



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
DOUTORADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA APREENDIDA EM TIPOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE
CONCORDÂNCIA VERBAL: CARTOGRAFANDO PERCURSOS
INVESTIGATIVOS NO PROFLETRAS**

ARAGUAÍNA

2022

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA APREENDIDA EM TIPOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE
CONCORDÂNCIA VERBAL: CARTOGRAFANDO PERCURSOS
INVESTIGATIVOS NO PROFLETRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

ARAGUAÍNA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R375e Reis, Aylizara Pinheiro dos .
 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA APREENDIDA EM TIPOLOGIAS DE
 PESQUISA SOBRE CONCORDÂNCIA VERBAL::
 CARTOGRAFANDO PERCURSOS INVESTIGATIVOS NO
 PROFLETRAS . / Aylizara Pinheiro dos Reis. – Araguaína, TO, 2022.
 267 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em
Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: Wagner Rodrigues Silva

1. Educação Científica. 2. ProfLetras. 3. Análise Linguística. 4.
Teoria Ator-Rede. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AYLIZARA PINHEIRO DOS REIS

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA APREENDIDA EM TIPOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE
CONCORDÂNCIA VERBAL: CARTOGRAFANDO PERCURSOS
INVESTIGATIVOS NO PROFLETRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína, avaliada para a obtenção do título de Doutora em 29/07/2022, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 29/07/2022.

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
WAGNER RODRIGUES SILVA
Data: 03/08/2022 10:39:21-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, Orientador, (UFT)



Documento assinado digitalmente
WAGNER RODRIGUES SILVA
Data: 03/08/2022 10:41:16-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, Examinadora, (UEPG)



Documento assinado digitalmente
Jose Herbertt Neves Florencio
Data: 03/08/2022 10:49:26-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio, Examinadora, (UFMG)



Documento assinado digitalmente
WAGNER RODRIGUES SILVA
Data: 03/08/2022 10:44:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Inês Signorini, Examinadora, (UNICAMP/ CNPq)



Documento assinado digitalmente
WAGNER RODRIGUES SILVA
Data: 03/08/2022 10:37:39-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves, Examinadora, (UFRN)

Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes, Suplente, (UFT)

DEDICATÓRIA

Àquele que esteve comigo em todos os momentos desse percurso, que me fortaleceu e me sustentou,
A Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por estar comigo em cada etapa da escrita desta tese, por renovar minhas forças em momentos os quais eu não acreditava ser possível avançar e por me mostrar que tudo é possível quando se tem fé, disciplina e força de vontade.

Ao meu orientador, por todo conhecimento compartilhado (e que não foi pouco!); pelas horas investidas na minha capacitação por meio das orientações, resolução de dúvidas (que ocorriam a qualquer momento!); pelas palavras de encorajamento (que iam desde alerta de prazos a mensagens de motivação e indicação de livros que me estimulassem a superar meus desafios), o que me incentivou em diferentes etapas da caminhada; pelas oportunidades de escrita conjunta, que me forçaram a oferecer o melhor de mim... Por ser mais que um orientador... foi pai, irmão, amigo, e esteve sempre pronto a ajudar. Agradeço-lhe por me desafiar a criar, a desenvolver minha capacidade crítico-reflexiva, a ampliar meu olhar para as questões sociais e a me impulsionar a ser cada dia melhor como profissional e como ser humano! Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva. Obrigada por tudo!

Ao meu companheiro de vida, Erlan Pereira Lima, pela compreensão em relação aos momentos de ausência em função da dedicação ao estudo. Obrigada por estar sempre ao meu lado, apoiando, cuidando e me encorajando nos momentos de desânimo; por chorar comigo e se alegrar, também; por viver cada etapa, em seus mais diferentes níveis de desafio, ao meu lado, e por se reinventar para me oferecer o suporte necessário. Você foi fundamental para que eu obtivesse êxito nessa caminhada. Obrigada por tornar as coisas mais leves para mim!

À minha filha Isadora, por fazer parte dessa história, mesmo que ainda no ventre. Espero que você se orgulhe da trajetória de sua mãe e saiba que você contribuiu para essa conquista!

Aos meus pais, Luiza Pinheiro dos Reis e José Alves dos Reis, por me desafiarem, desde muito cedo, a lutar, e nunca desistir, dos meus objetivos.

Ao meu irmão Alaécio Pinheiro dos Reis, por plantar esse sonho em mim, quando eu ainda era criança.

Aos meus familiares, pela paciência e compreensão diante das constantes ausências. Em especial, à minha irmã Ayla Pinheiro dos Reis; minha cunhada Josélia Reis e meus tios Rosivânia Coelho Pinheiro Nunes e Valderi Ferreira Nunes, pessoas que me impulsionaram durante a caminhada, que me fizeram acreditar que seria possível, mesmo quando nem eu mesma acreditava nisso.

Às amigas Bárbara e Raimunda, parceiras de doutorado, que estiveram ao meu lado em momentos de extrema tensão. Bárbara, com seu jeito doce e delicado, sempre soube o que dizer e como dizer. Com uma palavra certa, uma mensagem ideal para uma ocasião perfeita, foi calmária em dias de turbulência. Raimunda é aquela amiga-irmã, a psicóloga perfeita, aquela que empresta os ouvidos por horas e sabe

interpretar cada situação, que abre mão de suas demandas para cuidar do outro, que ri, chora e se alegra com você. Obrigada por tanto, Ray!

Agradeço aos colegas de doutorado, Elton, Jaqueline e Kiahra pelas trocas constantes, tanto de material de pesquisa, quanto de conhecimento, vivência acadêmica, experiências pessoais... foram contatos prazerosos durante as disciplinas que cursamos juntos, no trajeto Araguaína-Palmas e pelos grupos de *Whatsapp*. Em momentos desafiadores e conflituosos, vocês aliviaram minhas crises. Muito obrigada!

Aos amigos Aloísio Orione, Mirella de Oliveira Freitas, Lívia Chaves de Melo e Ana Cláudia Castiglioni, pelo apoio e incentivo de sempre! Vocês me ajudaram em momentos decisivos da minha caminhada. Obrigada pela disposição para ouvir e aconselhar!

Às amigas mais chegadas que irmãs, àquelas que, independente da fase, sempre estiveram ao meu lado me fortalecendo e impulsionando. Minha eterna gratidão por me ajudarem a prosseguir... Alcilene, Cristhina, Francis Mara, Glaucia, Gislane, Irakelly e Márcia Alencar, obrigada pelo carinho e amizade incondicional! Vocês foram fundamentais nesse processo.

Às amigas Adriana Lopes e Dayane Lira, pelo carinho e apoio incondicional.

Aos amigos e colegas de profissão, Ilzeni Rodrigues Ribeiro, Eliene de Sousa Dias e Ivana Septímio pela torcida e incentivo.

Aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, Dra. Cloris Porto Torquato (UEPG), Dra. Inês Signorini (UNICAMP/ CNPq) e Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN), pelas contribuições valiosas, que possibilitaram o enriquecimento deste trabalho. Ao Dr. Adair Bonini (UFSC/CNPq), pela leitura atenta e colaboração na Banca de Qualificação e ao Dr. José Herbertt Neves Florencio (UFCG), por aceitar participar da Banca de Defesa.

Aos chefes de departamento por onde passei nessa trajetória de doutoramento, pela flexibilização no horário de trabalho em decorrência do processo de escrita. À Ana Paula Sousa de Oliveira da Silva (Diretora de Ensino Especial), Marcelia Pereira de Sousa Leal (Diretora de Ensino Fundamental) e Railon Borges de Oliveira Costa (Superintendente Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína).

À Secretaria da Educação, Juventude e Esportes pela liberação em regime integral para cursar o doutorado. Em especial, à Maria Raimunda Carvalho Araújo de Cerqueira, da equipe de Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa, por contribuir para que o encerramento desse processo se desse de maneira tranquila.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse sonho. Muitos não foram nomeados, mas participaram dessa etapa da minha vida! A vocês, minha gratidão!

“... meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, é temporário, sofre alterações à medida que releio o que escrevo. Meu propósito nesta empreitada é reler minha prática e as implicações disso como parte da própria pesquisa” (CAVALCANTI, 2006, p. 236).

RESUMO

Esta tese está inserida no campo indisciplinar da Linguística Aplicada e tem como objetivo geral *investigar elementos constitutivos do processo de educação científica no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)*, Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, oferecido em rede nacional, voltado para a formação profissional de professoras de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental. Este estudo partiu da análise de 07 Dissertações de Mestrado (DM), produzidas no período de 2015-2017, que problematizam a Concordância Verbal (CV) como objeto de investigação e ensino em aulas de Língua Materna. Configura-se, portanto, como uma pesquisa bibliográfica de caráter documental, na qual analiso elementos tomados como indicadores do processo de educação científica, abordagem que se apresenta como uma releitura da proposta feita no campo do Ensino de Ciências (CHASSOT, 2014; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; SANTOS, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2008) para atender às práticas de pesquisa nos estudos linguísticos aplicados, ao ensino e formação de professores de língua materna (SILVA, 2020a). Por essa razão, trago concepções como alfabetização científica e letramento científico, conhecimentos relacionados à prática investigativa (SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA; AIRES, 2020b; SILVA, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b), que se configuram como as bases que sustentam a educação científica. Observo, portanto, escolhas feitas (in)conscientemente (tanto em relação ao percurso investigativo quanto ao léxico e à gramática na construção discursiva das DM), contribuindo para a (in)visibilização das professoras da educação básica, aqui denominadas de professoras pesquisadoras, que se encontram inseridas em relações assimétricas entre universidade e escola. Compreendo as DM como objetos complexos, formados pela interação de diversos atores. Assim, nomeio-as de atores-rede, pois se comportam tanto como atores quanto como redes em uma associação. A noção de “Rede” assumida é a de produto das interações entre atores humanos e não humanos (actantes). Esses conceitos advêm das contribuições da abordagem teórico-metodológico da *Actor Network Theory* (ANT) ou Teoria Ator-Rede (TAR), proposta que assume um viés Pós-Humanista (PENYCOOK, 2018), contrapondo-se ao discurso tradicional de dicotomização envolvendo natureza e sociedade (LAW, 1992; LATOUR, 2012; LEMOS, 2012; CERRETTO; 2013; 2016; 2017; BUZATO, 2012). Discuto, também, a proposta de documentos oficiais curriculares para o ensino de língua, considerando paradigmas em disputa. Para análise e interpretação dos dados, assumo uma abordagem qualitativo-interpretativista (FLIK, 2019a; 2019b). Os resultados desta investigação mostraram percursos mais comprometidos com a legitimação teórica, focalizando mais o percurso diagnóstico que a própria intervenção, ou, ainda, restringindo-se ao encaminhamento da intervenção planejada sem aplicação em sala de aula, o que aponta para a forte influência do modelo consolidado de pesquisa da pós-graduação.

Palavras-chave: Educação Científica. ProfLetras. Análise Linguística. Linguística Aplicada. Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

This thesis is placed in the interdisciplinary field of Applied Linguistics and has main goal to investigate constitutive elements of the process of scientific education in the Professional Master of Letters (ProfLetras), *stricto sensu* Postgraduate Program, offered on the national network, aimed at the professional training of Portuguese language teachers working in elementary school. This study started from the analysis of 07 Master's Dissertations (MD), produced in the period 2015-2017, which brought about problems with verb tense (VT) as an object of investigation and teaching in Mother Tongue classes. It is configured, therefore, as a bibliographical and documental research, in which I analyze elements taken as indicators of the scientific education process, an approach that presents itself as a re-reading of the proposal made in the field of Science Teaching (CHASSOT, 2014; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; SANTOS, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2008) to meet research practices in applied linguistic studies, the teaching and training of teachers of their mother tongue (SILVA, 2020a). As a result, bringing concepts such as science and scientific literacy, knowledge related to investigative practice (SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA; AIRES, 2020b; SILVA, 2019a; 2019b; 2020a ; 2020b), which are the foundations that support scientific education. Observing, therefore, choices made (un)consciously (both relation to the investigative route as to the lexicon and grammar in the discursive construction of the DMs), contributing to the (in)visibility of basic education teachers, so called research professors, who are inserted in asymmetrical relationships between university and school. Understanding the MDs as complex objects, formed by the interaction of different actors. Thus, naming them network-actors, as they behave both as actors and as networks in an association. The assumed notion of "Network" is the product of interactions between human and non-human actors (actants). These concepts come from the contributions of the theoretical-methodological approach of the Actor Network Theory (ANT) a proposal that assumes a Post-Humanist bias (PENYCOOK, 2018), opposing the traditional discourse of dichotomization involving nature and society (LAW, 1992; LATOUR, 2012; LEMOS, 2012; CERRETTO; 2013; 2016; 2017; BUZATO, 2012). Discussing also the proposal of official curriculum documents for language teaching, considering disputed paradigms. For data analysis and interpretation, a qualitative-interpretative approach is taken (FLIK, 2019a; 2019b). The results of this investigation showed routes more committed to theoretical legitimation, focusing more on the diagnostic route than on the intervention itself, or yet, restricting itself to the referral of the planned intervention without application in the classroom, which points to the strong influence of the consolidated model of postgraduate research.

Keywords: Scientific Education. ProfLetras. Linguistic Analysis. Applied Linguistics. Actor-Network Theory.

RESUMEN

Esta tesis se inserta en el campo indisciplinar de la Lingüística Aplicada y tiene como objetivo general *investigar elementos constitutivos del proceso de formación científica en la Maestría Profesional en Letras (ProfLetras), un programa de Posgrado stricto sensu*, ofrecido en todo el país, centrado en la formación profesional de profesores de Lengua Portuguesa que actúan en la Enseñanza Elemental. Este estudio se basó en el análisis de 07 Disertaciones de Maestría (DM), producidas en el período 2015-2017, que problematizan la Concordancia Verbal (CV) como objeto de investigación y enseñanza en las clases de Lengua Materna. Se configura, por tanto, como una investigación bibliográfico de carácter documental, en la que analizo elementos tomados como indicadores del proceso de educación científica, planteamiento que se presenta como una relectura de la propuesta realizada en el ámbito de la educación científica (CHASSOT, 2014; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; SANTOS, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2008) para cumplir con las prácticas de investigación en estudios lingüísticos aplicados, a la enseñanza y la formación de profesores de lengua materna (SILVA, 2020a). Por ello, apporto concepciones como alfabetización científica y letramento científico, conocimientos relacionados con la práctica investigadora (SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA; AIRES, 2020b; SILVA, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b), que son los fundamentos que sustentan la enseñanza de las ciencias. Observo, por lo tanto, elecciones hechas (in)conscientemente (tanto en relación al trayecto investigativo como al léxico y a la gramática en la construcción discursiva de los DMs), contribuyendo para la (in)visibilidad de las profesoras de educación básica, aquí llamados profesoras-investigadoras, que se insertan en relaciones asimétricas entre universidad y escuela. Entiendo las MDs como objetos complejos, formados por la interacción de varios actores. Así, las denomino actores-redes porque se comportan a la vez como actores y como redes en una asociación. La noción de "Red" que se asume es la de un producto de las interacciones entre actores humanos y no humanos (agentes). Estos conceptos provienen de los aportes del enfoque teórico y metodológico de la *Actor Network Theory* (ANT) o Teoría del Actor-Red (TAR), propuesta que asume un sesgo Posthumanista (PENYCOOK, 2018), oponiéndose al discurso tradicional de dicotomización que involucra naturaleza y sociedad (LAW, 1992; LATOUR, 2012; LEMOS, 2012; CERRETTO; 2013; 2016; 2017; BUZATO, 2012). También discuto la propuesta de documentos curriculares oficiales para la enseñanza de lenguas, considerando paradigmas en disputa. Para el análisis y la interpretación de los datos, adopto un enfoque cualitativo-interpretativista (FLIK, 2019a; 2019b). Los resultados de esta investigación mostraron trayectorias más comprometidas con la legitimación teórica, centrándose más en la vía diagnóstica que en la propia intervención, o incluso limitándose a adelantar la intervención planificada sin aplicación en el aula, lo que apunta a la fuerte influencia del modelo consolidado de investigación de posgrado.

Palabras clave: Educación Científica. ProfLetras. Análisis Lingüístico. Lingüística Aplicada. Teoría del Actor-Red.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Dissertação como Actante	80
Figura 2 - Dissertação como Ator-rede	82
Figura 3 - Controvérsias nas DM.....	84
Figura 4 – Controvérsias na Estrutura Organizacional – DM motivadas pela teoria .	85
Figura 5 – Controvérsias na Estrutura Organizacional – DM motivadas por uma demanda da prática.....	85
Figura 6 - Mapeamento das Dissertações de Mestrado do ProfLetras	93
Figura 7 - Funcionamento das Práticas de Linguagem nos PCN.....	105
Figura 8- Eixos de Integração nas versões da BNCC	126
Figura 9 - Organização da Língua Portuguesa na 4ª versão da BNCC	133
Figura 10 - Elementos Configuradores da Educação Científica.....	140
Figura 11 - Organização da análise por escalas e tipologias	142
Figura 12 – Controvérsias em torno da Origem da Sociolinguística.....	148
Figura 13 - Fases Pré-Interventivas DM1	152
Figura 14 - Fase Interventiva na DM1	157
Figura 15 - Percorso Investigativo - DM1	163
Figura 16 - Percorso Teórico na DM2	168
Figura 17 – Diagnóstico e Intervenção na DM2	177
Figura 18 - Percorso Investigativo - DM2	179
Figura 19 - Percorso Teórico na DM5	196
Figura 20 - Proposta Interventiva na DM5.....	202
Figura 21 - Percorso Investigativo – DM5	206
Figura 22 - Percorso teórico – DM6	210
Figura 23 – Fundamentação teórico-metodológica na Intervenção Pedagógica.....	215
Figura 24- Percorso Investigativo - DM6	223
Figura 25 - Percorso Teórico na DM7	229
Figura 26 - Diagnóstico na DM7	230
Figura 27 - Percorso Interventivo na DM7.....	235
Figura 28 - Percorso Investigativo – DM7	239
Figura 29 – Rede Geral: Actantes nos Percursos Teórico- Metodológicos das DM sobre CV	240

Figura 30 - Recorte (Percurso Teórico das DM).....	243
Figura 31 - Recorte (Diagnóstico)	243
Figura 32 - Recorte (Intervenção)	245
Figura 33 – Recorte (Confecção de Material).....	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações de Mestrado Analisadas	52
Quadro 2 - Perfil Profissional das Professoras Pesquisadoras do ProfLetras.....	58
Quadro 3 - Matriz da Disciplina Gramática, Variação e Ensino.....	64
Quadro 4 - Construção da Educação Científica	87
Quadro 5 - Ficha Analítica.....	94
Quadro 6 - Propostas de Atividades Envolvendo Variação Linguística nos PCN ...	120
Quadro 7: DM5 - Proposta de Intervenção.....	203
Quadro 8 - Processo de desenvolvimento da metodologia de intervenção.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANT – Actor Network Theory
APCN – Apresentação de Proposta de Curso Novo
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CV – Concordância Verbal
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DM – Dissertação de Mestrado
FORPRED – Fórum dos Coordenadores de Programa de Pós-Graduação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA – Mestrado Acadêmico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLES – Práticas de Linguagens
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAR – Teoria Ator- Rede
TCF – Trabalho de Conclusão Final
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 - Ações da CAPES na Implantação do Mestrado Profissional no Brasil	33
Infográfico 2 - Portarias na Constituição do Mestrado Profissional no Brasil	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Acadêmica dos Professores Orientadores das DM analisadas	62
Gráfico 2 - Atuação Profissional dos Professores Orientadores das DM analisadas	63

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Tipologia das DM.....	141
Diagrama 2 – Controvérsias em torno da Estrutura Organizacional – Motivação Teórica	143
Diagrama 3 – Controvérsias em torno da Estrutura Organizacional – Prática como Partida.....	189

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
Objetivo Geral:	26
Objetivos Específicos:	27
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	29
2. CONHECENDO O CONTEXTO INVESTIGATIVO	31
2.1 Debates em torno da Implementação do Mestrado Profissional	31
2.2. Educação Científica no ProfLetras	40
2.3. Conhecendo os trabalhos produzidos e suas autoras	52
3. CONSTRUINDO O PERCURSO DE PESQUISA	67
3.1. Linguística Aplicada Pós-Humanista e Teoria Ator Rede no Contexto da Formação de Professoras	68
3.2. Caracterização da Pesquisa	75
3.3. Percurso de Geração e Análise de Dados	91
4. PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DIRETRIZES OFICIAIS NACIONAIS.....	97
4.1. Inovação do Trabalho com Gramática nos PCN	100
4.2 (Des)alinhamentos das Práticas de Análise Linguística na BNCC.....	121
5. TIPOLOGIAS DE PESQUISA NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	139
5.1.2. Verificação Teórica na Prática.....	145
5.1.2.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM1	145
5.1.2.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM1	156
5.1.3. Pesquisa de Base Diagnóstica Motivada pela Teoria	164
5.1.3.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM2.....	164
5.1.3.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM2, DM3 e DM4.....	172
5.2. Escala Menor - Percursos motivados por aspectos da prática.....	189
5.2.1.1. Escala Intermediária – Controvérsias na DM5	190
5.2.1.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM5	201
5.2.2. Pesquisa orientada por teorias linguísticas auxiliares	206
5.2.2.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM6.....	206

5.2.2.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM6	214
5.2.3. Pesquisa orientada por teorias linguísticas auxiliares com subsídios de ferramentas pedagógicas	224
5.2.3.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM7.....	224
5.2.3.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM7	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
APÊNDICE	267
Apêndice 1 – Educação Científica	267

1. INTRODUÇÃO

Esta tese se propõe a investigar o processo de educação científica proporcionado no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), considerando dissertações de mestrado (DM) que problematizam a concordância verbal (CV) como objeto de pesquisa e ensino em aulas de língua portuguesa. A motivação para este trabalho partiu de dois interesses que, apesar de distintos, complementam-se e contribuem para a construção do meu objeto de pesquisa. O primeiro deles diz respeito à escolha do contexto investigativo, ou seja, ao ProfLetras, programa de pós-graduação *stricto sensu* que tem como proposta a formação de professoras¹ de Língua Portuguesa do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras; e o segundo relaciona-se ao recorte realizado: a análise de DM que investigam o trabalho em torno da CV, conforme explico adiante.

A escolha do contexto investigativo encontra respaldo, dentre outras razões, no fato de que fui acadêmica do ProfLetras e vivenciei um processo de educação científica que me forneceu bastante conhecimento de base teórica. No entanto, saber teorias nem sempre significa familiarização com o processo de reflexão sobre a prática ou aquisição de habilidades que contribuam com a elaboração de respostas para os problemas da sala de aula. Articular teoria e prática sempre foi um grande desafio a ser vencido não só no campo dos estudos linguísticos, mas em toda e qualquer área do conhecimento, e era algo que também me desafiava no ProfLetras, tendo em vista a busca por respostas para uma demanda do meu contexto de trabalho. Talvez, o fato de o curso estar estruturado em disciplinas acadêmicas seja um fator que dificulte essa articulação, considerando a necessidade de que as pesquisas realizadas estejam mais preocupadas com o enfrentamento de problemas vivenciados em sala de aula.

Essas questões me impulsionaram a investigar que tipo de formação tem sido proporcionada por um mestrado que tem como foco a prática profissional, como é o caso do ProfLetras. Nesse sentido, algumas inquietações foram surgindo a respeito

¹ Ao longo desta tese, optei por utilizar o gênero feminino para me referir às professoras da escola básica. Essa opção se justifica pela visualização, a partir das pesquisas analisadas, da predominância das mulheres no corpo discente do ProfLetras. Da mesma forma, na escola básica, o papel das mulheres como professoras de Língua Portuguesa é bastante notável, sendo a maioria ali também. Essa decisão, além de se configurar como um posicionamento político, objetiva, ainda, ocultar a identidade dos (as) autores (as) dos trabalhos analisados nesta pesquisa.

dessa política de pós-graduação. Dentre elas, questionava-me se o Programa estaria cumprindo seu papel social, se estaria apresentando respostas satisfatórias para os desafios da prática pedagógica e se o conhecimento produzido se mostrava inovador; se a prática estaria sendo vista como “campo de aplicação de teoria” ou como força impulsionadora da produção de conhecimento, o que, em outras palavras, significa saber se a academia se autoalimenta, por meio da comprovação ou refutação de teorias, que, aplicadas na prática, demonstram sua viabilidade, ou se encara o desafio de auxiliar professoras a produzirem conhecimento que atenda às demandas e interesses da escola básica.

A relevância de se investigar esse programa de pós-graduação está, pois, no interesse pelos resultados advindos da sua implementação, na compreensão dos impactos dessa política pública para a prática formativa, para a construção ou fortalecimento da autonomia e autoria no exercício da docência. Analisar como o ProfLetras está sendo realizado se mostra imprescindível para que a proposta desenhada seja revista/repensada ou para reforçar as concepções que sustentaram sua criação e implementação (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Em relação ao recorte realizado, a decisão por analisar o tratamento dado à CV como objeto de ensino e pesquisa nas DM se justifica pela minha própria história de formação e pela minha atuação como professora de Língua Portuguesa na educação básica. Como fruto de um ensino tradicional, marcado pela transmissão e reprodução de conhecimento, por diversas vezes, vi-me reproduzindo, nas salas de aula onde ministrava o ensino de Língua Portuguesa, as mesmas metodologias aplicadas enquanto eu era aluna. Minha prática de magistério encontrava-se orientada por uma abordagem prescritiva da gramática normativa, em que o conhecimento da língua era adquirido por meio de um ensino metalinguístico, tendo como respaldo o livro didático, referenciais curriculares e um forte apego aos quadros negros, os quais eu enchia de conteúdos teóricos sobre gramática e das famosas atividades de conceituação, definição e classificação, além de me utilizar de avaliações voltadas para análise de estruturas linguísticas, mediante memorização de nomenclaturas. O trabalho com produção textual tinha como principal objetivo a correção de aspectos gramaticais.

Essa foi minha realidade por muito tempo. Embora consciente dos resultados não tão satisfatórios do trabalho realizado e da necessidade de alteração da

metodologia de ensino utilizada, eu não sabia como provocar as transformações que necessitava. Desconhecia os caminhos de um ensino baseado em pesquisa, elaboração, produção própria. Minha prática pedagógica estava sustentada pela reprodução, cópia e repasse de conhecimentos. E, para minha surpresa², na Graduação esse ciclo se repetia.

Considerando meu percurso como aluna da Licenciatura em Letras, foi no Estágio Supervisionado que o contato com práticas investigativas se deu de maneira mais efetiva, desencadeando ações produtivas para minha formação. Lá, fui provocada a refletir sobre a prática pedagógica, respaldada nas teorias acadêmicas. Fui impulsionada a elaborar atividades envolvendo leitura, escrita e análise linguística de maneira articulada em função da elaboração de um produto final, proposta comprometida com a demanda que se apresentava nas escolas por mim acompanhadas, ou seja, a necessidade de romper com uma prática excessivamente escolarizada e provocar produção de conhecimento responsivo à vida social.

Após concluir a licenciatura, dei início à realização de projetos na escola que procuravam associar leitura, escrita e análise linguística. Porém, sempre me questionei sobre como inovar o ensino de CV, considerando se tratar de um fenômeno constituído por um excessivo número de regras. Sempre me questionei a respeito de como romper com uma abordagem prescritiva da gramática normativa, em que o conhecimento da língua se realiza por meio de um ensino puramente metalinguístico. Nesse sentido, interessei-me pelas contribuições do ProfLetras para a alteração dessa realidade, considerando que as mais recentes teorias apontam para a necessidade de um trabalho de conscientização linguística dos estudantes, o que envolve, por exemplo, levar os alunos a compreenderem o funcionamento da língua para operarem com/sobre ela. Dessa forma, considero o ensino de gramática como um dos maiores desafios para a transformação das aulas de língua portuguesa, e a CV, especificamente, tem se mostrado um elemento cativo do ensino prescritivo da gramática normativa.

² Iniciei no exercício da docência no mesmo ano em que ingressei na universidade. Uma formação pautada na pesquisa, produção de conhecimento poderia ter mudado os rumos da minha prática docente. Concordo com Demo (2013, p. 86), quando diz que é preciso “mudar a formação do professor básico, porque grande parte dos problemas de formação universitária tem como fonte a má formação básica (...) esta mudança, porém, não provém, antes de tudo, da própria escola e do próprio professor, mas da universidade que os concebe; na prática, o professor básico, saindo à imagem e semelhança do professor universitário, revida os mesmos procedimentos destituídos de autoria”. Nesse sentido, o rompimento desse ciclo na academia possibilitaria a formação de professoras preparadas para interromper esse processo também na educação básica.

Essa abordagem de ensino, embora já não seja tão bem aceita em instituições de ensino e pesquisa, ainda é utilizada, muitas vezes, em razão do desconhecimento sobre como trabalhar fenômenos gramaticais de outra forma. Nesse sentido, analiso como os percursos investigativos construídos nas DM apontam para transformações nas aulas de gramática, ou seja, como as contribuições teóricas são mobilizadas na resolução de problemas de ensino envolvendo a CV, resultando na elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado à formação de um usuário competente da língua.

A junção desses fatores (contexto e recorte investigativo) corroborou para a construção da minha pesquisa, que tem como pressuposto o fato de que a conciliação de diversos saberes, em prol da inovação do ensino de línguas, ou seja, o compartilhamento de responsabilidades entre escola e universidade pode contribuir com o fortalecimento da educação científica de professoras pesquisadoras. Nesse sentido, defendo a tese de que a formação ofertada no ProfLetras precisa deslocar as professoras da condição de aplicadoras de conhecimentos teóricos produzidos pela/na academia, visando a solução de problemas práticos, e lançar-se ao desafio de estabelecer um novo paradigma de pesquisa, outra ordem investigativa, que traga contribuições mais direcionadas à prática docente. Essa alteração se faz necessária em razão dos inúmeros desafios que circundam a prática pedagógica (e que são de origens diversas, considerando o complexo espaço da aula de Língua Portuguesa), o que demanda a mobilização de teorias e percursos metodológicos diferenciados.

Na Linguística Aplicada, campo de estudo no qual esta investigação se encontra inserida, e considerando os propósitos desta pesquisa, compreendo por educação científica um processo que envolve práticas de alfabetização científica e letramento científico. Por alfabetização científica, reconheço as práticas que envolvem o desafio de problematizar a realidade na qual se está inserido; elaborar perguntas e objetivos de pesquisa; partir em busca de dados e referenciais teóricos para explicar questões para as quais se busca resposta; dar o devido tratamento aos dados e referências localizados e apresentar as descobertas, ou seja, a alfabetização científica está atrelada à apropriação de conceitos, teorias, ao domínio de procedimentos, de métodos científicos, práticas necessárias ao fazer científico e que contribuem para a produção de conhecimento. Em relação ao letramento

científico, compreendo como o uso social que se pode fazer do conhecimento científico disponível, ou seja, envolve a utilização de saberes, tecnologias e resultados científicos, de maneira crítica, visando solucionar problemas do espaço de trabalho.

O conceito de educação científica, aqui utilizado, parte da proposta de releitura feita por Silva (2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2020a; SILVA; AIRES, 2020a; 2020b; SILVA; FERREIRA, 2020). O termo tem sua origem no campo de estudos do Ensino de Ciências, mas foi ajustado para atender às práticas de pesquisa nos estudos linguísticos aplicados, mais precisamente ao ensino e formação de professoras de língua materna (SILVA, 2020a). Considerando a releitura feita, a educação científica corresponde à “autonomia docente para mobilizar procedimentos teórico-metodológicos pertinentes às demandas do próprio local de trabalho” (SILVA, 2020a, p. 16). Essa abordagem está fundamentada nas teorias do letramento, as quais se encontram vinculadas aos usos ou mediações pela escrita, eliminando, dessa forma, qualquer possibilidade de se reduzir o conceito ao “conhecimento ou habilidade para realizar qualquer coisa, conforme acontece frequentemente em contextos pedagógicos” (SILVA, 2020a, p. 19).

Nesse sentido, diante da noção que apresento de educação científica e tendo em vista que meu espaço de verificação do seu desenvolvimento são as DM produzidas no ProfLetras, caracterizo essa abordagem, dentro do meu escopo investigativo, a partir das escolhas teórico-metodológicas feitas por essas professoras em formação, que, aqui, são identificadas como professoras pesquisadoras. Assim, o percurso assumido, evidenciado pelas escolhas realizadas (tanto léxico-gramaticais quanto de natureza investigativa), e que se encontram materializadas nas DM, revelam que perspectiva de educação científica está sendo promovida no ProfLetras. Ganha relevância, portanto, a forma como as teorias são mobilizadas na fundamentação teórica e na produção de material didático, e como essa articulação aparece na metodologia interventiva, ou seja, interessa saber se o percurso construído supervaloriza as teorias acadêmicas ou se mostra maior comprometimento com os desafios oriundos do contexto escolar. Esse último é o esperado em pesquisas produzidas no ProfLetras.

Considerando que a proposta do ProfLetras é oferecer às professoras uma formação que não perca de vista a reflexão sobre o próprio trabalho docente e que,

do contato com os saberes da academia, surjam produtos inovadores, compreendo que a formação proporcionada por esse Programa precisa caminhar na contramão da racionalidade técnica. Pela ótica da racionalidade técnica, professoras são técnicas que aplicam conhecimentos já produzidos, visando solucionar problemas educacionais, ou seja, não produzem conhecimento, mas realizam procedimentos pensados, projetados por outros especialistas (ARAGÃO; FERREIRA; PREZOTTO, 2012). Ao contrário desse modelo, a perspectiva de educação científica que se espera desenvolver no ProfLetras é resultado da superação da visão dicotômica entre teoria e prática, desenvolve-se no entrelaçamento entre o “saber” e o “fazer”, o que pode provocar a desestabilização daquilo que era tido como verdade inquestionável e promover a produção de novos conhecimentos.

Diante disso, apresento os objetivos que sustentam minha investigação:

Objetivo Geral:

Investigar elementos constitutivos do processo de educação científica no ProfLetras a partir de dissertações de mestrado que problematizam a concordância verbal como objeto de investigação acadêmica e de ensino em aulas de Língua Portuguesa na educação básica.

O objetivo geral deste trabalho é investigar de que maneira elementos semiotizados na escrita acadêmica das DM produzidas no ProfLetras trabalham em função do fortalecimento da educação científica nesse Programa. Meu objetivo, portanto, é revelar que perspectiva de educação científica está sendo proporcionada, a partir da observação das DM, considerando, para isso, elementos que as constituem, como: Justificativa, Objetivos ou Perguntas de Pesquisa, Diagnóstico, Referencial Teórico, Metodologia, Intervenção e Resultados. A análise desses elementos, de como dialogam entre si, mostra-me se o percurso construído revela uma perspectiva aplicada ou aplicacionista de educação científica. Compreendo por perspectiva aplicada a verificação dos elementos agindo em favor da demanda apresentada na escola; e a perspectiva aplicacionista, encontra-se representada pela mobilização dos elementos em favor das teorias linguísticas em detrimento da prática docente com seus desafios a serem enfrentados.

Objetivos Específicos:

1. Investigar como o ensino/estudo da concordância verbal é construído como objeto de pesquisa nas dissertações de mestrado do ProfLetras;

A análise dos elementos configuradores da educação científica pode apontar para percursos metodológicos diferenciados ou para a repetição de modelos consolidados no campo da pesquisa científica, sinalizando investigações mais democráticas ou fortalecedoras de um modelo hierárquico, contribuindo, respectivamente, para propostas inovadoras que apresentem resultados satisfatórios para a escola básica ou para a simples legitimação e fortalecimento do campo teórico. Dessa forma, a manifestação desses elementos na escrita acadêmica demonstra características da educação científica promovida no ProfLetras, evidenciando a necessidade de se repensar os caminhos trilhados ou fortalecer as práticas exitosas.

2. Identificar as noções de trabalho com gramática/análise linguística assumidas em dissertações do ProfLetras;

Tendo em vista que o ensino de gramática ainda se apresenta como um desafio a ser enfrentado por muitas professoras, diversos pesquisadores têm investigado alternativas produtivas envolvendo o trabalho em torno dessa temática, (BEZERRA; REINALDO, 2020; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018; SIGILIANO; SILVA, 2017; SILVA, 2011; APARÍCIO, 2008, só para citar algumas). No entanto, os resultados dessas pesquisas parecem não chegar à escola básica (KERSCH; FRANK, 2009), instituição que anseia por mudanças, mas que apresenta dificuldades em relação à implementação de propostas que fujam ao modelo de ensino pautado exclusivamente na gramática normativa, o qual tem se mostrado insuficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva dos estudantes, para o uso consciente e reflexivo da língua em diferentes situações de comunicação.

Nesse sentido, meu objetivo é verificar que concepção de gramática, associada às atividades de linguagem e ao letramento linguístico (HASAN, 1996), tem direcionado a prática investigativa de professoras interessadas em inovar o ensino de gramática na sala de aula, pois as escolhas realizadas na construção do

percurso de pesquisa definem a natureza do conhecimento produzido. Em outras palavras, investigo como pesquisas realizadas no ProfLetras, em torno de tópicos gramaticais como a CV, concebem a inovação do trabalho com gramática e como essas noções podem provocar transformações no ensino de língua portuguesa.

3. Identificar os encaminhamentos propostos para o estudo/ensino de concordância verbal em dissertações do ProfLetras;

Considerando que as realidades educacionais são distintas e as demandas de cada professora são específicas, a busca por respostas para problemas de ensino em torno da CV ou a tentativa de efetivação de uma proposta mais inovadora pode desencadear percursos investigativos diversos. Esses percursos são resultado, também, do papel desempenhado pelas teorias mobilizadas. Nesse sentido, espera-se que os trabalhos produzidos apresentem percursos construídos a partir do diálogo entre teoria e prática e que dessa articulação emergam produtos inovadores, que alterem o modelo de ensino vigente. O interesse aqui é verificar o que as pesquisas desenvolvidas deixam como contribuição para a prática de outras professoras que possa colaborar com a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, visando encontrar respostas para minhas perguntas, trago algumas discussões a respeito das políticas de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, debates em torno do ensino de gramática e, mais especificamente sobre a CV, como forma de provocar reflexões sobre forças que operam na construção das DM. Por fim, investigo o processo de educação científica produzido no ProfLetras, a partir da verificação das escolhas teórico-metodológicas, observadas na materialidade textual dos trabalhos produzidos. Essas escolhas me permitiram categorizar as DM em tipologias, que serão apresentadas no capítulo de análise desta tese.

Meu intuito é que esta investigação colabore com o desenvolvimento do ProfLetras enquanto política pública voltada para a formação de professoras pesquisadoras. Espero que os debates travados tragam novos olhares para as pesquisas realizadas a partir desse Programa, considerando a necessidade de se repensar as relações envolvendo universidade e escola, como forma de despontar investigações mais responsivas às demandas escolares, em que seja possibilitado às professoras se enxergarem como produtoras de conhecimento e os resultados

desses trabalhos tragam impactos positivos para todos os envolvidos, mas principalmente, para a escola.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Nesta seção, apresento a organização dos capítulos desta tese. Além desta Introdução, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos, compartilho quatro capítulos, assim delineados:

No **capítulo 1**, caracterizo o *contexto investigativo*, ou seja, apresento alguns debates que se configuraram na constituição dos mestrados profissionais, trazendo posicionamentos favoráveis e contrários a essa nova política de pós-graduação, e aponto diferenças fundamentais entre a modalidade acadêmica e a profissional. Além disso, adentro o contexto do ProfLetras, apresentando a proposta do curso e o que é esperado das pesquisas produzidas, considerando, para isso, as diretrizes que orientam esse Programa. Discuto, ainda, aspectos relacionados à educação científica, por compreender que, na passagem pelo ProfLetras, esse processo é inevitável, podendo ser evidenciado na escrita das DM, por meio das escolhas investigativas realizadas, de como o percurso vai sendo construído, ou seja, a forma como são feitas as apropriações teóricas em função dos desafios vivenciados no ambiente escolar pode revelar a educação científica que está sendo promovida. E, por último, para contextualizar a pesquisa, descrevo, de maneira ampla, o trabalho realizado em cada DM, além de apresentar algumas informações coletadas sobre o processo formativo das professoras pesquisadoras autoras desses produtos e dos professores orientadores.

No **capítulo 2**, apresento o *percurso investigativo* construído, espaço destinado à caracterização da pesquisa e objeto investigativo e à descrição do percurso metodológico assumido. Assim, apresento a Linguística Aplicada (LA) como campo indisciplinar, no qual me encontro situada para realização desta pesquisa. Discuto-a por um viés pós-humanista (PENNYCOOK, 2018), em razão de contribuir, juntamente com a Teoria Ator-Rede (TAR) ou Actor Network Theory (ANT) (LATOUR, 2000; 2012; LAW, 1992; CERRETO, 2016; 2017), para a visualização de algumas dimensões relacionadas aos estudos da linguagem, imperceptíveis quando se vive dentro de limites disciplinares. Assim, utilizo-me dessa abordagem para

compreender o processo de educação científica produzido no ProfLetras. Isso se torna possível por visualizar as DM como produtos da associação de elementos heterogêneos agindo uns sobre os outros, ou seja, atores humanos e não humanos, com seus próprios interesses, interferindo na construção dos percursos investigativos. Apresento, ainda, a proposta metodológica utilizada para análise do meu objeto de investigação, ou seja, a Cartografia de Controvérsias. Por meio dela, é possível mapear debates em diferentes níveis de escala, o que me permite lidar com a multiplicidade de atores humanos e não humanos que fazem parte do agregado social que compõe as DM.

No **capítulo 3**, discuto a proposta de documentos oficiais curriculares nacionais para o ensino de línguas. Dialogo, portanto, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta última, em suas diferentes versões, verificando como esses documentos concebem a prática de análise linguística e a CV, de forma mais específica. Articulo, ainda, a esse debate, uma discussão sucinta sobre o papel do livro didático enquanto elemento representante do currículo no espaço escolar e seu poder de agência sobre o trabalho docente.

No **capítulo 4**, destinado à análise das DM, descrevo os percursos teórico-metodológicos construídos no texto acadêmico, utilizando-me da cartografia de controvérsias, e caracterizo a educação científica construída a partir do que emerge nos debates. Por meio de um olhar voltado para os elementos configuradores do gênero acadêmico “Dissertação de Mestrado”, no contexto do ProfLetras, foi possível caracterizar os percursos construídos em tipologias de pesquisa. Essas tipologias me ajudam a visualizar se as investigações são influenciadas pela cultura acadêmica, aproximando-se de um modelo de pesquisa voltado para o fortalecimento das teorias linguísticas ou de um modelo comprometido com a resolução dos problemas reais que afetam a escola e aprimoramento docente.

Finalmente, ressalto que esta tese contribui para o projeto de pesquisa Letramento Científico do Professor no Mestrado Profissional em Letras (CNPq 305094/2016-5), desenvolvido no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

2. CONHECENDO O CONTEXTO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, discuto a respeito do contexto investigativo, no qual esta pesquisa se encontra inserida. Inicialmente, discorro sobre o processo de implantação do Mestrado Profissional no Brasil, trazendo um panorama sobre a polêmica ocorrida nesse período, que levou alguns grupos a se posicionarem contra a proposta. Distingo as duas modalidades de mestrado para que se possa compreender o que é esperado em relação ao perfil do pós-graduando, dos docentes, dos atores institucionais que acompanham e regulamentam o mestrado profissional, a fim de que se tenha mais consciência dos desafios a serem superados em relação à consolidação dessa nova política de pós-graduação.

Em relação ao ProfLetras, especificamente, apresento objetivos, além de algumas informações sobre as professoras pesquisadoras e seus respectivos trabalhos, objeto de investigação desta tese. Conhecer esse contexto e os debates envolvidos na implementação do Programa me ajuda a compreender como aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais interferem nas produções científicas realizadas a partir dessa política de pós-graduação *stricto sensu*.

2.1 Debates em torno da Implementação do Mestrado Profissional

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, que foi regulamentada no Brasil pela Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apesar de, ainda nos anos de 1960, no Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, já se discutir a criação de programas de mestrados dirigidos à formação de profissionais (BARBOSA, 2016; MORAES, 2017), ou seja, formação voltada para a produção de conhecimentos com ênfase na busca de solução para problemas práticos. No entanto, esse modelo não teve aceitação tranquila, contando com uma rejeição significativa da comunidade acadêmica (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005), que via esses cursos como inferiores, menos qualificados que os mestrados

acadêmicos (HORA, 2019; CASADO ALVES, 2021) ³ ou, até mesmo, como uma ameaça à consistência e sobrevivência desses últimos (SEVERINO, 2006), pela possibilidade, dentre outros fatores, de que essa nova modalidade apresentasse estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor que o habitual (RBPG, 2005).

Além disso, contribuiu para a rejeição dos mestrados profissionais sua relação direta com a lógica do mercado, com o atendimento das necessidades do setor empresarial, que tinha interesse em mão de obra com qualificação especializada para atuar em uma sociedade que se mostrava, acima de tudo, industrial e técnica (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005). Assim, essa política de pós-graduação surgiu em um contexto marcado por um discurso de transformação econômico-social vivido pelo país e pela necessidade de um perfil específico de profissional. Nesse sentido, a proposta visava ao aumento da produtividade dos sistemas econômicos, em desenvolver nos profissionais “competências para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas” (BRASIL, 2009, p. 21).

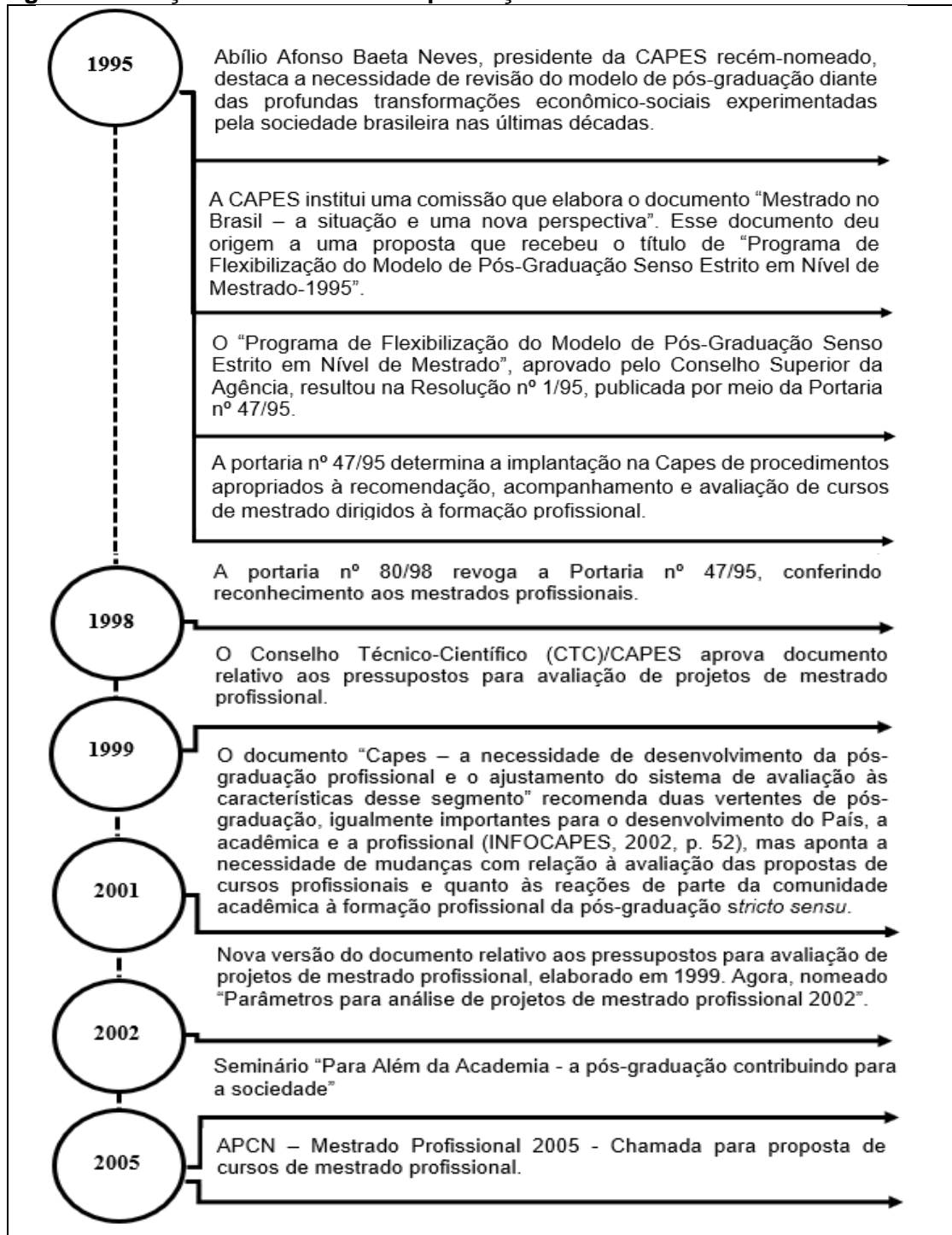
Outra situação que trouxe uma série de discussões em torno dessa proposta, e que se mostrava admissível para a CAPES, era a possibilidade de que o mestrado profissional se autofinanciasse (INFOCAPES, 1998, nº 4, p. 74). A justificativa apresentada era o fato de que o segmento profissional estava ligado às necessidades imediatas de setores industriais, comerciais e de serviços, atraindo, possivelmente, outras fontes de financiamento (INFOCAPES, 2002). Esse debate foi retomado na câmara dos deputados em decorrência da PEC 395/2014, proposta que autorizava universidades públicas a cobrarem por cursos de extensão, mestrado profissional e de pós-graduação *lato sensu*. A aprovação da PEC provocaria a alteração do artigo 206 da Constituição Federal (CF), que garante o princípio da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, representando, dessa forma, uma ameaça de privatização das universidades públicas.

Considerando todo esse contexto, que envolve posicionamentos diversos a respeito do processo de implantação do mestrado profissional, apresento, no Infográfico 1, algumas ações que provocaram a institucionalização dessa

³ CASADO ALVES, M.P. (2021). Contribuições do ProfLetras para a formação de professores da educação básica. Webinar exibida em 11/08/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WoF7EuBdJAs&t=1410s>. Acesso em: 13/08/2021.

modalidade no Brasil. Os próprios títulos utilizados, referentes aos eventos e projetos realizados, já indicam que se trata de um discurso favorável à proposta de criação de cursos voltados para esse novo modelo de mestrado.

Infográfico 1 - Ações da CAPES na Implantação do Mestrado Profissional no Brasil⁴



Fonte: Autoria Própria

⁴ As informações foram coletadas a partir de alguns estudos (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; RBPG; R. APCN, 2005; FIALHO; HETKOWSKI, 2017; MORAES, 2017).

Embora a linha do tempo, apresentada no Infográfico 1, tenha como ponto de partida o posicionamento do presidente da CAPES sobre a revisão do modelo de pós-graduação, as primeiras discussões sobre o tema ocorreram quando foram lançadas as bases da pós-graduação no Brasil (MACIEL; NOGUEIRA, 2012) e tiveram sequência com a instituição dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

O I PNPG (BRASIL, 1975) trouxe à tona a discussão sobre a importância das universidades estarem com o olhar voltado para o crescimento social e formação de recursos humanos para o sistema produtivo e educacional (MORAES, 2017; BRASIL, 1975). Com o II PNPG (BRASIL, 1982, p. 186), apontou-se para a “abertura gradativa do leque de opções de cursos de pós-graduação, com alternativas cujo perfil se ajuste mais às qualificações exigidas pelas diferentes práticas profissionais, incluídas as docentes”. A ampliação das opções de formação pós-graduada era uma das preocupações básicas do II PNPG.

A cada PNPG elaborado, intensificavam-se os debates a respeito da implantação de um modelo de pós-graduação profissional e, em 1995, surgiram os primeiros documentos que culminaram no estabelecimento, pela CAPES, de procedimentos adequados à avaliação e ao acompanhamento dessa nova modalidade de mestrado, contribuindo para o reconhecimento dos mestrados profissionais em 16 de dezembro de 1998, por meio da Portaria nº 80.

Em 1995, uma comissão designada pelo presidente da CAPES elaborou o documento intitulado “Mestrado no Brasil - a situação e uma nova perspectiva”, o qual apresenta alguns aspectos que demonstram o interesse do mercado ditando as normas no sistema de pós-graduação brasileiro. Nesse sentido, fatores como “exigência de elevação da qualidade e produtividade de serviços”, “abertura de mercado exigindo das empresas maior nível de competitividade”, “busca por profissionais com formação pós-graduada, de preferência, mestrado”, “transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na universidade para a sociedade”, “busca por formas mais diretas de vinculação da universidade com empresas, agências não governamentais e governo”, são apresentadas como argumentos para justificar a necessidade de programas profissionais.

Em relação à aceitação do mestrado profissional por parte da educação, Hostins (2006) relata a reação contrária de alunos e professores ao modelo a ser

implantado, provocando inúmeras discussões nos Fóruns dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação (Forpred) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O argumento apresentado por esses grupos era o de que o mestrado acadêmico atendia às necessidades da área, ao ofertar uma formação voltada para a docência nos diferentes níveis, fundamentada na pesquisa científica, compreendendo, então, que o fortalecimento do mestrado acadêmico e o desenvolvimento de cursos de especialização de qualidade acadêmica se mostravam suficientes para o atendimento das demandas dessa área (HOSTINS, 2006).

Somente após a elaboração do documento “Capex – a necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento” (INFOCAPES, 2002), contendo orientações e esclarecimentos a respeito das duas modalidades de pós-graduação, observou-se o crescimento da demanda de novos cursos profissionais (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005). Esses esclarecimentos foram apresentados como resposta às inquietações de parte da comunidade acadêmica sobre o papel do mestrado profissional e contribuíram para o estabelecimento de diretrizes referentes a esse Programa.

Em seguida, ainda no ano de 2002, foi organizada uma nova versão do documento relativo aos pressupostos para avaliação de mestrado profissional, elaborado em 1999, porém, agora, nomeado, “Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional – 2002”. O documento coloca como pontos básicos a ampliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que, a partir da oferta do mestrado profissional, expande “sua interface com os setores não-acadêmicos da sociedade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos com o referido nível de titulação para o exercício de profissões outras que não a de *docente pesquisador*” (RBPG, 2005, p. 156, grifo do autor) e o estabelecimento do mestrado profissional como uma “necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo *mestrado acadêmico*” (RBPG, 2005, p. 156, grifo do autor). Reforça, ainda, que “sob nenhum ponto de vista, substitui, reduz ou elimina a oferta e expansão desta modalidade de curso, ou a essa se contrapõe” (RBPG, 2005, p. 156).

A polêmica em torno da implantação dos mestrados profissionais rendeu ainda alguns debates e, em 2005, foi realizado o seminário intitulado “Para além da academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, tendo como principal objetivo discutir os modos como a pós-graduação realiza a transferência de conhecimento científico de alto nível para a sociedade (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005). Dentre as questões discutidas, tratou-se sobre conceituação, objetivos, formato, critérios de avaliação, demandas, clientela, corpo docente, produto final, regulamentação e financiamento, além das resistências e áreas conceituais de conflito, tópicos esses que revelam uma tentativa de se chegar a um acordo entre as partes, de se considerar os diversos interesses em pauta, na definição das características da nova proposta de mestrado implantada, distinguindo-a do mestrado acadêmico.

Logo após a realização do seminário “Para além da academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade”, é estabelecido o “APCN – Mestrado Profissional 2005 – chamada para proposta de cursos de mestrado profissional” e, em seguida, outros documentos foram surgindo com o objetivo de modelar a proposta que estava sendo implantada no Brasil.

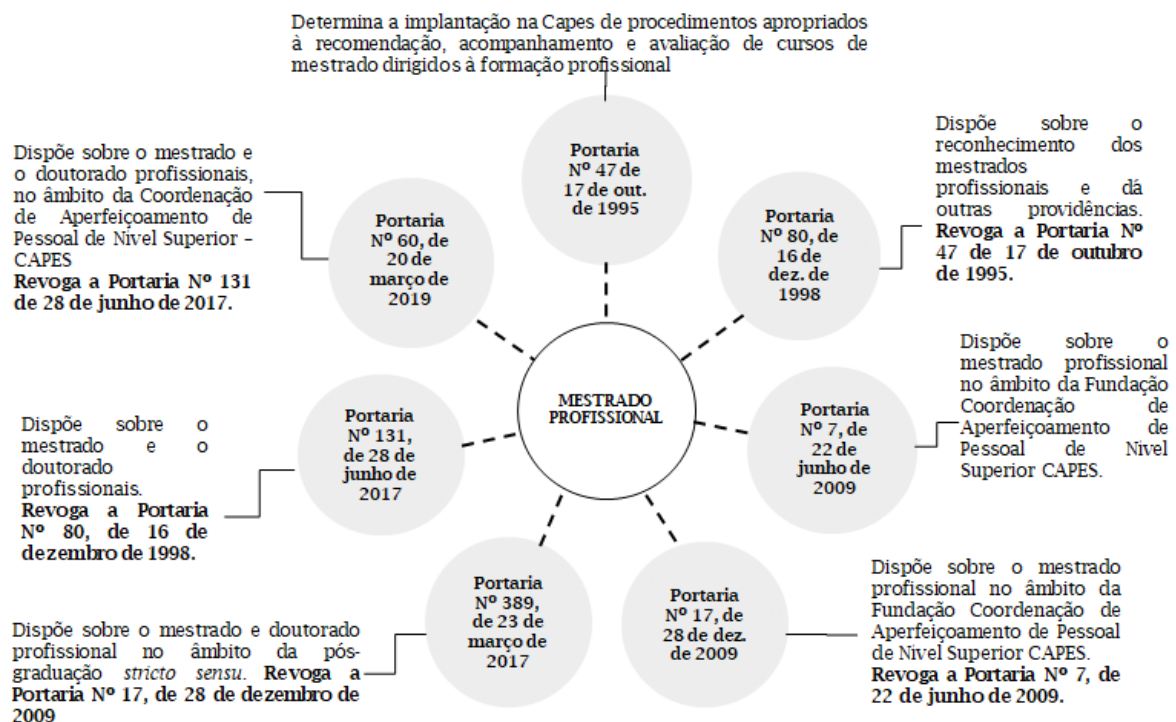
Considerando os objetivos de cada um dos modelos de mestrado, contribui para a definição de suas identidades o tipo de pesquisa realizado. No mestrado acadêmico, por exemplo, o foco está na pesquisa pura, também chamada de básica. Esse tipo de pesquisa tem compromisso com o avanço do conhecimento científico, ou seja, o interesse está na investigação de um tema específico, de forma mais profunda e sistemática, sem preocupação necessária com sua aplicabilidade. Em relação à proposta do mestrado profissional, o interesse está em responder um problema da prática, ou seja, a pesquisa é gerada a partir de uma demanda do cotidiano. A investigação possui compromisso, portanto, com a apresentação de contribuições práticas que poderão apontar para possíveis alterações no contexto investigado. Esse tipo de pesquisa é chamado de pesquisa aplicada.

Nesse sentido, embora haja outros aspectos que distinguem as duas propostas, o principal deles é o produto, ou seja, o resultado esperado (RBPG, R. APCN, 2005). De forma resumida, o objetivo do mestrado acadêmico é formar pesquisadores por meio da imersão na pesquisa. Por outro lado, no mestrado profissional, embora a pesquisa seja indispensável, o objetivo principal é formar

alguém que, “no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RBPG, R. APCN, 2005, p. 164). Desse modo, o mestrado profissional está voltado basicamente para um perfil de estudante que não tem planos de se dedicar à carreira acadêmica de ensino e pesquisa (RBPG, 2005), tendo como meta atuar em instituições de ensino superior como docente ou pesquisador (embora nada os impeça), mas que deseja aprofundar sua formação científica e profissional e ampliar sua experiência prática, capacitando-se para utilizar conhecimentos, tecnologias e resultados científicos em prol da solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional (RBPG, 2005).

No Infográfico 2, apresento algumas Portarias que contribuíram para a constituição dessa nova política de pós-graduação no Brasil.

Infográfico 2 - Portarias na Constituição do Mestrado Profissional no Brasil



Fonte: Produzido pela autora.

Enfatizo que meu olhar se deteve principalmente sobre Portarias que apresentavam orientações a respeito da organização, estrutura e funcionamento do mestrado profissional, embora outros documentos também façam parte da história

de construção. Alguns fixam normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos; outros dispõem sobre a concessão de bolsas de formação para professoras da rede pública, matriculadas em curso de mestrado na modalidade profissional (quando o governo entende a necessidade de investir na qualificação profissional); e outros, ainda, instituem grupos de trabalho que avaliarão esses programas.

Nos anos seguintes ao reconhecimento dos mestrados profissionais no Brasil, ocorrido através da Portaria nº 80/1998, outras portarias foram publicadas, revogando as anteriores. Na Portaria nº 7/2009, por exemplo, são delimitadas as características do Programa e reafirmada a validade nacional do título de mestre, obtido em cursos reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No mesmo ano, outra portaria é publicada (Portaria nº 17/2009), revogando a anterior e definindo aos titulados pelo mestrado profissional os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico. As portarias seguintes correspondem à tentativa de instituir também o doutorado na modalidade profissional.

Considerando as discussões aqui levantadas e sua relevância para a compreensão do cenário que coloca o mestrado profissional como uma ameaça ao modelo tradicional de pós-graduação, compreendo que os grupos contrários à implantação do novo modelo tiveram suas razões plenamente justificadas e que os inúmeros debates provocados pelos posicionamentos adversos possibilitaram as alterações que se têm hoje da proposta original. Nesse sentido, compreendo que as transformações advindas dos debates travados foram necessárias e precisam ser constantes para que esse projeto não se restrinja aos interesses do setor produtivo, mas se mostre como um espaço favorável à produção de conhecimento, por meio do compartilhamento de experiências e da contribuição teórica para a transformação da prática, através de uma postura investigativa e reflexiva.

Assim, considerando as discussões levantadas sobre os modelos acadêmico e profissional de mestrado e a definição da proposta de cada um, visualizo os dois modelos como necessários e relevantes, opções pensadas para públicos distintos com objetivos distintos (BISPO, 2014), e, por essa razão, precisam ser avaliados dentro de suas singularidades, especificidades. Nesse sentido, a despeito de alguns grupos que visualizavam o mestrado profissional como um programa inferior, com

titulação menor, corroboro com Ribeiro (2006, p. 315) ao apontar que “alguns de seus desafios são tão altos ou mesmo maiores que o do mestrado acadêmico”, além do fato de que o mestrado profissional, assim como o acadêmico, também possui comprometimento com o rigor teórico-metodológico, sendo atestado em sua qualidade (RIBEIRO, 2006). Desse modo, a pesquisa produzida nas duas modalidades exige, pois, planejamento, controle e sistematização (ANDRÉ, 2017).

No entanto, embora estejam definidos objetivos e estrutura organizacional, além da existência de documentos que regulamentam e orientam seu funcionamento, o mestrado profissional, mais especificamente o ProfLetras, que é meu objeto de investigação, parece ainda não ter se desprendido do modelo acadêmico. A produção profissional ainda carrega características de trabalhos produzidos no mestrado acadêmico, ocasionando, em algumas situações, a confirmação teórica do conhecimento científico produzido, o que pode provocar distanciamento do objetivo principal da proposta profissional.

Diante desses debates, na seção seguinte, discuto sobre o grande desafio do ProfLetras de promover uma educação científica que traga respostas para as demandas da sala de aula. Esse desafio se justifica pela consolidação de uma prática investigativa informada pelo paradigma científico dominante, modelo de pesquisa que encontra bases sólidas na pós-graduação acadêmica (SILVA, 2019a, 2019c), único formato de pós-graduação em nível de mestrado existente no Brasil durante muito tempo (SANTOS, 2018), o que faz dele o modelo dominante no sistema de pós-graduação. Nesse sentido, pesquisas realizadas no mestrado profissional que estejam comprometidas com esse paradigma, ou sejam influenciadas por ele, podem sofrer interferências que comprometam a produção de trabalhos responsivos às necessidades da escola básica, mesmo que de maneira involuntária.

Diante disso, compreendo a necessidade de que o ProfLetras construa/fortaleça sua identidade, e o que a configura é o fato de ser uma proposta voltada para o aperfeiçoamento profissional de professoras que atuam na educação básica, tendo sempre em vista a realização de pesquisas que procurem apresentar respostas para os desafios da sala de aula. O ponto alto desse programa é possibilitar que conhecimentos teóricos contribuam para que as práticas cotidianas sejam transformadas, o que não significa, portanto, que o ProfLetras seja um lugar

de repetição de teoria, aplicação teórica para fins práticos, mas que se configure como um espaço de investigação, reflexão, de produção científica inovadora, o que se faz a partir de um olhar atento para o espaço escolar, que por trazer inúmeras questões dos mais diversos contextos possíveis, acaba demandando pesquisas com maior mobilização teórica e diferentes proposições. Portanto, para que isso se efetive, as pesquisas produzidas precisam corresponder ao que constitui a intenção de formação proposta, o que resultará no que se espera: uma ruptura com uma visão de adaptação do modelo acadêmico.

2.2. Educação Científica no ProfLetras

O ProfLetras é um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, voltado para a formação profissional de professoras efetivas de Língua Portuguesa, atuantes em turmas de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. É um curso presencial, ofertado na modalidade em rede, em 42 universidades públicas das cinco regiões do país. Conta, atualmente, com 49 unidades em todo o Brasil, tendo em vista que quatro universidades oferecem mais de uma unidade. O Programa tem como sede a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), escolha efetivada em razão de não haver, na época, uma associação com perfil de sociedade na Área de Linguística e Literatura, o que ocasionou a submissão da proposta por uma universidade (HORA, 2019).

O processo de criação do ProfLetras, segundo relatos de Hora (2019), coordenador de Área de Linguística e Literatura da CAPES e também da comissão responsável pela criação do programa, não foi tão simples. Relembrando as etapas desse processo, o autor retrata a grande rejeição que a proposta, feita inicialmente por Luiz Antônio Marcuschi, coordenador da Área em 2005, obteve em uma reunião com os coordenadores de todos os programas. De acordo com Hora (2019), a maioria dos coordenadores se opôs à oferta dessa modalidade, argumentando que a Área não possuía perfil.

O Programa surgiu, então, a partir da percepção de Hora (2019) de que havia cursos denominados acadêmicos, mas com perfil de profissional, o que poderia ser resultado da ausência de uma política da Área para incentivar tal modalidade; e pela percepção da existência de um Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat),

primeiro curso *stricto sensu* em rede. Essas questões o levaram a questionar a possibilidade de um mestrado profissional na área de Linguística e Literatura e o impulsionaram a propor à CAPES a realização de uma reunião com os coordenadores de Área interessados nessa proposta.

Apesar da resistência aos cursos profissionais, considerando as inúmeras questões levantadas na seção anterior, foi criada uma comissão que teria a responsabilidade de, no prazo de um mês, organizar a proposta e submeter o projeto (HORA, 2019). Nesse contexto, nasceu o ProfLetras, que, a princípio, foi pensado para contribuir com a formação de professoras de Língua Portuguesa dos anos iniciais da educação básica, mas em razão desse público ser formado por pedagogos e o curso estar voltado para professoras com formação em letras, o projeto final não as contemplou (HORA, 2019). Dessa forma, o ProfLetras foi submetido e aprovado, sendo reconhecido pela Portaria nº 1.009, de 10 de outubro de 2013.

Na época de criação do Programa, o documento que estava em vigor era a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES e define essa modalidade como uma formação pós-graduada *stricto sensu* com os seguintes objetivos:

Art. 4º São objetivos do mestrado profissional: I - *capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho*; II - *transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local*; III - *promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados*; IV - *contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (grifos meus).*

Considerando os objetivos apresentados e os termos destacados, concebo essa política de pós-graduação, que tem como propósito a formação docente em nível de mestrado, um espaço favorável ao aperfeiçoamento das práticas profissionais por meio do incentivo à pesquisa, de aprofundamentos teóricos e práticos que contribuam para a alteração do trabalho realizado no contexto escolar, considerando as demandas apresentadas. Nesse sentido, o ProfLetras pode se configurar como uma proposta promissora, tendo em vista a relevância da pesquisa

nesse processo de formação profissional, que envolve não só a aquisição de conhecimentos técnicos-científicos, mas a elaboração e o desenvolvimento de produtos educacionais, a construção de novas perspectivas metodológicas correspondentes aos desafios enfrentados, ou seja, “geração e aplicação de processos de inovação apropriados”, como apontado nos objetivos contidos na Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009.

Diante da proposta do ProfLetras, que tem como diferencial a oferta de uma formação profissional com foco na melhoria das práticas pedagógicas e na busca de respostas para os problemas da sala de aula, estando pautada em uma atitude investigativa e reflexiva, o programa apresenta diretriz específica para o trabalho de conclusão final (TCF). O documento propõe a realização da pesquisa em diferentes formatos, podendo ser constituída de uma parte teórica e uma prática. No caso do TCF que tiver como produto principal um material didático, que tenha suportes como vídeo, software, caderno pedagógico, entre outros⁵, a diretriz aponta a necessidade de um relatório de pesquisa que tenha, no mínimo, 50 páginas com a seguinte estrutura: I – Elementos pré-textuais; II – Introdução; III – Considerações teóricas; IV – Metodologia; V – Análise dos dados; VI – Bibliografia; VII – Elementos pós-textuais. Em relação à opção pelo formato “Dissertação de Mestrado”, foco da minha investigação, o TCF deverá ter, no mínimo, 100 (cem) páginas, e apresentar a seguinte estrutura: I – Elementos pré-textuais; II – Resumo, em português, em inglês ou em outra língua estrangeira; III – Sumário; IV – Introdução; V – Considerações teóricas; VI – Metodologia; VII – Análise dos dados; VIII – Proposta para enfrentar o problema; IX - Considerações finais; X – Bibliografia; VII – Elementos pós-textuais.

Considerando os dois formatos apresentados, corroboro com Silva (2019c, p. 280), ao apontar que os dois modelos “são bastante semelhantes e reproduzem a sequência de estágios funcionais característica de gêneros acadêmicos, a exemplo das dissertações e teses da pós-graduação acadêmica: fundamentação teórica > metodologia > análise dos dados”. O ponto que distingue a “Dissertação de Mestrado” orientada no ProfLetras do modelo consolidado no mestrado acadêmico é a indicação de uma proposta para enfrentar o problema, o que convencionalmente se chama de “proposta interventiva”.

⁵ Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/187325203#.YovwPajMLIX>. Acesso em 23 de maio de 2022.

Nesse sentido, o que se espera visualizar nas DM são percursos distintos, tendo em vista a dinamicidade de questões que as professoras enfrentam nas salas de aulas das escolas brasileiras, nos quais a teoria desenvolve o papel de auxiliar no desenvolvimento de propostas que atendam à prática, provocando reflexões ao invés de se apresentar como solucionadora de problemas que envolvem o ensino. Assim, pretendo visualizar percursos que mostrem as professoras lidando com teorias, utilizando-as com autonomia e refletindo sobre a prática, ou seja, produzindo saberes que atendam às necessidades evidenciadas no processo de ensino aprendizagem.

O esperado das professoras que enfrentam o desafio de cursar o mestrado profissional é, nas palavras de Ribeiro (2006, p. 314), que mesmo depois não tendo a intenção de seguir a carreira acadêmica, “incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa que façam dela, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa”. Esse trabalho a aperfeiçoará para que, ao olhar ao seu redor, saiba “onde encontrar a pesquisa ainda não feita, mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão” (RIBEIRO, 2006, p. 215). Esse último ponto é o mais difícil, alega Ribeiro (2006, p. 134), afirmando, inclusive, que não é sequer alcançado em muitas pesquisas de mestrado e doutorado. Outro ponto a ser destacado é que “o impacto pretendido pela aplicação dos projetos de intervenção ainda é algo a ser conquistado” (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 63), o que demonstra necessidade de maior atenção às propostas de intervenção elaboradas.

As preocupações acima elencadas, ou seja, a necessidade de incorporação da prática de pesquisa no exercício da profissão e o interesse por projetos de intervenção que tragam impactos para a escola básica são desafios da formação idealizada para o ProfLetras. Assim, torna-se imprescindível que a pesquisa seja vista como um componente indispensável à prática pedagógica; não só como um princípio científico, evidenciado no trabalho desenvolvido principalmente pela universidade, como aponta Demo (2006), mas um princípio educativo, a fim de que produza uma proposta emancipatória, que contribua com o protagonismo das professoras no exercício da docência, levando-as a uma prática permanente que envolve problematização da realidade escolar, investigação, busca por respostas

para os problemas educacionais, respaldando-se nas teorias de referência e que produza resultados satisfatórios para a educação básica.

Compreendo, portanto, que o papel do ProfLetras seja facilitar o trânsito das professoras pelos conhecimentos científicos, seja apresentar diferentes abordagens teórico-metodológicas que favoreçam a construção de novos conhecimentos em razão da necessidade de oferecer respostas aos problemas reais da sala de aula. Dessa forma, o diálogo entre teoria e prática, a realização de um trabalho colaborativo, envolvendo docentes de instituições universitárias e professoras em formação, pode trazer como resultado a transformação da prática pedagógica, por meio de um processo que envolve troca e produção de saberes (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016; PENTEADO; GARRIDO, 2010; SILVA, 2020a). Esse entrelaçamento das duas esferas, escola e universidade, pode trazer como resultado o aprofundamento dos conhecimentos científicos e a reflexão sobre a prática, contribuindo para a visualização de um trabalho investigativo que ultrapasse o campo teórico e apresente um projeto inovador, capaz de contribuir para amenizar os problemas que afetam as salas de aulas.

No entanto, a marca da universidade tem sido uma formação para a pesquisa de caráter predominantemente acadêmico. A pouca experiência com o mestrado profissional ou, até mesmo, a dificuldade que docentes universitários apresentam de se distanciar de suas rotinas científicas e legitimar uma prática mais voltada para o trabalho de pesquisas na escola pode se configurar como um grande desafio para a universidade (LÜDKE, 2005). Esse desafio envolve um olhar mais direcionado para a realidade escolar, para os anseios das professoras, mas, além disso, compreende a visualização da escola como espaço também de produção de conhecimento científico, o que significa que, muito mais que aplicadoras de conhecimentos elaborados pela/na academia, essas professoras podem, igualmente, “formular suas teorias, pesquisar e produzir conhecimentos que contribuam com outros/as professores/as e, também, com a própria universidade” (LIBARDI; GOMES; ARAÚJO, 2021, p. 248). Esse processo se constitui de um “movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43).

A educação científica se configura, portanto, como uma abordagem comprometida com esse movimento citado por Pesce e André (2012), de

contraposição à ordem existente e estabelecida, que envolve a instrumentalização do fazer, a automatização da prática (LIBARDI; GOMES; ARAÚJO, 2021). Por isso, Silva (2020a) a chama de abordagem investigativa de resistência, pois se nega a compactuar com qualquer forma de coerção, domesticação, neutralização ou silenciamento de grupos marginalizados ou invisibilizados. Tendo em vista que o magistério tem se configurado por muito tempo como uma atividade desprestigiada no território brasileiro e as professoras carregam um histórico de exclusão da produção de conhecimento legitimado na sociedade (SILVA; AIRES, 2020b), compreendo que essa abordagem é válida para fortalecer a prática docente, valorizar os saberes da prática.

No contexto desta investigação, o esperado é que a educação científica proporcionada no ProfLetras possibilite às professoras em formação reconhecerem-se como produtoras de conhecimento, o que, na escrita das DM, pode se manifestar na autonomia para mobilizar, de maneira consciente, procedimentos teórico-metodológicos, comprometidos com as demandas do próprio local de trabalho (SILVA, 2020a), utilizando-se, para isso, de um discurso com marcas de um processo reflexivo que não deixa dúvidas sobre o papel exercido pelas professoras em suas trajetórias de pesquisa. Esse comportamento se revela como um ato de subversão às forças impostas por paradigmas científicos dominantes, pautados em uma prática científica que se encontra consolidada no meio acadêmico.

A educação científica pode ser identificada e caracterizada a partir da observação de como elementos da escrita acadêmica se realizam nas DM, considerando a articulação da *alfabetização científica* e do *letramento científico*. Essas nomenclaturas se apresentam como processos complementares e interdependentes, distintos, mas indissociáveis, pois trabalham juntas na construção da *Educação Científica*, conforme apresentado em trabalhos produzidos no campo da Linguística Aplicada por Silva (et. al, 2018a; 2018b; SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA; AIRES, 2020b; SILVA, 2019b). Embora as nomenclaturas tenham surgido no âmbito do Ensino de Ciências, para uma abordagem voltada ao ensino de línguas, foram considerados os conceitos de alfabetização e letramento nos estudos da linguagem (SILVA, 2019b; SILVA; AIRES, 2020b).

Em seu sentido restrito, a alfabetização (oposta à perspectiva de Paulo Freire) é utilizada para designar o processo de apropriação do sistema de escrita de uma

língua, representando o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos estudantes. Nesse sentido, utilizando-se das características do termo do qual deriva, a alfabetização científica se limita à aprendizagem de conceitos, teorias, fórmulas e métodos científicos, sem representar (necessariamente) leitura crítica da realidade, ou seja, encontra-se atrelada “ao metaconhecimento sobre a dinâmica das atividades de investigação científica, compreendendo, inclusive, a apropriação de linguagens utilizadas por distintas comunidades de especialistas” (SILVA, 2019b, p. 150). Esse termo pode ser compreendido como o que Holbrook e Rannikmae (2009) chamam de *Science Literacy*, referindo-se ao conhecimento sobre ciências.

Em relação ao letramento, sua abordagem vai além do simples ato de ler e escrever, ampliando-se para a utilização da língua escrita em resposta às demandas sociais que lhe são conferidas. Dessa forma, o letramento científico representa a capacidade de agir sobre o mundo de maneira crítica, desenvolvendo comportamentos sustentáveis diante de questões científicas (SILVA, 2017; SILVA, 2019b). Nos termos de Silva (2019b, p. 151), “envolve o discernimento para lidar com situações cotidianas ou práticas sociais influenciadas por saberes ou discursos científicos diversos”.

O letramento científico está atrelado à atuação do homem na sociedade, caracteriza-se como um processo que permite, aos envolvidos, acessar e produzir conhecimentos científicos mediados pela escrita, possibilitando “o olhar e a intervenção consciente e crítica no mundo real” (SILVA et al., 2018, p. 89). Essa perspectiva é chamada por Holbrook e Rannikmae (2009) de *Scientific Literacy*, compreendendo a utilidade social desses saberes (SILVA, 2020a).

Assim, o letramento científico auxilia proporcionando “discernimento” (SILVA, 2019b) para mobilizar os conhecimentos teórico-metodológicos adequados e utilizá-los de maneira produtiva em razão das demandas educacionais emergentes, exigindo, assim, práticas de “letramento do professor”, que compreende as práticas de escrita utilizadas pelas professoras no próprio local de trabalho, ou seja, práticas exigidas para o desempenho de suas funções pedagógicas (KLEIMAN, 2008). Nesse sentido, os percursos assumidos são determinados pela maneira como se olha para o espaço escolar e para as demandas ali existentes. É esse olhar que direcionará para a realização de escolhas teórico-metodológicas mais adequadas,

visando atender às demandas do ambiente de trabalho, sem silenciar os sujeitos que compõem esse local.

Esses três conceitos operam em função de uma formação continuada que legitime os saberes da prática, que possibilite às professoras da escola básica se enxergarem como produtoras de conhecimento, olharem para as necessidades de seu espaço de trabalho e pensarem em propostas que, de fato, contribuam com a alteração da dinâmica posta, evitando práticas reprodutivas, que pouco contribuem para o atendimento das necessidades da prática, conforme descreve Silva, L.H.O (2021), então coordenadora adjunta do ProfLetras:

“A tradução rápida da teoria e o aplicacionismo reproduzido em série nos trouxeram trabalhos quase idênticos nas suas proposições e fundamentos teóricos, o que nos causava desconforto quando era inevitável comparar e reconhecer o nível de parentesco. Como se não tivéssemos condições de olhar para os problemas da escolarização com mais seriedade e efetiva capacidade de investigação, reflexão, uma produção de conhecimento que, inevitavelmente, nos traria dessemelhanças, diferentes respostas e novas inquietações (...). Tudo o que teríamos no ProfLetras seria a confirmação do que alguém produziu antes em algum outro lugar, inclusive bem distantes das questões propriamente relativas à escola” (grifos meus).

No relato acima, grifei algumas expressões que refletem o que compreendo por i) práticas reprodutivistas em contraposição à ii) abordagem da educação científica. A primeira encontra-se evidenciada pelas expressões destacadas com um traço simples e a educação científica com um traço duplo. Assim, o primeiro período do trecho traz a identificação de posturas que não atendem à proposta do ProfLetras, encontrando-se distantes de um trabalho pautado em uma educação científica idealizada para o Programa (“tradução rápida da teoria”; “aplicacionismo reproduzido em série”; “trabalhos quase idênticos”; “nível de parentesco”; “confirmação do que alguém produziu antes em algum outro lugar”), encontrando-se fundamentadas em um princípio de racionalidade técnica. Esse comportamento enfraquece o movimento democrático, comprometido com a visibilização das professoras e os saberes da prática e evidenciado em percursos teórico-metodológicos informados por um paradigma emergente (SILVA, 2021).

No segundo grupo, estão as práticas correspondentes ao que se espera dos trabalhos produzidos pelo ProfLetras (“olhar para os problemas da escolarização”; “investigação, reflexão, produção de conhecimento, dessemelhanças, diferentes respostas e novas inquietações”). As dificuldades encontradas nas dissertações das

quais Silva, L.H.O (2021) se refere poderiam ser minimizadas ou solucionadas se a realidade da sala de aula não fosse encaixotada dentro de um método rígido (DEMO, 2012), como acontece em algumas situações. Essa postura mostra-se influenciada pelo paradigma dominante, que “brinca de paradigma intocável, quando é uma versão apenas, coloniza todas as outras modalidades de conhecimento na posição de “conhecimento único” (...)” (DEMO, 2012, p. 26).

Hora (2019) também relata algumas preocupações que corroboram com o apresentado no trecho de Silva, L.H.O (2021):

Tenho participado de algumas bancas do ProfLetras e fico perplexo quando vejo alguns trabalhos com uma revisão de literatura superior a 50% do trabalho como um todo. Acredito que não deve ser esse o objetivo de um trabalho oriundo de um mestrado profissional. A metodologia e a proposta de intervenção devem ser trabalhadas com mais detalhes para que fique bastante claro para o leitor como se deu o trabalho e quais os frutos de sua aplicação (HORA, 2019, p. 11).

O relato acima evidencia a recorrência do teorismo, estando a escola na posição de consumidora de conhecimentos produzidos pela universidade. Faz-se necessário, portanto, um trabalho que propicie às professoras em formação serem muito mais que consumidoras ou usuárias privilegiadas de pesquisa, mas que adotem uma postura que vai exigir delas atitudes e habilidades próprias de um pesquisador, no caso do ProfLetras, um pesquisador da prática (ANDRÉ, 2017). Assim, o que se espera dos trabalhos produzidos é que a ênfase esteja nas demandas do local de trabalho, que elas apontem o caminho teórico a ser percorrido.

Além da verificação de pesquisas em que as teorias linguísticas ganham mais visibilidade que a própria demanda escolar, seja pela carga teórica dos trabalhos ou pelo caráter aplicacionista, marcado pela “exclusividade teórica ou de métodos de ensino” (SILVA, 2019d, p. 222) ou reprodutivista, visando a confirmação teórica daquilo que já se encontra consolidado cientificamente, outra postura que tem marcado trabalhos do ProfLetras são as investigações em que não há produção efetiva de material didático ou, havendo elaboração de propostas interventivas, não há aplicação das mesmas em sala de aula, limitando-se a encaminhamentos, conforme pode ser visualizado em pesquisa realizada por Silva (2019a).

Talvez a necessidade de alinhamentos paradigmáticos seja uma das razões que justifiquem as constantes alterações ocorridas nas “Diretrizes para a pesquisa

do trabalho final no mestrado profissional em letras – ProfLetras ⁶. Elaborada no ano de 2014, essa diretriz, que orienta sobre como deve ser o trabalho final no ProfLetras, apresenta, em seu Art.3º., que “a pesquisa deverá, *preferencialmente*, ser de natureza *interpretativa e/ou interventiva*, (...)” (CONSELHO GESTOR, 2014, grifos meus). Em 2018, a redação da diretriz é alterada para “a pesquisa deverá ser de natureza *obrigatoriamente interventiva* e ter como tema/foco/objeto de investigação *um problema da sala de aula da Educação Básica em que atua o mestrando*” (CONSELHO GESTOR, 2018, grifos meus).

Em documento posterior, Resolução Nº 002/2018 – Conselho Gestor, de 11 de Setembro de 2018, o termo “Educação Básica” é substituído por “Ensino Fundamental”, delimitando a etapa de escolarização na qual seria realizada a investigação, conforme apresentado no Art. 1 “(...) I - A pesquisa deverá ser de natureza *obrigatoriamente interventiva* e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula do *Ensino Fundamental* em que atua o mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa” (grifos meus). Em 2017, o Conselho Gestor lança outra Resolução, agora voltada para “a permanência dos mestrandos em sala de aula enquanto estiverem cursando o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS”.

As alterações informadas através de resoluções parecem ser uma resposta ao que comumente tem se configurado como um problema enfrentado pelo ProfLetras, ou seja, a realização de pesquisas que não beneficiam diretamente a escola básica. Isso se torna perceptível quando de “preferencialmente”, as pesquisas passam a ser “obrigatoriamente” interventivas. Além disso, a substituição de “Educação Básica” por “Ensino Fundamental” pode ser resultado da visualização de pesquisas que fujam à proposta do ProfLetras, de contribuir com a formação de professoras atuantes nessa etapa da educação básica. No entanto, em decorrência da Covid - 19, o Conselho Gestor apresentou novas resoluções autorizando que os trabalhos de conclusão tivessem “caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial” (CONSELHO GESTOR, 2020, 2021).

Compreendo que a grande questão que gira em torno da prática investigativa profissional está muito mais em seus alinhamentos a paradigmas científicos dominantes, em razão da existência de muitos adeptos dessa cultura, que da própria

⁶ Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/187325203/diretrizes#.YtcAJHbMLIU>. Acesso em 10 de novembro de 2021.

responsabilidade das professoras em manter seus olhos atentos aos problemas originários de sua prática. O distanciamento das professoras de suas salas de aula não é, a meu ver, o grande impedimento para a realização de percursos científicos democráticos e preocupados com problemas do cotidiano, mas o compromisso com modelos consolidados de construção do conhecimento.

Nesse sentido, compreendo que a Resolução nº 001/2017 – CONSELHO GESTOR, de 24 de abril de 2017, responsável por estabelecer a obrigatoriedade de que os mestrandos permaneçam em sala de aula enquanto estiverem cursando o ProfLetras não evita a realização de investigações mais próximas de pesquisas básicas. Justifico meu posicionamento contrário a essa resolução, o fato de que realizar pesquisa no Brasil já é um ato de coragem, um terreno que poucos se atrevem a adentrar e isso se torna ainda mais desafiador diante das rotinas exaustivas que demandam atenção e cuidado. Embora a portaria flexibilize essa obrigatoriedade, apontando que os mestrandos não se afastem “integralmente”, nem sempre os sistemas de ensino possuem um olhar sensível para aqueles que decidem se aperfeiçoar por meio de uma pós-graduação *stricto sensu*, o que acaba desestimulando o trabalho de pesquisa.

Compreendo, ainda, que essa atitude investigativa precisa fazer parte da rotina do magistério, mas que demandar esse posicionamento das professoras quando estão em uma formação em nível de mestrado, exige de quem está nesse processo bastante resiliência. Isso pode ocasionar aquilo que se deseja combater, que é a “tradução rápida da teoria”, “aplicacionismo”, dentre outras situações já apontadas nesta tese, pela justificativa de que o trabalho apresentado foi o possível de ser realizado, considerando as condições de trabalho. Produzir conhecimento inovador em um contexto de exaustão é, a meu ver, desumano, com uma classe que já sofre com inúmeras formas de desvalorização⁷.

⁷ Sou da 2ª turma do ProfLetras e visualizei muitas colegas sofrendo coações em seu ambiente de trabalho. Lamentavelmente, as professoras estão do lado fraco da corda que arrebenta, o que as obriga a se calarem, em muitas situações. Em virtude de ser efetiva em duas redes de ensino, trabalhando com uma carga horária de 60h, tornou-se desumano o processo pelo qual passei, no qual, de um lado, era-me exigido comprometimento com o trabalho desenvolvido nas duas redes e cumprimento das leituras demandadas para a pesquisa. Naquela época, foi possível realizar pesquisa porque em uma das redes eu ocupava um cargo que me colocava em situações mais favoráveis, mas outras professoras da minha turma não tiveram a mesma atenção dos seus gestores. No período em que cursei o ProfLetras, não fui beneficiada com a licença para qualificação, o que mais tarde, foi fortalecido pela Resolução apresentada pelo Programa (Resolução nº 001/2017 – CONSELHO GESTOR, de 24 de abril de 2017). Minha esperança era a de que aqueles que já passaram pela pós-graduação e conhecem os desafios de quem realiza pesquisa tivessem um olhar mais sensível para a

Diante dessas questões, ressalto a necessidade de realização de pesquisas em que o foco esteja sobre a experiência, sobre o processo de implementação da intervenção, sobre a reflexão da professora, que observa, analisa, reflete, atua, sempre orientada pela teoria em articulação com os saberes da prática profissional, o que poderá trazer resultados duradouros, tanto para a profissional engajada com as mudanças que precisa fazer no seu ambiente de trabalho, quanto para o sujeito, que adquire consciência crítica e autonomia para o exercício da cidadania. No entanto, é preciso, também, que sejam oferecidas a essas professoras condições que favoreçam a pesquisa em serviço e orientações teórico-metodológicas que as desafiem a criar, inovar, produzir, tendo em vista, e nunca se esquecendo, do seu local de origem, dos conhecimentos que se está produzindo e em benefício de quem se está produzindo esse conhecimento (SIGNORINI, 2021).

Concordo com Silva (2016) quando afirma que os mestrados profissionais precisam romper “com a reprodução acrítica de teorias ou com a prática de pesquisa em função do fortalecimento ou da confirmação de teorias de referência” (SILVA, 2016, p. 8), por isso a importância de uma “prática investigativa sustentável”, o que representa a legitimação do “trabalho científico cooperativo em função de interesses compartilhados pelos atores sociais envolvidos” (SILVA, 2016, p. 13). Em outras palavras, representa a construção de conhecimentos sustentáveis, por meio de uma ação colaborativa entre universidade e escola, em que teoria e prática dialogam, rompendo com a racionalidade técnica.

O que tenho idealizado, portanto, para o ProfLetras, é a visualização desse Programa como instrumento capaz de romper com modelos convencionais de realizar pesquisa, quando envolve a escola, possibilitando o compartilhamento de experiências, a criação de vínculos, a construção de pontes entre escola e universidade. As pontes pressupõem a possibilidade de um espaço comum partilhado por todos, sem divisões, tendo os envolvidos os interesses comuns e os expressando livremente, em um processo, no qual ambos têm direito a voz. Nesse sentido, dessa articulação pode emergir um produto inovador, em virtude do olhar atento para o contexto específico da demanda investigada. O produto dessa articulação pode gerar resultados que também favoreçam outras realidades.

realidade de quem trabalha e desenvolve pesquisa e facilitassem esse processo que se apresenta tão doloroso. Atualmente, no doutorado, a situação se repete, embora em uma das redes de ensino eu tenha sido beneficiada com a licença para estudo.

Contrariamente, os muros dificultam o envolvimento entre os atores desses dois espaços, impossibilitando o diálogo. A ponte informa uma prática dialogal; o muro impõe o silêncio.

2.3. Conhecendo os trabalhos produzidos e suas autoras

Para compreender como ocorrem os processos de educação científica no ProfLetras, convém conhecer os percursos investigativos construídos no âmbito desse Programa, considerando o recorte realizado. Assim, apresento nesta seção, por ano de publicação, autor e título, as DM que são objetos de investigação desta tese e, na sequência, descrevo, de maneira ampla, a proposta de cada uma para o ensino de CV.

Quadro 1- Dissertações de Mestrado Analisadas

DM	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	TÍTULO
01	2016	MARQUES, P.T.C.	O ensino da concordância verbal na perspectiva sociolinguística por meio de uma intervenção
02	2015	SOUSA, P.R.	A concordância verbal no 9º ano do ensino fundamental: variação, norma e ensino
03	2015	SANTOS, L.S.	Gramática e ensino: ampliando o desempenho linguístico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca da concordância verbal
04	2016	CHAGAS, D.S	Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental
05	2015	DAMÁSIO, M.M.L.L.	O ensino da concordância verbal em português: uma proposta metodológica de intervenção
06	2015	CARDOSO, C.A.L.	Concordância verbal de 1ª pp no 6º ano: do diagnóstico à intervenção pedagógica
07	2015	AQUINO, J.L.	O ensino de gramática numa perspectiva funcionalista: o caso da concordância verbal

Na DM1, Marques (2016) relata que desenvolveu a pesquisa em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, na época, chamada de 8ª série, e que seu interesse estava na transformação da realidade desses alunos no que se refere aos usos da CV em contextos que exigem uma escrita mais formal. Assim, inspirada nos

estudos científicos da linguagem, sobretudo nas contribuições de Labov e sua teoria variacionista, a professora realizou uma etapa de sondagem sobre os conhecimentos dos alunos. Nessa etapa, o fenômeno da CV foi investigado na modalidade oral, por meio de uma entrevista gravada; e na modalidade escrita, por meio de produções textuais (redação escolar). Foi aplicado, também, um questionário, com o intuito de construir o perfil linguístico dos estudantes. Os resultados obtidos a partir da entrevista gravada foram registrados em tabelas contendo as variáveis apuradas. A aplicação do questionário possibilitou extrair fatores extralinguísticos que influenciam no vernáculo dos alunos. Em relação às produções de texto, as variáveis utilizadas pelos estudantes também foram identificadas. Os dados foram analisados à luz da Sociolinguística Variacionista.

Na fase interventiva, a professora apresentou aos alunos conhecimentos teóricos referentes aos seguintes conteúdos: I. norma padrão; II. variáveis linguísticas; III. concordância verbal; IV. adequação/inadequação de códigos linguísticos. Em seguida, propôs a correção das inadequações verificadas nos textos produzidos, a partir da utilização de uma ferramenta (tabela) que apresenta casos de CV na variedade padrão e não padrão. A tabela serviu como instrumento de associação para a retificação das formas verbais. Na segunda etapa da intervenção, foi realizado um jogo com sorteios de perguntas e respostas. As perguntas foram elaboradas com base nas ocorrências de inadequação de CV encontradas nas produções textuais dos alunos. E, por último, como método de avaliação da intervenção, foi realizada uma nova produção textual (redação). Como conclusão, Marques (2016) aponta que houve um expressivo progresso dos participantes em relação ao problema, pois a maioria dos alunos não apresentou mais reincidência de não concordância verbal nas produções textuais finais após o procedimento interventivo, evidenciando uma significativa eficácia do método utilizado.

Na DM2, Sousa (2015) também investigou o desempenho linguístico dos alunos do 9º ano acerca dos usos da CV segundo a norma padrão. A proposta consistiu em um trabalho voltado para a inter-relação entre a gramática normativa e os pressupostos da linguística, mostrando a existência da variedade linguística, como forma de desenvolver o desempenho linguístico dos estudantes. Nesse sentido, a investigação contou com uma etapa diagnóstica, que consistiu na produção de um texto dissertativo. Os dados obtidos a partir da produção textual

foram categorizados de acordo com os fatores linguísticos que evidenciam maior probabilidade de ausência/presença da CV. A partir das fragilidades encontradas nos textos dos alunos, foram elaboradas seis atividades de análise e reflexão sobre a CV, que não foram aplicadas em sala. De acordo com Sousa (2015, p. 67), o objetivo da proposta era “ensinar a CV segundo a variedade padrão da língua, desfazendo, porém, a ideia preconceituosa de que na língua há formas melhores ou piores, certas ou erradas”. As atividades elaboradas basearam-se, portanto, “no princípio da adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada” (SOUSA, 2015, p. 67). Para a professora, a experiência foi avaliada como

muito produtiva, na medida em que proporcionou maiores reflexões sobre o ensino de CV, o qual deve acontecer de modo mais reflexivo, visando um ensino de língua mais democrático, estimulando os alunos a apropriarem-se da norma mais prestigiada socialmente, mas evitando a educação de exclusão, a fim de possibilitar que o conhecimento da norma padrão da língua constitua-se numa possibilidade a mais diante as inúmeras possibilidades que a língua oferece (SOUSA, 2015, p. 94).

Na DM3, Santos (2015) buscou, igualmente, ampliar o desempenho linguístico dos alunos do 9º ano acerca do uso da CV. Para isso, utilizou-se de uma atividade do livro didático para diagnosticar os usos feitos pelos estudantes em relação a esse fenômeno. Os resultados obtidos a partir dessa atividade foram analisados à luz dos estudos dos PCN e das teorias linguísticas. O livro adotado pela escola e a atividade utilizada para realização da etapa diagnóstica também foram analisados. Por fim, a proposta de intervenção, pensada para desenvolver as habilidades que os alunos apresentaram dificuldades, consistiu em cinco atividades elaboradas com base nos estudos da gramática tradicional e da gramática de uso. As quatro primeiras atividades correspondiam aos quatro aspectos da CV que os estudantes mais necessitavam de atenção e a última era uma retomada conjunta desses aspectos. Como conclusão, a professora relata sua perspectiva em relação à contribuição que a proposta pode oferecer às colegas de profissão, considerando que as atividades não foram aplicadas em sala:

Acreditamos que essas atividades fornecem uma nova perspectiva para se trabalhar os aspectos da CV por se basearem em situações reais de uso, uma vez que as questões giram em torno de textos que circulam socialmente e estão ao alcance dos alunos (...) essa nova perspectiva pode contribuir para melhorar o ensino de gramática nas escolas, sendo capaz de oferecer ao professor a possibilidade de não se limitar a um ensino de gramática baseado apenas na metalinguagem, com exercícios de reprodução de regras (...) (SANTOS, 2015, p. 96-97).

Na DM4, Chagas (2016) realizou um trabalho com alunos do 8º ano do ensino fundamental. Segundo a professora, o objetivo era “descrever e analisar os padrões de concordância verbal de terceira pessoa (...), localizando-os no ‘continuum’ de concordância proposto por Lucchesi (2009)” e elaborar uma proposta pedagógica visando à promoção de “maior consciência linguística dos alunos acerca do fenômeno, a fim de ampliar seu repertório, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados, em acordo com a situação de interação em que estejam inseridos”. Como atividade diagnóstica, foi aplicado um formulário de pesquisa sobre as crenças com relação à variação linguística e ao ensino de língua portuguesa e realizadas atividades que analisam as atitudes dos alunos diante da variação da CV, além da produção de redações escritas na fase final e após a abordagem dos temas CV e variação linguística. A partir dos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de intervenção a partir dos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2015): i) ensino de gramática como atividade reflexiva; ii) ensino de gramática vinculado à produção de sentidos; iii) ensino de gramática relacionado ao plano da variação e normas. A proposta foi idealizada com o objetivo de ser aplicada em sala de aula, porém isso não foi possível em decorrência de um período de greve. Nesse sentido, Chagas (2016) apontou a impossibilidade de avaliar o êxito das atividades elaboradas, pois somente a experimentação poderia indicar se os resultados almejados foram ou não alcançados.

Na DM5, Damásio (2015) investigou como o fenômeno da CV se manifestava em textos escritos dos alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, a fim de verificar os fatores que corroboraram para que os estudantes utilizassem ou não a regra canônica de CV. O foco central da pesquisa foi a produção de uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada na Sociolinguística e voltada para o uso e estudo da CV de 3º pessoa do plural. As atividades elaboradas, assim como na DM4, basearam-se na proposta do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2015): i) ensino de gramática como atividade reflexiva; ii) ensino de gramática vinculado á produção de sentidos; iii) ensino de gramática relacionado ao plano da variação e normas; e foram distribuídas em quatro etapas. Como conclusão, Damásio (2015) apresentou que embora a proposta não tenha sido testada por completo, a elaboração das atividades permitiu aliar o conhecimento científico à

produção de material didático, tarefa realizada constantemente na prática docente, mas sob a qual há pouca reflexão.

Na DM6, Cardoso (2015) propôs uma intervenção com foco no estudo da CV de 1ª pessoa do plural, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, a partir de um diagnóstico realizado com a turma no ano anterior. O diagnóstico proposto teve como objetivo a verificação da norma praticada pelos alunos, as crenças dos profissionais sobre o fenômeno e a abordagem adotada no livro didático. Para a elaboração da proposta interventiva, contou-se com a associação entre a abordagem da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013) e o contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005). As atividades propostas foram distribuídas em quatro etapas e sua organização teve como objetivo a participação ativa dos alunos “como pesquisadores e colaboradores da própria aprendizagem, observando e empregando as diferentes formas de CV (...) de acordo com distintas situações comunicativas” (CARDOSO, 2015, p.110). Como conclusão do trabalho realizado, a professora refletiu sobre os acertos e as fragilidades da intervenção e concluiu afirmando que “a proposta demonstrou ser uma alternativa pedagógica confiável, que pode em muito contribuir com o desafio de dar ao ensino gramatical a devida importância nas aulas de LP” (CARDOSO, 2015, p. 110).

Na DM7, Aquino (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre CV com uma turma de 9º ano do ensino fundamental, respaldada na linguística funcional e mobilizando algumas sugestões da sociolinguística, após perceber que a grande maioria dos alunos dessa turma apresentavam sérias dificuldades relacionadas ao uso do fenômeno da CV em suas produções textuais. Assim, os textos dos alunos, produzidos antes do desenvolvimento do projeto, serviram de base para a realização da pesquisa, pois a percepção dos problemas no uso da CV levou a professora a um processo de reflexão e análise, que a motivou a buscar explicações nas contribuições teóricas de Vieira (2007) e de outros teóricos que veem essas incidências não como erros, mas como possibilidades de manifestação da língua nos diversos contextos de uso.

Aquino (2015), então, selecionou cinco textos aleatoriamente (artigos de opinião) e procedeu à análise, considerando as variáveis condicionadoras da não concordância verbal e aspectos gerais dos gêneros, dentro da perspectiva discursivo-pragmática de Furtado da Cunha & Tavares (2007). A partir dessa

análise, elaborou, pois, e desenvolveu um projeto de letramento sobre o ensino de CV, composto por quatro momentos, que envolveu: i) avaliação em grupo das produções dos colegas, com espaço para troca de opiniões e discussões por meio de um processo colaborativo de mediação realizado pela professora, envolvendo aspectos não só gramaticais, de ordem linguística, mas também de ordem discursiva, com exposição oral por parte dos alunos; refacção ou reescrita dos textos e roda de leitura; ii) construção dos sentidos de textos de variados gêneros, observando estrutura, funcionalidade comunicativa e contexto situacional, além das variedades linguísticas e construção do conceito de concordância verbal; iii) identificação de adequações/inadequações de CV em gêneros textuais, considerando funcionalidade dos textos e intenções comunicativas; iv) produção de textos argumentativos (artigos de opinião) com publicação feita em um blog, criado em conjunto com os alunos.

Por fim, foi organizada uma comissão com os alunos para avaliar as produções textuais. O objetivo, de acordo com Aquino (2015), era que os estudantes avaliassem, de maneira autônoma, inadequações quanto ao fenômeno estudado e realizassem escolhas conscientes e adequadas, sendo, ainda, capazes de se autoavaliarem nos usos que fazem em seus próprios textos. Dentre as contribuições do projeto, a autora da pesquisa apresentou:

a evolução observada nas práticas escritas que os educandos desenvolveram no decorrer do desenvolvimento do projeto, uma vez que demonstraram compreensão a respeito do fenômeno discutido, haja vista que, mesmo em contextos desfavorecedores à realização da concordância verbal, esta foi, na maioria dos casos, adequadamente concretizada. Isso mostra que estimular os alunos a pensarem a respeito da língua, entendendo-a como dinâmica, heterogênea e variável, é algo a ser priorizado pelo ensino de língua materna. Desse modo, questões como autonomia, criticidade e criatividade podem ser levadas em conta, tornando o ensino prazeroso e significativo, e deixando de lado as concepções que afastam os alunos da escola, porque pretendem desvinculá-los dos seus contextos socioculturais reais, desconsiderando seus conhecimentos e competências (AQUINO, 2015, p. 124).

Considerando, pois, os trabalhos acima apresentados e compreendendo-os como objetos discursivos, como “produtos de força de coerção” (SILVA; AIRES, 2020a, p. 4), (conforme detalho no capítulo 2 desta tese), importa compreender como agem essas forças, que envolvem tanto o discurso da academia, quanto o da escola. Nesse sentido, faz-se necessário adentrar não só em contextos como o do ProfLetras (considerando os documentos que o regulam e que orientam os trabalhos

de conclusão, como também os professores orientadores com sua formação acadêmica e atuação profissional), mas conhecer, ainda, as professoras que produziram esses trabalhos, identificando o tipo de formação que tiveram e sua relação com a prática em sala de aula, pois compreendo que esses fatores contribuem para a configuração das DM tal qual se apresentam.

Nesse sentido, apresento no Quadro 2, algumas informações coletadas sobre as professoras autoras das DM analisadas:

Quadro 2 - Perfil Profissional das Professoras Pesquisadoras do ProfLetras⁸

PROFESSORAS PESQUISADORAS	PERFIL PROFISSIONAL ⁹
MARQUES, P.T.C.	Na DM produzida por Marques, não há relatos que possibilitem a construção de um perfil profissional da professora, ou seja, não há informações a respeito da formação que recebeu em contextos como o da educação básica e formação inicial, nem mesmo sobre a prática profissional que exerce. Além disso, não foi encontrado currículo <i>lattes</i> ou redes sociais, por exemplo, o que poderia contribuir para efetivação do contato com a professora a fim de obter as informações necessárias.
SOUSA, P.R.	A professora é mestra pelo ProfLetras (2013 – 2015), cursou Especialização em Coordenação Pedagógica (2011-2013) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Especialização em Docência do Ensino Superior (2003 -2004) pela Universidade Candido Mendes, UCAM. Graduiu-se em Letras/Português pela UESPI (1986-1990). Atua como professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí desde 1985 e da Secretaria Municipal de Educação de Piracuruca desde 2000, perfazendo uma carga horária de 60h/semanais. Possui experiência no ensino superior, ministrando disciplinas no Curso Normal Superior, polo da UESPI de Piracuruca e na Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Teologia do Brasil – FATEB, nos anos de 2003 e 2004. Além disso, exerceu as funções de coordenadora pedagógica do ensino médio em uma escola da rede estadual, no período de 2008 a 2013 e coordenadora do ensino fundamental II da Secretaria Municipal da Educação entre 2009 e 2012.
SANTOS, L.S.	A última atualização do currículo <i>lattes</i> de Santos, L.S. foi realizada em 2014, período anterior à data de defesa da dissertação de mestrado. Dessa forma, as informações contidas na Plataforma são sobre a Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (2003-2007) e Especialização em Linguística

⁸ Informações coletadas do Sistema Currículo Lattes em 26/05/2022 (<https://lattes.cnpq.br/>).

⁹ A realização de entrevistas com as professoras permitiria a obtenção de informações mais consistentes e detalhadas a respeito do tipo de formação que receberam, desde a educação básica até a pós-graduação, adentrando em questões como as motivações que as levaram a cursarem o ProfLetras, os desafios enfrentados, as contribuições do curso para a formação profissional, levando em consideração a prática de sala de aula e os conhecimentos adquiridos. Diante da impossibilidade de realização das entrevistas, outras pesquisas poderão aprofundar essas questões.

	aplicada ao ensino da Língua Portuguesa, não constando a data de conclusão. Atuou de 2013 a 2014 em uma escola da rede municipal de Teresina.
CHAGAS, D.S	Atualmente, está cursando o doutorado em Língua Portuguesa (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, desenvolvendo a tese "A concordância verbal em comunidades remanescentes de quilombo". Cursou o ProfLetras durante o período de 2014 a 2016, e pós-graduação em Literaturas Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa pela mesma instituição de 2009 a 2010. É pós-graduada, também, em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (2012-2014). Graduiu-se em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estácio de Sá – UNESA (2005-2008) e atuou por dois semestres como professora substituta de Linguística e Língua Portuguesa no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2018). Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual na Rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro desde 2012 e como mediadora online no curso à distância de Pedagogia, oferecido em parceria pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e o Consórcio CEDERJ desde 2015. Tem experiência em ensino e pesquisa nas áreas Língua Portuguesa, Linguística, Literatura, Produção Textual, Educação e Educação à Distância, com ênfase na elaboração de material didático. Após a conclusão do mestrado, publicou vários artigos, livros e capítulos de livros, participou de congressos, seminários, oficinas, com apresentação de diversos trabalhos que, em sua maioria, têm como temática a gramática, variação e ensino de CV. Além disso, tem participado de bancas de defesa de TCC na Graduação em Letras.
DAMÁSIO, M.M.L.L.	O currículo da professora foi preenchido quando ainda cursava o ProfLetras. A única informação contida na plataforma é que possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006).
CARDOSO, C.A.L.	Assim como Damasio, M.M.L.L., no currículo de Cardoso, C.A.L. só consta que possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO (1992-1997).
AQUINO, J.L.	Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2019), mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/PPGL (2011), mestra em letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras/UERN (2015), graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas pela mesma instituição (2009). É professora permanente, Nível III, com docência em Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC, Governo do Estado do Rio Grande do Norte, desde 2012. É Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no Departamento de Letras Estrangeiras - DLE, do Campus Avançado de Assu – CAA, desde 2019. Tem interesses pela área da Linguística Aplicada, mais especificamente pelo campo dos estudos críticos do letramento com foco em projetos de letramento, educação, ensino e formação de professores. Possui vários artigos publicados, assim como livros e capítulos de livros e participou de congressos, seminários, oficinas, com apresentação de diversos

	trabalhos que, em sua maioria, têm como temática estudos do letramento, além de também organizar eventos desse tipo. Além disso, tem participado de bancas de defesa de TCC na Graduação, Mestrado e Doutorado e de bancas de comissões julgadoras como Olimpíada de Língua Portuguesa (2010) e do próprio Exame Nacional de Acesso ao PROFLETRAS (Edital 002/2021) na Comissão Nacional de Avaliadores.
--	--

Fonte: <https://lattes.cnpq.br/>

Diante das informações apresentadas no Quadro 2, foi possível concluir que o tempo de formação das professoras pesquisadoras, considerando o período da conclusão da Graduação ao Mestrado, variou entre 6 a 25 anos (06 professoras apresentaram em seu currículo essa informação). No entanto, a maior parte delas passou por um período de 8 a 9 anos de formação e 04 cursaram a Pós-Graduação *Lato Sensu* (nível Especialização). Em relação ao tempo de atuação na escola pública, apenas 04 professoras apresentaram essa informação no currículo: 02 delas possuíam apenas 01 ano de atuação na sala de aula quando foram aprovadas no ProfLetras, 01 atuou apenas durante o período do curso e somente 01 já possuía experiência de sala de aula quando começou a cursar o ProfLetras (28 anos de magistério). Anterior à entrada no Programa, apenas 01 professora possuía experiência com ensino superior. Atualmente, 02 outras atuam nessa modalidade de ensino, sendo 01 delas doutora e a outra cursando o doutorado.

Embora nem todas as professoras tenham apresentado informações a respeito do período de atuação no magistério, percebo que a maioria das que forneceram esse dado atuava há pouco tempo em salas de aula da educação básica. Isso me faz refletir sobre o lugar ocupado pelos saberes da prática nas DM produzidas, pois me preocupa que a pouca experiência com a dinâmica escolar contribua para a visibilização da universidade como a detentora das respostas para os desafios que envolvem a docência, produzindo, dessa forma, sujeitos receptores, reprodutores, aplicadores de conhecimentos teóricos em virtude da possibilidade de não se reconhecerem como produtores de conhecimento ou como profissionais capazes de contribuir colocando seus saberes em pauta.

Nesse sentido, compreendo a importância de uma formação inicial comprometida com a realidade escolar, pois ainda é bastante comum tanto nas escolas da educação básica, quanto nos Cursos de Letras, uma prática conteudista, prescritivista, que pouco articula os saberes teóricos com as reais necessidades da

sala de aula, o que pode interferir nas pesquisas realizadas, na participação das professoras em processos reflexivos, de constante interrogação e dúvida.

Nos dizeres de Nóvoa (2001), embora tenha havido uma verdadeira revolução na formação de professores, ela ainda deixa muito a desejar. Para o pesquisador português, “Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis”¹⁰. Nóvoa (2001) aponta, ainda, que a formação é um ciclo,

que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Considerando os apontamentos do autor, é preciso que se dê uma atenção devida às professoras nos primeiros anos de profissão, pois “quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional” (NÓVOA, 2001). Nesse sentido, destaco o importante papel dos professores orientadores nessas investigações, auxiliando as professoras na construção de seus percursos investigativos em todas as etapas, desde a definição do tema, dos objetivos de pesquisa, delimitação do problema, até a construção do percurso metodológico, pensando no local de realização da investigação e nos atores envolvidos, no tipo de pesquisa, métodos e técnicas, instrumentos mais apropriados para o alcance dos resultados (WOLFF, 2007), pois a clareza e a precisão na construção desses elementos podem favorecer a educação científica das professoras pesquisadoras, contribuindo para a produção de conhecimentos e desenvolvimento de novas pesquisas.

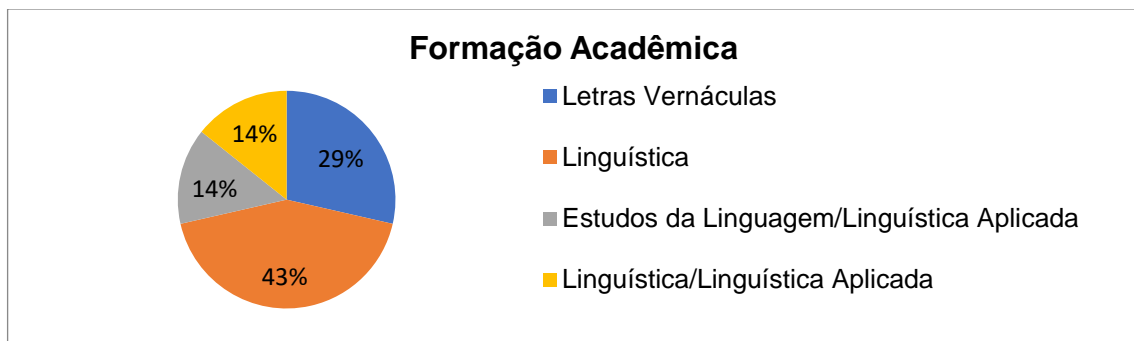
Assim, importa a experiência do professor orientador com práticas investigativas e o conhecimento sobre a temática investigada, além do trânsito, da movimentação desses docentes pelo espaço escolar, das trocas, negociações com as professoras pesquisadoras. A pesquisa no ProfLetras passa não só pelo conhecimento científico desses orientadores, mas exige desses profissionais a ação

¹⁰ NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: "Professor se forma na escola". Entrevista concedida a Paola Gentile. Revista Nova Escola, 01/05/2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 08 de junho de 2022.

de se despir de suas certezas e aceitar o desafio de adentrar espaços desconhecidos, de percorrer outros territórios que sejam capazes de fornecer respostas para as perguntas advindas do espaço escolar. Assim, o professor orientador, conhecedor dos anseios, das dúvidas das professoras e dos caminhos da pesquisa, pode e deve se envolver com as questões da sala de aula, demonstrando compromisso social com o ensino e a pesquisa. Nesse sentido, realizo levantamento sobre a formação desses profissionais e seus interesses de pesquisa, ou seja, sigo os atores responsáveis pela orientação dos trabalhos aqui analisados e identifico informações relevantes que apontam para os percursos construídos.

Os Gráficos 1 e 2 mostram essas informações. Os dados foram retirados da Plataforma Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>)¹¹, a partir da leitura do perfil profissional, informado pelos próprios pesquisadores, onde está contida a formação acadêmica e atuação profissional e, também, os projetos desenvolvidos. Em alguns casos, observo, ainda, as produções científicas.

Gráfico 1 - Formação Acadêmica dos Professores Orientadores das DM analisadas



Fonte: Autoria própria

O Gráfico 1 mostra que a maior parte dos orientadores possui formação em Linguística, (43%). Em relação aos demais, 01 deles (14%) possui Mestrado em Linguística, mas realizou Doutorado em Linguística Aplicada. Dos 07 orientadores, 02 possuem formação em Linguística Aplicada, porém, apenas 01 desenvolve pesquisa nessa área (14%) e os outros 02 possuem graduação, mestrado e doutorado em Letras Vernáculas.

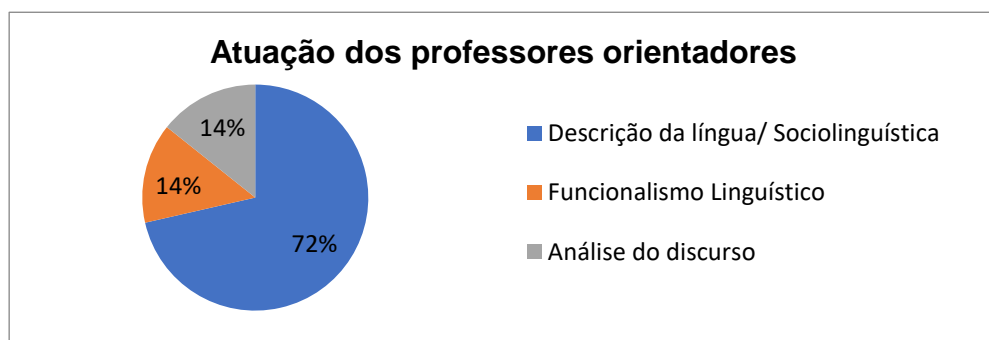
¹¹ Informações coletadas em 07/09/2021.

Em relação aos interesses desses pesquisadores, verifico que tanto aqueles formados em Linguística quanto em Letras Vernáculas desenvolvem trabalhos voltados para a descrição de línguas e análise de variação linguística, o que está bastante presente nas DM analisadas, conforme será apresentado no Capítulo 4 desta tese, e pode ser verificado em outras pesquisas realizadas por esses docentes.

Quanto à Linguística Aplicada, por muito tempo foi vista como tentativa de aplicação da Linguística Teórica (CAVALCANTI, 1986). No entanto, é um campo autônomo, independente e se preocupa com problemas sociais envolvendo o uso da linguagem em contextos específicos, não restritos a espaços educacionais formais (SILVA, 2021). Dessa forma, os pesquisadores que atuam nessa área não se limitam à construção de percursos científicos disciplinares, não visualizam a teoria linguística como a detentora das respostas para a solução dos problemas envolvendo o uso da linguagem, mas assumem percursos transdisciplinares, o que nas palavras de Signorini (2021, p. 38), “são percursos que surgem por necessidade mais que por princípios gerais preestabelecidos, muito em função da natureza de grande parte das questões investigadas no campo aplicado, no sentido como o compreendemos”.

No Gráfico 2, apresento os interesses investigativos dos professores orientadores das DM analisadas, o que pode refletir nos percursos construídos no ProfLetras.

Gráfico 2 - Atuação Profissional dos Professores Orientadores das DM analisadas



Fonte: Autoria própria

Em relação à atuação profissional, o gráfico apresenta que mais da metade (72%) dos orientadores desenvolve trabalhos em torno da descrição da língua e sociolinguística, embora o foco da maioria deles seja a realização de pesquisas em

torno da descrição linguística. Os que trabalham com sociolinguística possuem uma quantidade considerável de pesquisas realizadas em torno de temáticas como: variação linguística, concordância verbal e preconceito linguístico. Destaco que 01 dos orientadores, embora tenha Doutorado em Linguística Aplicada, atua principalmente na Linguística, conforme informações fornecidas pelo próprio pesquisador em seu perfil do *lattes*.

Essas informações são importantes porque esses pesquisadores atuam diretamente na configuração das pesquisas, ao apontar caminhos, sugerir leituras, apresentar possibilidades teórico-metodológicas e validar o trabalho produzido. Além disso, observo que a formação e o interesse de pesquisa desses profissionais interferem nas investigações realizadas. Exemplo disso é o fato de se ter 01 trabalho fundamentado na perspectiva da Gramática Funcional e, semelhantemente, 01 docente com formação nessa área, conforme será apresentado no capítulo destinado à análise. A maior parte das DM é realizada no campo da Linguística, tendo como foco a descrição da língua, o que corresponde de igual modo, à quantidade de docentes que atua nessa área e realiza trabalhos nessa perspectiva. Nesse sentido, ressalto a importância desses atores para a manutenção/alteração dos percursos investigativos construídos a partir de pesquisas realizadas pelo ProfLetras.

Além disso, destaco o papel das disciplinas ofertadas no ProfLetras, informadas “predominantemente por teorias linguísticas para aplicação em sala de aula”, (SILVA, 2019c, p. 277-278). Atualmente, o Programa conta com as seguintes disciplinas obrigatórias: Fonologia, variação e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Literatura e Ensino. Apresento, abaixo, a ementa da disciplina “Gramática, Variação e Ensino”, por visualizar nas DM grande parte das discussões teóricas contidas na matriz de referência. Ainda segundo Silva (2019c, p. 278), “de alguma forma, sustenta-se o equívoco de que a apropriação teórica garantiria o sucesso profissional. Influenciada por essa lógica, a própria escolha do objeto de investigação ou da intervenção pode sofrer motivação exclusivamente teórica”. No Quadro 3, destaco as teorias visualizadas nos percursos investigativos analisados.

Quadro 3 - Matriz da Disciplina Gramática, Variação e Ensino

CÓDIGO	DISCIPLINA
MPL1003	GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO
EMENTA	
Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análise epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. <u>Proposições metodológicas para elaboração de material didático.</u>	
OBJETIVO	
<p>Objetivo Geral: Refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso nas suas modalidades oral e escrita.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir diferentes concepções de gramática e de norma. 2. <u>Descrever o comportamento de fenômenos gramaticais variáveis</u> e o tratamento pedagógico dispensado a eles, considerando as modalidades oral e escrita da língua. 3. <u>Explorar o tratamento didático e científico de temas morfossintáticos relevantes à descrição gramatical do Português.</u> 4. Propor encaminhamentos metodológicos considerando o ensino de gramática a serviço do desenvolvimento da competência de leitura e produção textuais. 	
PRIMEIRA UNIDADE	
<p>Questões básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>O que é gramática? Concepções de gramáticas? Que perfil de gramática adotar na escola?</u> ✓ <u>O que é norma? Concepções de normas? Como se constituiu a norma padrão brasileira?</u> <p>Perfil do módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamentação teórica para toda a análise de textos (produção de alunos, materiais didáticos e textos científicos) que será desenvolvida nos módulos seguintes. 	
<p>Propostas de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leituras: debates; seminários; resenhas. ✓ <u>Apreciação crítica dos documentos oficiais e dos materiais didáticos para discutir as concepções de gramática e de norma que os fundamentam.</u> <p>Programa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 <u>Concepção de gramática: a tradição gramatical e a tradição linguística.</u> 1.2 Gramática, objetivos do ensino de Português e orientações oficiais. 1.3 <u>Concepção de norma, variação e contínuos de variação linguística</u> (BORTONI-RICARDO, 2005). 1.4 A constituição da norma padrão brasileira. <p>Leituras básicas:</p> <p>BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). <i>Ensino de gramática: descrição e uso</i>. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011 [2007], p. 31-54.</p> <p>BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. Feyman, a Linguística e a curiosidade revisitada. <i>Matraga</i>, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012. Disponível em <http://www.pqletras.ufrn.br/matraga/matraga30/artigos.html>. Acesso em: mai. 2019.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil: Um modelo para a análise sociolingüística do português brasileiro. In: ----- <i>Nós chegamos na escola, e agora? Sociolingüística e Educação</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 31-52.</p> <p>FARACO, C. A. <i>Norma culta brasileira – desatando alguns nós</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.</p> <p>FRANCHI, Carlos. <i>Mas o que é mesmo “gramática”?</i> São Paulo: Parábola Editorial, 2006.</p> <p>NEVES, M. H. de M. <i>Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa</i>. São Paulo: Contexto, 2003.</p> <p>VIEIRA, F. E. <i>A gramática tradicional: história crítica</i>. São Paulo: Parábola, 2018.</p> <p>VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) <i>Escola, ensino e linguagem</i> [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. http://repositorio.ufrn.br</p> <p>Gramáticas – para consulta e apreciação crítica:</p>	

Fonte: <https://proletras.ufrn.br/documentos/351850181/catalogo-de-disciplinas#.Ysmvb3bMLIV>

A ementa apresentada aponta para o caráter disciplinar visualizado nas DM analisadas. É recorrente a mobilização teórica de gramáticos e linguistas para discutir questões sobre a língua. As leituras básicas contidas na matriz também apontam para essa direção. Em relação às temáticas discutidas nas DM, também pode ser percebido um alinhamento com a ementa, ou seja, “concepções de gramática; descrição de fenômenos gramaticais; tradição gramatical e tradição linguística; concepções de norma, variação e contínuos de variação linguística” são as principais discussões teóricas evidenciadas nos percursos analisados.

Além desse fator, a não exigência de apresentação/defesa de um projeto de pesquisa de interesse das professoras pleiteantes pode favorecer também o direcionamento de proposta de pesquisa pelo orientador, pelas ementas disciplinares e discussões teóricas. Assim, seria necessário repensar a ementa do

programa, incluir componente específico que trate dos produtos que devem ser desenvolvidos ao longo do curso.

Após conhecimento do contexto investigativo no qual esta pesquisa se encontra inserida, no Capítulo 3, descrevo a teoria e o percurso metodológico adotado para construção dessa investigação.

3. CONSTRUINDO O PERCURSO DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento as bases que fundamentaram o percurso metodológico desta tese. Considerando que esta pesquisa se encontra situada nos estudos indisciplinados da Linguística Aplicada (LA), trago alguns apontamentos a respeito desse campo de investigação. Através do caráter nômade, que caracteriza a LA, procuro explorar conhecimentos desenvolvidos em “zonas fronteiriças de diferentes disciplinas” (SIGNORINI, 1998, p. 100), trazendo, para o contexto do ensino de línguas, diferentes contribuições para o desenvolvimento do meu percurso investigativo.

Nesse sentido, percorro teorias científicas como a Teoria Ator-Rede, proposta teórico-metodológica que me levou à compreensão do caráter complexo que envolve meu objeto de investigação, permitindo-me proceder à análise dos dados de pesquisa por um viés Pós-Humanista (PENYCOOK, 2018), como forma de revelar outros atores, além da professora pesquisadora, que contribuem para a configuração das trajetórias investigativas tal qual se apresentam, o que me possibilita identificar que perspectiva de educação científica está sendo promovida a partir da observação dos percursos analisados. E, por último, caracterizo a pesquisa qualitativa interpretativista documental, reconfigurando a noção de documento, pois considerando a proposta teórico-metodológica assumida, as DM analisadas ganham um novo papel social, passando a ser vistas como Ator-Rede, conforme explicito ao longo deste capítulo.

Diante de toda a complexidade que envolve a construção social da produção científica, meu percurso de pesquisa assemelhou-se ao que Latour e Woolgar (1997, p. 34), chamam de “penetrar às apalpadelas na selva dos fatos, sem possuir mapa ou bússola”, ou seja, para verificação do processo de educação científica no ProfLetras precisei “seguir os próprios atores” (LATOURE, 2012, p. 31), o que demandou habilidade para lidar com imprevistos. Por essa razão, convido para o debate saberes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, que possibilitem descrever as associações realizadas pelos atores em suas performances.

3.1. Linguística Aplicada Pós-Humanista e Teoria Ator Rede no Contexto da Formação de Professoras

A formação de professoras no contexto do ProfLetras envolve um processo que necessita de atitudes investigativas e pedagógicas de resistência (SILVA, 2020), movimentos que levem as professoras ao que Pennycook (2006) chama de transgressão. Essas atitudes dizem respeito à luta contra a opressão, combate a situações de dominação (PENNYCOOK, 2006). Professoras transgressoras são aquelas que cruzam “os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir” (PENNYCOOK, 2006, p. 75), o que corresponde à realização de investigações que não estejam comprometidas com nenhuma forma de silenciamento, ocasionada por diversas forças em ação.

A perspectiva que defendo encontra-se, pois, fundamentada em uma concepção de formação voltada para a liberdade e autonomia docente, tendo como compromisso a formação de professoras pesquisadoras transgressoras, libertas das amarras disciplinares e que pensem a língua para além da utilização que tradicionalmente lhe é dada na escola. Essa concepção abarca uma prática investigativa que vai além da simples aplicação de teorias linguísticas, estando voltada para a promoção de intervenções, planejadas a partir da troca de conhecimentos com professores da universidade, buscando encontrar respostas para os problemas da realidade escolar (que acabam por extrapolar esse espaço).

Assim, considerando uma atitude investigativa de resistência, as DM se tornam um espaço no qual as professoras são ouvidas, seus saberes são legitimados, a postura assumida apresenta-se contrária a discursos que as colocam como culpadas pelo fracasso escolar, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e dinâmico e se constitui da interação de diferentes sujeitos (SIGNORINI, 2007b).

Diante do contexto apresentado, desenvolvo esta pesquisa no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA). Indisciplinar porque não milito em favor de uma disciplina, mas dialogo com diversas áreas do conhecimento, com teorias que perpassam as humanidades, em busca de respostas para os problemas sociais que envolvem o uso da linguagem, assumindo, para isso, um posicionamento político e ideológico. Adoto, ainda, uma concepção de LA crítica e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), comprometida com novas formas de pensamento e ação,

preocupada com questões sociais que envolvem relações de poder, por isso, opõe-se a qualquer forma de opressão e parte em busca de um projeto de libertação, o que a leva para um diálogo com Paulo Freire e outros estudiosos preocupados com os marginalizados e/ou excluídos.

Assim, é transgressiva porque destrói regras, transgride limites, engaja-se em práticas problematizadoras, ao invés de se manter como um modelo fixo, rígido, sólido, que se volta para o uso de métodos e técnicas herdados de tradições de prestígio, visando resolver problemas envolvendo o uso da linguagem. Enquanto prática problematizadora, assume “abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e a estranhamento contínuos não só suas construções, como também os ‘vestígios’ de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes” (FABRÍCIO, 2006, p. 51). É um campo de estudos que se caracteriza pela “reflexividade epistemológica” (SIGNORINI, 2021, p. 37).

Apresenta-se como uma epistemologia que fala ao mundo atual, contrapondo-se à visão moderna baseada na crença de uma “ciência pura”, que pensa tudo saber. Ao contrário, é um campo que se caracteriza pela incerteza e, por isso, apresenta-se como um problema para aqueles que acreditam no conhecimento como construção de uma verdade única e imutável e que vivem dentro de limites disciplinares (MOITA LOPES, 2006a). Na visão de Latour (2017)¹², “as pessoas já não esperam das ciências verdades definitivas”. Para o autor, o objetivo da ciência é gerar verdades discutíveis, e “as ciências sociais realizam perfeitamente o trabalho de gerar verdades que possam ser discutidas (...) passíveis de refutação”.

Nesse sentido, meu interesse não é apresentar uma verdade absoluta, irrefutável, um caminho único, apresentar generalizações universais, mas problematizar a prática científica que se encontra materializada na escrita acadêmica e focalizar a prática de professoras da escola básica como objeto de investigação. Assim, o percurso aqui construído esbarra nos modelos já consolidados de construção do conhecimento, procurando atender aos “novos posicionamentos que abalaram os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico por meio da crítica que

¹² LATOUR, B. Bruno Latour: "O objetivo da ciência não é produzir verdade indiscutíveis, mas discutíveis". Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva. Correio do Povo, 11/03/2017. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/bruno-latour-o-objetivo-da-ci%C3%A2ncia-n%C3%A3o-%C3%A9-produzir-verdade-indiscut%C3%AAdveis-mas-discut%C3%AAdveis-1.306155>. Acesso em 17/02/2021.

passou a ser feita às formas modernistas de produção de conhecimento” (MOITA LOPES, 2013, p. 16).

A perspectiva de LA que adoto nesta pesquisa busca, ainda, relações com algumas vertentes do pós-humanismo, corroborando com o caráter transgressivo apresentado no início desta seção, ao propor a descentralização do ser humano, que passa a ser visto numa situação de simetria com objetos (PENNYCOOK, 2018). A respeito da “centralidade e excepcionalismo dos humanos”, Pennycook (2018) destaca que o pós-humanismo não representa um abandono dos seres humanos, não significa o fim da humanidade, mas a necessidade de repensar as relações dos humanos com outros seres. Isso significa dizer que sociedade e natureza não se distinguem, mas se associam. A partir desse princípio, atores não humanos¹³ adquirem capacidade para agir e intervir no curso dos acontecimentos (CERRETTO, 2016).

Para Ribas (2018, p. 46), o pós-humanismo apresenta como desafio “um novo conjunto de preocupações políticas e éticas, nas quais haja compartilhamento de poder que inclua minorias e excluídos (...) e ainda pense sobre os corpos não-humanos, como animais e o restante da natureza”. É nessa perspectiva que insiro minha pesquisa, ou seja, problematizo meu objeto de estudo, considerando as relações de poder existentes entre os atores sociais envolvidos, a saber: humanos e não humanos. Assim, evidencio o poder de agência daqueles que, para o paradigma dominante de ciência, não passam de acessórios.

A descentralização do homem permite que as vozes de comunidades marginalizadas desponham, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, que envolva humanos e não humanos (RIBAS, 2018). Diante disso, a LA pós-humanista surge como tentativa de fazer repensar o social, de refletir sobre a importância de objetos e artefatos materiais na dinâmica tão complexa que são as

¹³ Exemplo disso têm sido as transformações provocadas pela Covid-19, que, além da crise sanitária, trouxe um novo cenário político, econômico e social. Não houve uma área imune ao vírus. Isso fortalece minha compreensão de que atores não humanos podem influenciar na dinâmica social. Algo invisível parou o mundo, provocando o distanciamento social (quando não o isolamento) ou ainda causando o fechamento de estabelecimentos e decretando *lockdown*. O coronavírus (Sars-CoV-2) obrigou a população a usar máscaras e outros equipamentos de proteção individual (EPI); alterou as manchetes de jornais; trouxe, para o centro das discussões político-partidárias, a ciência (ou a negação dela); a tecnologia ganhou destaque no contexto educacional. Essas são algumas das mudanças provocadas por um não humano responsável por mais de 580 mil mortes no país (COVID-19 no Brasil). Disponível em: https://gsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 01/09/2021). Na seção seguinte, discuto de maneira mais aprofundada sobre a ação dos não humanos em dinâmicas sociais.

relações sociais. Dentro dessa perspectiva, a compreensão do objeto de estudo circunscrito nesta investigação exige de mim uma observação mais aprofundada para as relações estabelecidas entre esses atores, dentro da dinâmica social da qual fazem parte. Essa nova forma de conceber as relações me permite visualizar os não humanos interferindo no curso dos acontecimentos.

Considerando, pois, essa perspectiva pós-humanista, trago a contribuição da TAR para minha pesquisa. Também conhecida como Sociologia das Associações ou *Actor-Network-Theory* (ANT), a TAR surgiu na década de 1980 no campo da sociologia, da ciência e da tecnologia e foi desenvolvida por antropólogos e sociólogos, dentre eles, Bruno Latour, Michel Callon e Jhon Law. Opondo-se à sociologia tradicional, que posiciona o homem no centro das coisas, essa proposta defende uma rede de atores composta por humanos e não humanos agindo simetricamente. Desse modo, não há um mundo dividido entre humanos e não humanos, mas um emaranhado de relações (VALADÃO; NETO; ANDRADE, 2018). Nesse sentido, sociedade e natureza não se distinguem, mas se associam, interagem sem hierarquizações, o que significa dizer que o homem passa a ser visto no conjunto da natureza, como um componente entre outros (DEMO, 2012).

Law (1992, p. 4) afirma que a TAR não nega as características específicas dos seres humanos, mas insiste que um ator é “uma rede padronizada de relações heterogêneas ou um efeito produzido por tais redes”. O autor argumenta, ainda, que “pensar, agir, escrever, amar, ganhar – todas as propriedades que normalmente atribuímos aos seres humanos, são gerados em redes que perpassam e ramificam dentro e além do corpo, por isso o termo ator-rede - um ator também é, sempre, uma rede” (LAW 1992, p. 4, tradução minha). Dessa forma, todo ator é composto de uma rede e toda rede é formada pela heterogeneidade de atores, o que significa dizer que até os seres humanos são constituídos pelas interações que fazem, mediadas por objetos e quase-objetos.

Designada por Latour (2012) como um subcampo da teoria social, o termo em inglês “ANT” foi a princípio rejeitado por seu criador, que, posteriormente, percebeu que o acrônimo se encaixava perfeitamente no sentido que carregava, representando um “viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário”, conforme o autor definia, “uma formiga (*ant*) escrevendo para outras formigas”, o que se enquadrava muito bem em seu projeto (LATOUR, 2012, p. 28).

Por essa razão, optei por utilizar, a partir de agora, a designação ANT, por compreender que meu trabalho se assemelha ao de uma formiga, ou seja, rastreio a agência de humanos e não humanos na construção das DM produzidas no ProfLetras, verificando que atores interagem nas escolhas feitas e que podem ser percebidas na materialidade textual dessas pesquisas. Considerando o olhar da ANT, é possível romper com uma concepção de que as professoras são as culpadas pelo fracasso escolar e, considerando meu objeto investigativo, que elas sejam as responsáveis exclusivas pelas pesquisas tal qual se apresentam.

Nesse sentido, compreendo que o social é um coletivo de humanos e não-humanos em redes, e a relevância de cada actante (designação dada para humanos e não humanos agindo uns sobre os outros) é definida à medida que os acontecimentos vão se sucedendo. Desse modo, quando os actantes transformam, modificam uma situação são denominados de “mediadores” e quando apenas transmitem a ação conforme a receberam, sem alterar a situação são “intermediários” (CERRETTO, 2016). Assim, humanos e não humanos “adquirem suas identidades por meio do trabalho mútuo de conexão” (HERNES, 2012, p. 164).

A ANT possibilita a proliferação de híbridos (misto de natureza e cultura) e estuda os elementos envolvidos na dinâmica social: controvérsias (concordâncias em suas discordâncias) (VENTURINI, 2010, p. 261), argumentos (defesa de um ponto de vista a partir da manifestação dos actantes) e constituições de caixas-pretas (“estabilização” de controvérsias). Destaco que as caixas-pretas podem ser reabertas a qualquer momento, sempre que uma decisão é contestada, o que resulta em novas controvérsias, outros argumentos e a constituição ou não de novas caixas-pretas, afinal, nem sempre uma controvérsia se estabiliza. Oliveira e Porto (2016) complementam dizendo que “as redes não são estáticas, estão sempre se formando nas associações”, por isso, “conceitos e pressupostos teórico metodológicos da TAR [teoria ator-rede] apontarão sempre para a ideia de fluxo, mobilidade, movimento, circulação” (OLIVEIRA; PORTO, 2016, p. 61). Esse movimento é constitutivo de uma realidade que se apresenta como dinâmica. Assim sendo, à medida que uma controvérsia surge, associações são feitas e as redes se espalham, por isso é importante interrompê-las antes que elas proliferem.

Desse modo, a ANT se configura como “outra forma de compreender o mundo”. Nessa nova visão, ela abandona “a concepção tradicional de mudança

como algo episódico”, ou seja, “com começo, meio e fim devidamente planejados” (DOMENICO, 2016). Ao contrário, a mudança se configura como um processo permanente, sem início ou fim (CERRETTO, 2016). Sob essa ótica, a associação de humanos e não humanos na formação de redes ou atores-rede possibilita que os actantes interajam em um processo contínuo de comunicação, transformação, denominado “translação” ou “tradução”, termo emprestado de Michel Serres (CERRETTO, 2016, p. 24).

Essa realidade pode ser visualizada no coletivo das DM do ProfLetras, pois a complexidade que envolve o contexto escolar, considerando os atores constitutivos da própria dinâmica educacional e outros que vão surgindo sem aviso prévio, pode alterar todo o planejamento realizado por professoras pesquisadoras. Desse modo, na tentativa de congelar os processos, utilizo imagens, gráficos, mapas, esquemas e/ou relatos, que adquirem a função de fixar o que é contínuo (CERRETTO, 2016).

Dessa forma, utilizo a Cartografia de Controvérsias para observar e descrever o debate social impresso na materialidade textual. A aproximação da realidade por meio do aprofundamento na leitura e análise das DM me permitiu adentrar o ambiente pesquisado a fim de descobrir que redes configuraram a educação científica no ProfLetras, conforme apresento no Capítulo 4.

Assim, investigar a educação científica no ProfLetras exige olhar para o poder de agência dos seguintes atores: a) atores institucionais: como as universidades, imersas em um contexto sociocultural específico, com princípios, que vêm sendo alterados ao longo da história; b) atores humanos com suas experiências pessoais, profissionais, crenças, imbricadas em contextos socioculturais que os posicionam em lados, muitas vezes, opostos, pelas relações de poder que ali se constituem; c) atores não humanos: teorias, materiais didáticos, mobiliário, espaços arquitetônicos; d) e, o próprio ProfLetras, que se constitui de uma política pública de âmbito nacional, estabelecida a partir da articulação de atores humanos, representados por suas instituições, além de outros atores que vão surgindo dentro dessa grande rede de agências que compõe as DM. Além disso, o curso se encontra organizado a partir de decisões legais, que se apresentam por meio de decretos, resoluções, portarias, editais, dentre outros documentos que colaboram para a formação do que se tem atualmente em termos de programa de mestrado profissional.

Dessa forma, todos esses elementos acima descritos (e a lista não se esgota neles) são atores que, em determinados momentos, atuam como redes, devido à quantidade de relações que são estabelecidas, quando entram em contato com outros atores. Sob essa perspectiva, Signorini (2006, p. 185) afirma que:

não só um conceito ou teoria, mas também um retroprojeto ou um manual didático, por exemplo, podem ser objetos atuantes numa aula e, por conseguinte, compõem, juntamente com professor e alunos, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso naquela aula. O que não impede, evidentemente, que se verifiquem contradições, rupturas e desalinhamentos de natureza epistemológica, ou teórico-metodológica entre esses diferentes agentes e entre as ações e retroações produzidas na/pela dinâmica da aula.

Isso significa que os elementos da rede podem entrar em desacordo entre si, o que gera nova configuração social. Considerando que o contexto teórico-metodológico assumido nas DM é formado pela interação entre os atores que ocupam aquele espaço social, até mesmo “decisões mais simples podem ser tomadas ou influenciadas pelo coletivo de coisas, incluindo corpos com vida ou ainda objetos inanimados” (RIBAS, 2018, p. 50). No caso desta pesquisa, tanto teorias quanto maquinário podem reconfigurar a ordem social evidenciada nas DM produzidas. Da mesma forma, a área de atuação dos professores orientadores e dos membros que participam da banca também determina, em grande parte, a configuração das pesquisas realizadas, o que poderia se mostrar mais perceptível se fosse possível ter acesso às orientações, qualificações e bancas de defesa.

Nesse sentido, por um viés pós-humanista, compreendo que as pesquisas produzidas são muito mais o resultado da ação de uma série de atores humanos e não humanos que especificamente de um único elemento dessa rede. Esses atores estão envolvidos em relações de poder e suas manifestações podem produzir conhecimentos mais comprometidos com as necessidades da sala de aula, apresentadas pelas professoras em seus percursos investigativos, ou com a legitimação de conhecimentos teóricos.

Assim, a mobilização dessa proposta teórico-metodológica se justifica por compreender que o processo de educação científica produzido no ProfLetras envolve uma série de fatores que fogem ao controle de variáveis, ou seja, a educação científica é mais o resultado de um emaranhado de relações heterogêneas, as quais atores humanos e não humanos se afetam mutuamente, auxiliando, dessa forma, na construção de novos conhecimentos por um processo

de expansão (RIBAS, 2019). Dessa forma, compreender essas relações pode me ajudar a pensar em que elementos desse infinito fluxo de conexões instáveis e reconfiguráveis, contribuem ou atrapalham a produção de percursos que atendam aos anseios da escola básica.

3.2. Caracterização da Pesquisa

Além de ser desenvolvida no campo *indisciplinar* da LA, conforme apresentei na seção anterior, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, pois interpreto os dados levando em consideração um contexto situado, que envolve aspectos culturais, sociais e históricos. Meu compromisso é com a compreensão de fenômenos sociais, com os significados que os atores envolvidos conferem a suas ações (BORTONI-RICARDO, 2008) e não com a explicação dos fatos a partir de uma relação linear observável de causa-efeito, conforme propõem trabalhos alinhados a paradigmas científicos dominantes, baseados na concepção que existe apenas uma explicação para o fenômeno estudado e que essa resposta se apresenta como uma verdade absoluta, negando, assim, todas as variantes contextuais envolvidas (SANTANA; SOBRINHO, 2007).

A escolha dessa abordagem não foi aleatória, mas orientada pelo caráter social da pesquisa, ou seja, sua circunscrição nas chamadas Humanidades e, mais precisamente, na LA, direcionou-me para a utilização de metodologias que evidenciassem a interpretação de significados culturais, respondessem ao social, ao caráter político e ideológico que perpassam a linguagem em seus contextos de uso. Nesse sentido, o próprio objeto de investigação e os objetivos a serem alcançados já indicam a natureza investigativa, apontam os caminhos a serem percorridos, pois o movimento de construção desse objeto carrega consigo uma teoria, ou seja, o percurso teórico-metodológico é informado pelos problemas para os quais se busca respostas, o que implica dizer que “a decisão pelo tipo de pesquisa depende necessariamente do problema em questão” (CAVALCANTI, 1986, p. 7).

Considerando, portanto, a abordagem adotada, meu propósito é olhar para a interação, para a perspectiva dos participantes, interpretar situações, acontecimentos, a partir do que mostram os atores envolvidos. Assumo o interpretativismo por compreender que a realidade é dinâmica, complexa, e que não cabe no método (DEMO, 2010) e que a abordagem assumida “pode complementar

dimensões que não fiquem claras no controle de variáveis” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33). Assim, procuro não olhar para a realidade científica a partir de um único ângulo, assumindo uma visão reducionista, pois quando se focaliza certas dimensões, outras são ignoradas, mas compreendo, assim como Demo (2010), que toda teoria simplifica a realidade, pois evidencia o que parece analiticamente relevante. O problema, portanto, estaria na pretensão de que essa visão seletiva abrangeria toda a realidade e não só o modelo possível (DEMO, 2010).

Nesse sentido, ao adotar um olhar interpretativista, minha tentativa é adentrar em um espaço “mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1995, p. 22), pois o trabalho se dá em um contexto provisório, dinâmico e específico (MINAYO, 1995). Desse modo, as pesquisas se aproximam da realidade quando se comprometem com a “interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), quando voltam seu olhar para as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações. Assim, observo os acontecimentos, problematizo as ações que ocorrem, visando desvelar as características de determinada cultura e, a partir do que os atores apresentam em suas ações, é possível produzir conhecimento.

Esta pesquisa, além de se caracterizar como bibliográfica, possui, ainda, caráter documental, pois, exploro como objetos de investigação DM produzidas no âmbito do ProfLetras. No entanto, minha noção de documento é reconfigurada ao compreendê-lo como o produto de uma sociedade, como o resultado dos interesses de um determinado grupo de pessoas (que se encontram envolvidas em um emaranhado de relações com atores não humanos), em tempos e espaços definidos, manifestando, portanto, o jogo de força dos que detêm o poder, caráter que o distancia da noção de produções isentas, ingênuas, mas que se encontram carregadas das leituras e interpretações desses grupos.

Diante disso, neste contexto investigativo, o social é repensado e atores não humanos assumem seu poder de agência. Nessa reconfiguração, as DM adquirem um novo papel, abandonam a condição simplificada de trabalho acadêmico-científico, resultado apenas da ação humana, e passam a ser vistas como atores-rede, fruto da associação de diversos actantes em uma teia complexa de relações, o que me levou à criação de uma nova categoria de pesquisa associada à pesquisa

documental, que seria a pesquisa documental cinética. “Cinética” é uma apropriação do termo “energia cinética”, originário da física, e foi adaptado para minha pesquisa, configurando-se como um qualificador da pesquisa documental por significar a energia associada ao movimento dos corpos. Nesse sentido, uma pesquisa documental cinética é aquela que considera o trabalho realizado pelos corpos em movimento. Corpos, no sentido aqui atribuído, representam os actantes em movimento, realizando trabalho, ou seja, produzindo energia cinética.

Nesse sentido, as DM se mostram como o que Buzato (2012) chama de “artefatos exercendo a função de atores-rede”. Para o autor,

os artefatos, enquanto atores-rede, *incorporam as expectativas e os interesses contraditórios* dos diversos coletivos híbridos (humanos + não-humanos) que constituem o que chamamos de comunidade (sociedade, cultura). Dessa forma, o artefato é visto, preferencialmente, como o efeito da estabilização, *sempre frágil e provisória*, das relações entre essas entidades encadeadas. (...) mais do que um instrumento que guarda uma memória cultural/social, o artefato comporta-se como um delegado que transporta programas de ação e impõe prescrições aos humanos e não-humanos com quem se relaciona (BUZATO, 2012, p. 66, grifo nosso).

Nesse sentido, as DM representam a comunidade, sociedade, cultura, onde os atores agem e interagem, transportando ações marcadas por suas próprias convicções, envolvendo interesses que geram debates; esses debates, por sua vez, postulam controvérsias (concordância na discordância) e se transformam em decisões (caixas-pretas). As DM representam, portanto, o que Latour (1994) chama de “Constituição não-moderna”, ou seja, elas são fruto do diálogo, da articulação de diferentes vozes de atores humanos e não humanos que, a partir de seus conflitos de interesses, assumem um compromisso sólido de viver juntos (VENTURINI, 2010). Essas estabilizações, sempre frágeis e provisórias (BUZATO, 2012), são o que se decidiu chamar de caixas-pretas. Seu caráter fugaz deve-se ao fato de que à medida que surge um novo ator, novas relações são constituídas.

Assim, todo actante é uma caixa-preta, que, ao ser aberta, revela as redes formadas, através das conexões estabelecidas, das articulações feitas. As caixas-pretas não só podem como devem ser abertas (LEMOS, 2012). Considerando essa perspectiva, as DM são caixas-pretas, atores-rede “estabilizados”. Adentrar em sua constituição exige seguir os rastros deixados pela associação dos actantes, devido à complexidade que lhe é própria. Nesse sentido, para compreender o processo de educação científica produzido no ProfLetras, percorro alguns trajetos construídos

nas pesquisas analisadas, sigo pistas deixadas por humanos e não humanos (suas perspectivas, pontos de vista) para tentar me aproximar ao máximo do fenômeno estudado.

Dentro dessa perspectiva, atores não humanos ganham representação política, são libertados “do cativeiro onde vinham sendo mantidos, sequestrados ‘sob o triste rótulo de ‘objetos’” (CESARINO, 2005, p. 173). Assim, para a Constituição moderna, as DM são fruto do trabalho do pesquisador; já para a Constituição não-moderna, elas são resultado do trabalho de um coletivo híbrido, que envolve pesquisador e uma gama de elementos, transferindo ações e interferindo no curso do trabalho. Numa abordagem bem simplificada e considerando que cada DM possui seu próprio coletivo, podem fazer parte dessa rede os seguintes actantes:

- i) Projeto de pesquisa: construído a partir de um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula da professora pesquisadora, no que concerne ao ensino e à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Esse actante é a base da DM;
- ii) Disciplinas curriculares: determinam quais conhecimentos serão levados às acadêmicas. Elas são o canal por meio do qual, teorias, estudos, pesquisas chegam até a professora pesquisadora e contribuem, muitas vezes, para a delimitação do objeto de investigação;
- iii) Teorias: apresentadas nas disciplinas, ou ainda em eventos como congressos, ganham papel significativo na DM. Em diversos casos, são elas que direcionam todo o trabalho da professora pesquisadora, embora em trabalhos acadêmicos exigidos para o ProfLetras, haja uma compreensão de que a dinâmica proposta seja oposta, ou seja, que a teoria emerja da prática, de um problema da realidade escolar;
- iv) Docentes do ProfLetras: compartilham saberes que contribuem para a produção de conhecimento e, conseqüentemente, colaboram com a escrita da DM;
- v) Estudantes da escola básica: são atores importantes dentro do processo ensino aprendizagem escolar. Eles são a razão de toda a pesquisa científica desenvolvida no ProfLetras. Portanto, as fragilidades que apresentam em

- torno do componente de Língua Portuguesa são fundamentais para a configuração das DM;
- vi) Material didático produzido: possui importante papel no desenrolar das ações que se darão no contexto pedagógico. É resultado da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e pode possibilitar a alteração do processo educacional;
 - vii) Demais funcionários: em alguns casos, há pesquisas que envolvem outras professoras, que contribuem com suas experiências, seus conhecimentos advindos da formação inicial, prática pedagógica, dentre outros. Além deles, outros profissionais podem assumir função importante dentro da pesquisa;
 - viii) Escola: com sua estrutura física e maquinário, além de objetos utilizados pela professora pesquisadora, como computadores, celulares, câmeras fotográficas e filmadoras (bastante utilizadas antes do surgimento dos smartphones), também auxiliam na construção das DM;
 - ix) Professor Orientador: com sua formação e produção intelectual, seu conhecimento científico, além da experiência profissional, pode contribuir, juntamente com demais professores, no fortalecimento e desenvolvimento de competências científicas das mestrandas. Sua voz também se faz presente nas DM, por meio do trabalho de orientação.

Como cada actante é uma rede em si (CERRETTO, 2016), eles tanto fazem parte das redes como desempenham a função de rede, ou seja, são ao mesmo tempo parte e todo de uma trama social (LEMOS, 2012). Nesse sentido, considerando as DM dentro do contexto do ProfLetras, compreendo que elas se limitam à função de actantes transportando ações. Porém, com o olhar inteiramente voltado para elas, o ProfLetras e todos os atores que o constitui assumem papel secundário nessa nova associação. Assim, ambos se modificam e se reinterpretam continuamente, dependendo dos interesses envolvidos. Abaixo, apresento duas figuras que representam a alteração de papéis pelos quais os atores passam quando submetidos a translações/traduições, termo utilizado por Latour (2000, p. 178) para se referir à “interpretação dada pelos construtores de fatos aos seus interesses e aos das pessoas que eles alistam”. Transladar (ou traduzir) significa alterar, modificar os seus interesses, objetivos, apresentar novas interpretações para

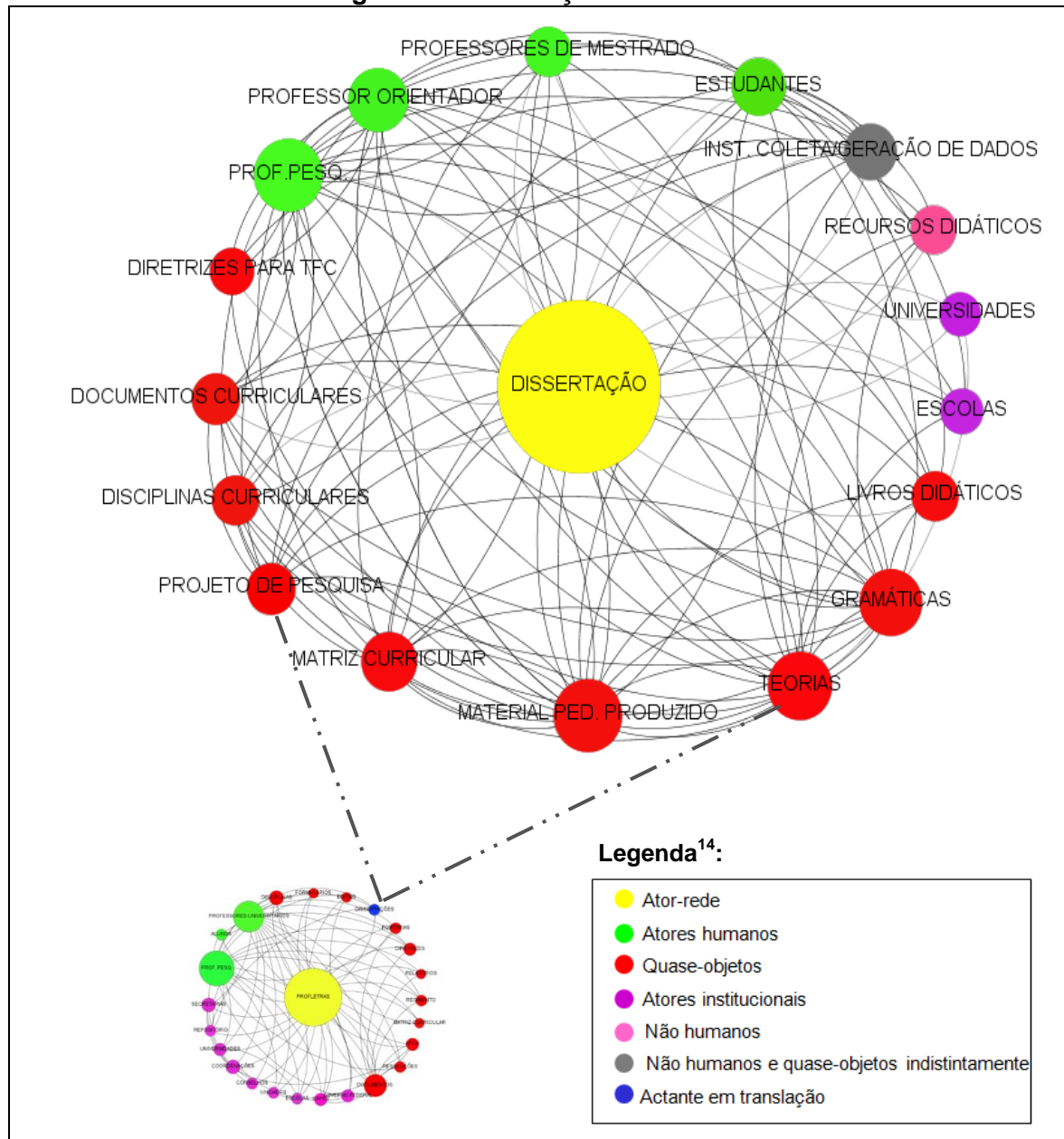
que fazem parte do ProfLetras e como se dão as relações em rede, porém, nessas associações, o poder de atuação dos actantes não pode ser definido a priori, sem uma análise mais profunda e detalhada de como se manifestam na dinâmica social, ou seja, as redes apresentadas nas Figuras 1 e 2 são uma configuração genérica de como as relações ocorrem.

Dessa forma, quando aponto na Figura 1, documentos, professores universitários e professoras pesquisadoras como atores mais relevantes (nós maiores) nessa rede, apresento uma dinâmica na qual esses actantes demonstram, em uma situação específica, seu poder para alterar o curso dos resultados. No entanto, como a rede não é estática, esses papéis se alteram constantemente, pois outros actantes podem “reivindicar” novos espaços, assumindo, inclusive, o protagonismo em outras redes associadas a eles.

Nessa perspectiva, a ausência de qualquer um desses elementos pode comprometer a dinâmica, em uma nova configuração que poderá alterar os rumos do Programa. Assim, as associações descritas na Rede do ProfLetras demonstram a agência dos actantes em determinado tempo e espaço, o que me deixa alerta para o fato de que até o final do período de escrita desta tese, poderão surgir novos atores ou desaparecer alguns, o que trará uma nova dinâmica a essa política de pós-graduação.

Na Figura 2, apresento a DM em processo de translação, ou seja, de um simples ator dentro da rede do ProfLetras, ela passa a ator-rede, formada por associações diversas, heterogêneas e provisórias, nas quais humanos e não humanos agem e interagem, em prol do desenvolvimento da educação científica. Destaco, mais uma vez, que o poder de agência de cada actante só pode ser definido a partir da observação de uma realidade específica. Nesse sentido, somente adentrando o percurso de cada DM e considerando o contexto de produção da pesquisa é que se pode descrever as redes e os interesses dos atores e, assim, compreender o processo de educação científica instaurado ali. Tal qual define Cerretto (2016), a relevância de humanos e não humanos é definida à medida que os acontecimentos vão ocorrendo, considerando a participação de cada actante.

Figura 2 - Dissertação como Ator-rede



Fonte: Autoria Própria.

Produzido a partir do Programa Gephi 0.9.2

O que as imagens apresentam é que o social se constrói mediante um processo coletivo que envolve a interação de diversos atores incorporando à

¹⁴ Utilizo os termos “quase-objeto” e “ator institucional” dentro da perspectiva apresentada por Cerretto (2017), ou seja, o quase-objeto carrega concepções, visões, formas de pensar de atores humanos. Por essa razão, ele está na interface entre humano e não humano. Como exemplo de quase-objetos, cito documentos, leis, relatórios, etc. Quanto ao ator institucional, compreendo como um grupo de atores humanos que compõem uma organização. Assim, despersonalizados dos humanos, eles agem em função dos propósitos coletivos da instituição que representam.

comunidade, características suas. Assim, as DM carregam teorias, valores, técnicas, práticas dos seus actantes, e um olhar aprofundado para o interior delas pode me aproximar de uma realidade sociohistoricamente situada, que se encontra interpretada e materializada nesses “documentos”. As redes são, portanto, uma tentativa de representar fluxos, que nem sempre são compreendidos ou visualizados em razão da utilização de uma representação plana dessa rede (CERRETTO, 2016), como o que busco aqui representar por meio das Figuras 1 e 2. Nesse sentido, a grande dificuldade de se demonstrar a dinamicidade das relações está no próprio processo que se mostra transitório, fugaz.

Em tese de doutorado sobre as propostas didático-metodológicas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Freitas (2019, p. 42) se utiliza dos pressupostos da ANT e caracteriza os cadernos do PNAIC como híbridos que estão “repletos das vozes de estudiosos e de suas pesquisas, de vivências de alguns professores da rede pública de ensino, de memórias da história da educação, da legislação...”. Semelhantemente aos cadernos do PNAIC, as DM carregam a mesma configuração teórico-metodológica. São caracterizadas como híbridos porque são constituídas a partir de debates entre teóricos com seus distintos posicionamentos, prática pedagógica de professoras da educação básica em confluência/divergência com o conhecimento do professor orientador (configurada por uma rede ampla de atores convergindo para a formação teórico-prática docente), documentos contendo orientações curriculares, vozes de alunos, materiais didáticos, dentre tantos outros. Nesse sentido, meu olhar está para o percurso investigativo de professoras em formação, para os atores que vão surgindo nessa teia que vai sendo tecida e para os significados que eles trazem à pesquisa, contribuindo, dessa maneira, para a formação, desenvolvimento da educação científica.

Para descrever as relações sociais, utilizo-me da Cartografia das Controvérsias¹⁵. Essa abordagem metodológica mapeia debates em domínios técnico-científicos, e se mostra produtiva por conseguir estudar fenômenos complexos, considerando diversas perspectivas, sem preocupação com a explicação de um fenômeno ou sua redução a uma única possibilidade interpretativa (STANGL,

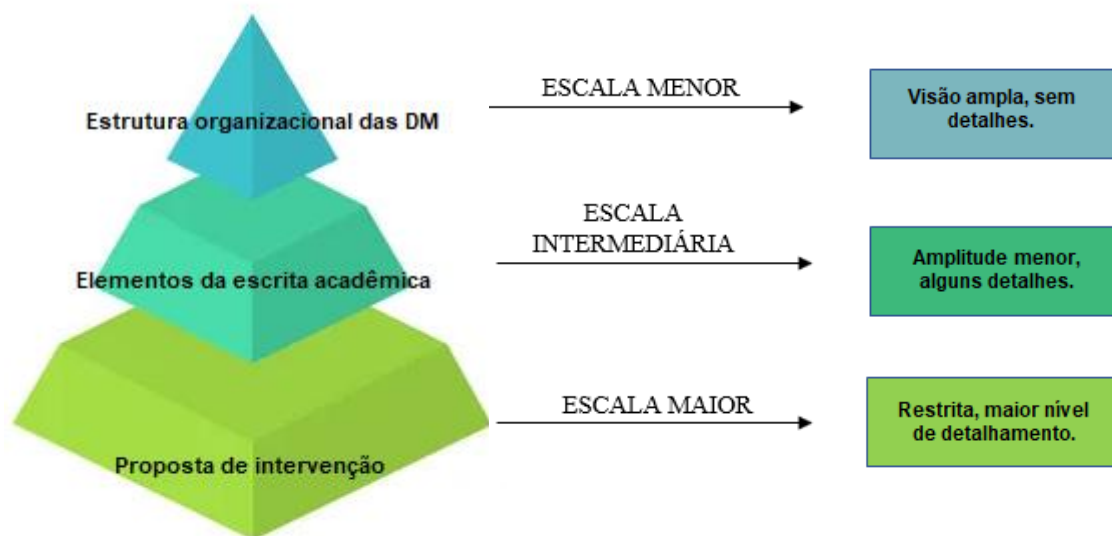
¹⁵ Embora Bruno Latour não tenha sido o primeiro pesquisador a estudar controvérsias, a utilização desse método de forma didática e ampla foi inicialmente realizada por esse autor. O início do trabalho de Latour deu-se em *École des Mines de Paris*. No entanto, atualmente diversas universidades europeias e americanas utilizam a Cartografia de Controvérsias em suas pesquisas (VENTURINI, 2010).

2016). Mapear controvérsias configura-se como uma ação que não requer qualquer teoria ou metodologia específica. Isso não significa que não se possa utilizar alguma teoria ou metodologia pré-estabelecida, mas, ao contrário, que o pesquisador utilize todas as ferramentas que estiverem disponíveis, sem restrição (VENTURINI, 2010).

A metodologia utilizada me possibilita visualizar a educação científica proporcionada por meio de um procedimento que envolve (des)montagem das DM. Esse processo pode revelar muito sobre o contexto no qual as pesquisas foram produzidas, das forças que interferiram na sua configuração, até chegar à versão final¹⁶. Assim, para mapear os debates realizados nos trabalhos produzidos, utilizei uma configuração proposta pela Cartografia de Controvérsias, em que há a utilização de escalas. Essas escalas me permitiram des (montar) as DM e analisá-las em três níveis de amplitude, cada nível com um detalhamento inversamente proporcional à amplitude.

A Figura 3 representa o percurso utilizado para análise das DM, organizado nas escalas menor, intermediária e maior.

Figura 3 - Controvérsias nas DM

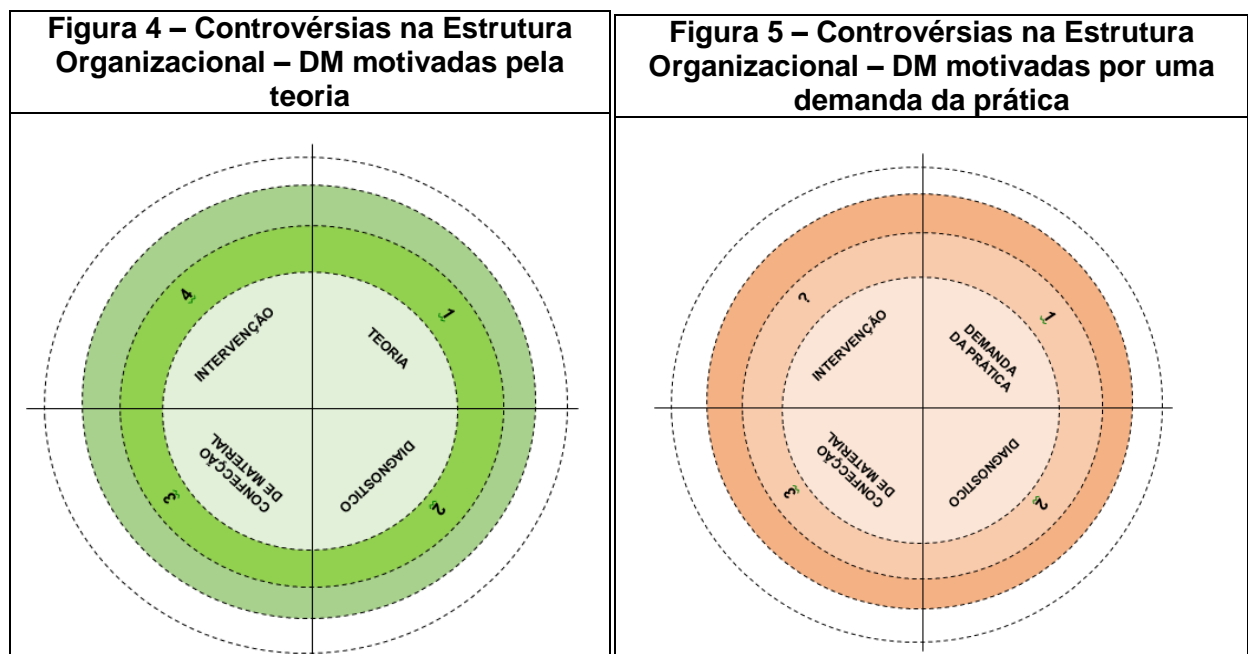


Fonte: Adaptado de Cerretto (2017).

¹⁶ Observar o processo de escrita das DM, considerando as versões do documento antes da publicação, também pode se configurar como uma possibilidade de investigação que revela a educação científica das professoras nesse curso.

Dessa forma, no primeiro nível (escala menor), descrevo, de maneira ampla, a estrutura organizacional das DM, ou seja, confronto as escolhas realizadas quanto ao ponto de partida para realização da pesquisa (se são motivadas por um interesse teórico ou por uma demanda da prática), se realizam ou não etapa diagnóstica, se há uma elaboração sistematizada de material e se o material produzido é aplicado ou não em sala de aula. Nessa escala, organizo as DM a partir da motivação, por isso, há dois agrupamentos: o das pesquisas que partem de um interesse teórico e o das que são movidas por uma demanda da prática.

Na Figura 4, apresento o “mapa” utilizado para cartografar as controvérsias em torno da Estrutura Organizacional de DM motivadas pela teoria e, na Figura 5, o mesmo “mapa” é utilizado, porém, para mapear as controvérsias em torno da Estrutura Organizacional de DM motivadas pela prática. O círculo menor representa as etapas do percurso investigativo e os círculos ao redor representam as DM. Assim, cada círculo colorido representa uma DM e as numerações¹⁷ indicam a ordem das etapas seguidas por cada DM.



Fonte: Adaptado de Silva (2019a)

¹⁷ As numerações foram inseridas a título de ilustração.

Em relação à escala intermediária, descrevo, de maneira mais aprofundada, as controvérsias que giram em torno dos elementos da escrita acadêmica. Considerando que em torno delas “surgem grupos e antigrupos em conflito por conta de posições opostas no debate” (CERRETTO, 2017, p. 84), os elementos das DM são caixas-pretas que, antes de serem encerradas, configuraram-se como controvérsias. Agora, ao abri-las, pode-se perceber o que Venturini (2012) chama de “natureza borbulhante das controvérsias”, ou seja, o pico dos debates antes da constituição das caixas-pretas. No entanto, é preciso considerar a possibilidade de que, ao abri-las, alguns actantes não sejam tão facilmente visualizados ou alguns dados não sejam possíveis de serem acessados, por não serem de domínio amplo (CERRETTO, 2016).

A partir da compreensão de que os trabalhos analisados estão dentro de um projeto de pós-graduação comprometido com a oferta de uma formação voltada para professoras da escola básica interessadas em repensar sua prática, os debates levantados em torno das controvérsias estão pautados exclusivamente em dois posicionamentos, que dialogam com as controvérsias apontadas na escala menor, ou seja, o primeiro, voltado para a demanda apresentada na escola; e o segundo, voltado para a compreensão teórica do fenômeno estudado. Esses dois posicionamentos encontram-se pautados na visão de que a escrita das DM reflete “relações assimétricas existentes na sociedade, revela posicionamentos ou alinhamentos instaurados. Não há neutralidade na linguagem. As escolhas linguísticas são movidas por forças em disputa de contextos específicos” (SILVA; AIRES, 2020b, p. 13).

Nesse sentido, apresentei duas perspectivas de educação científica, considerando o contexto investigado: uma perspectiva aplicada e uma perspectiva aplicacionista. A primeira refere-se exatamente a esse caráter que corresponde à verificação dos elementos agindo em favor da demanda apresentada na escola. Em relação à perspectiva aplicacionista, encontra-se representada pela mobilização dos elementos em favor das teorias linguísticas em detrimento da prática docente com seus desafios a serem enfrentados. Embora os campos que distinguem essas duas perspectivas se mostrem delimitados na Tabela 1, compreendo que elas se embaralham em determinados momentos. Utilizando-me da definição que Signorini (2007a) traz sobre *inovação*, e recontextualizando para minha pesquisa, observo

que entre essas duas perspectivas (aplicada e aplicacionista) não há “fronteiras nítidas e firmes”, mas “bordas fluidas e dinâmicas, ou seja, zonas de contínuo embaralhamento” em que o novo e o velho interagem, provocando transformações significativas ininterruptas, em que velocidade e movimento se apresentam de forma não linear (SIGNORINI, 2007a, p. 8).

Quadro 4 - Construção da Educação Científica

SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO (Controvérsias que se transformaram em caixas-pretas)	Actantes envolvidos	CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES (Posicionamentos)	DM
JUSTIFICATIVA	P/ A	Demanda escolar como justificativa para a pesquisa.	
	P/ AP	Compreensão de um fenômeno linguístico como justificativa para a pesquisa.	
	N/ A	Justificativa não explicitada.	
OBJETIVOS OU PERGUNTAS DE PESQUISA	P/ A	Objetivos/ perguntas de pesquisa construídos em função de uma demanda escolar.	
	P/ AP	Objetivos/perguntas de pesquisa construídos em função da compreensão de um fenômeno linguístico.	
	N/ A	Objetivos não explicitados.	
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	PA	Mobilização teórico-metodológica em função da demanda apresentada.	
	P/ AP	Mobilização teórico-metodológica em função das teorias de referência.	
	N/ A	Ausência de intervenção pedagógica.	
RESULTADOS	P/ A	Descrição dos resultados por meio de um processo reflexivo.	
	P/ AP	Apresentação de resultados finais por meio da análise de variáveis.	
	N/ A	Resultados não sistematizados.	

■ Perspectiva Aplicada (P/A) ■ Perspectiva Aplicacionista (P/AP) ■ Não Apresentado (N/A)

Fonte: Autoria própria
Categorias elaboradas a partir de Silva, W.R. (2019a) e Silva, J.Z. (2020)

Considerando a Tabela 1, na *Perspectiva Aplicada*, a prática é vista como o motor que movimenta a pesquisa, como o ator que sustenta a rede da DM

(apropriando-me dos pressupostos teóricos da ANT). Quando isso ocorre, ou seja, quando a pesquisa é impulsionada pela busca por possíveis soluções para os problemas verificados nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se produzir resultados que impactem não só a sala de aula e todos os actantes envolvidos ali, mas, ainda, mesmo que esse não seja o objetivo principal, “colocar realidade na teoria, obrigando a teoria a se adequar e nisto a se rever, mudar e mesmo se superar” (DEMO, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, os elementos operam em favor da demanda apresentada: justificativa, objetivos ou perguntas de pesquisa, diagnóstico realizado, mobilização de teorias, metodologia, produção de material didático e apresentação de resultados. Em todas as etapas, é possível observar uma identidade sendo construída: a da professora pesquisadora, a partir do diálogo desses elementos em favor do comprometimento com a escola básica e as práticas representativas daquele local. A dinâmica produzida por esses elementos pode implicar em atitudes que envolvem problematização, diálogo, análise, reflexão e, como resultado, promovem criatividade, inovação, realização profissional, além da configuração de um novo ator que, a partir do contato com a pesquisa, torna-se protagonista da sua história.

No que defino como *Perspectiva Aplicacionista*, visualizo um comportamento semelhante ao que Demo (2006) chama de “ensacar” a realidade na teoria. Essa perspectiva revela, dentre outras coisas, comprometimento com o fortalecimento das teorias linguísticas, o apagamento da voz da professora da escola básica em detrimento do novo papel assumido em razão da prática científica, posicionando-a como porta-voz da academia. Isso pode ser visualizado quando a construção textual deixa dúvidas sobre a real motivação da professora pesquisadora ou quando não aponta para realidades da sala de aula como as razões que justificam a pesquisa, fundamentando o trabalho na compreensão de um fenômeno linguístico e a pesquisa se configura como resposta prática à aplicação teórica. A motivação pode aparecer, também, na construção dos objetivos ou perguntas de pesquisa, sinalizando percursos que demonstram interesse maior na aferição de aspectos teóricos. Em alguns casos, esse elemento não aparece claro dentro do texto.

Na construção do percurso metodológico, considerando a *Perspectiva Aplicacionista*, é comum as ações realizadas serem direcionadas pelas próprias

teorias de referência, mostrando interesse por compreender um fenômeno a partir do ponto de vista linguístico, o que se percebe pelo caráter disciplinar da investigação. Em relação aos resultados da pesquisa, ainda na mesma perspectiva, comumente não há descrição dos resultados a partir de um olhar reflexivo, sendo demonstráveis por meio da análise de variáveis, considerando amostras representativas do fenômeno, ou ainda, pode não haver sistematização desses resultados.

Ainda nessa escala, utilizo gráficos de rede para demonstrar os actantes envolvidos na dinâmica social (por intermédio do *software gephi* 0.9.2). Na configuração das redes, os atores são representados por nós e as associações por arestas. A cor e o tamanho de nós e arestas são traços distintivos do tipo de actante que se tem ali e do poder de agência, respectivamente. A organização desses gráficos me permite identificar os actantes que mais influenciam na construção dos percursos analisados.

Por último, na escala maior, adoto um olhar mais aprofundado para uma controvérsia em específico, a saber: a proposta de intervenção. Os debates em torno dessa controvérsia estão pautados na verificação de como é proposto o trabalho com CV na escola, como os diversos saberes subsidiaram a proposta interventiva e que actantes mais influenciaram na elaboração das atividades. Assim, sigo rastros deixados por: teorias linguísticas, materiais didáticos, documentos curriculares oficiais, avaliações externas e tantos outros que exercem forte influência sobre a prática docente com seus diferentes interesses, observando como interferem na elaboração da proposta interventiva.

A utilização da cartografia de Controvérsias me permite, portanto, uma aproximação da realidade situada por meio do aprofundamento na leitura e análise desses “documentos”. Tendo em vista que as DM representam um espaço onde ocorrem disputas, onde se manifestam conflitos, a partir dos relatos fornecidos pelos diferentes actantes, faz-se necessário, portanto, colocar lentes de observação que auxiliem na identificação e exploração dos diferentes níveis de controvérsia (SANTOS, 2017). Essas lentes permitem ao cartógrafo reconhecer “a existência de uma trama de relações entre as declarações (marginais e técnicas) que circulam nessa disputa” (SANTOS, 2017, p. 4).

Para realizar esse trabalho de cartografia social, procuro adotar alguns posicionamentos, que se apresentam como recomendações apresentadas por Venturini (2012, p. 802):

1. ouvir as vozes dos atores mais do que suas próprias presunções;
2. observar de tantos pontos de vista quanto possível;
3. não restringir a observação a uma única teoria ou metodologia;
4. ajustar suas descrições e observações recursivamente;
5. simplificar a complexidade respeitosamente;
6. atribuir a cada ator uma visibilidade proporcional ao seu peso;
7. fornecer descrições que sejam adaptadas, redundantes e flexíveis.

As recomendações de Venturini (2012) são, a meu ver, contribuições metodológicas para o interpretativismo, atendendo, ainda, ao que propõe a LA, pois,

- i) apresentam o acolhimento das diferentes vozes sociais, ignorando a neutralidade ou a aclamada objetividade científica (1);
- ii) assumem a complexidade do objeto investigado e, para análise, utilizam-se de teorias das mais diversas áreas do conhecimento (2;3;5);
- iii) atribuem o caráter descritivo e ajustável à pesquisa, tendo em vista uma realidade que se configura como dinâmica, fluida, em movimento (4;7);
- iv) preocupam-se com o comportamento dos indivíduos, com a interação entre eles, ocorrendo, muitas vezes, de maneira implícita, por isso, devem ser capturados os pontos de vista e atribuídos valores que correspondam à sua força na interação (GONÇALVES; SILVA; GÓIS, 2014) (6).

Dessa forma, mergulho nos dados que compõem as DM. Para análise, utilizo como pano de fundo os seguintes aspectos da ANT:

1. Descrição da dinâmica social - ao invés de tentar explicar as relações que se constituem no espaço social aqui definido, descrevo esse espaço, considerando seu aspecto híbrido. Nesse sentido, sigo os actantes e descrevo as redes que os sustentam, uma vez que para Latour (2005) “não há explicação para os fenômenos, mas descrição”. Para isso, utilizo a Cartografia de Controvérsias pelo seu potencial para lidar com a multiplicidade de atores humanos e não humanos que interagem na organização social que compõe a rede de DM do ProfLetras;

2. Pesquisador que faça “trabalho de formiga” - A heterogeneidade das práticas científicas pressupõe um pesquisador que faça um trabalho detalhado e

preciso. Nesse sentido, fragmento os dados (tentando não perder de vista o todo), observo os detalhes, a fim de descrever as relações que se constituem entre os actantes;

3. Participantes da pesquisa – actantes (humanos e não humanos). O pesquisador precisa ouvir o que os diferentes atores têm a dizer, dar visibilidade aos diversos pontos de vista, considerar as distintas manifestações dos actantes.

Toda essa articulação teórico-metodológica realizada foi emergindo a partir dos dados verificados nas DM analisadas, que foram demandando diferentes olhares para questões sem resposta.

3.3. Percurso de Geração e Análise de Dados

Nesta seção, descrevo o processo de construção dos dados e as estratégias utilizadas para análise do *corpus*. Destaco que as primeiras coletas do objeto investigado foram realizadas a partir do meu interesse inicial por pesquisas em torno de questões gramaticais, indistintamente. Como já havia investigações no grupo de pesquisa Práticas de Linguagem – PLES (UFT/CNPq), focalizando trabalhos produzidos pelo ProfLetras em determinadas regiões brasileiras, inclusive o norte do país já estava sob a lente de alguns pesquisadores (SILVA, 2019c; SILVA; FERREIRA, 2020; SILVA; AIRES, 2020a, 2020b), delimito como espaço de atuação do meu trabalho a região nordeste.

Essa escolha se justificou pelas próprias características da região (é a maior em número de estados e a que possui mais unidades do ProfLetras), o que apontaria resultados significativos para o Programa, pois seria possível analisar um número relevante de DM que trariam a gramática como objeto de estudo. Minha primeira busca foi realizada nos repositórios das universidades que possuem unidades do ProfLetras (naquela ocasião, meu olhar ainda estava voltado para DM que focalizassem o ensino de algum fenômeno gramatical, que não fosse necessariamente a CV). Para minha surpresa, observei que algumas Unidades do Programa não possuíam uma plataforma digital ou que muitos trabalhos não estavam disponíveis em seus bancos de dados. Diante disso, procurei no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Ainda assim, algumas pesquisas não foram encontradas, o que me direcionou às secretarias dos cursos (ligação telefônica e via

e-mail). Nem todas retornaram, mas as que o fizeram colaboraram gentilmente fornecendo todas as informações solicitadas.

Atualmente, no site do ProfLetras (<http://www.profletras.ufrn.br/>), há um repositório para inserção dos TCF produzidos, o que representa um avanço considerável para a divulgação das pesquisas realizadas através desse programa, embora seja necessária a divulgação desses trabalhos em outros espaços para que outras professoras, que não cursaram o ProfLetras, também tenham acesso a essas pesquisas. Uma opção possível seria as redes de ensino as quais as professoras egressas encontram-se vinculadas propagar esses trabalhos em *sítes* institucionais, embora eu compreenda que outras ações mais pontuais precisam ser realizadas. Assim, compreendo a necessidade de um diálogo mais estreito entre as unidades do Programa e as secretarias de educação.

Apesar de toda a dificuldade de acesso aos trabalhos produzidos, no primeiro mapeamento realizado, encontrei 20 DM sobre gramática na região nordeste. Minha busca inicial partiu da procura por palavras como “gramática, análise linguística”, na qual os primeiros trabalhos foram selecionados mediante título, palavras-chave e resumo. No entanto, ao iniciar as análises, fui observando que a grande quantidade de DM e a multiplicidade de temáticas abordadas dificultavam o tratamento analítico dos percursos. Nesse sentido, dividi as DM em grupos (por objeto de pesquisa) e, por razões já apresentadas na introdução desta tese, decidi me deter em pesquisas que tratassem especificamente sobre a CV. Em virtude de ter apenas 04 trabalhos na região nordeste abordando esse tópico, decidi mapear todo o país.

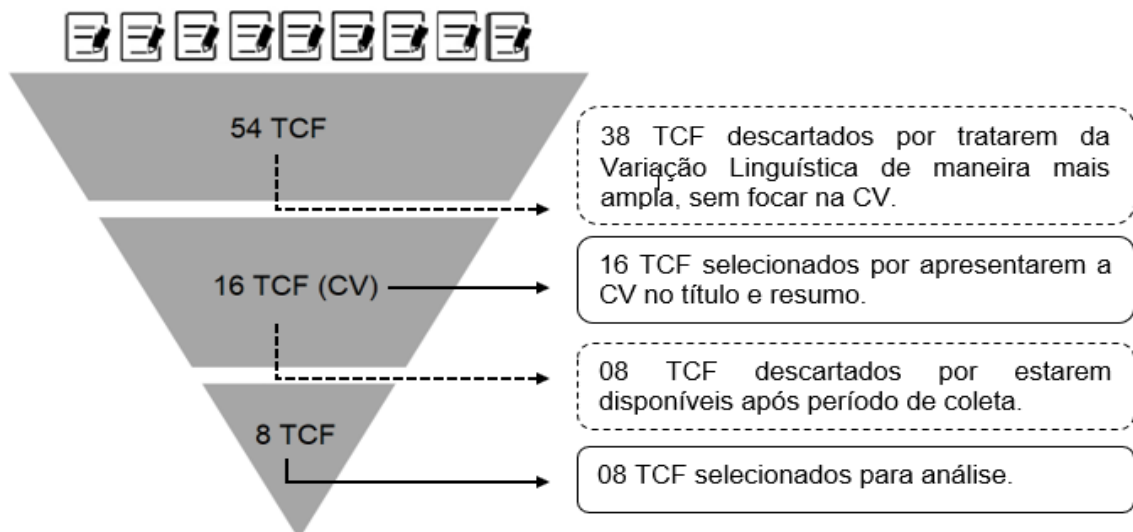
Quando alterei meu recorte para o ensino de CV, inseri, nas buscas, o termo “concordância verbal” e ampliei o espaço investigativo, ou seja, pesquisei em todas as Unidades do ProfLetras do Brasil, alcançando um total de 08 DM, publicadas entre os anos de 2015 a 2017, escolhidas, *a priori*, pelo fato de apresentarem explicitamente, em seus títulos, o termo “concordância verbal”. Uma das DM foi disponibilizada em dois formatos: texto dissertativo e caderno pedagógico. Esse último arquivo não pode ser visualizado em virtude de ter sido organizado no programa *Adobe Flash*, o qual não se encontra mais em operação¹⁸. Diante disso, analisei apenas 07 DM.

¹⁸ Destaco que entrei em contato com a professora produtora do material, que gentilmente se dispôs a cooperar. No entanto, a autora nos relatou as dificuldades para divulgá-lo, justamente em razão da escolha quanto ao programa utilizado.

Após compilação dos documentos na plataforma do ProfLetras, fiz uma busca recente a fim de confirmar as DM¹⁹ encontradas. Como o repositório disponibiliza os trabalhos por instituição, sem oferecer opções para busca, a não ser pelo título e nome do aluno, isso exigiu uma leitura atenta de todos os títulos por Instituições de Ensino Superior (IES) e identificação de termos como “concordância verbal”, “variação linguística”, “sociolinguística”. Por fim, fiz uma busca no interior das produções, procurando pelo termo “concordância verbal”, a fim de excluir as pesquisas que não estivessem diretamente relacionadas ao uso da CV. Assim, obtive os seguintes resultados:

Figura 6 - Mapeamento das Dissertações de Mestrado do ProfLetras²⁰

2. 522 TCF NO REPOSITÓRIO DO PROFLETRAS



Fonte: Autoria própria

Após seleção das DM a serem analisadas, realizei uma leitura inicial do texto e utilizei uma ficha analítica (SILVA, 2019a), contendo categorias e subcategorias de análise, que me auxiliaram na coleta de informações necessárias para responder meus objetivos de pesquisa. Esses itens e subitens são controvérsias estabilizadas (caixas-pretas), que serão trazidas de volta ao debate no momento da análise. Assim, quando observo as decisões tomadas na construção das DM, visualizo, também, uma série de argumentos sendo postulados, posicionamentos, até se

¹⁹ A última varredura foi feita no dia 06/01/2021.

²⁰ No mapeamento realizado, foram feitas duas coletas. No entanto, optei por analisar somente as DM encontradas na primeira coleta, em razão do detalhamento que faço dos percursos investigativos construídos em cada trabalho. Nesse sentido, considerando a extensão da pesquisa, utilizei como categoria para exclusão dos trabalhos, a inserção tardia desses trabalhos nos repositórios.

chegar ao ponto da “estabilização”. Considerando a extensão do texto acadêmico, a utilização desse instrumento facilitou meu trabalho. No Quadro 5, apresento a ficha que serviu de base para minha investigação.

Quadro 5 - Ficha Analítica

ITENS DE REFERÊNCIA		EXEMPLIFICAÇÃO	ANÁLISE
SUBITENS DE REFERÊNCIA			
Pessoa Pronominal de Escrita da Dissertação			
Justificativa para Pesquisa			
Local da pesquisa			
Dados Investigados			
Abordagem Teórica			
Atitude Investigativa	Disciplinar		
	Interdisciplinar		
	Transdisciplinar		
	Multidisciplinar		
	Indisciplinar		
Abordagem Investigativa	Qualitativa		
	Quantitativa		
Tipo de Pesquisa	Documental		
	Pesquisa-Ação		
	Participante		
	Estudo de Caso		
	Etnografia		
Forma de Elaboração do Problema de Pesquisa	Outro		
	Perguntas		
	Objetivos		
	Hipóteses		
Outro			
Tematização de Aspectos Éticos			
Resultados			
Encaminhamentos			
Produto Gerado			
Observação			

Fonte: Produzido por Silva (2019a, p. 57)

A ficha me permitiu visualizar meu objeto de pesquisa sob duas dimensões²¹, concomitantemente: a) fragmentada: momento em que a DM se apresenta por meio de recortes, realizados em função da busca de uma informação pontual. Essa visão favoreceu a compreensão das escolhas efetivadas, em função do percurso teórico-

²¹ As dimensões fragmentada e ampliada correspondem a uma análise latitudinal e longitudinal, respectivamente.

metodológico assumido, considerando a análise aprofundada dos elementos constituintes da DM e que compõem as categorias e subcategorias presentes na ficha utilizada; b) ampliada: em que a DM é vista em sua totalidade. Após um olhar fragmentado sob o objeto de investigação, passei a ter uma dimensão do todo que o constitui. Assim, quando colocados em diálogo, esses dados fazem emergir debates, a partir da intencionalidade de cada elemento, o que pode possibilitar a construção de um olhar aprofundado sobre esse objeto.

Nesse sentido, a ficha utilizada me permitiu percorrer, por meio da escrita, o caminho construído, verificando como foi feita a problematização, quais teorias foram mobilizadas para explicar situações sob as quais não se possui resposta, que tratamento foi dado aos dados coletados/gerados. Por meio desse olhar, voltado para a totalidade, mas considerando as articulações existentes entre os elementos que compõem esse todo, foi possível visualizar o processo de educação científica construído.

Após preenchimento da ficha analítica, passei a confrontar as informações obtidas com as orientações contidas nos documentos que regulam o ProfLetras. Esse primeiro confronto me levou a perceber pontos de aproximação e distanciamento tanto em relação às DM entre si quanto ao próprio projeto do ProfLetras.

Em seguida, direcionei meu olhar para a proposta interventiva, buscando identificar como as teorias foram mobilizadas em função da construção da intervenção. Assim, procurei verificar que concepção de gramática, associada às atividades de linguagem e ao letramento linguístico direcionaram as pesquisas desenvolvidas, pois as escolhas realizadas na construção do percurso investigativo definem a natureza do conhecimento produzido. Desse modo, observei como teorias, material didático produzido e intervenção cooperavam entre si no intuito de apontar um caminho promissor para o ensino de CV na educação básica.

Para subsidiar minha análise em torno da proposta interventiva, observei, ainda, como o ensino de língua materna é prescrito nos documentos curriculares oficiais nacionais, visto que são eles que definem as aprendizagens que os estudantes da educação básica devem alcançar ao longo das etapas escolares, podendo se apresentar, portanto, como atores mediadores das práticas pedagógicas. Nesse sentido, confrontei a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) com as

quatro versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017a; 2017b), procurando identificar os processos de inovação pelos quais a gramática tem passado ao longo dos anos (e que lugar a CV tem ocupado nesse processo), considerado os avanços dos estudos linguísticos nas pesquisas acadêmicas e que influenciam na produção dos documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa. A discussão em torno desses documentos me possibilitou verificar se os trabalhos do ProfLetras se aproximam ou distanciam das propostas teórico-metodológicas apresentadas nesses documentos oficiais.

Por último, coloquei minhas lentes sobre o processo de reflexão realizado nas DM, analisando como a investigação produzida apresenta contribuições para outras professoras, considerando os diversos contextos nos quais estão inseridas e os diversos percursos que se espera encontrar nessas investigações.

Considerando, portanto, toda a articulação feita neste capítulo, tento construir bases mais sustentáveis para esta pesquisa, ao apresentar meu percurso investigativo, os instrumentos e meios utilizados para capturar o desenvolvimento da educação científica nas produções realizadas no ProfLetras. Todas as seções deste capítulo tentaram trabalhar em conjunto, buscando evidenciar a necessidade de alterar os modos de fazer ciência, tendo em vista que a realidade apresentada se configura como complexa, dinâmica e assimétrica, o que exige posturas mais democráticas, sensíveis e comprometidas com a transformação da realidade educacional.

4. PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DIRETRIZES OFICIAIS NACIONAIS

Os documentos oficiais curriculares, por regularem a educação brasileira, configuram-se como actantes que podem exercer forte influência sobre a prática educativa, implicando diretamente no trabalho docente realizado na educação básica. Assim, propõem a elaboração e revisão de currículos, alteração das propostas pedagógicas e da formação inicial e continuada, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, além de poder influenciar no planejamento das aulas e revisão dos modelos de avaliação. Discutir, pois, a proposta dos PCN e da BNCC para o trabalho envolvendo CV pode contribuir com a percepção de quais discursos, possivelmente, têm chegado à escola, que concepções de gramática/análise linguística têm sido veiculadas nessas diretrizes, e que podem favorecer ou não a transformação das práticas escolares de uso da linguagem.

A discussão em torno desses documentos contribui, ainda, no sentido de possibilitar a identificação de pontos de aproximação e distanciamento entre as intervenções produzidas/realizadas pelas professoras pesquisadoras e as orientações contidas nos documentos parametrizadores, pois compreendo que o esforço pela produção de inovação nas aulas de língua materna poderá direcionar as pesquisas às propostas contidas nessas diretrizes, tendo em vista que esses documentos oficiais são o que de mais recente tem sido produzido e divulgado de conhecimento sobre o ensino de gramática/análise linguística nos últimos tempos, ao incorporar “as principais orientações teórico-metodológicas oferecidas principalmente pela Linguística” (APARÍCIO, 2008, p. 10355), mas que nem sempre alteram as práticas escolares, que se revelam ainda distantes desses discursos (AGUIAR; SANTOS, 2019).

Desse modo, quando me proponho a verificar o que aparece refletido desses documentos nas DM investigadas no Capítulo 4, não espero me deparar, necessariamente, com uma mobilização explícita nas pesquisas produzidas no ProfLetras, principalmente da BNCC, que se encontrava em processo de construção no período de defesa desses trabalhos, mas um diálogo entre as escolhas teórico-metodológicas realizadas nas DM e os saberes acadêmicos propostos nesses textos oficiais.

No entanto, algo que não pode ser ignorado é o fato de que os documentos oficiais são fruto de disputas políticas, o efeito de um ajuste de vozes; um objeto de poder, por ser sempre o resultado de uma seleção e “selecionar é uma operação de poder” (SILVA, 2006, p. 16). Por essa razão, a depender das forças atuantes na elaboração dessas diretrizes, nem sempre o projeto curricular desenhado se mostra promissor, destoando, em alguns casos, até mesmo do que as pesquisas mais recentes apresentam como perspectiva produtiva, o que pode ocasionar retrocesso nas práticas educacionais.

Assim, quando não me limito ao estudo dos PCN, mas avanço em direção à proposta da BNCC para o ensino de CV (em suas diferentes versões), assumindo um olhar investigativo, minha tentativa é traçar um perfil histórico do ensino de gramática nas últimas décadas, ou seja, ao apresentar como as concepções de gramática/análise linguística vão se constituindo de um documento para o outro e de uma versão para a outra, visualizo a instabilidade dessas definições, compreensões distintas sobre o trabalho envolvendo esse ensino.

Essa instabilidade na definição sobre como deve ser o tratamento dado à gramática na escola pode estar ligada ao fato já citado de que as “diretrizes públicas relacionam-se com vinculações ideológicas, pois estão relacionadas a direcionamentos políticos atuantes no momento em que foram elaboradas, publicadas e divulgadas” (BATISTA, 2019, p. 158). Nesse sentido, “o que se estabeleceu oficialmente para o ensino, como conteúdos e materiais legitimados para uso na prática pedagógica, diz muito de como se compreendeu a transmissão de conteúdos, em processos de ensino-aprendizagem, em uma época” (BATISTA, 2019, p. 158).

Por isso a importância de uma formação docente comprometida com a educação científica, o que significa o abandono de uma prática subserviente, acrítica, colonialista, pautada na absorção de conteúdos, na reprodução do que está prescrito nos documentos oficiais e manuais didáticos sem possibilidade de contestação, por carregarem consigo conhecimentos considerados “verdades universais”. Pautada nas palavras de Aparício (2008), compreendo que “é na tensão entre o prescrito e o realizado que o professor vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula”. Assim, a transformação das práticas escolares de ensino de língua passa pela

reelaboração/reconstrução das orientações trazidas por esses documentos (APARÍCIO, 2008), o que significa considerar o conhecimento empírico, os saberes das professoras em articulação com os saberes da academia.

Nesse sentido, julgo relevante um trabalho no ProfLetras que considere o estudo e análise crítica das propostas contidas nessas diretrizes²², além da criação de situações nas quais as professoras sejam desafiadas a efetivar na prática as orientações desses documentos, não no sentido de uma transposição direta de conhecimentos teóricos para a sala de aula, mas por meio de um processo de reelaboração/redefinição dessas orientações (APARÍCIO, 2008), para o atendimento das demandas educacionais, o que dialogaria perfeitamente com os projetos de intervenção elaborados²³.

Por fim, neste capítulo, discuto, ainda, o papel que os livros didáticos distribuídos pelo governo federal exercem nas intervenções produzidas no ProfLetras, por compreender que esses materiais, muitas vezes, assumem um espaço de destaque na sala de aula, tornando-se o instrumento que conduz a ação pedagógica. Desse modo, mostra-se como um instrumento de poder capaz de direcionar a prática docente. Além disso, esses materiais são avaliados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), avaliações essas orientadas pelos PCN e, mais recentemente, pela BNCC. Assim, embora esses manuais didáticos procurem manter certo modo de funcionamento, não excluindo o ensino de gramática tradicional da escola, ao mesmo tempo, precisam operacionalizar as orientações contidas nas diretrizes, obedecer aos critérios do PNLD, o que representa tensão entre tradição e inovação.

As discussões realizadas neste capítulo contribuem, portanto, no sentido de fortalecer o diálogo entre as teorias acadêmicas e a prática docente, auxiliam na verificação dos impactos provocados pelo conhecimento científico nas práticas evidenciadas em pesquisas desenvolvidas no ProfLetras.

²² Analisando as ementas das disciplinas obrigatórias, verifiquei que 02 delas trazem os Documentos Curriculares Oficiais em suas propostas. Na disciplina “Texto e Ensino”, há indicação para um trabalho voltado para “Direcionamentos estabelecidos pelos documentos oficiais para o ensino da leitura e da produção textual” e na disciplina “Gramática, Variação e Ensino” é apresentado como proposta de atividade a “Apreciação crítica dos documentos oficiais e dos materiais didáticos para discutir as concepções de gramática e de norma que os fundamentam”.

²³ A inserção de uma disciplina prática no catálogo de disciplinas obrigatórias do ProfLetras poderia favorecer a relação teoria/prática e contribuir com o processo reflexivo das professoras.

4.1. Inovação do Trabalho com Gramática nos PCN

Em decorrência das pesquisas produzidas no âmbito da linguística, os debates em torno da revisão das práticas de ensino de Língua Portuguesa já eram bastante frequentes na década de 70 e 80 do século XX. Em 1984, especificamente, quando foi lançada a coletânea organizada por João Wanderley Geraldi, intitulada “O texto na sala de aula - leitura e produção”, essas discussões ganharam maior evidência, contribuindo para uma grande virada do ensino de Língua Portuguesa, na medida em que propuseram um trabalho envolvendo leitura, escrita e reflexão sobre o sistema linguístico de maneira articulada.

As contribuições teóricas disponíveis naquela época influenciaram a produção dos PCN. Esse documento se configura em diretrizes elaboradas pelo governo federal para subsidiar a construção dos currículos e orientar o trabalho de professoras de Língua Portuguesa acerca das perspectivas e práticas pedagógicas a serem adotadas em sala de aula, com vistas a formar usuários proficientes da língua. Considerando que esse documento catalisou o que havia de produção científica promissora naquele período e possibilitou a visualização de um novo momento na educação (SILVA, 2020c), principalmente no que se refere ao ensino de línguas, pelas propostas inovadoras apresentadas para a época, esse actante pode se configurar como mediador, quando provoca transformações na prática educativa.

Dentre as mudanças anunciadas nos PCN para os estudos de linguagem, pode-se citar a proposta do eixo de reflexão sobre a língua ou prática de análise linguística como uma importante alteração nas formas de se “ensinar gramática”, como uma ferramenta que permite aos alunos refletir sobre as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas realizadas em textos de circulação social, o que pode auxiliar o desenvolvimento da prática de leitura e produção de textos por parte desses mesmos alunos, por meio do trabalho de mediação de professoras. O documento orienta a integração dos eixos de uso e reflexão sobre a língua e apresenta mais algumas propostas significativas para a inovação do ensino de Língua Portuguesa, como a

ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no

processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998, p. 18).

Além disso, os PCN apresentam como sugestão de trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa, a utilização dos gêneros textuais como objetos de ensino-aprendizagem e a indicação da necessidade de se trabalhar a oralidade na escola. Essas orientações afetam diretamente o ensino desenvolvido em torno da gramática, pois ela perpassa todas as formas de manifestação da linguagem. No entanto, o projeto de inovação impulsionado por esse documento ainda não se efetivou de maneira sólida no espaço escolar, prova disso são os resultados das pesquisas científicas em torno do estudo de gramática na escola (SILVA, 2011; SILVA, 2020c; APARÍCIO, 2006; SIGILIANO; SILVA, 2017; SILVEIRA; SILVA; REIS, 2019, só para citar algumas).

Assim, a busca por propostas produtivas para o ensino de língua é algo constante. Isso tem gerado inquietação em muitas professoras, que se veem desafiadas a inovar a prática, desconhecendo, em muitos casos, pressupostos teórico-metodológicos que as respaldem e possibilitem desenvolver estratégias de ensino que efetivamente produzam conhecimento linguístico. Em algumas situações, mesmo conhecendo a teoria que fundamenta os princípios metodológicos, é possível que haja insegurança quanto aos resultados que virão da proposta desenvolvida ou, ainda, que haja dificuldade em desenvolver estratégias de transformação do conhecimento científico em conhecimento possível de ser ensinado na escola.

Em resposta ao movimento desencadeado em prol da revisão do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de impulsionar reconfigurações nas bases teórico-metodológicas dessa disciplina, várias secretarias de educação incorporaram as ideias apresentadas nos PCN, propuseram alteração dos currículos e promoveram cursos de formação e aperfeiçoamento para professoras (BRASIL, 1998). No entanto, é comum o desejo de encontrar, tanto nas diretrizes ou referenciais pedagógicos quanto nas formações pedagógicas, respostas práticas para as questões desafiadoras da prática de sala de aula (SILVA; MELO, 2009), o que acaba produzindo uma visão distorcida desses documentos, ignorando a possibilidade de serem vistos como propostas impulsionadoras de ações mais produtivas para o ensino de língua.

Assim, possíveis mudanças na prática do magistério dificilmente virão da aplicação de modelos prontos pensados por pesquisadores para solucionar os problemas da sala de aula, mas virão da inter-relação entre os discursos oficial (ex: PCN, propostas curriculares elaboradas pelas secretarias estaduais e municipais), o da academia (por meio das bases teóricas que orientam a elaboração das propostas de ensino) e o pedagógico (configurado pelos modos de ensinar) (PIETRI, 2018). Esse diálogo se faz necessário para que se estabeleça um processo de reflexão sobre a prática capaz de propiciar a produção de conhecimentos, a utilização desses documentos como referência, e não como “receitas”, para a alteração do trabalho em sala de aula (SILVA; MELO, 2009).

Esses documentos/orientações curriculares, fundamentados em arcabouços teóricos produzidos pela academia, trabalham em prol do “convencimento do professor sobre a necessidade de abandonar concepções e práticas consideradas tradicionais, ultrapassadas, discriminatórias, em favor das concepções de ensino e de linguagem renovadas, pedagogicamente eficazes” (PIETRI, 2018, p. 528). A exemplo dessas concepções e práticas que precisam ser alteradas encontra-se o trabalho em torno de uma visão de língua que desconsidera toda a pluralidade que lhe é inerente.

A respeito das constantes discussões envolvendo o ensino de língua portuguesa, Signorini (2011) apresenta um “grande embate” que se desenrolou em torno da temática “gramática e ensino”, no período de implementação dos PCN. Esse embate se organizou através da relação “norma, variação e gramática”, em que de um lado estavam os defensores de uma língua plural e heterogênea e, do outro, os que insistiam em se posicionar a favor de uma concepção de língua homogênea. Discussões envolvendo essa temática estavam presentes nas publicações oficiais e nos debates acadêmicos e midiáticos (SIGNORINI, 2011). Já nos cursos de formação de professoras, pairava a dúvida sobre a implementação dessa nova forma de ensinar língua, que ainda não se mostrava de maneira clara, tendo em vista que “os objetivos de ensino e, conseqüentemente, os instrumentos de aferição do desempenho escolar”, permaneciam, em sua maioria os mesmos (SIGNORINI, 2011, p. 13).

Inicialmente, as dúvidas estavam relacionadas ao fato de se ensinar ou não gramática. Esse questionamento se tornou recorrente a partir da divulgação das

novas concepções teórico-metodológicas de ensino de língua, advindas do avanço das ciências relacionadas à linguagem e dos debates em torno das reformas educacionais a partir da década de 70 do século XX, que traziam dentre as propostas de revisão das práticas do ensino de línguas, o texto como unidade de trabalho envolvendo gramática, conforme já apresentei. A polêmica em torno do possível abandono ao ensino de gramática na escola se mostrou tão intensa que talvez esse tenha sido um dos motivos que levaram os PCN a suscitarem essa discussão e a negarem essa possibilidade, pontuando que a grande questão a ser evidenciada era *o que, para que e como ensinar gramática* (SILVA, 2011).

Atualmente, as dúvidas em torno dos objetos de ensino (*o que*) ou finalidades (*para que*) desse “ensino” não se mostram tão perceptíveis quanto o “como ensinar gramática”. A grande polêmica que percorre os cursos de formação de professoras está pautada em como desenvolver uma proposta de trabalho que articule a análise linguística às atividades de leitura e produção de textos orais ou escritos em função das diversas situações em que ocorre a interação, pois a visualização de possibilidades de realização de um trabalho com a gramática dentro do texto, em que esse mesmo texto não sirva de pretexto para o ensino de aspectos gramaticais (SILVA, 2020c) ainda se apresenta como um grande desafio.

A esse respeito, os PCN orientam que os conteúdos (objetos de ensino) sejam selecionados levando em consideração as necessidades dos alunos, identificadas nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998), opondo-se à prática tradicional de fixação de conteúdos por série (BRASIL, 1998; APARÍCIO, 2006; SILVA, 2011). Contrapõem-se, ainda, à utilização de uma metodologia pautada na definição, classificação e exercitação de tópicos gramaticais e assumem uma perspectiva respaldada no interacionismo, que tem como interesse o desenvolvimento de competências linguísticas, a compreensão do funcionamento da língua para a produção de sentidos correspondentes aos propósitos comunicativos que se pretende alcançar por meio da linguagem. Por isso, o texto se configura como “unidade exclusiva de análise” (SILVA, 2011) dos elementos linguísticos em situações de uso.

A concepção assumida pelos PCN se coaduna com o que Silva (2011) nomeia de *estudo de gramática*, em oposição ao que a tradição conhece como *ensino de gramática*. Nos termos do autor, o *ensino de gramática* está voltado para

uma abordagem prescritiva, ocorrendo a partir de exercícios mecânicos limitados à análise de palavras e frases, e, quando os textos são utilizados, o tratamento dado a eles é tipicamente voltado para o contexto escolar, baseado em conceituações e análises em torno das tipologias textuais. Nessa perspectiva, desconhece-se o gênero e sua circulação social. O trabalho com textos encontra-se atrelado à correção ortográfica e gramatical.

Para Franchi (1991, p. 15), o grande problema desse modelo de ensino “não está no interesse teórico da tradição”, mas na “repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de ‘escolarização’). Está na falta de reflexão *sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos*” (FRANCHI, 1991, p. 15, grifo do autor). Essa falta de reflexão sobre as implicações das escolhas pedagógicas realizadas em função do trabalho com gramática na escola é, dentre outras razões, fruto de uma formação inicial e continuada pautadas, fundamentalmente, no ensino e, raramente, na pesquisa, ou seja, a formação de professoras pesquisadoras precisa acontecer ainda na graduação. Uma formação pautada na pesquisa pode se configurar como uma prática impulsionadora de movimentos reflexivos que possibilitam a alteração nos modos de fazer, contribuindo, dessa forma, com a dinâmica da sala de aula, ainda distante, também, de um trabalho pautado em pesquisa.

A partir do que pode ser observado em Silva (2011)²⁴, percebo a existência de duas categorias: uma com foco no aluno (estudo de gramática), e outra voltada para o professor como centro de todo o trabalho (ensino de gramática). Essa última encontra-se consolidada na tradição escolar, ou por ser o modelo que dá mais segurança, em virtude de ter sido esse o ensino repassado durante muito tempo, ou pela própria organização curricular, que, muitas vezes, destrincha em disciplinas, aspectos que deveriam ser trabalhados de maneira articulada, como é o caso de algumas redes de ensino que propõem aulas de “Redação” separadas da disciplina Língua Portuguesa. Essa compartimentação acaba dificultando a reflexão sobre os

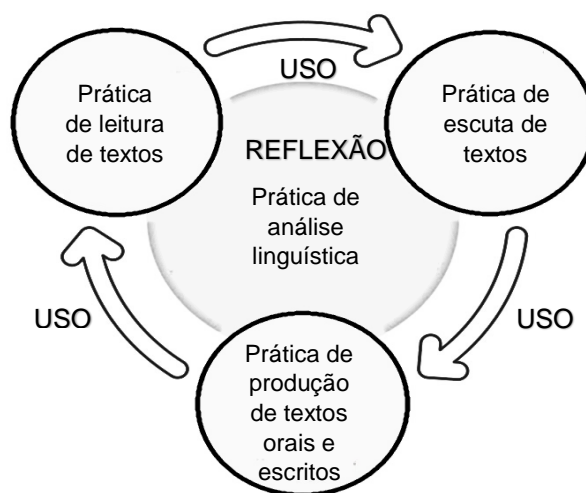
²⁴ Adotando a mesma perspectiva de Silva (2011), quando me utilizo da nomenclatura “ensino”, estou me referindo ao trabalho tradicionalmente aceito no contexto escolar e que ainda encontra respaldo na prática docente. Porém, quando fizer alusão a uma prática mais inovadora, oposta à perspectiva tradicional, utilizarei a expressão “estudo de gramática”. Esses termos serão recorrentes ao longo do texto, por isso, estabeleço o que compreendo por cada um.

fenômenos gramaticais, que desassociados das práticas de linguagem, perdem sua razão de ser.

Em contraposição a um ensino de língua desvinculado dos usos reais dessa língua, os PCN (BRASIL, 1998) propõem um trabalho voltado para o processo de reflexão sobre o uso da língua (gem), a fim de aprimorar esse uso. Assim, o princípio que passa a reger os conteúdos de Língua Portuguesa está baseado no processo de USO-REFLEXÃO-USO e direciona o tratamento metodológico que esses conteúdos receberão, fundamentado no ciclo AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO (BRASIL, 1998). A utilização desse princípio possibilita aos estudantes compreenderem como os recursos linguísticos se organizam quando empregados nas diversas situações de interação sócio-discursiva.

A Figura 4 é uma tentativa de adaptação do modelo contido nos PCN (BRASIL, 1998), que apresenta a articulação das dimensões USO e REFLEXÃO. Realizei esse ajuste com o simples objetivo de evidenciar a análise linguística perpassando todas as “práticas sociais de linguagem” (que se constituem de maneira interdependente), para demonstrar que a reflexão sobre a língua não é algo que acontece de maneira desassociada dos usos.

Figura 7 - Funcionamento das Práticas de Linguagem nos PCN



Fonte: Produzido pela autora, com base nos PCN (BRASIL, 1998)

Conforme apresentado na Figura 4, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se organizado em dois eixos básicos: USO e REFLEXÃO. No eixo do USO, estão as práticas de leitura, escuta e produção de texto nas modalidades oral e escrita. A respeito da análise linguística, os PCN orientam um trabalho envolvendo os três

tipos de atividades que Franchi (1991) descreve. Nas palavras do autor, as atividades *linguística*, *epilinguística* e *metalinguística* estão “necessariamente presentes no estudo de qualquer língua e mostra como o estudo da gramática deve ser precedido de operações contínuas sobre a própria língua” (p. 6). O trabalho com essas atividades corresponde a uma metodologia inovadora, na medida em que altera o percurso que, antes, tinha na metalinguagem, o ponto de chegada e de partida, tendo, agora, a oportunidade de tê-la como destino final, em um trajeto que perpassa as atividades linguísticas e epilinguísticas.

A *atividade linguística* corresponde ao próprio exercício de uso da língua(gem), em situações de uso real, intencionado, considerando o propósito intrínseco à própria linguagem, que se dá em condições espontâneas, significativas, em que a interação ocorra de forma efetiva, sem simulações, mas que “pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco” (FRANCHI, 1991, p. 35). A atividade linguística pressupõe, portanto, interação social e ocorre em condições de uso inconsciente pelo falante. A respeito desse tipo de atividade, Travaglia (2000) explica que

são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico discursivo, que alguns chamam de assunto ou tema (p.33).

Nesse tipo de atividade, a reflexão não acontece de maneira sistematizada, planejada, mas de forma automática (TRAVAGLIA, 2000), pela “intuição” que o usuário possui a respeito da língua, decorrente de uma gramática implícita, ou de uso, internalizada, da competência linguística adquirida através do processo de comunicação (PONTARA; CRISTÓVAO, 2017). Por isso, é importante que sejam criadas condições para que os alunos exteriorizem seu conhecimento linguístico, provocando-os a alcançar níveis mais profundos que envolvem a compreensão do funcionamento da linguagem, por meio de atividades reflexivas, ou epilinguísticas.

A atividade *epilinguística* pressupõe reflexão consciente, trabalho elaborado envolvendo a linguagem. Corresponde ao estudo de gramática na perspectiva da análise linguística, em que o texto pode ter papel fundamental, possibilitando aprendê-la de maneira mais dinâmica e produtiva. Esse exercício permite que os alunos desenvolvam sua capacidade comunicativa, pois os leva a comparar

expressões, transformá-las, experimentar novos modos de construção, canônicos ou não, brincar com a linguagem (FRANCHI, 1991), tendo em vista as necessidades de interlocução, possibilitando que desenvolvam seu próprio estilo de escrita. Por meio desse exercício, os alunos aprendem gramática sem ao menos se darem conta disso, pois as nomenclaturas gramaticais só serão introduzidas quando se adentrar na metalinguagem. Atividades epilinguísticas associam-se ao que se conhece como gramática reflexiva.

O último tipo de atividade é a *metalinguística*. Caracteriza-se pelo exercício de usar a língua para falar da própria língua, ou seja, seu trabalho está ancorado no uso de nomenclaturas para falar de certos aspectos da linguagem. Esse tipo de atividade baseia-se na verificação do “conhecimento sistemático e classificatório dos fatos de uma língua” (NASCIMENTO, 2014, p. 182). Pauta-se na conceituação, classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical (NASCIMENTO, 2014) ou como apresentam os PCN, é um trabalho envolvendo “observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (BRASIL, 1998, p. 78). Configura-se, portanto, como uma gramática teórica por estar firmada em teorias linguísticas, o que a associa às gramáticas normativa e descritiva. É bastante conhecida por fazer parte do ensino tradicional de língua portuguesa e pelos resultados negativos advindos de um trabalho limitado à assimilação de conceitos e de nomenclaturas gramaticais (SILVA, 2020c).

No entanto, a atividade metalinguística também pode se mostrar produtiva, quando aparece atrelada a um trabalho de reflexão sobre a língua, desconsiderando a tradicional prática de classificação/reprodução. Um trabalho nessa perspectiva possibilita que os estudantes passem a pensar, raciocinar sobre a língua, vendo-a como um campo investigativo. Isso envolve a (des-/re-)construção de teorias por meio de um processo de reflexão sobre a língua (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). É tomá-la como objeto, no qual o aluno é o cientista que constrói hipóteses, que corre atrás de evidências e pistas para explicar a natureza da sua língua (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Esse processo envolve, antes de tudo, professoras pesquisadoras que proporcionem aos estudantes um ensino dentro de uma perspectiva voltada para a pesquisa, reflexão, investigação, em que as aulas de gramática, assim como propõe

Quarezemin (2017), desde muito cedo, possibilitem ao aluno refletir conscientemente sobre a língua,

(ii) suscitar o espírito de investigação, de curiosidade e de questionamento frente à linguagem que ele emprega no seu dia a dia, (iii) desenvolver a aprendizagem das principais estruturas e dos mecanismos fundamentais da língua, e devem, ainda, (iv) permitir a abordagem do tipo experimental. Por que não um laboratório de gramática na escola? Um espaço em que o professor e o aluno possam observar, testar, analisar os dados da língua, incluindo todas as variedades do português brasileiro. Um espaço que possibilite maior reflexão sobre o conhecimento explícito trabalhado nas aulas de língua portuguesa (QUAREZEMIN, 2017, p. 76).

Dentro da proposta de Quarezemin (2017), o laboratório não seria um local para resolução de exercícios metalinguísticos, mas um espaço destinado a um trabalho que possibilite

manter o fascínio pela língua, despertar a curiosidade do aluno e a vontade de aprender as regras explícitas da língua. O aprendiz precisa *observar, refletir, desconstruir e construir novamente a metalinguagem* que aparece na gramática tradicional para poder se apoderar dela. *O problema em si não é o emprego da metalinguagem, mas a forma como ela aparece nas aulas de língua portuguesa. Os alunos normalmente relacionam a metalinguagem a uma lista a ser decorada; quando, na verdade, ela precisa ser compreendida* (p. 75-76, grifos meus).

A proposta de Quarezemin (2017) apresenta-se como uma possibilidade promissora de um trabalho envolvendo o sistema da língua, desde que essa prática não se restrinja ao trabalho com a metalinguagem pela metalinguagem, mas que ela parta das práticas sociais de utilização da linguagem e volte para as mesmas práticas, ainda que nesse percurso surja a metalinguagem.

Em decorrência das consequências negativas de uma prática pedagógica pautada na gramática normativa, em que a metalinguística dentro de uma perspectiva tradicional sem qualquer referência a uma abordagem crítica era a referência, surgiram outras concepções de gramática. Ancorada em uma perspectiva voltada para a descrição do mecanismo de funcionamento da língua, a *gramática descritiva* se propõe a observar e registrar aquilo que se apresenta de maneira regular em qualquer variedade da língua, estabelecendo, assim, suas regras de funcionamento. Nesse sentido, importa o que efetivamente se emprega em cada variante.

Também contrária à abordagem da gramática normativa, que se encontra fundamentada na padronização da língua, apontando, de maneira arbitrária, regras

de como se deve falar e escrever corretamente, a *gramática internalizada* pauta-se na concepção de que todo falante domina um saber linguístico, ou seja, possui uma gramática natural, implícita, conhecimento intuitivo sobre as regras de funcionamento da língua. Esse conhecimento o possibilita organizar os mecanismos linguísticos de maneira compreensível, tornando a comunicação com outro falante possível. Essas três concepções de gramática (normativa, descritiva e internalizada) podem ser representadas, também, por outras concepções denominadas, respectivamente, de gramática explícita ou teórica, gramática reflexiva e gramática implícita ou de uso. Associadas a essas concepções, estão, ainda, os tipos de atividade de uso da língua na escola, já referenciados: a) atividade metalinguística, comumente associada à gramática normativa, mas que pode, também, ser orientada pela gramática descritiva; b) epilinguística, que se encontra atrelada à gramática descritiva; e c) linguística, correspondendo, à gramática internalizada.

Considerando as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa apresentadas em produções científicas e que culminaram com a publicação dos PCN, além das concepções de gramática, interessa-me, também, a noção de análise linguística que se encontra implicada nesse trabalho, que tem o texto como unidade de ensino, pois tendo em vista que o foco das aulas de Língua Portuguesa, conforme apresentam os PCN (BRASIL, 1998), é o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, visando à participação dele em práticas sociais mediadas pela linguagem, faz-se necessário identificar como ocorre o trabalho que envolve leitura, escrita e reflexão sobre o sistema linguístico de maneira articulada.

Nesse sentido, Hasan (1996) apresenta, no contexto da linguística sistêmico-funcional, três modelos de letramento que correspondem a formas de ação envolvendo o uso da linguagem e que podem limitar ou expandir a compreensão acerca do funcionamento da língua. São eles: letramento de reconhecimento ou identificação (*recognition literacy*), letramento de ação (*action literacy*) e letramento de reflexão (*reflection literacy*).

De forma bem sucinta, a primeira abordagem, traduzida como letramento de reconhecimento ou identificação, possui relação direta com as atividades metalinguísticas anteriormente apresentadas. É uma abordagem que se encontra ancorada em uma concepção de língua muito distante da prática social, pautada na apreensão e utilização de regras gramaticais pelos alunos, implicando aceitação,

sem questionamento, de certos “fatos” (HASAN, 1996). Essa perspectiva, conforme apresento mais adiante, é mais limitada que as demais (e a mais utilizada), pois representa uma prática restrita ao trabalho com a metalinguagem, não envolvendo uso ou reflexão sobre esse uso.

O letramento de ação aposta em um trabalho voltado para a “pedagogia baseada em gênero” (HASAN, 1996). Essa proposta, embora trabalhe com a produção de gêneros textuais, tem como foco a estrutura, um modelo a ser reproduzido pelo aluno, não implicando em ação crítica e consciente do mesmo. Corresponde a um trabalho com os diversos gêneros, porém sem focalizar nas categorias gramaticais. É, portanto, uma abordagem de letramento mais voltado para os contextos sociais de uso da língua e isso envolve as variações linguísticas em suas mais diversas formas de representação e o compromisso com o desenvolvimento da capacidade discursiva dos estudantes.

E, por último, o letramento de reflexão (*reflection literacy*) encontra-se voltado para o desenvolvimento da capacidade do aluno de pensar sobre o funcionamento da língua, em sua multiplicidade de contextos de uso. Esse modelo abarca tanto questões estruturais relacionadas ao sistema linguístico, quanto questões sociais, o que o posiciona dentro de uma perspectiva mais ampliada de uso/compreensão da língua. Esse letramento, segundo Hasan (1996) prioriza necessariamente a reflexão, a investigação e a análise. As pesquisas produzidas no ProfLetras, conforme apresento no Capítulo 4, têm procurado se utilizar desse tipo de letramento.

Compreender o que representam essas concepções apresentadas por Hasan (1996) vai muito além de um trabalho conceitual, pois seus significados implicam em ações pedagógicas, que, por sua vez, carregam consigo concepções de aprendizado e conhecimento. Todo esse processo é importante porque é realizado em função do aluno. Assim, as escolhas teórico-metodológicas, efetivadas nas investigações, ou ainda, a que está representada nos documentos curriculares oficiais, são cruciais para a construção de um sujeito social ativo e reflexivo ou passivo e conformista.

Olhar para essas concepções de letramento com um olhar crítico é um exercício de educação científica que se faz necessário, pois, conforme aponta Hasan (1996), a adoção de uma prática de ensino sustentada no letramento de identificação prefigura um modelo de sociedade que possui mecanismos ocultos de

preservação do poder da autoridade, que desconsidera os grupos desfavorecidos de uma comunidade, pois “a voz deles não é a voz da autoridade e não é representada nos sistemas escolares ²⁵” (HASAN, 1996, p. 891).

Essas operações linguísticas permitem compreender como a língua(gem) se organiza, seu funcionamento, como ela representa as experiências que se vive e se manifesta em cada situação, considerando os efeitos de sentido que se pretende provocar nas diversas condições de produção do discurso. Tendo em vista sua mobilidade, flexibilidade, as possibilidades de criação e significação que o uso combinado de determinadas expressões provoca, e ainda, no plano não verbal, o processo que se organiza quando apenas se reflete sobre os modos de dizer o que se pretende comunicar, Franchi (1991) atribui à linguagem o caráter criativo. Nas palavras do autor,

há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência (FRANCHI, 1991, p. 13).

A língua(gem), por si só, é criativa, porque é viva, e porque é viva permite que se aja sobre ela. Nesse sentido, o maior compromisso da escola precisa estar voltado para a apresentação da riqueza de possibilidades que a língua oferece ao aluno para selecionar formas linguísticas, nas suas mais diversas opções, e manuseá-las, movimentá-las em função dos propósitos comunicativos estabelecidos para que a interação se efetive. Desse modo, é no trabalho com textos, lendo, escrevendo, revisando, reescrevendo, que os estudantes vão operando sobre a linguagem (FRANCHI, 1991), vão desenvolvendo um trabalho sobre a língua e suas propriedades, conforme proposta dos PCN (BRASIL, 1998, p. 78).

Por ser uma atividade que se desenvolve na interação social, a linguagem possibilita que o sujeito se aproprie do sistema linguístico, pois “constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores” (FRANCHI, 1991, p. 11). É nesse sentido que a linguagem se configura como um processo criativo, pois não é uma simples atividade de reprodução, ativação de esquemas

²⁵ “their voice is not the voice of authority, and it is not represented in the schooling systems” (HASAN, 1996, p. 891).

prévios, mas é um trabalho onde opera o processo de reconstrução, considerando as condições de interlocução (FRANCHI, 1991).

Esse trabalho, que vai além do ensino de gramática, abordando também a pragmática e a semântica, trabalhadas de maneira articulada às práticas de produção e recepção de textos é o que se conhece por análise linguística (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a análise linguística não é simplesmente uma nova denominação para o ensino de gramática, mas representa uma nova postura diante desse trabalho, pois perpassa todas as dimensões do texto: gramatical, textual e discursiva. Ela tem início com a atividade linguística (proposta de atividade voltada para as práticas sociais de linguagem), conforme já apresentei, passa pela atividade epilinguística (onde estaria o seu cume), tendo a participação das professoras como provocadoras, estimuladoras do processo, até chegar à metalinguagem, “‘gramática’ no sentido de um sistema de noções descritivas” (FRANCHI, 1991, p. 36).

Esses processos correspondem ao percurso *gramática internalizada*>*gramática reflexiva*>*gramática explícita* (SILVA, 2011), confirmando a necessidade de um trabalho em que a gramática normativa pode ser o “ponto de chegada para as reflexões linguísticas, as quais podem resultar em avanços diante de algumas limitações constitutivas dos manuais de gramática normativa” (SILVA, 2011, p. 33) e não o contrário. Possenti (2012) reforça essa visão quando defende que é preciso partir do que o falante domina (gramática internalizada), seguir em direção ao conhecimento das línguas como são faladas, considerando o caráter heterogêneo (gramática descritiva) delas, até se chegar à tematização da gramática normativa.

Um trabalho pautado na análise linguística vai, portanto, na contramão de uma abordagem tradicional que se utiliza do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, adotando um ensino descontextualizado da metalinguagem, voltado para exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas, valorizando excessivamente a gramática normativa e insistindo nas regras de exceção, o que resulta no preconceito contra a oralidade e as variedades não-padrão (BRASIL, 1998, p. 18). Nesse sentido, a prática de análise linguística parte do uso da linguagem em direção ao alcance de novas habilidades linguísticas, principalmente no que diz respeito à escrita. Esse trabalho visa desenvolver no aluno a “compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio

(...), a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (BRASIL, 1998, p. 19) e, ainda, a compreensão sobre o uso da linguagem e utilização apropriada nas situações e propósitos definidos (BRASIL, 1998).

Essa proposta atende ao compromisso da educação de formar cidadãos com condições de participar plenamente das discussões em torno de questões sociais, pois é por meio da linguagem que “homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p. 19), ou seja, exercem cidadania. Por isso, torna-se imprescindível a realização de atividades em que os alunos sejam levados a pensar e falar sobre a própria linguagem.

Os PCN apresentam, portanto, uma abordagem de ensino voltada para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, o aumento do conhecimento do aluno sobre a utilização dos recursos da língua (TEIXEIRA, 2011). Essa abordagem aspira pelo aprimoramento da competência comunicativa/discursiva do educando e encontra-se atrelada à Gramática Reflexiva. Esse modelo é um avanço para o ensino de gramática, pois trabalha em função dos efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelos usuários da língua, possibilita a construção de “conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico, relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos” (BRASIL, 1998, p. 52). Assim, reforço que os aspectos sistemáticos da língua não são deixados de lado, apenas reorganizou-se o tratamento dado a essas questões.

Em entrevista concedida para Aguiar e Santos (2019), Clecio Bunzen, doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e, atualmente, Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, aponta alguns acertos dos documentos curriculares oficiais publicados antes da BNCC. Trago o posicionamento de Bunzen por considerar que seus apontamentos resumem e reforçam o que tenho compreendido como proposta inovadora em torno da análise linguística, apresentada nos PCN. Assim, para o entrevistado, os principais acertos são:

- (a) apontar para uma concepção de língua e de linguagem mais relacionada com as práticas sociais e os usos sociais;
- (b) assumir um trabalho didático mais voltado para análises do texto e dos elementos da textualidade;
- (c) indicar a possibilidade de assumir os gêneros como possíveis organizadores dos currículos de L1;
- (d) apostar em uma discussão sobre o ensino de aspectos gramaticais e sua relação com o texto e os gêneros;
- (e) induzir um ensino mais

reflexivo e consciente sobre a língua enquanto sistema, utilizando normalmente o conceito de “análise linguística” para chamar atenção do processo “natural” e “aprendido” de **refletir** sobre os usos linguísticos em enunciados concretos; (f) induzir um trabalho didático com a produção textual escrita para além da redação escolar, da tipologia escolar clássica (narração, descrição, dissertação); (g) procurar relacionar, uma proposta metodológica sociointeracionista em que haja maior integração entre o trabalho de leitura e produção textual, com atividades e tarefas de **reflexão consciente** sobre a língua e as múltiplas linguagens (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 363-364, grifo dos autores).

Apesar de as propostas contidas nos PCN serem um grande passo para o ensino de Língua Portuguesa, pesquisas realizadas em torno da temática “gramática e ensino” ainda apontam para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e abordagens adotadas em sala de aula. Corroboro da visão de Mendonça (2016), quando afirma que já houve algumas modificações no trabalho com leitura e escrita, no entanto, quanto ao ensino de gramática, não se efetivaram grandes mudanças. Teixeira (2011, p. 163) também se posiciona na mesma direção, assinalando que “já está claro que se deve privilegiar, nas aulas, a prática de análise e produção contextualizada dos diferentes gêneros textuais; no entanto, ainda permanecem dúvidas e contradições quando o assunto é o estudo da gramática”. Dialoga com esse pensamento, o professor Clecio Bunzen, quando em entrevista afirma que, a respeito dos documentos curriculares oficiais nacionais,

o principal equívoco parece ser ainda uma crença de que tais discursos oficiais e programas curriculares oficiais “impactam” ou “alteram substancialmente” **o currículo do cotidiano escolar e dos cursos de formação docente**. Podemos ter excelentes discussões e acertos nos documentos curriculares oficiais, mas práticas escolares, materiais didáticos e propostas pedagógicas dos cursos de Letras (Licenciatura) bem distantes de tais discursos (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 364, grifo dos autores).

A esse respeito, compreendo que existem concepções já formadas, consolidadas na prática de sala de aula (como as noções de língua(gem) e gramática), que, interdependentes, determinam, em grande parte, a estrutura do trabalho desenvolvido com os estudantes em relação ao ensino de Língua Portuguesa (TRAVAGLIA, 2012). Os sujeitos são o resultado dos discursos que ouvem. A esse respeito, Fiorin (1995, p. 35) afirma que o discurso não é a expressão da consciência, “mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes,

reproduz esses discursos em sua fala”. Esses discursos internalizados vão se materializando em ações, por isso, a renovação do trabalho com gramática na escola passa, necessariamente, por uma nova compreensão teórica desse objeto de ensino, o que recai, em alguma medida, sobre a formação inicial e continuada ofertadas.

Com relação às poucas mudanças observadas no contexto escolar a respeito do ensino de línguas, concordo com Bunzen (AGUIAR; SANTOS, 2019), quando afirma a necessidade de uma excelente formação inicial para que haja um trabalho que articule as teorias gramaticais e os usos da língua em diferentes textos. Para o pesquisador, um deslocamento de práticas tradicionais de ensino de gramática para práticas as quais o estudo de fenômenos gramaticais parta sempre de textos

exige um profissional que precisa ter competências para **mobilizar**, ao mesmo tempo, saberes gramaticais e textuais-discursivos no intuito de **sistematizar** as descobertas/dúvidas/achados com crianças e jovens. Esse ensino mais visível e explícito implica um grande domínio de como (re)construir conceitos linguísticos na sala de aula, fazer pesquisa sobre os usos e mobilizar uma certa metalinguagem (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 365, grifo dos autores).

Assim, um novo tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa só poderá se efetivar se as bases teóricas que fundamentam esse componente forem compreendidas e transformadas em conhecimento prático. Essa compreensão teórica advém das leituras feitas na universidade (formação inicial e continuada), das trocas realizadas entre os pares, dos discursos produzidos na escola, da proposta teórico-metodológica apresentada nos documentos oficiais, que, em diálogo com as necessidades da sala de aula, recebem tratamento especial e se transformam em conhecimento prático.

Por essa razão, documentos curriculares, livros didáticos, formação de professores, avaliações internas e externas, dentre outros atores, precisam dialogar com as recentes descobertas científicas produzidas no âmbito do ensino de línguas, no sentido de apresentar alternativas para a renovação do tratamento dado à gramática. Porém, essas alternativas precisam se materializar em ações transformadoras da prática, em conhecimento significativo para os alunos, o que pode ocorrer por meio da interação entre universidade e escola, contribuindo para o alinhamento entre teoria e prática, para o abandono de um trabalho de análise e reflexão sobre a língua que, em sua essência, não se configura como tal.

Dutra (2013), investigando a concepção de análise linguística de alunas estagiárias do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e refletindo sobre o ensino de análise linguística, desenvolvido a partir do componente curricular “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II”, verifica que as alunas estagiárias não conhecem com profundidade o conceito de análise linguística e não realizam um ensino pautado nessa perspectiva. Para a autora, um dos fatores que interferem nesse quadro é que, até então, em nenhum componente do curso há o estudo da análise linguística e as leituras realizadas durante o componente curricular não são suficientes para a apropriação do conceito por parte dessas alunas, o que compromete a prática.

A pesquisa realizada por Dutra (2013) sinaliza para a necessidade de investigações dessa natureza, em que se verifica o que as futuras professoras estão compreendendo por análise linguística, como articulam teoria e prática, visualizando um ensino de línguas produtivo; que respostas a universidade vem apresentando para essa problemática; como os cursos de formação continuada em nível de pós-graduação têm contribuído para a construção de alternativas que favoreçam o desenvolvimento profissional, a aproximação entre o “saber” e o “fazer”, os “problemas” de suas “soluções”, como forma de promover práticas mais inclusivas no contexto escolar. Por essa razão, verifico que noções estão imbricadas nas orientações curriculares e nas pesquisas produzidas, conforme será apresentado nas análises das DM.

Como exemplo de práticas inclusivas necessárias no contexto escolar, convém salientar o trabalho com variação linguística na escola (alvo das pesquisas do ProfLetras aqui analisadas). A variação é inerente às línguas humanas, ela sempre existiu e sempre existirá (BRASIL, 1998), mesmo que se tente padronizar²⁶ seu uso. No entanto, tem prevalecido nas escolas um trabalho voltado para uma concepção de língua homogênea, com predomínio do ensino de gramática na perspectiva normativa, pautado nos modos corretos de se falar e escrever. Como nos apresenta Milroy (2004, p. 98), “a língua tem sido moldada durante séculos por falantes cuidadosos – geralmente figuras literárias proeminentes -, e há guardiões,

²⁶ Como exemplo de tentativa de padronização da língua, mesmo que se considere suas variantes, cito o projeto de lei de Aldo Rebelo, que, “em defesa da língua portuguesa”, propôs medidas contra o avanço dos estrangeirismos (SILVA; RAJAGOPALAN, 2004).

sumos sacerdotes da língua, que têm autoridade suficiente para decretar o que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável, certo ou errado”.

A respeito dessa realidade, é inegável que os alunos precisam estudar a norma padrão, pois ela se desdobra em uma das variedades da língua portuguesa. No entanto, não se pode mais considerar que as aulas de Língua Portuguesa se restrinjam ao ensino da gramática tradicional, como se ela fosse a própria personificação da língua, anulando as demais variedades, ou considerando-as “inferiores ou erradas pela gramática” (BRASIL, 1998, p. 31). Ao contrário, as aulas precisam responder à diversidade linguística, considerar os usos reais que são feitos da língua. Assim, conforme apresentam os PCN (BRASIL, 1998, p. 31), o que se almeja

não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua, e o estilo às diferentes situações comunicativas, saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Considerando, portanto, que a linguagem é um fenômeno social, com consequências ideológicas e políticas, é preciso “desmascarar o preconceito, lutar contra as formas de opressão que encontram sua justificativa na linguagem” (FIORIN, 2004, p. 110). Portanto, faz-se necessária a adoção de uma postura que problematize questões sociais, buscando solucionar esses problemas, embora, conforme aponta Moita Lopes (2004, p. 114), nem sempre se terá “respostas para todas as questões referentes à linguagem com que nos defrontamos na vida social”. Assim, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que sejam organizadas

ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (p. 48).

Entretanto, em diversas situações, o ensino encontra-se limitado à norma padrão, desconsiderando-se, portanto, as dimensões que ultrapassam o nível gramatical, ou seja, não são levados em conta os valores sociais imbricados nas

diferentes variedades do Português e o preconceito existente contra as variedades de menor prestígio em oposição às de maior prestígio, língua representativa de grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998). O conhecimento sobre as variedades costuma se limitar ao campo da teoria, pois na prática prevalece o ensino da norma que tem prestígio social.

Quanto à organização das atividades de análise linguística, o documento propõe que, sendo o texto a unidade de ensino, o fato linguístico a ser estudado seja isolado e seja adotado como ponto de partida sempre as capacidades que os estudantes já dominam, pois o objetivo do ensino deve ser oferecer condições para que se apropriem cada vez mais da linguagem. A etapa seguinte consiste em construir um corpus e propor situações nas quais seja necessário observar características regulares dos dados apresentados e analisá-los, agrupando-os a partir de critérios. Em seguida, as conclusões dos estudantes são organizadas e registradas (BRASIL, 1998). A prática descrita demonstra a perspectiva de um trabalho voltado para a reflexão sobre a língua.

Cumpridas essas etapas, os PCN orientam que as professoras deem início ao ensino da metalinguagem. Após a manipulação e exploração do aspecto selecionado, no entanto, é preciso possibilitar aos alunos acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados. Esses conteúdos precisam, então, ser exercitados, tendo como ponto de partida a realização de atividades simples até se chegar às mais complexas, que seriam a utilização desses conhecimentos em práticas de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos, como forma de se apropriar efetivamente das descobertas realizadas (BRASIL, 1998), pois só estudar os tópicos gramaticais não garante que o aluno esteja apto a utilizá-los em textos, de modo a cumprir o que a situação interlocutiva demanda (BRASIL, 1998).

Com a inserção dos PCN nas escolas, nos últimos anos, o texto vem ganhando espaço em situações de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, em muitos casos, ele surge apenas como subterfúgio para o tratamento de aspectos gramaticais que se pretende estudar. No final da década de 90 do século XX, Suassuna (1997, p. 27) já nos alertava para essa prática de escrita na escola que, quase sempre, reduz-se à produção de texto “acerca de um tema proposto ou imposto, em que o aluno, teoricamente, poria em prática regras e conceitos

gramaticais aprendidos num momento anterior, o que revela uma visão etapista e fragmentada da língua e do ensino”.

Além disso, permanece a prática de escrita direcionada para um interlocutor que, via de regra, é sempre o professor. Esse modelo opera em função da procura de “erros” cometidos pelos alunos, reduzindo o texto à condição de objeto de avaliação escolar (SUASSUNA, 1997). Aliado a isso está o fato de que a língua é vista como um código homogêneo, desvinculada de seus usuários, e o ensino e aprendizagem se reduzem ao domínio desse código, conforme aponta a autora. Isso pode ser notado em propostas de trabalho que se utilizam de textos orientados por tipologias, ao invés de gêneros, ou quando o gênero aparece, não está engajado em um projeto maior, a exemplo de um trabalho com unidades didáticas, que produziram maior envolvimento dos alunos e comprometimento com a aprendizagem (SILVA, 2015).

Görski e Coelho (2009) apresentam como proposta de ensino de língua, considerando a heterogeneidade que lhe é constitutiva, um trabalho voltado para a comparação das variedades e combate a preconceitos entre os próprios alunos. Para isso, propõe que se faça da aula um ‘laboratório de linguagem’, em que os alunos assumirão o papel de ‘investigadores linguísticos’, proposta semelhante à de Oliveira e Quarezemin (2016), já apresentada neste capítulo. A partir daí, apresenta como estratégias metodológicas:

- (i) promover atividades variadas que levem em consideração as diferentes variedades que os alunos usam; (ii) criar situações comunicativas diferenciadas em sala; (iii) propor atividades de reflexão tanto a respeito das imposições sociais relativas ao padrão exigido pela escola como a respeito do funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético- fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, evidenciando o uso das regras variáveis que permeiam as diversas variedades linguísticas (GÖRSKI E COELHO, 2009, p. 84).

As estratégias apresentadas auxiliarão os estudantes na compreensão do funcionamento da língua e a utilizarem as variáveis adequadamente, considerando o lugar social que ocupam na relação dialógica que estabelecem com outros sujeitos. No que diz respeito à compreensão do funcionamento da língua, convém criar situações comunicativas que tragam à tona os usos distintos que se faz dela para que o aluno não só perceba a existência das variedades linguísticas, mas que possa ser direcionado à realização de atividades que o levem a identificar, selecionar,

comparar, refletir, descrever e registrar suas conclusões a respeito da língua em sua diversidade. Um trabalho dessa natureza pode gerar bons frutos, pois assume uma abordagem de produção de conhecimento por meio da pesquisa, sendo a sala de aula um perfeito laboratório de estudo de língua portuguesa, corroborando com Gomes (2019). Nessa perspectiva, já trabalhavam os PCN (BRASIL, 1998), conforme apresento no Quadro 6:

Quadro 6 - Propostas de Atividades Envolvendo Variação Linguística nos PCN

- ✓ transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;
- ✓ edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- ✓ análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- ✓ levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes:
 - elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;
 - estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;
 - comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);
 - comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
 - comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;
 - comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;
 - comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de vulgarização científica);
- ✓ análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- ✓ análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;
- ✓ análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

BRASIL (1998, p. 82-83)

A utilização de estratégias como essas possibilita a problematização, com os estudantes, dos usos linguísticos, a reflexão a respeito da dinamicidade da língua (considerando a imagem que se constrói dos interlocutores em virtude da linguagem utilizada por eles) e dos fatores linguísticos que interferem na realização ou não da concordância, práticas que Campos (2018) apresenta como promissoras. As

propostas apresentadas pelo documento podem contribuir para a formação da consciência linguística e para o desenvolvimento da competência discursiva do estudante (GOMES, 2019).

Dessa forma, não faz sentido simplificar a linguagem a textos na modalidade escrita produzidos para a escola, servindo como instrumento de avaliação do uso adequado da CV, considerando as diferentes práticas sociais de linguagem e os contextos nos quais se pode operar de maneiras distintas. Suassuna (1997, p.29) compartilha dessa visão quando aponta que o sociointeracionismo é a perspectiva “que melhor dá conta, no momento, da multiplicidade de sentidos do discurso, dos vários tipos de texto, dos condicionantes extralinguísticos (condições de produção) da variação da língua como prática social, do prestígio de certas modalidades linguísticas, etc”.

Por essa razão, é preciso assumir a heterogeneidade linguística para além do discurso do combate à discriminação e ao preconceito linguístico. Essa prática precisa apontar para uma abordagem que trabalhe o fenômeno sob uma perspectiva mais reflexiva e isso exige se embrenhar por territórios pouco explorados, pois a dinâmica e complexidade da língua impõem a utilização de estratégias diversificadas, de aprofundamento teórico para que responda satisfatoriamente ao objeto de ensino. Essa responsabilidade, volto a frisar, deve ser compartilhada com a universidade.

Considerando que o ensino de gramática, e, mais recentemente, a análise linguística são temáticas constantemente atualizadas, revisitadas em função dos avanços produzidos pela pesquisa, apresento, na seção a seguir, como o ensino de CV vai se revelando nas versões da BNCC.

4.2 (Des)alinhamentos das Práticas de Análise Linguística na BNCC

A BNCC é o documento que rege a educação brasileira atualmente. Fundamenta-se em bases legais como a Constituição Federal (CF/1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e nos fundamentos teórico-metodológicos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos PCN e no PNE (BRASIL, 2014), lei nº 13.005/2014. Diferentemente dos PCN, a BNCC possui caráter normativo e define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica”²⁷. Nesse sentido, estabelece os objetivos de aprendizagem a serem alcançados por meio da definição de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes, o que considero, corroborando com Borges (2020, p. 14), uma organização curricular “que restringe a formação para autonomia, visa a padronização, produtividade e eficiência, uma formação que é sujeita ao controle e subordinada aos interesses do Capital”.

Enquanto documento norteador, tem o papel de orientar a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino de todo o país e a elaboração das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas do território nacional. Assim, revela-se como uma diretriz, ao apontar a direção aonde se quer chegar, indicar o que se deseja ensinar, cabendo ao currículo, determinar como se efetivará o alcance desses objetivos, que estratégias serão propostas, qual o percurso a ser trilhado. Diante disso, não se assume como currículo, fator esse que levanta algumas discussões no meio acadêmico (CURY; REIS; ZANARDI, 2018; SILVA, J.R., 2021; LINO DE ARAÚJO, et al., 2020), juntamente com a indicação de que o documento seja resultado de uma construção colaborativa.

As controvérsias levantadas se justificam pelo caráter normativo e prescritivo desse documento, que se configura como resultado das relações de poder, em que prevalecem interesses de grupos sociais particulares. Em relação ao caráter colaborativo, apresenta a participação da sociedade civil como um argumento para justificar-se como tal, o que é rebatido por Aguiar (2018), ao apontar para a diretriz como sendo resultado de uma reforma educacional verticalizada (SILVA, J.R., 2021), pois nem sempre as contribuições ofertadas por esses grupos chegam à versão final do documento. Assim, as principais críticas à BNCC são direcionadas à terceira versão²⁸, em virtude de ter sido apresentada pela equipe dirigente do MEC, sem participação da sociedade no debate (AGUIAR, 2018).

Por meio de uma proposta de unificação dos currículos, o documento se apresenta como uma tentativa de promover oportunidades iguais de aprendizagem

²⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 de outubro de 2021.

²⁸ Embora o MEC divulgue a existência de apenas três versões produzidas nesse período de elaboração do documento e apresente a versão homologada como sendo a última, alinho-me ao argumento de SILVA, J.R. (2021), quando defende a existência de quatro versões: a primeira, sendo apresentada em 16 de setembro de 2015; a segunda, em 3 de maio de 2016; a terceira em 06 de abril de 2017 (BRASIL, 2017a); e a quarta e última versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b) (SILVA, J.R., 2021; LINO DE ARAÚJO, et.al., 2020; SILVA; LINO DE ARAÚJO, 2020).

para todos os estudantes de norte a sul do Brasil, apontando como objetivo a diminuição das discrepâncias ao longo do país e visando assegurar os direitos de aprendizagem de todos os alunos, promovendo assim a equidade da educação. No entanto, em relação a essa proposta, convém que se questione sobre quem está sendo de fato beneficiado com esse alinhamento curricular, pois a implantação dessa política está intimamente relacionada com práticas neoliberais, contribuindo para a retirada progressiva da autonomia da escola, que se vê diante da obrigação de atender às exigências do mercado de trabalho (AMESTOY; FOLMER; MACHADO, 2021).

Apesar de todo esse debate sobre os reais interesses em torno da implementação da nova política curricular brasileira, concentro-me na verificação de como o documento concebe as práticas de análise linguística, focalizando, de maneira mais específica, o trabalho proposto para a CV. A análise linguística foi um dos tópicos que mais obteve alterações ao longo das etapas de construção do documento, o que me leva a visualizar a complexidade que envolve essa temática. Os debates giraram em torno da compreensão do caráter dinâmico da língua versus prática pedagógica tradicionalmente consolidada, ou seja, análise linguística *versus* gramática tradicional, discussão já realizada em seção que trata sobre os PCN.

Porém, algo que se mantém desde os PCN (BRASIL, 1998), alcançando todas as versões da BNCC, é a orientação de que o texto seja o centro do trabalho com a linguagem, que se faz no contexto das práticas sociais (a partir da utilização de gêneros discursivos que circulam em diferentes esferas/campos sociais), no uso efetivo da língua, visando o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes. Assume, portanto, assim como os PCN, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, o que vai impactar na concepção de gramática adotada.

Nesse sentido, o componente Língua Portuguesa se organiza em eixos e campos de atuação, na tentativa de mostrar o compromisso da BNCC com a contextualização do conhecimento escolar. Essa contextualização evidencia que a linguagem está presente em todas as situações da vida social e que seu uso varia considerando a esfera comunicativa na qual a interação se efetiva, o que fortalece a visão da complexidade da vida social contemporânea. Uma organização nesses moldes contribui, significativamente, para que o estudo de fenômenos gramaticais ocorra de forma, também, contextualizada. Dessa forma, a estrutura do documento

favorece o trabalho dentro da perspectiva da análise linguística, deslocando o foco da metalinguagem e da variedade padrão da língua.

No entanto, conforme apresenta Bunzen (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 365), movimentos de mudança nas salas de aula “estão sempre em tensão com a tradição escolar, com as crenças sobre o que é ensinar língua portuguesa na escola”. Essa tensão pode se manifestar ainda na influência que avaliações externas, livros didáticos, formação de professoras, provas de concursos, materiais didáticos, muitas vezes exercem sobre a prática docente, quando se revelam conservadores. Assim, não se pode esperar que somente o discurso oficial curricular consiga provocar as transformações que se espera nas aulas de língua, mas um trabalho pautado na análise de como esses documentos, além de outros materiais como o livro didático, concebem o ensino de gramática/prática de análise linguística pode contribuir com a elaboração de propostas metodológicas que atendam aos anseios da escola.

Travaglia, em entrevista para Aguiar e Santos (2019, p. 378), também concorda que

a nova visão proposta para o trabalho com a Língua Portuguesa pouco mudou o trabalho concreto em sala de aula, principalmente por desconhecimento dos professores das novas teorias linguísticas e ainda o desconhecimento de como trabalhar com a língua em uma dimensão textual-discursiva que leva em conta as categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies) e seu funcionamento contextual em comunidades discursivas específicas.

Assim, implementar as orientações de documentos curriculares oficiais nacionais, como é o caso da BNCC, implica em um trabalho que envolve conhecimento teórico, mas também subsídio metodológico, orientação sobre como proceder a um ensino diferente do que tradicionalmente se tem realizado nas escolas brasileiras. Corroboro com a visão de Mendonça (AGUIAR; SANTOS, 2019), ao apontar que tem se consolidado uma nova demanda em torno das práticas no eixo de reflexão sobre a linguagem e que, diante desse processo, há uma solidão pedagógica por parte das professoras, em razão da ausência de trabalhos que abordem, de maneira mais sistemática, um novo currículo para esse eixo de ensino. A pesquisadora adverte que não se trata de artigos acadêmicos, mas de obras destinadas às professoras. No mesmo sentido, Tedesco (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 392) afirma que

Não se pode pensar em prática de sala de aula básica, apenas, teorizando nos bancos dos Cursos de letras. Ali, a base teórica é essencial, mas esta

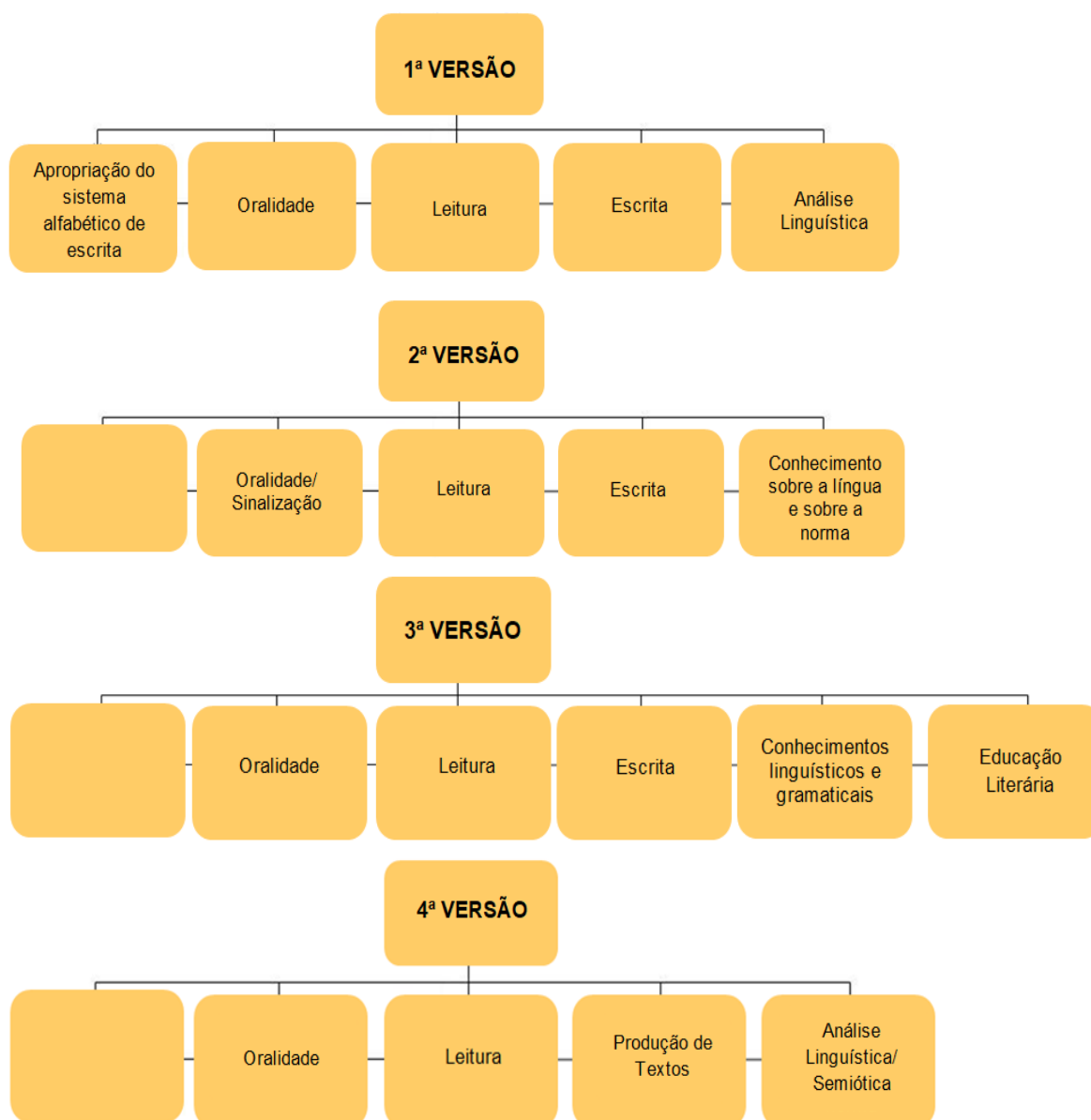
precisa estar engajada em uma visão centrada, de fato, em metodologias de ensino (não para inglês ver), pois devemos ter consciência de que não existe uma única forma (fórmula mágica) para ensinar.

Nesse ponto, ressalto a importância dos trabalhos produzidos no ProfLetras, pois as propostas pensadas por professoras e para professoras poderá contribuir no sentido de demonstrar, em termos metodológicos, possibilidades de se trabalhar com a língua dentro de uma nova perspectiva, que pode coincidir com o que os documentos curriculares oficiais já estabelecem.

Retomando as discussões em torno da BNCC, apresento, abaixo, os eixos que integram o trabalho em torno do texto, correspondendo às práticas de linguagem. Esses eixos sofrem alteração em todas as versões do documento, conforme se pode observar pela Figura 8, o que revela instabilidade na compreensão do que seja um trabalho em torno da análise linguística.

Destaco que os espaços em branco nas três últimas versões da BNCC são uma tentativa de demonstrar que o Eixo “Apropriação do sistema alfabético de escrita” não se manteve nesse processo de construção da diretriz, mas foi realocado, nas versões seguintes, para o eixo que trata sobre análise linguística, considerando as variações de nomenclatura pelas quais esse eixo passou. Em relação à opção por manter o Eixo “Educação Literária” fora do enquadramento proposto pela estrutura da imagem, justifico que essa organização busca mostrar o momento em que a literatura emerge, tentando ganhar espaço em uma estrutura curricular que já se encontra organizada em práticas de leitura, escuta e produção de texto nas modalidades oral e escrita, as quais se encontram perpassadas pela análise linguística. Essa movimentação na definição dos eixos integradores sinaliza para as relações de poder imbricadas nessas escolhas.

Figura 8- Eixos de Integração nas versões da BNCC



Fonte: Produzido a partir da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017a; 2017b)

Com base na Figura 8, observo que, na primeira versão, o componente curricular Língua Portuguesa se organiza em torno de cinco eixos relacionados a práticas e conhecimentos de linguagem (BRASIL, 2015). Nessa versão, não há quadro específico destinado ao tratamento de conteúdos gramaticais a serem trabalhados ano a ano no ensino fundamental. Existe, apenas, um eixo que se encontra mais direcionado aos anos iniciais, mais especificamente ao ciclo de alfabetização, voltado para a apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica.

Esse eixo (*apropriação do sistema alfabético de escrita*), que é suprimido nas outras versões, contempla noções básicas necessárias para que estudantes do ciclo de alfabetização aprendam a ler e a escrever palavras e textos. Sua inserção, na primeira versão, parece emergir da percepção de que a alfabetização no Brasil é um desafio a ser vencido, em razão dos resultados insatisfatórios apontados nas avaliações externas e por ser essa etapa da educação básica fundamental para os anos posteriores (BUIN; RAMOS; SILVA, 2021).

Em relação à análise linguística, destaco seu caráter transversal aos demais eixos, em todas as versões da BNCC, evidenciando o compromisso com uma proposta na qual a análise e reflexão sobre a língua estejam a serviço das demais práticas de linguagem. Essa transversalidade se apresenta por meio das escolhas (in)conscientes que se faz para interagir com o outro, considerando a adequação discursiva em situações de uso da língua, envolvendo práticas de leitura, escrita e oralidade. Enquanto, por um lado, tem-se, na primeira versão, uma preocupação com a transversalidade da análise linguística às demais práticas e um rompimento com a tradição; percebo, nas demais versões do documento, alterações realizadas, correspondendo a um afrouxamento em relação ao paradigma que ainda se encontra em construção. Esse afrouxamento significa o não rompimento imediato com a tradição, justificável, tendo em vista a incompreensão do que seria um trabalho dentro da abordagem da análise linguística. Nesse sentido, prevalece a perspectiva da análise linguística, mas evidenciando, de maneira explícita, qual o papel da gramática dentro das demais práticas.

Na segunda versão, o termo “análise linguística” é substituído por “conhecimento sobre a língua e sobre a norma”. Esse último eixo (*conhecimento sobre a língua e sobre a norma*) corresponde à junção dos outros dois que faziam parte da primeira versão (*apropriação do sistema alfabético de escrita e análise linguística*).

Na terceira versão, o eixo referente a “conhecimento sobre a língua e sobre a norma” passa a ser chamado de “conhecimentos linguísticos e gramaticais”. Já em relação à quarta versão, que corresponde à versão homologada, os eixos se diferem por acrescentar a semiótica à escrita e à análise linguística. Nesse sentido, a análise linguística envolve “conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, - textuais, discursivos e sobre os modos de

organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017b, p. 71). O documento não descarta estudos de natureza teórica e metalinguística, mas indica que devem “estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017b, p. 71).

A alteração da nomenclatura desse eixo ao longo das versões parece informar as tentativas de realização gramatical considerando: i) as singularidades das etapas de escolarização, ao indicar como eixo, na primeira versão, a “apropriação do sistema alfabético de escrita” para os anos iniciais; ii) um distanciamento das antigas práticas de ensino de gramática, ao indicar um trabalho de reflexão sobre a língua perpassando os outros eixos (análise linguística, na primeira versão); iii) a compreensão de que um conhecimento linguístico que possibilite a reflexão sobre os usos da língua não exige a necessidade de que as regras e convenções de usos formais da língua (conhecimento sobre a língua e sobre a norma, na segunda versão) sejam conhecidas e utilizadas; iv) a necessidade de equilibrar conhecimentos linguísticos necessários para o uso competente da língua e um trabalho sistemático em torno da gramática (conhecimentos linguísticos e gramaticais, na terceira versão); v) o alcance das práticas que envolve o texto em suas multimodalidades (análise linguística/semiótica), na quarta e última versão.

Considerando o que as versões do documento curricular apresentam, percebo que as bases teóricas do ensino de língua, ao mesmo tempo em que vêm se mantendo alinhadas a um novo paradigma, que se encontra em ascensão nos últimos anos, principalmente após a publicação dos PCN, tentam manter a tradição, ao explicitar, em quadro de objetos do conhecimento, estruturas linguísticas que devem ser trabalhadas, embora seja proposto um trabalho voltado para práticas reflexivas.

Assim, em consonância com as versões anteriores, na quarta versão, que aqui se configura como alvo, por ser o documento que se encontra em vigor, é proposta a articulação entre as práticas de leitura/escuta, oralidade e produção textual, em um trabalho de reflexão sobre a língua, no qual se analisam as estruturas utilizadas nos textos. Nesse sentido, a análise linguística/semiótica perpassa todas as demais práticas, mesmo possuindo, nesta versão, um espaço específico para os estudos linguísticos, o que não ocorre na primeira versão. A

primeira proposta (BRASIL, 2015) traz objetivos de aprendizagem (o que a partir da terceira versão é chamado de habilidades), aparecendo de maneira genérica, pouco detalhada. Assim, os objetos do conhecimento a serem estudados são identificados mediante análise dos objetivos de aprendizagem.

Em relação ao Eixo “análise linguística/semiótica” da versão homologada (BRASIL, 2017b), observo um trabalho envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas de ordem textual e discursiva. O excerto abaixo ilustra como a análise linguística atravessa as demais práticas de linguagem:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2017b, p. 80, grifos meus).

A análise linguística/semiótica envolve, portanto, conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos, como aponta o próprio documento, tendo suas habilidades incluídas de forma articulada às habilidades das demais práticas de linguagem. Visando demonstrar como ocorre essa articulação, na versão homologada do documento (BRASIL, 2017b), é apresentado, para cada um dos eixos, um quadro explicitando como as práticas de uso (oralidade, leitura/escuta, produção – escrita e multissemiótica) se relacionam com as práticas de reflexão (análise linguística/semiótica). Além disso, há um quadro específico contendo conhecimentos linguísticos que se relacionam a Fono-ortografia, Morfossintaxe, Sintaxe, Semântica, Variação Linguística e Elementos notacionais da escrita. Esses tópicos, embora subdivididos na análise linguística, relacionam-se com as práticas de linguagem, que

se encontram articuladas aos campos de atuação. Algo que não se pode deixar escapar, nesta versão, é o espaço privilegiado que assume a variação linguística dentro do eixo de análise linguística /semiótica, o que nas outras versões não se mostrava de maneira tão explícita.

Em relação ao Eixo análise linguística, que assume diferentes nomenclaturas ao longo das versões da BNCC, observo a ampliação na forma de organização desse eixo, pois na primeira versão, os objetos do conhecimento não apareciam de maneira sistematizada (o que já aparece, de forma tímida, na segunda versão). A simples descrição dos objetivos de aprendizagem, e com raras situações em que a análise linguística se mostra presente, representa um risco de que o estudo de fenômenos gramaticais seja ignorado.

Na segunda versão da diretriz, no eixo que assume a nomenclatura “conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”, observo uma tentativa de promover um ensino mais reflexivo, ao propor um trabalho envolvendo compreensão e reflexão. No entanto, esse trabalho aparece ainda de maneira bem sutil, podendo se configurar como um gatilho para a continuidade de práticas escolares tradicionais. A indicação de um trabalho envolvendo reflexão, comparação, análise, explicação dos fenômenos de uma língua, que permita aos alunos especular, criar, elaborar conceitos, dentre outras possibilidades, pode se mostrar como uma alternativa para essa limitação apresentada no documento.

Na terceira versão, percebo a gramática de forma mais evidente, com a metalinguagem bem marcada, porém, apontando para um trabalho de reflexão, ao propor situações como comparação entre a norma padrão e o uso coloquial. No entanto, outras habilidades preocupam pela possibilidade de desenvolvimento de um trabalho limitado à perspectiva da tradição escolar.

Visualizo essa organização como uma preocupação com a garantia de que o trabalho com unidades menores ou com a estrutura da língua não seja negligenciado, pois com o advento da “gramática contextualizada”, torna-se muito comum a utilização do texto como pretexto para o ensino de gramática ou os estudos gramaticais passam a se restringir ao trabalho com gramática e produção de sentidos, atuando, sobretudo, no nível macroestrutural (VIEIRA; DURVAL, 2018). Compreendo que o compromisso com o estudo sistematizado de aspectos linguísticos e gramaticais apresenta-se como resposta explícita à antiga indagação

sobre a necessidade de se ensinar ou não gramática. A sistematização dos objetos do conhecimento em eixo próprio parece querer mostrar que o “ensino” de gramática não deixou de se fazer necessário na escola.

Nesse sentido, a língua precisa ser trabalhada tanto no nível macro quanto microestrutural. No entanto, a abordagem metodológica assumida para o trabalho com categorias gramaticais, seja no nível da palavra, da frase ou do texto, precisa evidenciar o conhecimento reflexivo. Esse parece ser um dos maiores desafios relacionados ao estudo de gramática na escola, pois nem sempre a formação ofertada prepara as professoras para um trabalho com a língua no nível descritivo ou reflexivo.

Nas quatro versões da BNCC, portanto, a análise linguística perpassa todos os demais eixos. Na **Leitura e Produção de Textos**, aparece em situações que exigem compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões, “tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos” (BRASIL, 2017b, p. 77).

Esse trabalho envolvendo análise sobre adequação de escolhas linguístico-discursivas em textos de gêneros estudados e os efeitos de sentido provocados aparece em todas as versões do documento. Nesse sentido, ao invés de se limitar à abordagem tradicional, voltada para o acúmulo de conteúdos que são apresentados aos alunos de maneira desconectada dos usos que se faz da língua, a proposta da BNCC vai ao encontro de um ensino que leve o aluno a reconhecer, identificar, refletir, comparar e analisar as escolhas feitas na construção dos textos. Nesse sentido, a análise linguística se constitui de um trabalho em que o estudo das categorias gramaticais e de convenções de escrita emerge do uso que se faz nas diversas práticas sociodiscursivas de linguagem.

Um trabalho pautado nessa perspectiva, ou seja, de exploração do texto para compreensão do funcionamento do sistema linguístico, permite que os estudantes ampliem sua capacidade de agir com e sobre a língua, pois o uso articulado à reflexão, ancorado em práticas de linguagem sócio-historicamente construídas, possibilita o uso da língua de forma consciente, percebendo sua dinamicidade, a riqueza que a constitui.

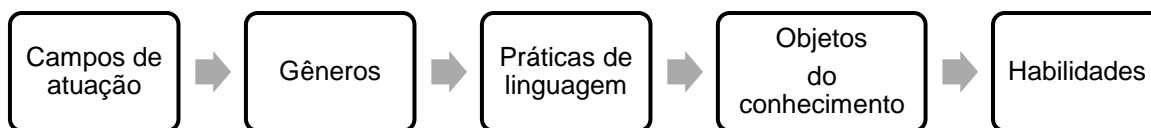
Considerando o Eixo **Produção de Textos**, a proposta é de um ensino que permita ao estudante planejar, revisar, reescrever e avaliar os textos produzidos, levando em conta a adequação, dentre outras coisas, da variedade linguística aos contextos em que foram produzidos os textos. Essa proposta também se mantém ao longo das versões. Especificamente nesse eixo, é dada a oportunidade para que a CV se apresente, ao orientar-se que, na produção de textos, sejam utilizados, dentre outros conhecimentos, mecanismos de CV, sempre que o contexto exigir o uso da norma padrão (BRASIL, 2017b).

Em relação ao Eixo **Oralidade**, é evidenciado o tratamento de aspectos envolvendo variedade linguística, através da relação “fala” e “escrita”, considerando a articulação dessas duas modalidades em diferentes gêneros e práticas de linguagem (BRASIL, 2017b). Assim, nesse eixo, é proposto um trabalho envolvendo comparação entre os modos de falar e escrever, levando em conta “os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão” (BRASIL, 2017b, p. 80) e a reflexão e adequação quanto ao uso das variedades linguísticas, tendo em vista os contextos de produção.

O compromisso assumido na BNCC, portanto, parece ser a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento de um olhar consciente para questões envolvendo o uso da língua, em outras palavras, que a aplicação dos conhecimentos linguísticos tenha em vista a construção dos sentidos e alcance do propósito comunicativo desejado, por isso a diretriz se organiza em campos de atuação, por entender a importância da participação dos estudantes nas diversas práticas sociais.

Considerando as discussões realizadas até aqui, visualizo a BNCC seguindo o percurso apontado pelo filósofo dedicado ao estudo da linguagem humana, Mikhail Bakhtin, em relação à língua (BAKHTIN, 2003), ou seja, partindo do contexto de geração do enunciado, parte-se para a forma de composição, que é fortemente influenciada pelo contexto de geração, para, enfim, pensar no estilo ou escolhas gramaticais. O estudo de aspectos gramaticais, textuais e discursivos deve ser realizado dentro dos campos de atuação. Um trabalho pautado nas esferas enunciativas caminha nessa direção. Desse modo, o movimento que ocorre dentro do componente curricular Língua Portuguesa é este:

Figura 9 - Organização da Língua Portuguesa na 4ª versão da BNCC



Fonte: Autoria Própria

As transformações observadas nos documentos curriculares oficiais nacionais analisados se apresentam como um grande avanço na área dos estudos de linguagem na escola. O processo que segue o percurso do uso-reflexão-uso, já evidenciado em propostas de ensino desde meados dos anos 1980 (GERALDI, 2015), possibilita a construção de caminhos mais promissores, em oposição a práticas tradicionais envolvendo o ensino de gramática. Essa abordagem atende a uma concepção de linguagem e subjetividade também já assumidas nessa década, mas evidenciada de maneira mais concreta nos PCN (GERALDI, 2015). O caminho delineado pelos PCN adquire na BNCC uma construção mais sólida, pois descreve, como se organiza um trabalho a partir das práticas de linguagem e indica os objetos do conhecimento e respectivas habilidades. Assim, o que nos PCN é apresentado de forma superficial, na BNCC, torna-se a base de todo o trabalho em torno da língua.

Em relação ao trabalho em torno da CV, observo que a primeira versão (BRASIL, 2015) investe pouco no estudo desse tópico. Os objetivos encontrados, ao longo de todo o documento, e que tratam desse aspecto, concentram-se nos primeiros anos do ensino fundamental (com dois objetivos para essa fase) e apenas um objetivo para o 6º ano dessa etapa de escolarização, que se encontra voltado à utilização das variedades linguísticas, o que traz um alerta para o espaço ocupado por esse objeto do conhecimento tão necessário e que muitas vezes, assume uma posição secundária junto aos demais.

Em relação à segunda versão (BRASIL, 2016), percebo um trabalho ainda tímido, mas que se coaduna com uma concepção de língua contrária às noções de “certo x errado”, fundamentada nos usos e suas adequações ao contexto de interlocução, embora seja evidenciado apenas o registro formal. Além disso, não há uma proposta de trabalho com CV ancorada no estudo da sintaxe.

Diferentemente da primeira e segunda versão, na terceira, a variação linguística ganha lugar de destaque, passando a ser vista como unidade temática em quadro de habilidades do 6º ao 9º ano. Esse quadro é um aspecto distintivo em relação às outras versões, pois apresenta as habilidades comuns que serão trabalhadas nos últimos anos do ensino fundamental, além das habilidades já destinadas a cada ano de escolaridade. Essa opção busca garantir que em todos os anos escolares a variação linguística seja abordada. No entanto, compreendo que esse arranjo ainda não seja o ideal, pois a variação é inerente à língua, devendo, pois, estar imersa em todas as atividades que envolvam o uso da língua.

Em relação à proposta da segunda versão, a terceira se apresenta como um avanço, na medida em que estabelece não só a necessidade de analisar a adequação das escolhas linguístico-discursivas em textos que exigem maior ou menor nível de formalidade, mas envolve a compreensão de que existem fatores que determinam a variação linguística e que é importante conhecê-los para justificar determinados registros. Além disso, esta nova versão do documento propõe que os estudantes façam uso desses conhecimentos, ao indicar como habilidade que os alunos saibam “adequar o nível de formalidade da fala aos temas, contextos/, situações, interlocutores”.

Essa transformação envolve uma prática voltada para o combate ao preconceito linguístico, preconceito esse que é, antes de tudo, social, pois “não é o modo de falar da pessoa que é discriminado ou ridicularizado, é a própria pessoa, em sua identidade individual e social”²⁹. Trata-se de um trabalho que ultrapassa questões internas da língua, pois envolve questões socioculturais. Essas questões, se bem desenvolvidas, poderão render ricos debates em sala de aula. A esse respeito, a versão homologada (BRASIL, 2017b, p. 81) apresenta que “as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado”.

Ao desejar que os estudantes reconheçam as variedades da língua falada, por exemplo, espera-se o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à

²⁹ MODESTO, Artarxerxes. Entrevista - Marcos Bagno: uma luta incessante. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela/revela027/revela_anterior/entrevista.htm. Acesso em 27/10/2021.

identificação de situações que exigem fala mais monitorada ou menos monitorada, eliminando, dessa forma, a noção de erro, e inserindo o conceito de adequação. Ao propor que se reconheça o conceito de norma-padrão e de preconceito linguístico, observo a preocupação com aprendizagens relacionadas à compreensão das relações de poder estabelecidas através da língua(gem).

Assim, o preconceito linguístico existe porque nas relações sociais existe um grupo que domina o conhecimento da norma-padrão e o utiliza como instrumento de distinção e de dominação. E essas questões precisam ser trabalhadas em sala de aula. No entanto, não basta simplesmente conhecer esses conceitos ou, até mesmo, ignorar a norma-padrão, em uma atitude de posicionamento em defesa dos que se utilizam de uma variedade estigmatizada, mas usar a norma-padrão de modo consciente, levando em conta as situações em que ela se faz necessária.

Portanto, é papel da escola preparar os estudantes para os diversos usos da língua. Não se trata de substituir uma variedade por outra, mas de ampliar a competência linguística e comunicativa dos alunos, a fim de que consigam transitar nas diversas situações que exigem maior ou menor grau de formalidade. Precisa ser um trabalho que valorize os conhecimentos linguísticos dos estudantes, levando-os a ampliarem seu repertório linguístico e conscientizando-os “acerca da pluralidade linguística e do preconceito linguístico arraigado na sociedade, bem como fornecendo os estilos mais monitorados da língua, mostrando como e quando devem usar esses estilos” (CARDOSO; SEMECHECHEM, 2020, p. 182). Esse trabalho pode contribuir para a visualização de que a variação linguística não é algo restrito aos falantes rurais ou pobres, não escolarizados ou de baixa escolarização, mas que é algo inerente à língua (CARDOSO; SEMECHECHEM, 2020).

Conforme já discutido, reconhecer a heterogeneidade linguística não anula o fato de que a variedade padrão precisa ser ensinada. No entanto, é a forma como o trabalho com essa variedade é realizada que faz toda a diferença, ou seja, não se trata apenas do emprego de regras, mas de refletir sobre o uso da língua nos diversos contextos sociais e as implicações desse uso. É o uso consciente e reflexivo que contribui para que o ensino de língua seja ressignificado, pois prevalece nas escolas práticas descontextualizadas pautadas na aprendizagem de um modelo de língua distante da vida real.

Assim, em relação às versões anteriores, considero que a última versão amplia a proposta para o trabalho em torno da variação linguística, aparecendo em todos os eixos referentes às práticas de linguagem. Isso parece se configurar como algo positivo, tendo em vista o histórico de apagamento das variações no contexto do ensino de língua portuguesa ao longo dos anos.

Apesar de se aliar a um novo paradigma em ascensão, esta última versão do documento não desconsidera, assim como a anterior, a necessidade de uma seção específica para o tratamento de questões relacionadas ao estudo do sistema linguístico. O documento justifica essa separação como uma medida de organização curricular, mas afirma que o trabalho deve ocorrer atrelado às demais práticas de linguagem. No entanto, essa organização pode favorecer práticas envolvendo exercícios descontextualizados de metalinguagem, o que representa “um evidente risco de retrocesso no ensino do português como língua materna nas escolas brasileiras” (SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018, p. 175).

Nesse ponto, defendo um trabalho que possibilite às professoras e estudantes se inserirem em práticas investigativas sobre questões linguísticas. Essas práticas envolvem estratégias de comparação de estruturas, observação de regularidades e registro, pelas ocorrências das possíveis regras, para, a partir de então, entrar em contato com o que diz a gramática normativa e poder confrontá-la com as observações e análises realizadas.

A escola não só pode como deve trabalhar as estruturas menores fora dos textos, e isso não implica em eliminá-los. Destaco que o conhecimento das diferenças existentes entre as variedades, sob uma perspectiva investigativa, exige um trabalho de observação, comparação e análise da estrutura e funcionamento dessas variedades, o que pressupõe um deslocamento naquilo que se tem realizado nas escolas brasileiras em termos de ensino de línguas.

Em relação à variação linguística, o documento avança no sentido de propor que se trabalhe esse fenômeno a partir de um olhar crítico, voltado para as variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as envolve, o que conduz a um tratamento da variação que ultrapassa o nível linguístico, alcança o social, o crítico, o político e ideológico. O documento se apresenta bastante inovador, mas, para se efetivar, precisa, dentre outros fatores, de professoras preparadas para conduzir esse debate, o que só se realiza a partir de

uma formação inicial e continuada que responda às demandas, o que se configura como novos voos que a universidade precisa alçar, pois nem sempre a prática é alvo de debate nesses cursos.

O trabalho de mediação das professoras é imprescindível para se levar o aluno a compreender a estrutura e o funcionamento da língua, por meio de atividades que exijam observação, análise e reflexão sobre fenômenos linguísticos, processos que permitem a construção de um conhecimento sustentável, produzido por meio de um movimento que envolve curiosidade, investigação e criticidade, o que pressupõe um pensamento flexível, aberto à aprendizagem. Esse dinamismo contribui para a ação consciente com/sobre a linguagem e determina o que Franchi (1991) chama de atividade criativa, conforme já discutido na seção que trata sobre os PCN. O processo criativo é, portanto, essa capacidade que o usuário da língua tem de operar com ela e sobre ela.

No entanto, um elemento que por muito tempo tem assumido lugar de destaque na sala de aula e que muitas vezes interfere no rompimento com práticas reprodutivas de ensino é o livro didático. Em diversas situações, é ele que comanda a aula, ao apontar para o que e como deve ser ensinado, o que acaba contribuindo para que professoras se posicionem como reprodutoras de conhecimento elaborado por especialistas. Além disso, considerando que para ser aprovado pelo PNLD, os livros didáticos precisam dialogar com os documentos curriculares que estão em vigor, muitas vezes professoras deixam de recorrer às diretrizes para elaborar seu próprio material e passam a ser reféns dos manuais didáticos, comprometendo uma prática autônoma de seleção de conteúdos e orientação didática próprias. Nesse sentido, recorro ao que Dionísio (2001, p. 85) apresenta sobre essa relação que envolve, muitas vezes, subserviência por parte das professoras:

O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *Manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCN” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas.

Nesse sentido, uma formação docente mediada por práticas investigativas, conforme aponta Silva (2019d, p. 219), pode “garantir às professoras a autonomia necessária para construções metodológicas próprias e enfrentamentos profissionais”. Como resposta, é possível obter resultados satisfatórios para as aulas de língua, pois uma formação profissional mediada pela pesquisa pode se configurar como “alternativa a práticas reprodutivas da tradição escolar” (SILVA, 2019d, p. 219). Considerando os apontamentos de Silva (2019d), verifico no Capítulo 4 como a formação ofertada pelo ProfLetras tem contribuído para a construção de trajetórias investigativas em função da inovação do ensino de língua, da transformação do espaço escolar, da resignificação do ensino de fenômenos gramaticais como a CV.

5. TIPOLOGIAS DE PESQUISA NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Meu compromisso, neste capítulo, é investigar elementos constitutivos do processo de educação científica no ProfLetras, utilizando-me, para isso, de uma metodologia que permite cartografar redes, identificando actantes e suas respectivas conexões. Nesse sentido, ao mapear as DM, descrevo e analiso relações que se estabelecem na construção dos percursos investigativos registrados nesses trabalhos, a fim de explorar e visualizar actantes agindo e interferindo na configuração da educação científica proporcionada.

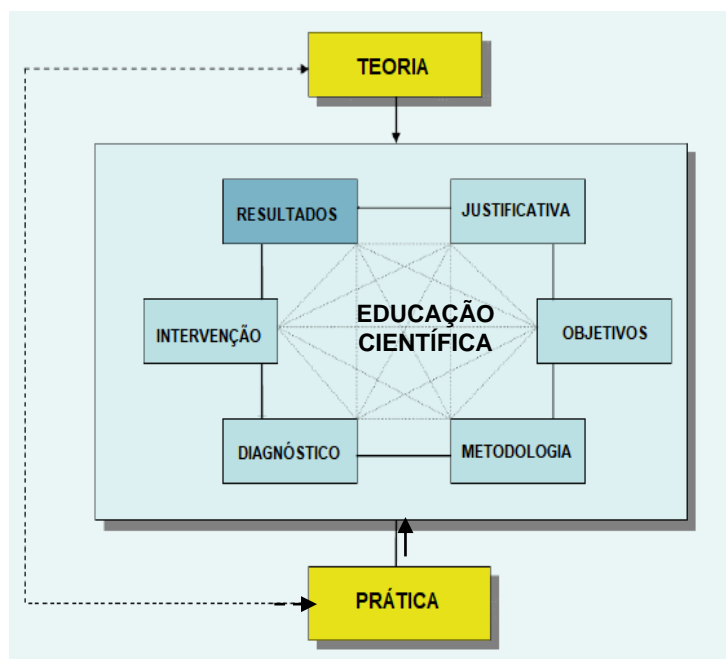
Desse modo, à luz dos conceitos da ANT, percorro rastros deixados por actantes envolvidos nessa construção, verificando que prática tem se configurado a partir das escolhas teórico-metodológicas realizadas, ou seja, em que medida as decisões tomadas favorecem a formação de professoras pesquisadoras práticas (SILVA, 2019a), resultando em trabalhos que apresentem “alternativas de enfrentamento e de resolução de problemas relativos às práticas de ensino da Educação Básica” (RAFAEL; LINO DE ARAÚJO, 2019, p. 86) ou se essas escolhas realizadas demonstram uma formação mais pautada no aprofundamento dos conhecimentos científicos.

Utilizando, portanto, a Cartografia de Controvérsias, tento rastrear o fluxo das redes, adentrar o labirinto das associações, procurando romper com modelos tradicionais de realização de pesquisas que pouco favorecem a visualização da complexidade constitutiva do objeto investigativo. Nesse sentido, minha ação se configura como uma tentativa de problematização daquilo que já se encontra estabilizado, ou seja, meu compromisso é abrir as caixas-pretas, por meio de questionamentos que tragam à tona debates já encerrados, tensionar essa rede que não se mostra tão aparente.

A Figura 10 apresenta os elementos observados nos percursos investigativos (*Justificativa, Objetivos, Metodologia, Diagnóstico, Intervenção e Resultados*), aqui compreendidos como controvérsias estabilizadas ou caixas-pretas. Essas controvérsias estão sob a tensão de duas forças centrípetas, ou seja, *teoria* e *prática*, forças essas formadas pela associação de diversos actantes, agindo e definindo os rumos da pesquisa. O efeito da estabilização dessas controvérsias permite a formação de uma rede padronizada de relações heterogêneas, ou seja, as

DM. Em minha análise, é possível que esses elementos apareçam em outra ordem que não seja a estabelecida no circuito apresentado na figura, em razão do meu interesse por colocar os dados em debate para compreender a dinâmica social instaurada, o que me leva, portanto, a seguir os rastros desses atores.

Figura 10 - Elementos Configuradores da Educação Científica

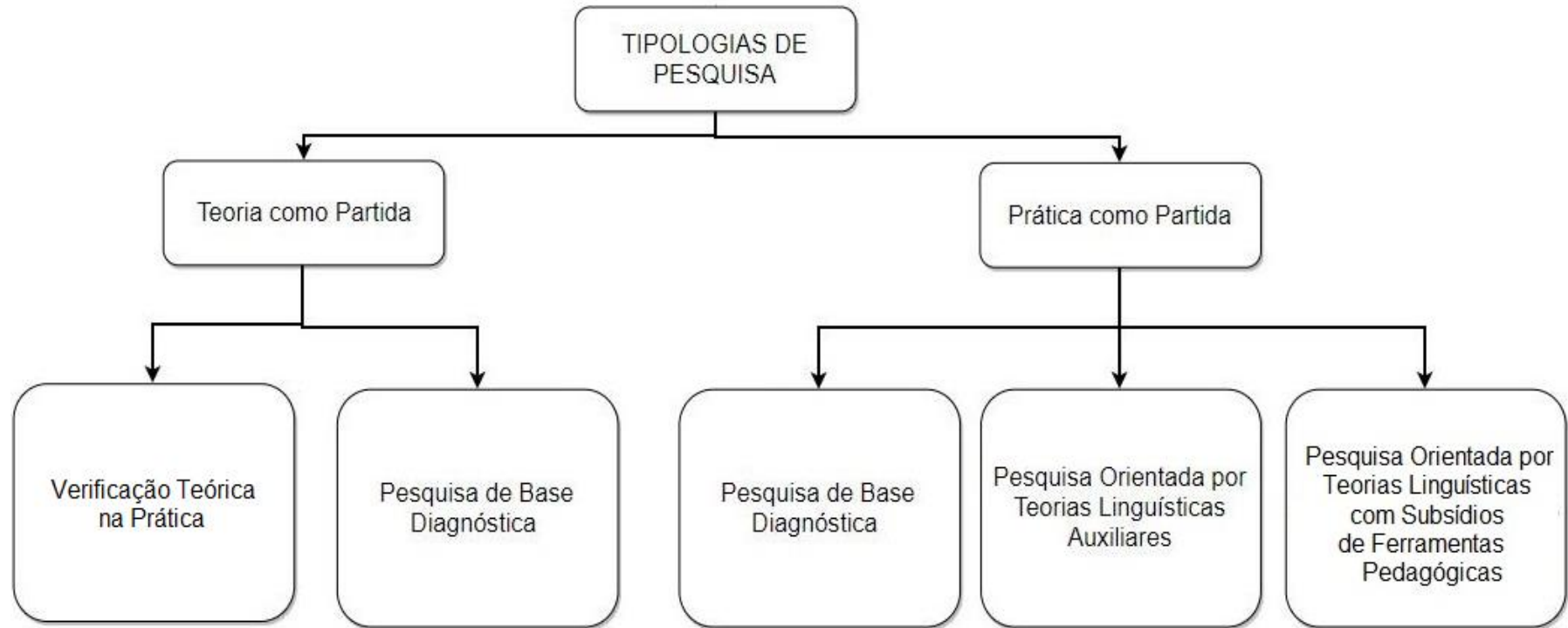


Fonte: Autoria Própria

Imagem adaptada de: <https://md.uninta.edu.br/geral/gestao-do-conhecimento/>

A disponibilização das DM no percurso de análise partiu do que identifiquei na escala menor, ou seja, agrupei-as conforme as escolhas feitas quanto ao ponto de partida para realização da pesquisa (motivação teórica ou demanda da prática). Assim, elas foram distribuídas em dois grandes grupos: no primeiro, encontram-se aquelas que demonstraram ter a teoria como ponto de partida e estão subdivididas em duas seções: i) verificação teórica na prática; ii) pesquisa de base diagnóstica. No segundo grupo, estão as DM que tiveram algum aspecto da prática como ponto de partida e estão subdivididas em três seções: i) pesquisa de base diagnóstica; ii) teorias linguísticas auxiliares e; iii) teorias linguísticas com subsídio de ferramentas pedagógicas. O Diagrama 1 representa essa organização, que foi inspirada em pesquisa produzida por Silva (2019a), no âmbito da LA. As tipologias contidas no Diagrama 1 foram informadas pelos percursos observados nas DM.

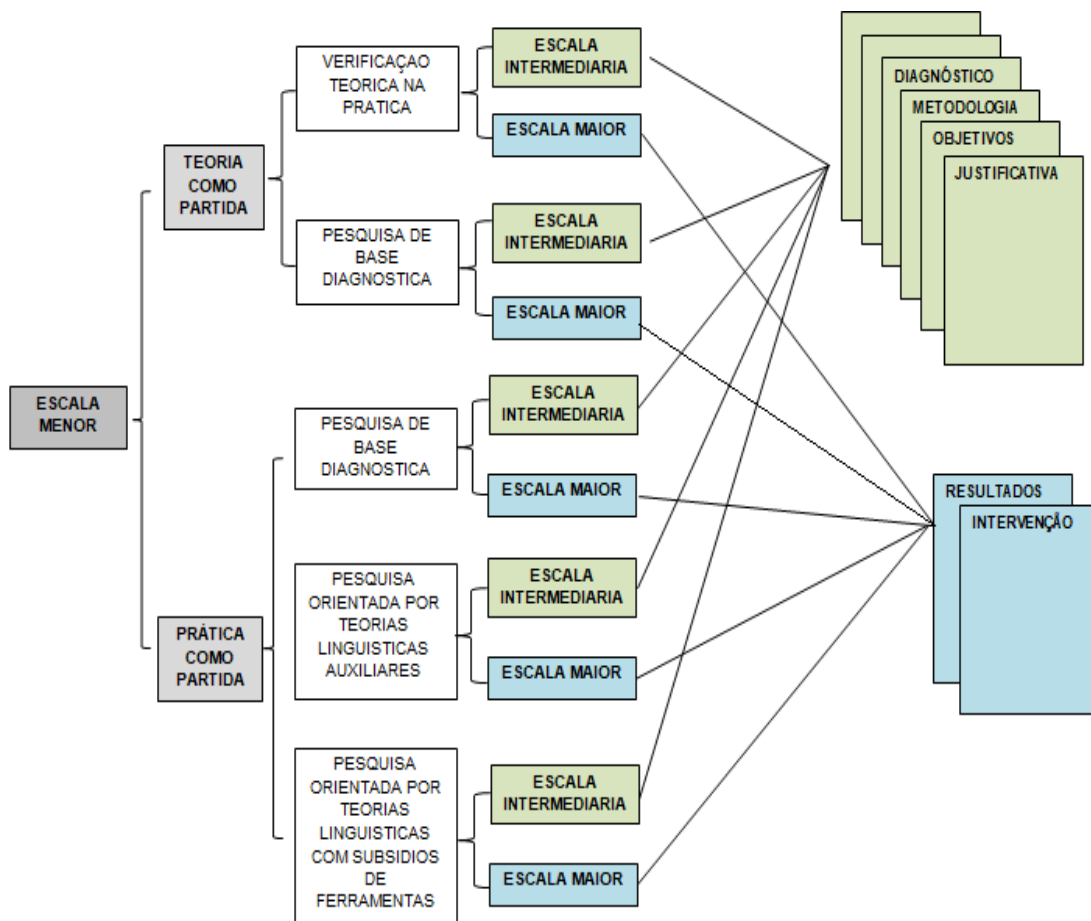
Diagrama 1 - Tipologia das DM



Fonte: Adaptado de Silva (2019a)

Considerando as tipologias apresentadas no Diagrama 1, na escala menor, meu olhar encontra-se voltado para um nível de amplitude maior e menor detalhamento em relação às controvérsias, ou seja, parto das motivações que suscitaram as pesquisas para problematizar a estrutura organizacional das DM. Assim, essa escala aparece em dois momentos: quando apresento as DM motivadas pela teoria e quando apresento as DM motivadas pela prática. As escalas intermediária e maior são desenvolvidas a partir do desdobramento de cada um desses níveis e considerando cada tipologia. Nesse sentido, as DM são agrupadas por tipologia e analisadas nos dois níveis de escala, conforme apresento na Figura 11:

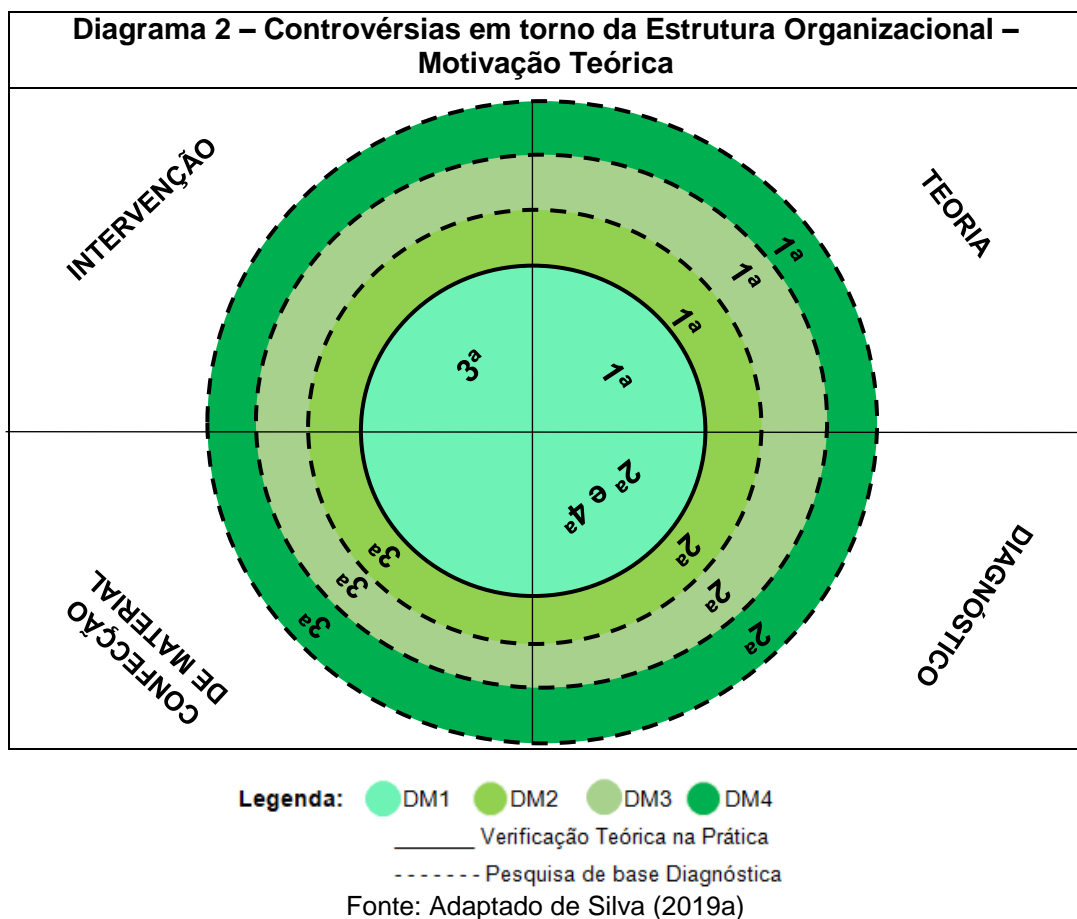
Figura 11 - Organização da análise por escalas e tipologias



Fonte: Autoria Própria

5.1. Escala Menor - Percursos motivados por aspectos teóricos

O ProfLetras tem como marca distintiva a proposta de uma formação voltada para professoras que estão em busca de respostas para situações que as desafiam no seu espaço de trabalho. Por essa razão, espera-se encontrar nos percursos investigativos construídos um diálogo explícito entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, a fim de que desse diálogo surjam propostas promissoras para o enfrentamento do problema detectado. No entanto, em alguns casos, o envolvimento com o meio acadêmico e as práticas caracterizadoras desse local, reconhecido como espaço legítimo de produção de conhecimento, pode influenciar um discurso e um modo de fazer ciências que acaba distanciando as pesquisas da proposta original, ou seja, a tentativa de amenizar as inquietações decorrentes dos desafios enfrentados na sala de aula. Nesse sentido, algumas pesquisas acabam sendo influenciadas pelo interesse teórico, conforme apresento no Diagrama 2. Nesse diagrama, categorizo, por tipologias, a partir dos percursos construídos, as DM motivadas pela Teoria.



O Diagrama 2 apresenta dois subtipos de percursos realizados nas DM. No primeiro (delimitado pela linha contínua) - acompanhando a numeração que aparece dentro do diagrama e que representa a ordem em que as etapas aparecem nas DM.- pode-se observar que a investigação parte da teoria, a etapa diagnóstica é realizada, mas não há produção sistematizada de material didático. A intervenção é realizada a partir da aplicação de conhecimentos teóricos. Nesse sentido, o interesse da pesquisa demonstra estar na verificação da eficácia de conhecimentos teóricos na prática, o que pode se configurar como a reprodução da dicotomia universidade *versus* escola, na qual, a essa última, é relegado o papel de aplicadora de conhecimentos, reprodutora de saberes e/ou práticas produzidos pela academia. Essa escolha pode produzir um percurso que oferece respostas mais satisfatórias para o campo teórico que para as demandas da sala de aula, que passa a assumir um lugar secundário na pesquisa. Em casos como esse, as DM são caracterizadas como “*verificação teórica na prática*”, o que pode ser visualizado na DM1, percurso analisado adiante.

Outro subtipo, e que foi classificado como “*pesquisa de base diagnóstica*” (delimitado pelas linhas tracejadas), refere-se às investigações que, além de terem como motivação algum aspecto da teoria, focalizam mais o percurso diagnóstico que a própria intervenção, ou ainda, que não realizam a intervenção planejada, apenas encaminham, como é o caso da DM2, DM3 e DM4, conforme apresentado no Diagrama 2, implicando na impossibilidade de se verificar os impactos das propostas produzidas, o que poderia trazer mais ganhos para a prática.

Em razão da construção de percursos bastante semelhantes no segundo subtipo, ilustro, detalhadamente, na análise, apenas a DM2, mas trazendo informações referentes à DM3 e DM4. Nas seções abaixo, descrevo os primeiros percursos, a partir do que chamo de escala intermediária. Reitero que os elementos da escrita acadêmica problematizados são compreendidos nesta pesquisa como controvérsias, que, depois de estabilizadas, tornaram-se caixas-pretas. Nesse sentido, o movimento realizado nessa escala é o de abrir as caixas-pretas, verificando que actantes contribuíram para que cada elemento se apresentasse nas DM de tal modo e não de maneira diferente, e discutindo as implicações dessas escolhas para o alcance dos objetivos do ProfLetras.

Posterior à análise realizada na escala intermediária, apresento a escala maior, espaço destinado à problematização das propostas interventivas e resultados alcançados. Meu objetivo, nessa escala, é buscar a compreensão de como as conexões produzidas, e apresentadas na escala intermediária, contribuem para a construção de um produto que pode provocar mudanças em práticas consolidadas no espaço escolar.

5.1.2. Verificação Teórica na Prática

5.1.2.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM1

O primeiro percurso descrito é o construído na DM1. Nela, tem-se uma investigação desenvolvida no campo da Sociolinguística com contribuição das teorias de Vygotsky. O primeiro elemento que aparece nessa construção é a *Justificativa*. Nesse sentido, é a primeira caixa-preta (controvérsia estabilizada) que se abre ao debate. Nela, é feita uma reflexão sobre o fenômeno da variação linguística, considerando o papel da linguagem nas práticas sociais e nos processos relacionados ao ensino-aprendizagem, os quais as professoras encontram-se envolvidas. A motivação para a pesquisa parece estar fundamentada no interesse pela compreensão do fenômeno da variação linguística, a partir do envolvimento com a teoria e a descoberta das contribuições dos estudos de Labov para os estudos da linguística, conforme evidenciado nos Exemplos 1 e 2³⁰:

Exemplo 1: DM1 – Envolvimento com a teoria - JUSTIFICATIVA

Quando Labov publicou, em 1972, a obra que seria um verdadeiro divisor de águas³¹ (padrões sociolinguísticos) nos estudos da linguística, uma nova perspectiva se debruçou ao mundo e sua teoria variacionista foi consolidada desde que ele criou um instrumento teórico capaz de comprovar regularidades de variações, extinguindo preconceitos sobre a língua. (...) Um dos fenômenos em que há mais variação, mas também maior ocorrência de estigmatização é justamente o escolhido para ser investigado nessa pesquisa: a concordância verbal (DM1, 2016, p. 11).

³⁰ Nos exemplos, identifico a DM e logo após informo o elemento da escrita acadêmica que orientou as análises. Nos casos em que há mais de um exemplo para determinado elemento, representando diferentes percepções, intercalo com a indicação de uma categoria de análise, para fins de distinção. No final dos excertos, identifico entre parênteses ano das DM e indicação da página de onde o trecho foi retirado.

³¹ Os grifos contidos nos exemplos são recursos de análise. Em situações as quais os grifos forem dos autores, isso será informado após ano e página da DM.

Exemplo 2: DM1 – Compreensão do fenômeno – JUSTIFICATIVA

Com uma metodologia contemporânea e inovadora, esta pesquisa respaldada por teorias de Vygotsky (1978), viabiliza que o pesquisador se insira totalmente no contexto de ensino para elucidar e descobrir juntamente com os aprendizes uma gama de informações sobre o fenômeno supracitado (DM1, 2016, p. 11).

Os exemplos acima apresentam a influência de uma tendência investigativa da pós-graduação acadêmica, distanciando-a de um trabalho mais voltado para os interesses da escola, que poderiam ganhar maior visibilidade em uma escrita reflexiva sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica. No entanto, nos Exemplos 1 e 2, pode-se observar o uso de expressões valorativas para fazer referência à teoria, como “verdadeiro divisor de águas”, “uma nova perspectiva se debruçou ao mundo”, o que revela certo encanto pela teoria e interesse pelo que ela pode oferecer como “instrumento teórico capaz de comprovar regularidades”. Nesse sentido, a relação entre os actantes “teoria” e “Labov” tiveram contribuição decisiva na definição da *Justificativa*. Atrelado a esses actantes existe uma série de outros elementos que se articulam e se afetam mutuamente, mas que nem sempre se mostram visíveis nas relações. A opção por evidenciar “teoria” e “Labov” se justifica por se mostrarem mais relevantes nessa interação específica.

Outra caixa-preta provocada a se abrir pelo meu movimento de pesquisa são os *objetivos ou perguntas de pesquisa*. Observando esse elemento, verifico que ele não aparece bem definido na escrita da DM1. É apenas informada, de maneira geral, a necessidade de que o uso indevido de variáveis em situações que exigem norma padrão, mais especificamente em redações, seja suprimido ou aprimorado. Isso pode ser verificado no Exemplo 3:

Exemplo 3: DM1 – OBJETIVOS/ PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir das teorias intervencionistas, convenientes para aplicação no processo ensino-aprendizagem, atividades e experiências serão aplicadas em benefício das turmas selecionadas para que a situação-problema aqui investigada seja suprimida ou aprimorada e este conhecimento se propague, semeando o que se espera do método: a internalização do saber em forma de cultura (DM1, 2016, p. 12).

A presença de objetivos ou perguntas de pesquisa contribuiria para a visualização dos percursos delineados. Assim, as formas verbais utilizadas na construção dessa etapa poderiam apresentar informações sobre o objeto de

pesquisa, justificativa, sobre os dados analisados, as atividades interventivas a serem realizadas (SILVA; AIRES, 2020a), o que significa dizer que os objetivos podem sinalizar os caminhos a serem trilhados ou os resultados que se espera alcançar, apontando, portanto, para percursos comprometidos com a teoria ou com a prática. Nesse ponto, destaco a relevância da alfabetização científica e do processo de mediação dos docentes formadores, pois nem sempre a formação inicial ofertada às professoras da educação básica as prepara para um bom desempenho em práticas de pesquisa acadêmica.

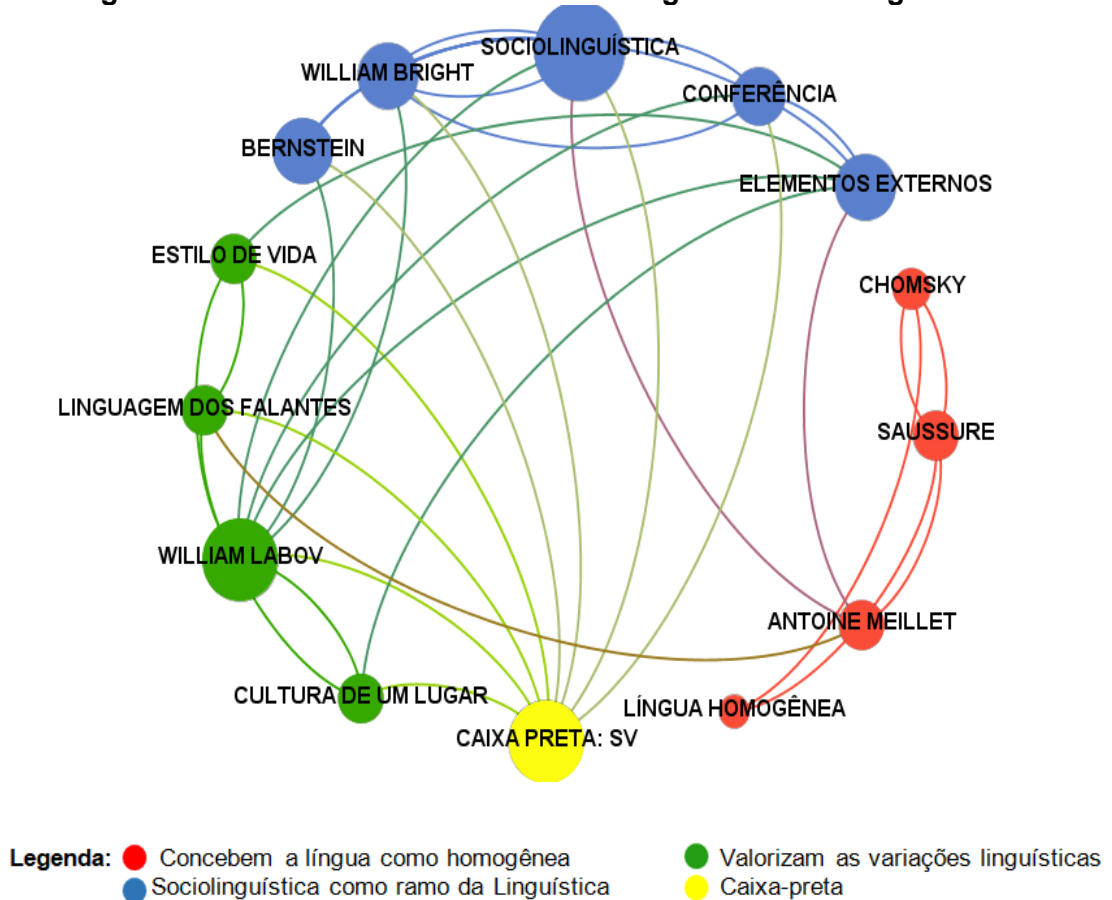
Essa mediação pode trazer outras contribuições, como a indicação das peculiaridades de uma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional, o que poderia favorecer a construção de percursos que reverberem os anseios das professoras. Nesse sentido, observo que na maior parte da escrita da DM1, não é evidenciada a realidade da sala de aula da professora pesquisadora sendo descrita, ou seja, não são apresentados pontos que a distinguem de outras salas distribuídas no imenso território brasileiro. O texto pode representar qualquer realidade que envolva o ensino de CV, pois os relatos se apresentam de maneira genérica. Diante da não evidência dos problemas enfrentados no contexto específico do local de trabalho no qual atua, da não singularização das problemáticas vivenciadas, o papel de professora representante da escola básica acaba sendo pouco valorizado, colocando-a na posição de alguém que se aproxima mais dos interesses da academia. Assim, ouvir os anseios das professoras em relação aos desafios que enfrentam no contexto em que atuam abriria possibilidades para a universidade contribuir com a escola.

No entanto, o percurso construído na DM1 revela o actante “teoria” sendo o carro-chefe da pesquisa, ou seja, percebo um esforço para que seja comprovada a eficácia prática da aplicação teórica. Pesquisas de base teórica têm como compromisso a experimentação, a validação da teoria ou apontamento das falhas existentes nela. Conforme demonstro no referencial teórico a seguir, a DM1 encontra-se fundamentalmente orientada pelos estudos sociolinguísticos de Labov, evidenciando uma pesquisa alinhada ao paradigma dominante da pós-graduação acadêmica, no qual uma de suas marcas é a “produção de avanços teóricos disciplinares ainda restritos à própria comunidade científica, formada por grupos de seletos especialistas responsáveis pela produção de teorias” (SILVA, 2019c).

O referencial teórico da DM1 é composto de um debate em torno da origem da Sociolinguística. Nele, é explanada a contribuição de diversos autores para o desenvolvimento desse ramo da Linguística. Suas discussões trazem a compreensão de que a língua é heterogênea e que não existe superioridade entre as variantes.

Os debates em torno da origem da Sociolinguística se deram a partir de dois polos antagônicos em relação à concepção de língua que defendem, conforme mostra a Figura 12. O menor deles (actantes em vermelho), composto por Saussure e Chomsky, defende uma concepção de língua homogênea, oposta à visão do outro grupo, que se apoia na valorização das variações linguísticas (actantes na cor verde). Em azul, estão os actantes agindo em torno da consolidação da sociolinguística como ramo da Linguística e de amarelo está a caixa-preta, ou seja, a Sociolinguística Variacionista. Nesse sentido, na Figura 12, apresento as controvérsias descritas.

Figura 12 – Controvérsias em torno da Origem da Sociolinguística



Fonte: Autoria própria.

No relato contido na DM1, há informações de que embora Antoine Meillet fosse um discípulo de Saussure (pesquisador estruturalista), ele já advogava que os fatores sociais influenciavam na linguagem dos falantes, por isso Antoine Meillet aparece ligado aos dois polos. Além disso, há afirmações no percurso teórico de que Bernstein foi outro pesquisador que contribuiu para a formação da teoria sociolinguística, chegando a ser visto como “catalisador” desse processo, embora suas ideias tenham sido depois rejeitadas.

Após trazer todos esses debates sobre a origem da Sociolinguística, é apresentada a pesquisa realizada por Labov, baseada em um método que “sistematizava de forma quantitativa os dados que coletava transformando-os em estatística” (DM1, 2016, p. 17). Sua pesquisa deu origem à teoria da variação linguística ou teoria variacionista. Conforme apresento adiante, esse percurso construído na pesquisa de Labov se repete na fase diagnóstica realizada na DM1. Assim, visualizo teorias não vinculadas ao ensino sendo transpostas para o contexto escolar, o que revela a compreensão de que a solução para os problemas da sala de aula estaria na aplicação teórica.

O percurso teórico conta ainda com debates sobre a relevância desses estudos para o ensino de língua materna, envolvendo o papel das professoras em relação a esse ensino e trazendo as recomendações dos PCN. Além disso, é debatido sobre o preconceito linguístico e a importância de se desconstruir alguns mitos. As discussões giram em torno do reconhecimento da importância tanto do ensino da norma padrão quanto das variedades linguísticas e estão respaldadas, principalmente, em obras de Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, Sílvia Rodrigues Vieira e Sílvia Figueiredo Brandão, além dos PCN. As discussões realizadas nessa etapa são levadas para a primeira fase interventiva, momento em que são ministrados conteúdos teóricos. Nessa etapa, embora as teorias estejam vinculadas ao ensino, não há elaboração de material didático para trabalhar essas questões, que acabam se restringindo ao campo da compreensão teórica.

Em capítulo organizado para caracterização da investigação, além de debates em torno dos tipos de pesquisa, há discussões relacionadas à teoria histórico-cultural de Vygotsky e uma seção destinada ao estudo das variáveis da CV. Essa última temática caberia, sem prejuízos, no capítulo teórico, pois na seção que trata sobre esse fenômeno, é apresentada a visão da Gramática Normativa (regras de

concordância) e da Gramática Descritiva (apresentação de fatores de natureza linguística e extralinguística que podem apresentar condições para o favorecimento da não concordância padrão).

Essas interações feitas na construção do percurso investigativo, ou seja, as conexões produzidas em torno da problematização, seleção de teorias e metodologias a serem utilizadas revelam a dinâmica representativa da alfabetização científica, que no caso da DM1 tem se mostrado alinhada a uma prática aplicacionista. Nesse sentido, com as lentes sobre a metodologia, reforço a necessidade de que a universidade dê maior atenção a esse processo que envolve a utilização de conhecimentos necessários à prática investigativa (SILVA; AIRES, 2020a).

Exemplos 4 e 5: DM1 – Alfabetização Científica - METODOLOGIA

Exemplo 4: cientistas e pesquisadores, geralmente ao fazer suas pesquisas se respaldam em três tipos de métodos: quantitativo, em que se baseiam em dados objetivos, números e estatísticas para explicar comportamentos de uma população; qualitativo, em que tenta interpretar uma realidade por meio de observação, acolhimento de dados para interpretar comportamentos e relações sociais e etnográfico, em que o pesquisador tem um mínimo de convivência com um grupo social para tentar compreender costumes, crenças e tradições hereditárias. Entretanto, há um inovador tipo de pesquisa em que o pesquisador não atua apenas como coadjuvante, no sentido de se manter a parte do objeto pesquisado, é a pesquisa interventiva, nela o pesquisador é protagonista, tem papel influenciador no objeto de estudo e ainda tem o intuito de agir em benefício de seu objeto (DM1, 2016, p. 40-41).

Exemplo 5: Após o momento interventivo, é necessário que ele avalie o método da intervenção como forma de dar cientificismo à pesquisa, expor os métodos avaliativos para que nesse sentido comprove ou não a eficácia do método utilizado (DM1, 2016, p. 44).

Analisando o Exemplo 4, percebo que a abordagem investigativa (qualitativa e quantitativa) e o tipo de pesquisa (intervencionista e etnográfica) são colocados no mesmo nível, como se a escolha de um eliminasse os outros. Nesse percurso, há apenas informações de que a pesquisa será uma intervenção, mas a abordagem utilizada não é apresentada. No entanto, como nas seções seguintes é discorrido sobre o que seja a pesquisa qualitativa e a intervencionista, compreendo que essas sejam as escolhas metodológicas feitas.

No Exemplo 5, noto a preocupação em reconhecer a cientificidade da pesquisa interventiva, a preocupação com a comprovação ou não da eficácia do método. Para Rajagopalan (2003, p. 44), “um dos pilares do cientismo é a tese de

que as chamadas ‘ciências sociais’ só se justificam como ciências na medida em que se submetem ao rigor científico próprio das ciências exatas, estas, sim, tidas como ciências na plenitude semântica da palavra”. A afirmação do autor corrobora o exposto na DM1, no sentido de que as pesquisas em ciências sociais precisam se firmar nos métodos das ciências exatas para serem legitimadas.

Nesse sentido, a alfabetização científica no ProfLetras se faz necessária em razão de que quando retornam à universidade, na maioria das vezes, as professoras não possuem conhecimentos sistematizados sobre metodologia científica (seja por estar há anos distante dos bancos universitários ou porque a academia não proporcionou essa aprendizagem de maneira mais sustentável). É nesse espaço onde está inserido o “desconhecido” que a pós-graduação pode contribuir, produzindo, juntamente com as professoras em formação, conhecimentos a respeito da prática investigativa.

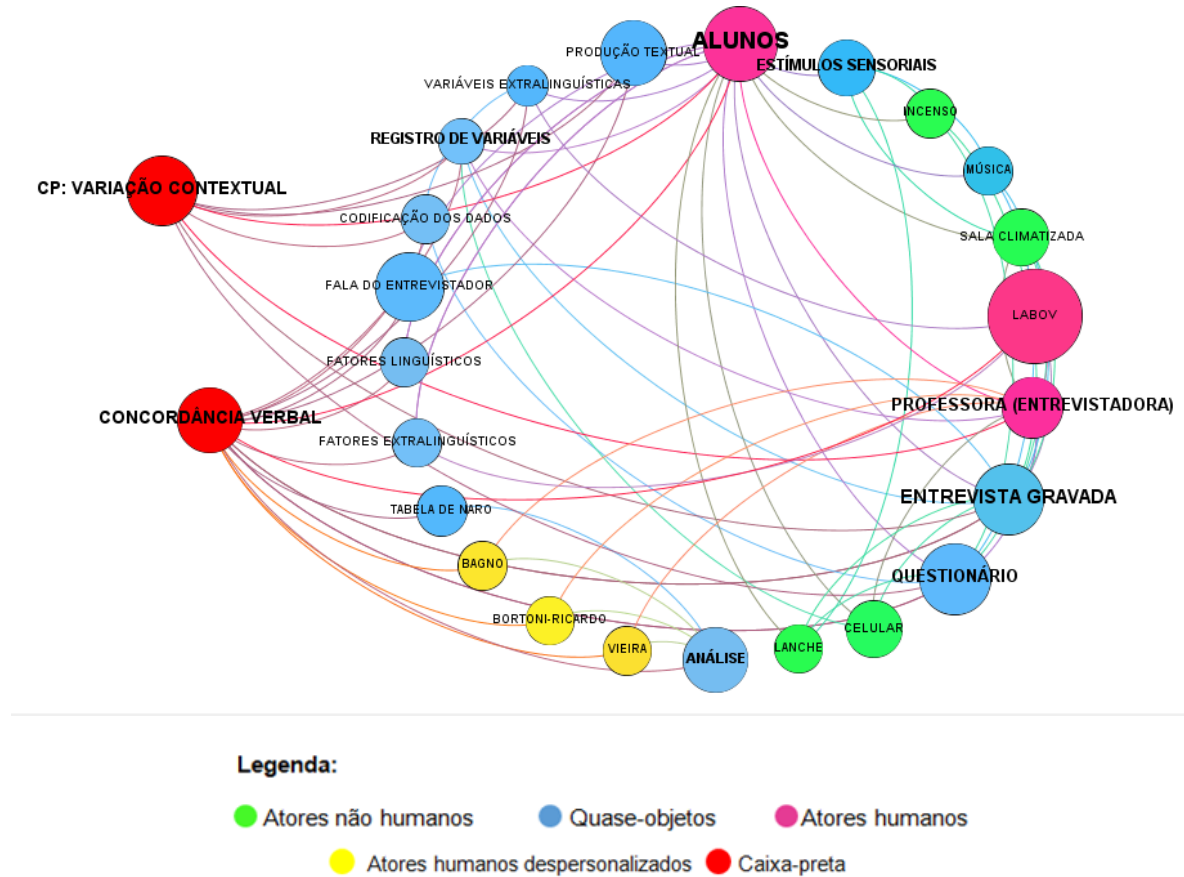
Chassot (2014), em discussão a respeito da alfabetização científica, afirma que estudantes universitários conhecem muito pouco sobre a história da construção do conhecimento e sobre o que seja ciência. Isso é evidenciado em pesquisa realizada por Silva et.al. (2018a; 2018b), em que acadêmicos das ciências humanas apresentam noções pouco elaboradas sobre o que seja ciência e sua contribuição para solucionar ou amenizar demandas sociais. O mesmo não ocorre com os acadêmicos das ciências exatas ou naturais, que além de definir esse conceito na sua área, ainda transitam pelas humanidades.

Essas pesquisas apresentam a necessidade de que a universidade invista em formação científica na graduação, que extrapole uma prática tradicionalmente voltada para o ensino e invista na pesquisa. No contexto universitário, é imprescindível que essa formação abranja planejamento e execução de investigações, envolva elaboração de objetos e objetivos, seleção de ferramentas que contribuam com a investigação. Esse trabalho inclui, ainda, o desenvolvimento da habilidade para argumentar e contra-argumentar, e, também, conhecimento sobre a linguagem científica e estrutura de textos acadêmicos, conhecimentos necessários para a construção de uma pesquisa.

Na sequência, descrevo as fases pré-interventivas na DM1, que correspondem à controvérsia “Diagnóstico”. Nelas, é possível, também, identificar como a alfabetização científica se manifesta, pois nessa etapa, algumas ferramentas

são selecionadas para capturar as informações desejadas. Na Figura 13, apresento alguns actantes que fizeram parte desse percurso:

Figura 13 - Fases Pré-Interventivas DM1³²



Fonte: Autoria Própria.

Nas fases pré-interventivas, pode-se perceber a mobilização de uma série de actantes identificados como “quase-objetos”. Esses actantes correspondem, em sua grande maioria, aos instrumentos utilizados pela professora para a coleta de informações referentes aos usos da CV, na modalidade oral e escrita, e à construção de um perfil linguístico dos alunos e são alistados pela própria teoria, ou seja, são instrumentos utilizados em pesquisas particularmente alinhadas à teoria sociolinguística. Destaco, portanto, pela relevância que tiveram nessa rede, além de alunos e professora (entrevistadora), instrumentos como: entrevista gravada,

³² O tamanho dos nós indicam os actantes que tiveram maior relevância na rede, ou seja, “o tamanho de um ator” está atrelado às suas relações de poder (CERRETTO, 2016). A mistura de cores nas arestas demonstra o efeito do processo de associação realizado entre os actantes, os quais vão deixando seus traços durante as conexões que vão fazendo.

questionário e produção de texto, pois permitiram captar os dados relacionados ao uso da CV pelos alunos. Além destes, possui papel fundamental nessa interação, as contribuições de Labov, pois a construção das fases pré-interventivas parecem seguir o mesmo percurso que o sociolinguista realizou em sua investigação. Assim, semelhanças podem ser observadas nas duas trajetórias, conforme apresento nos Exemplos 6 e 7. Procuo confrontá-los como forma de evidenciar as aproximações entre a pesquisa realizada por Labov e a produzida na DM1:

Exemplos 6 e 7: DM1 – Verificação Teórica na Prática – DIAGNÓSTICO

Exemplo 6: Experiência de Labov

No período de agosto de 1961 a janeiro de 1962, entrevista 69 falantes da ilha das mais variadas ocupações sociais e de três descendências. Grava todas as conversas e vai conhecendo também a história das famílias e da própria ilha, aspectos culturais, as ocupações sociais, divergências e preconceitos entre as descendências (DM1, 2016, p. 17).

Exemplo 7: Fase Pré-Interventiva na DM1

Vinte e seis alunos foram selecionados em duas turmas de 8ª série do ensino fundamental (...) nesta etapa inicial, pôde-se investigar o fenômeno da variável da concordância verbal em duas modalidades: oral, por meio de entrevista gravada e escrita por meio de produções textuais autorais. Para esta fase pré-interventiva duas atividades foram produzidas. A primeira constitui-se de um questionário. As perguntas selecionadas foram elaboradas no sentido da construção do perfil linguístico do participante, levando em consideração elementos como idade, gênero, escolaridade dos pais, convívio com pessoas de outras cidades com prováveis outras variantes linguísticas, se já trabalhou e se possui hábito de leitura e escrita, entre outros fatores que influenciavam na fala. Sendo assim, questões comprometidas com a análise de fatores sociais constitutivos da provável produção da variável linguística alternativa, divergente da norma culta, investigada na pesquisa (DM1, 2016, p. 53).

Considerando os Exemplos 6 e 7, é possível relacioná-los nos seguintes pontos: nas duas pesquisas é selecionado um grupo de pessoas/alunos que participará da investigação (sublinhado simples), o que se assemelha a um estudo de caso; a estratégia utilizada é a mesma: gravação de conversas (tracejado) e levantamento de perfil dos participantes por meio da investigação de fatores socioculturais dos grupos envolvidos (sublinhado duplo).

Outro fator que aproxima as duas investigações é a preocupação com a espontaneidade. Na experiência de Labov, é sugerido que sejam criadas situações para que o vernáculo emerge e o falante não perceba que está sendo entrevistado. Além disso, orienta a utilização de perguntas e assuntos que relembram emoções fortes experimentadas pelos participantes da pesquisa no passado. Essas

recomendações são seguidas na DM1, quando se reserva uma sala “apropriada, climatizada e silenciosa”, a fim de criar um “clima de familiaridade e tranquilidade para que os participantes se sentissem acomodados” (DM1, 2016, p. 53). Além disso, foram abordados alguns temas do cotidiano com o objetivo de fomentar a emotividade e informalidade, conforme relatos contidos na própria DM1.

A preocupação com a espontaneidade pode ser verificada em vários momentos da escrita, quando, além da organização de uma sala climatizada e silenciosa, há a preparação do espaço com utilização de incensos, música ambiente e um lanche para fomentar os estímulos sensoriais. Esses actantes aparecem como estimuladores da espontaneidade desejada para a manifestação das variáveis não padrão, o que se efetivaria no próprio cotidiano escolar, marcado pela imprevisibilidade e incerteza, constitutivos da realidade de sala de aula (PESCE; ANDRÉ, 2012). A alteração da dinâmica escolar em função da aplicação de teorias de referência evidencia a escola se curvando para uma prática de pesquisa estabilizada e bastante comum aos trabalhos investigativos realizados na pós-graduação acadêmica (SILVA, 2019c). Nessa etapa, identifico, portanto, características da racionalidade técnica, ou seja, a “atuação docente é regulada por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41).

Observando, ainda, os Exemplos 06 e 07, verifico que o diagnóstico é realizado em função da verificação de como o fenômeno se manifesta nas modalidades oral e escrita, revelando uma pesquisa preocupada com a compreensão desse fenômeno, talvez pelo interesse teórico ou por “desconhecimento contextual” (SILVA, 2019a) e os dados obtidos são utilizados em favor da verificação de diminuição dos casos de ocorrência, conforme poderá ser observado na etapa interventiva, o que revela uma preocupação pontual, que pode não garantir conhecimento duradouro. Além disso, verifico, nessa etapa, o texto sendo usado como pretexto para a verificação dos usos da CV realizados pelos alunos. Não há um trabalho em torno da produção textual em situações reais e concretas de interlocução, ou uma preparação/planejamento do texto, considerando o contexto de produção e a finalidade comunicativa.

Os dados gerados foram organizados em uma tabela contendo o registro das variáveis, percebidas por meio da entrevista e do questionário elaborados. Esses elementos permitiram a verificação das ocorrências de concordância e não concordância e a interferência das variáveis extralinguísticas, captadas a partir do questionário realizado. Já a segunda fase pré-interventiva se deu a partir da realização de duas produções textuais em que as temáticas remetiam a experiências de vida que envolvessem “carga emocional e de fácil descrição” (DM1, 2016, p. 60). Por isso, foi solicitado dos alunos que escrevessem uma história marcante envolvendo-os com suas famílias e outra ocorrida com eles e seus amigos (redação escolar). A partir das produções escritas, foram relacionados os casos de não concordância e percebeu-se que as variáveis eram recorrentes tanto na modalidade oral quanto na escrita. Os Exemplos 08 e 09 ilustram a situação relatada e apresentam marcas de uma prática comprometida com a confirmação de uma teoria, o que, neste caso, representa a confirmação da variação contextual (caixa-preta), apresentada no referencial teórico, conforme se pode observar na Figura 12.

Exemplos 8 e 9: DM1 – Verificação Teórica na Prática – DIAGNÓSTICO

Exemplo 08: Como se percebe, as variáveis são tão recorrentes na modalidade escrita como na oral. Contudo, nem todos os entrevistados da primeira fase apresentaram as variáveis faladas na forma escrita, o que fortalece a ideia de variação contextual, ou seja, nem sempre o que se fala será transmitido para a escrita, nem sempre o que se escreve será falado (DM1, 2016, p. 68).

Exemplo 09: as ferramentas culturais foram concretizadas por meio de duas atividades pedagógicas que posteriormente serão detalhadas e analisadas para a constatação da eficácia do método intervencionista vigente (DM1, 2016, p. 78).

Nessa etapa, as estratégias utilizadas são as mesmas que teóricos da sociolinguística utilizam em suas pesquisas, a exemplo do aproveitamento da tabela de Naro “tabela de hierarquia baseada no aspecto de saliência fônica), ou seja, quanto mais saliência (diferença entre as estruturas mórficas e fonéticas) mais tendência haverá para se obter a concordância padrão” (DM1, 2016, p. 70). A utilização dessa tabela permitiu a verificação das ocorrências dos alunos. Além da interferência teórica de Naro para a análise das não ocorrências de CV, as contribuições de Bortoni-Ricardo (1985), Vieira (2007) e Bagno (2009) também são utilizadas para justificar esses casos.

Dessa forma, como implicações da interação realizada na rede que configura a controvérsia “Diagnóstico”, percebo que os actantes agem em função da comprovação teórica sobre fatores que influenciam a não concordância, ou seja, reforçam os pressupostos já estabelecidos pelas teorias de referência. Diante disso, observo a DM1 se mostrando uma pesquisa desenvolvida no campo disciplinar; é uma pesquisa com características típicas da Sociolinguística, realizada por meio da aplicação de métodos e técnicas próprios dessa teoria, o que tenta se firmar como a solução para os problemas envolvendo o ensino de CV na sala de aula. O aparente interesse pela comprovação teórica parece dificultar o aparecimento da prática reflexiva, o questionamento, a dúvida, revelando reprodução de teorias, o que, de acordo com Silva (2017), precisa ser rompido no mestrado profissional. Esse é o encaixe do ProfLetras, como poderá ser observado nos percursos analisados adiante.

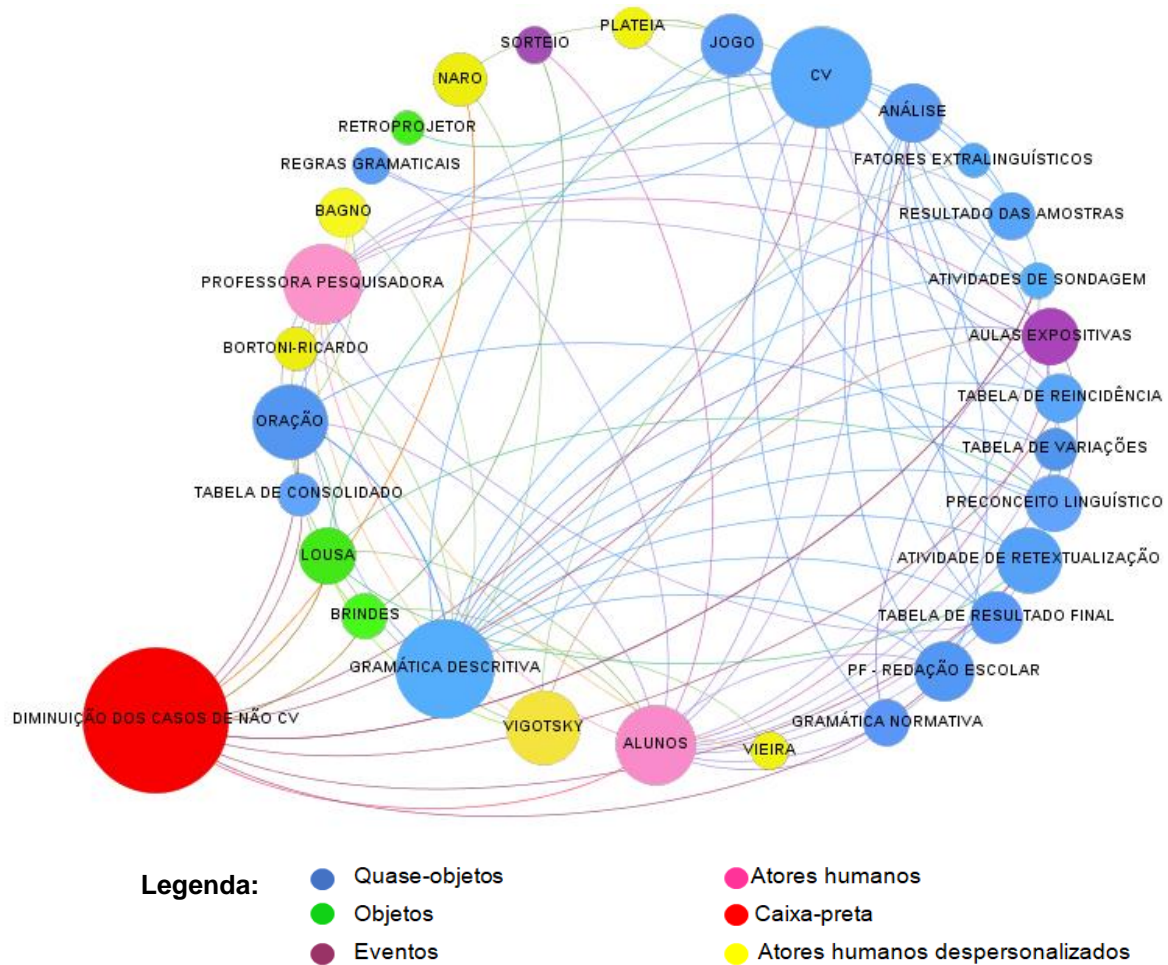
5.1.2.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM1

Nesta escala, descrevo de forma mais detalhada a controvérsia “Proposta de Intervenção”. Ela se configura como o produto das relações estabelecidas nas outras escalas. Por essa razão, mobilizo alguns dos debates apresentados nas escalas menor e intermediária.

A fase Interventiva é o momento em que as atividades são elaboradas e aplicadas (ou encaminhadas, como ocorre em alguns casos), visando sanar os problemas relacionados à CV. Essa etapa, que contou com duas fases, foi conduzida por uma sequência de atividades orientada pela teoria da atividade histórico-cultural de Vygotsky. Na primeira fase, foram “desenvolvidos conhecimentos sobre os seguintes conteúdos: 1. Norma padrão 2. Variáveis linguísticas 3. Concordância verbal 4. Adequação e inadequação de códigos linguísticos” (DM1, 2016, p. 74), por meio de aulas expositivas, com utilização de orações para exemplificação dos casos estudados, verificando adequação e inadequação dos registros linguísticos para o contexto de utilização da língua. Essa estratégia é definida na DM1 como uma estratégia interacional, na qual a professora pesquisadora atua como facilitadora para a criação de conceitos sobre o assunto. Além disso, foram realizadas discussões sobre fatores que não favorecem a CV e sobre o preconceito linguístico.

Os percursos apresentados se mostram orientados pela *gramática descritiva*, ou seja, os alunos são ensinados que a língua é heterogênea e não há superioridade entre as variedades. Nesse sentido, a noção de certo e errado é substituída por adequado e inadequado. Todas essas questões estão previstas nos documentos curriculares oficiais nacionais, tanto nos PCN, quanto na BNCC e são orientadas por pesquisadores sociolinguistas mobilizados no capítulo teórico. Nesse sentido, pode-se perceber uma série de actantes assumindo papel decisivo em uma estrutura de ação que permite à professora pesquisadora defender a heterogeneidade da língua e levar esse conhecimento aos estudantes. Assim, essas conexões demonstraram seu poder para redefinir e transformar visões consolidadas no contexto do ensino de línguas, conforme apresentado na Figura 14.

Figura 14 - Fase Interventiva na DM1



Fonte: Autoria própria

A *gramática descritiva* aparece não só nessa etapa, mas no reconhecimento da diversidade de linguagens existentes no Brasil e na etapa diagnóstica, quando, os resultados que emergem de uma entrevista oral e uma produção textual são analisados à luz da sociolinguística, por meio de uma *análise descritiva do funcionamento da língua*. A professora apresenta a CV aos alunos dentro da perspectiva *da tradição da gramática normativa*, mas associada aos estudos da *gramática descritiva*, quando orienta sobre fatores que a favorecem e desfavorecem em contextos que exigem a norma padrão. Nesse sentido, visualizo a *gramática descritiva* representada pelos atores humanos despersonalizados³³ (Bagno, Vieira, Bortoni-Ricardo, Naro), interagindo com quase-objetos (redação escolar, tabela de reincidência, tabela de variações, tabela de consolidado, tabela de resultado final, dentre outros) e subsidiando o trabalho de intervenção e análise, apresentando-se como um actante que interfere nas escolhas, durante todo o percurso apresentado, desautorizando, inclusive, a *gramática normativa*, de seu estatuto de primazia quando se trata de estudos sobre fenômenos gramaticais, como se pode perceber pela Figura14.

A etapa seguinte consiste na realização de uma atividade na qual os alunos precisam retificar as inadequações de CV apresentadas nas produções textuais realizadas na fase pré-interventiva. Para isso, a professora escreve na lousa uma tabela, que conforme explicitado na DM1, serve de instrumento de associação para a correção das formas verbais. “Dessa forma, ao associar as terminações, desinências verbais da tabela, poderão adaptá-las às próprias construções, internalizando informações a respeito do objeto para assim compreenderem por que estão retificando-os” (DM1, 2016, p. 79). Essa atividade parece ter o interesse de provocar alguma reflexão por parte dos alunos, mediante a observação sobre como se apresentam as duas variedades, estimulando-os a associar terminações, desinências verbais da tabela, adaptando às próprias construções, como forma de internalizar informações a respeito do uso padrão da CV. No Exemplo 10, apresento a tabela utilizada:

Para ³³Nomeio os teóricos de “atores humanos despersonalizados” porque estou me referindo às suas obras e não à pessoa que elaborou a obra.

Exemplo 10 - DM1 - Retificação das formas verbais (INTERVENÇÃO)

Tabela 16 - instrumento de estímulo auxiliar para a atividade de reescrita das redações da fase pré-interventiva

Exemplos de concordância verbal	
Variedade padrão	Variedade não padrão
Nós ficávamos	Nós ficava
Eles cantavam	Eles cantava
Nós estudamos	Nós estuda
Nós dormimos	Nós dorme
Nós vamos	A gente vai / A gente vamos

(DM1, 2016, p. 79)

A ferramenta utilizada (tabela) se revela na pesquisa como um quase-objeto, actante mediador, pois demonstra ter poder para transformar, modificar uma ação. No entanto, visualizo esse instrumento mais comprometido com as atividades metalinguísticas, pois os estudantes assimilam o modelo e o associam aos seus usos. Assim, não há referência de que essa ação não seja realizada de forma mecânica, mas possibilite a compreensão sobre as razões pelas quais a estrutura aparece de determinada maneira. O uso dessa ferramenta parece implicar aceitação, sem questionamento dos fatos, o que a aproxima da proposta do letramento de identificação, perspectiva corroborada pelo uso do instrumento em razão da necessidade de retificação de casos de não utilização da CV.

Após a atividade de “retextualização”, conforme é definido o processo de correção das formas verbais, os “erros” e “acertos”, os quais são chamados, respectivamente, de “reincidência de não concordância” e “retificação e adequação à concordância padrão”, são consolidados em outra tabela. Considerando que nas redes, as relações não são fixas ou irreversíveis, observo essa tabela corroborando com um modelo de ensino consolidado nas escolas, voltado para a “correção” dos usos que fogem à norma padrão. Nesse ponto, pode-se perceber a tensão existente entre as teorias estudadas e mobilizadas no percurso teórico e as práticas de ensino, tradicionalmente voltadas para o trabalho com palavras e frases soltas, desarticuladas do texto, no sentido de que não produz reflexão sobre a construção dos efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas/gramaticais

realizadas. Nesse sentido, o foco está nos aspectos formais e estruturais, desconsiderando-se a natureza funcional e interativa da língua.

Essa atividade, conforme relatado na DM1, foi um passo importante para a realização da etapa seguinte, que consistiu em um jogo de perguntas e repostas. As perguntas foram elaboradas a partir das variedades linguísticas encontradas na fase preliminar da pesquisa e apresentadas por meio de retroprojetor aos alunos, que passaram por um processo de escolha mediante sorteio. Influenciaram na elaboração das perguntas, “critérios sociolinguísticos respaldados em pesquisas e investigações de especialistas no assunto como Naro & Lemle (1976) Vieira (1995) e Bortoni- Ricardo (1985)” (DM1, 2016, p. 92), e os resultados das amostras das produções textuais realizadas na etapa de sondagem. Participaram também do jogo, alunos que compunham a plateia. Assim, à medida que o aluno sorteado errava a pergunta, outro aluno era chamado a responder. À professora, cabia comentar sobre as alternativas, após respondidas. Essa proposta, que traz situações nas quais são demandadas dos alunos reflexões contextuais para utilização da CV, evidencia a gramática descritiva em ação, porém a maior parte das questões gira em torno de situações que exigem a norma padrão; há poucos casos de uso da variedade não padrão; e o trabalho se limita ao nível frasal.

Finalizadas as atividades de retextualização e a atividade lúdica, os alunos realizam uma Produção Final (Redação Escolar) para verificar o progresso em relação à CV. A escolha desse gênero textual como produção final foi justificada por exigir o uso da norma padrão. Além disso, esse foi o “gênero” utilizado na etapa diagnóstica, conforme relatos contidos na DM1, “o conflito (inadequações de concordância verbal) foi verificado por meio do gênero de modalidade escrita redação, nada mais fidedigno para se avaliar o resultado do estímulo auxiliar como o próprio gênero em que se apresentou o conflito” (DM1, 2016, p. 102-103).

Diante do exposto, destaco que a proposta desenvolvida na DM1 não focaliza um trabalho em torno de textos utilizados em situações reais de interação, ou seja, não há articulação entre eixos e campos de atuação, o que se apresenta materializado no trabalho com gêneros, podendo contribuir com a produção de conhecimentos responsivos à vida social, como propõe a BNCC. A proposta desenvolvida foca em produções textuais restritas ao espaço escolar. Assim, deixa-se de trabalhar o fenômeno gramatical de maneira associada às práticas sociais de

linguagem, considerando os diversos domínios discursivos de produção, circulação e recepção de gêneros textuais. Uma proposta voltada para essa perspectiva poderia possibilitar a contextualização do conhecimento.

Os resultados das etapas de pesquisa foram apresentados em uma tabela que aponta o que cada aluno realizou ou não realizou de CV nas produções textuais propostas, conforme se pode verificar nos Exemplos 11 e 12:

Exemplo 11 e 12: DM1 – RESULTADOS

Exemplo11:

Tabela 20- Resultado final

Participante	Realizou todas as concordâncias na produção final (Prod. Textual 3)	Número de concordâncias não realizadas na produção final (Prod. Textual 3)	Número de concordâncias não realizadas na primeira produção textual (1)
P3	Sim	Ø	3
P4	Sim	Ø	1
P5	Sim	Ø	2
P6	Sim	Ø	4
P8	Não	2	2

(DM1, 2016, p. 103)

Exemplo 12: verifica-se um significativo progresso dos participantes em relação ao problema. A maioria não apresentou mais reincidência de não concordância nas produções textuais finais após o procedimento interventivo. O número de reincidências de não concordância da fase final em nenhum dos casos foi superior ao da primeira fase. Todos, exceto por P8, melhoraram seus índices de realização da concordância, evidenciando assim uma significativa eficácia do método interventivo. (DM1, 2016, p. 103)

Em relação ao percurso interventivo, aponto para o que já foi sinalizado nas outras escalas: uma pesquisa que se mostra voltada para a verificação da teoria na prática, em que a aprendizagem é confirmada a partir da visualização de uma diminuição dos casos de reincidência de não concordância pelos alunos (utilização do método quantitativo para confirmar o alcance do objetivo de pesquisa), o que revela uma pesquisa influenciada pelo paradigma dominante de pesquisa, marcada pela racionalidade técnica e disciplinaridade. Em todas as etapas da pesquisa, as teorias são testadas, exemplo disso são as atividades de retextualização, a partir da tabela de Naro; as etapas de intervenção, obedecendo a teoria de Vygotsky; e a fase de sondagem, seguindo o que Labov realizou em sua pesquisa de mestrado e que aparece descrito no capítulo teórico, evidenciando uma sobreposição das teorias acadêmicas sobre os interesses da prática.

As estratégias utilizadas mostram os resultados sendo medidos e descritos de maneira objetiva, tendo todas as etapas passando por diagnóstico e análise. A

utilização de métodos e técnicas herdados de tradições de prestígio parece inibir o processo de reflexão da professora, seus anseios, preocupações, medos; as demandas do local de trabalho perdem espaço na investigação.

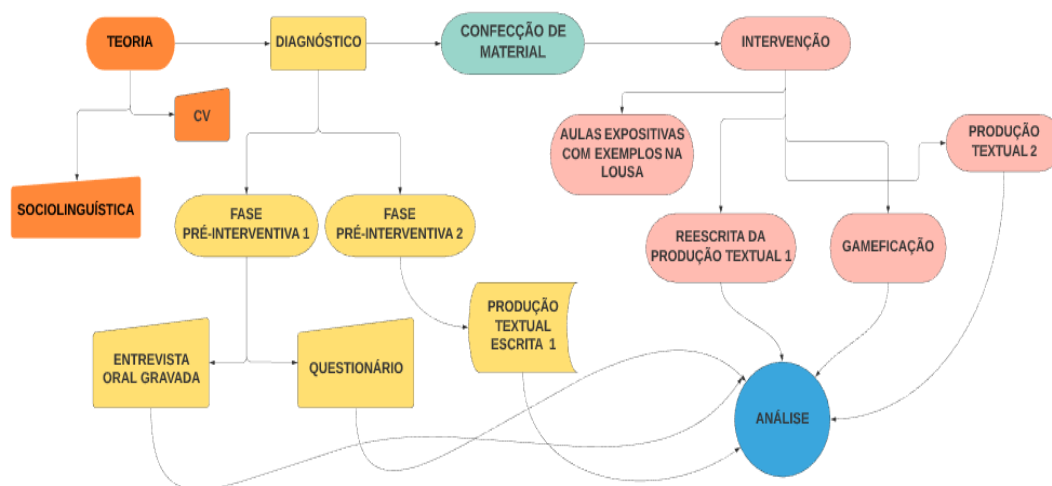
O conhecimento prático pouco se enrosca com a teoria apresentada, mas, ao contrário, parece se submeter a ela, se render, sem reclamar espaço. Isso é evidenciado pela produção de material pouco sistematizada. Os alunos são levados a refletir sobre a teoria e são avaliados, em suas produções voltadas exclusivamente para o contexto escolar, não havendo utilização de textos reais, como propõem os PCN ou a BNCC. Condiz com as orientações desses documentos curriculares, a realização de um trabalho que ressignifica a noção de erro, ao apresentar conceitos como “adequado” e “inadequado” e discutir sobre o preconceito linguístico. No entanto, as atividades demonstram pouco estímulo à reflexão sobre a língua ou sobre as escolhas realizadas e as estratégias discursivas.

Um trabalho voltado para as atividades propostas por Franchi (1991) e que se encontram evidenciadas nos PCN (BRASIL, 1998) poderiam contribuir para que a língua fosse trabalhada em suas dimensões gramatical, textual e discursiva, podendo ainda adentrar nas questões sociais que envolvem a variação e o preconceito linguístico, como foi realizado na intervenção proposta. No entanto, as etapas investigativas demonstram semelhanças com uma antiga prática na qual a escola cede espaço para que a academia teste suas teorias, o que pode ser evidenciado pela valorização mais do produto final (diminuição dos casos de ocorrência da não CV (caixa-preta)) que do processo. Assim, percebo pouca resistência por parte da escola, no sentido de tensionar essa rede que se encontra mais marcada pela atuação de elementos advindos de práticas investigativas tradicionais, principalmente da Sociolinguística. Em outras palavras, não visualizo os saberes da prática e os que extrapolam o espaço escolar ocupando lugar de destaque nessa rede, problematizando os conhecimentos científicos, ou seja, a escola continua se revelando como aplicadora de conhecimentos ao invés de produtora de conhecimento, ocupando uma posição periférica dentro do contexto das práticas de pesquisa.

Nesse sentido, considero que a maior controvérsia existente na DM1 está localizada no ponto de convergência entre as teorias internalizadas no discurso produzido e a concepção de ensino enraizada na prática de sala de aula; esta

última, muitas vezes decorrente da trajetória de formação docente. Assim, percebo uma pesquisa na qual a alfabetização científica se mostra mais evidente que o letramento científico, pois há uma apropriação da teoria científica e de seus métodos, porém, essa apropriação não parece alterar a abordagem pedagógica tradicionalmente utilizada nas escolas. Um diálogo mais estreito entre formador e professoras da escola básica, volto a reforçar, pode contribuir para que essa realidade seja alterada. Na Figura 15, apresento o percurso investigativo da pesquisa produzida.

Figura 15 - Percurso Investigativo - DM1



Fonte: Autoria própria.

Como encaminhamentos para o problema de não utilização de CV em situações que exigem a norma padrão, na DM1, é apresentada como contribuição para a prática, a resignificação da noção de erro, em conformidade com o que está contido nas diretrizes oficiais nacionais, resultando na adesão de uma nova postura frente ao fenômeno, antes realizado dentro de uma perspectiva pautada no ensino de regras gramaticais, voltado para a noção de certo e errado. Dessa forma, é assumido o princípio da adequação da CV ao contexto em que a língua está sendo utilizada. Além disso, destaca que “certos padrões no modo de ensinar o vernáculo podem e devem ser alternados com outros tipos de metodologias, como o caso das gameficações e estimulação de proficiência” (DM1, 2016, p. 104), metodologias apresentadas na DM1 como inovadoras, como uma experiência na qual os alunos provavelmente participaram pela primeira vez.

Outra contribuição identificada no discurso assumido na DM1 diz respeito ao aspecto teórico-metodológico da Sociolinguística, por oferecer ferramentas e estratégias que permitem às professoras identificarem contextos favorecedores da utilização da CV nos textos dos alunos, contribuindo para um trabalho de conscientização linguística. Aponta como desejo que os resultados venham inspirar futuras intervenções no campo educacional.

Nesse sentido, observo uma educação científica pautada na compreensão de que o conhecimento das teorias linguísticas pode garantir a inovação nas aulas de língua. Esse tipo de educação científica nem sempre problematiza e teoriza considerando o espaço complexo da sala de aula.

5.1.3. Pesquisa de Base Diagnóstica Motivada pela Teoria

5.1.3.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM2

O segundo percurso (DM2) revela uma pesquisa pautada na investigação do desempenho linguístico dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, em relação ao emprego da CV do sujeito com o verbo de acordo com a norma padrão, e o objetivo da proposta é contribuir para a ampliação desse desempenho. A motivação para a realização da pesquisa pode ser verificada no Exemplo 13.

Exemplo 13 - DM2 – JUSTIFICATIVA

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa vem ganhando destaque e o tema Ensino de Gramática tem sido objeto de reflexões em debates de professores, em livros e revistas especializadas, uma vez que o trabalho com a gramática é considerado problemático em todos os níveis de ensino, principalmente, no Ensino Fundamental. Outrossim, muito se fala sobre a necessidade de o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental conhecer a norma padrão da Língua Portuguesa e que é dever da escola ensinar a norma padrão para os alunos, considerando que o acesso à norma padrão vai garantir aos educandos uma prática de escrita mais eficiente, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e tornando-os capazes de comunicar-se de forma autônoma dentro e fora da escola (...). É, pois, nesse cenário que a CV é um dos aspectos da gramática normativa (GN) importantes a serem observados. (DM2, 2015, p. 12)

A justificativa para a escolha desse objeto de pesquisa encontra-se atrelada à natureza do fenômeno investigado. Em outras palavras, o que está evidenciado na DM2 é o caráter mecânico e prescritivo do ensino de língua, ocasionado pela aplicação de regras excessivas, constitutivas e o destaque que o ensino de Língua

Portuguesa vem ganhando, principalmente o trabalho com a gramática, por ser um tópico “considerado problemático em todos os níveis de ensino, principalmente, no Ensino Fundamental”. Outra justificativa apresentada é o fato de que é senso comum a necessidade de o aluno dessa etapa da educação básica conhecer a norma padrão da língua e que cabe à escola ensinar essa norma aos alunos.

Percebo, pelo Exemplo 13, o uso da impessoalidade fazendo ecoar vozes que não sinalizam para demandas específicas do próprio local de trabalho. As escolhas linguísticas realizadas propiciam a visualização de uma investigação que não parece estar voltada necessariamente para problemas concretos da sala de aula da professora pesquisadora, pois os relatos se dão de maneira genérica. Nesse sentido, as forças que demonstram incidir sobre a realização dessa investigação (actantes que interferem na consolidação da *Justificativa* como caixa-preta) são os discursos que percorrem o espaço acadêmico, (debates de professores, livros e revistas especializadas) e, talvez, até midiático, relacionados ao ensino de gramática (problemático em todos os níveis de ensino) e, mais especificamente, pelo próprio caráter da CV e seu ensino (regras excessivas, ensino mecânico e prescritivo). Esse último apontamento aproxima-se mais de uma realidade situada que as outras motivações apresentadas, pois revela a necessidade de uma alteração na atividade docente. A constituição da *Justificativa* torna visível a construção da identidade da pesquisadora em detrimento do papel de professora, o que pode distanciá-la da elaboração de respostas para os anseios oriundos da sala de aula.

O segundo elemento que configura a educação científica, e que também representa uma controvérsia estabilizada, são os *Objetivos/Perguntas de pesquisa*. Diferentemente da DM1, que não apresenta esse elemento de maneira clara, tem-se na DM2 a apresentação da pergunta de pesquisa, seguida de uma hipótese, conforme se pode perceber no Exemplo 14:

Exemplo 14: DM2 – PERGUNTAS DE PESQUISA

(...) a questão que se busca responder é: como ensinar a CV segundo a norma padrão gramatical de um modo mais reflexivo para os alunos do 9º ano do ensino fundamental? A hipótese que se assume é a de que a norma padrão da língua deve ser ensinada na escola a partir da inter-relação da GN com os pressupostos da linguística para que os alunos entendam o funcionamento da Língua Portuguesa e não apenas decorem as normas, mas as utilizem de modo consciente (DM2, 2015, p. 13).

Analisando a pergunta de pesquisa, visualizo o interesse em descobrir ou construir um método (como ensinar CV de um modo mais reflexivo), o que revela desejo pela aquisição de um conhecimento prático a partir da contribuição teórica. No entanto, a hipótese apresentada aponta para relações causais entre dois ou mais fenômenos (variáveis), ou seja, a compreensão da inter-relação da gramática normativa com os pressupostos da linguística contribuirá para o alcance do objetivo, correspondendo a uma proposta que parece estar alinhada ao que Bortoni-Ricardo (2008) considera paradigma de pesquisa dominante, o qual adota uma metodologia em que

o pesquisador está buscando uma correlação entre os fenômenos, mais propriamente, uma variação concomitante: alterando-se o fenômeno antecedente – variável independente - é de se esperar uma alteração paralela no fenômeno consequente – variável dependente. Quando se obtém evidência confiável dessa relação, pode-se generalizar a evidência para casos análogos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 18).

Observo, portanto, a hipótese levantada na DM2 se assemelhando ao que Bortoni-Ricardo (2008) apresentou no excerto anterior, ou seja, a expectativa de que a inter-relação da gramática normativa com os pressupostos da Linguística (variável independente) contribuirá para que os alunos entendam o funcionamento da língua portuguesa (variável dependente). Assim, a proposta da DM2 acaba se aproximando do que é realizado em muitas pesquisas acadêmicas, as quais tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos (ANDRE, 2017). O propósito da pesquisa acadêmica é “evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa” (GATTI, 2014 apud ANDRE, 2017). Nesse sentido, visualizo esses dois actantes (gramática descritiva e Linguística) sustentando a rede que forma a DM2, determinando os resultados que virão das interações realizadas (compreensão do funcionamento da língua portuguesa, utilizando-a de modo consciente).

Considerando a caixa-preta acima problematizada, concordo com Silva, Lima e Moreira (2016), quando mencionam que a depender da pergunta ou objetivo de pesquisa, teorias e percursos metodológicos diferenciados podem ser mobilizados. Dessa forma, compreendo que esse elemento, subsidiado pela *Justificativa*, pode provocar a construção de percursos distintos dos já produzidos no meio acadêmico,

marcando, de forma mais nítida, a singularidade da realidade que se deseja alterar e mobilizando fundamentos teórico-metodológicos que atendam aos anseios dessa realidade. Assim, a interação entre *Justificativa* e *Objetivos/Perguntas de Pesquisa* pode reconfigurar toda a rede que representa a educação científica no percurso investigativo.

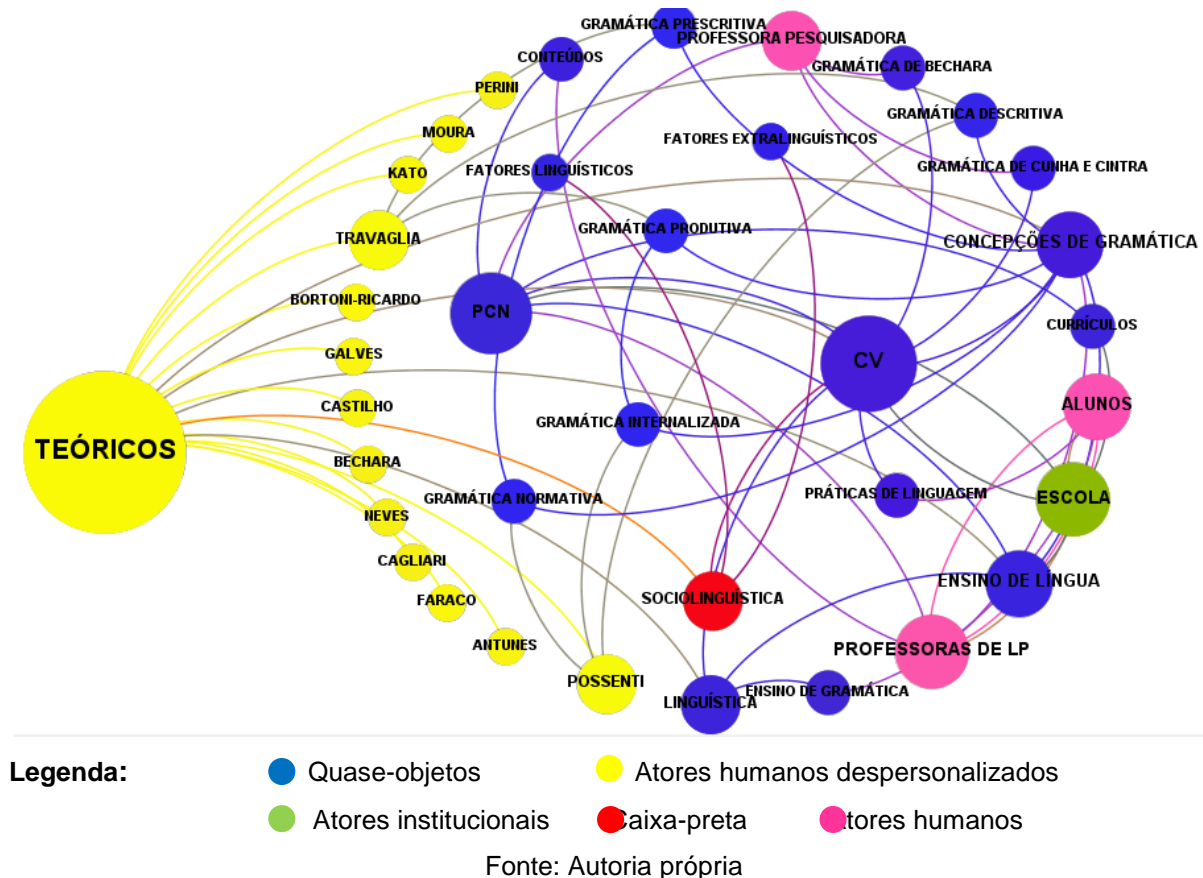
Diante dessa premissa, a hipótese apresentada na DM2, precedida pela pergunta de pesquisa, sugere uma investigação na qual as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem, desconsiderando as situações que podem emergir nesse processo, tendo em vista o complexo espaço da aula de Língua Portuguesa, e os próprios saberes referentes à docência como prática profissional. Essa concepção, no sentido de apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula, apresenta-se como reducionista e unidirecional (MOITA LOPES, 2006a), e contribui para uma concepção de letramento científico pouco crítica, pautada na utilização de conhecimentos, métodos e teorias prontas (SILVA, et al., 2018b).

Outro elemento que problematizo nesta investigação é o constructo teórico que forneceu base para a pesquisa desenvolvida. Esse espaço é onde a academia oferece sua contribuição para a escola e é um terreno melindroso, pois pode apresentar a falsa ideia de que as pesquisas precisam se configurar na sobreposição de saberes teóricos às práticas da tradição escolar (SILVA et al., 2016b), em que a preocupação maior está com “os fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos da pesquisa, o que lhes assegura status e credibilidade” (LÜDKE, 2005, p. 345). Nesse espaço de debate, a professora pesquisadora assume o papel de actante intermediário, pois sua ação acaba se limitando, muitas vezes, à de transportar os discursos acadêmicos, interligando os interesses, sem implicar em reflexão crítica subsidiada pela prática.

Contrariamente, a construção de objetos de investigação no campo aplicado da linguística se utiliza das teorias de referência para uma reflexão mais crítica da prática profissional (SILVA et al., 2016b). Assim, as teorias possibilitam a “construção de bases sólidas para a formação da autonomia das professoras, as quais [demonstram] maior confiança para elaborar propostas práticas produtivas, além de teorizar sobre a própria prática pedagógica” (SILVA et al., 2016b, p. 72-73). Ainda em conformidade com Silva et al. (2016b), esse trabalho pode possibilitar que

escolas e universidades mantenham um diálogo mais estreito e simétrico. A Figura 16 apresenta o percurso teórico na DM2.

Figura 16 - Percurso Teórico na DM2



A Figura 16, que problematiza o percurso teórico da DM2, mostra contribuições de gramáticos e linguistas para fundamentar a pesquisa, aproximando-se de uma atitude investigativa disciplinar. A construção de um problema de pesquisa a partir de um arcabouço teórico nessa perspectiva tende a se limitar às contribuições teórico-práticas das disciplinas de referência e a desconsiderar a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula (MOITA LOPES, 2006a). Os PCN “quebram” essa disciplinaridade ao contribuir por meio de orientações relacionadas ao trabalho das professoras, considerando o uso da língua em situações de interação.

Os actantes acima apresentados (gramáticos e linguistas) possibilitam a visualização de discussões levantadas no percurso teórico a respeito do ensino de

CV: orientações acerca do ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCN; concepções de gramática; variação linguística e ensino; considerações sobre gramática, linguística e ensino (aspectos históricos da gramática; a gramática no contexto escolar; o ensino da norma padrão na escola; e a inter-relação linguística e gramática no ensino); discussões sobre a CV e o ensino de Língua Portuguesa, a partir das perspectivas normativa e variacionista; investigação da CV no português brasileiro. Conforme revela o percurso teórico, as fronteiras da disciplina não são atravessadas; o conhecimento demonstra ser visto a partir de uma ótica objetivista.

Considerando, ainda, os debates travados no Percurso Teórico, visualizo o tensionamento da rede se manifestando nos posicionamentos dos diversos actantes em prol do desenvolvimento de uma proposta que não desconsidere a gramática normativa, visto que “é dever da escola ensinar a norma padrão para os alunos” (DM2, 2015, p. 12), mas que leve em conta, também, “as peculiaridades linguísticas, sociais e culturais de uma sala de aula heterogênea” (DM2, 2015, p. 12). Dessa forma, no Referencial Teórico, há actantes que se agrupam pela visão de CV que adotam (visão normativa ou variacionista), concepção de gramática que defendem (normativa, descritiva e internalizada), tipos de ensino de língua (prescritivo, descritivo e produtivo). A compreensão dessas noções revela um exercício de alfabetização científica que, para se desdobrar em letramento científico sustentável, precisa estar articulada com a atividade docente realizada na escola.

Em relação à *Metodologia*, apresento a caracterização da pesquisa e a descrição das técnicas utilizadas para coleta/geração; análise/interpretação dos dados. Para a coleta, foi aplicada uma atividade diagnóstica, chamada de RED (produção de texto dissertativo a partir de uma música), a fim de motivar os alunos quanto à realização da atividade, que possibilitou a verificação das ocorrências ou não de CV de acordo com a norma padrão e serviu como instrumento de análise. Os Exemplos 15 e 16 mostram algumas informações sobre o percurso metodológico.

Exemplos 15 e 16: DM2 – Pesquisa de base diagnóstica - METODOLOGIA

Exemplo 15: Quanto aos procedimentos de análise de dados, com o intuito de alcançar os objetivos traçados, a pesquisa desenvolvida foi de campo, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados uma atividade diagnóstica acerca dos padrões de uso da CV em textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino (DM2, 2015, p. 53).

Exemplo 16: TABELA 01 – Posição do Sujeito

POSIÇÃO DO SUJEITO	ACERTO/OCORRÊNCIA	PERCENTUAL
Sujeito explícito e anteposto ao verbo	65/71	91,53%
Sujeito explícito e posposto ao verbo	1/7	14,2%
Total	66/78	84,61%

Fonte: Dados da pesquisa

(DM2, 2015, p. 61) (Análise dos dados)

Analisando os Exemplos 15 e 16, identifiquei a realização de uma pesquisa diagnóstica sobre o uso da CV, na qual os dados foram coletados, categorizados, quantificados e as ocorrências analisadas a partir das teorias linguísticas de referência (os pressupostos da Linguística representam o actante mais relevante nessa configuração em rede). A metodologia reflete o modelo de ciência dominante, pautado na utilização de instrumentos de análise que primam pela quantificação. Essa metodologia pode contribuir para a visualização da escola como um local onde as teorias são testadas para que haja aprimoramento do conhecimento científico e os estudantes sejam vistos como “objetos de pesquisa”. Isso é corroborado quando é assinalado na DM2 que “os alunos aceitaram ceder seus textos para a presente análise, estando os mesmos conscientes de que o material recolhido seria utilizado em prol da pesquisa acadêmica, *sem, obviamente, terem conhecimento do fenômeno a ser analisado*” (DM, 2015, p. 56, grifo meu). O relato descrito grifado sinaliza para a objetividade científica, compromisso com a não contaminação dos dados.

Diante disso, e considerando que um dos grandes desafios do ProfLetras está na relação teoria e prática, a escolha metodológica é fundamental para que se cumpra o propósito de produzir conhecimento responsivo às demandas reais das salas de aulas. O ProfLetras, e mais especificamente a DM, precisa se configurar como um espaço legitimado para o compartilhamento das experiências profissionais (SILVA, 2019a), um local onde as professoras apresentam os problemas da sala de aula que enfrentam, no que se refere ao ensino de língua, e convidam a teoria para auxiliá-las nesse processo, que envolve reflexão sobre a prática. Assim, é imprescindível que a prática seja o ponto de partida e o ponto de chegada e a teoria

orienta o percurso. O papel da teoria é contribuir para que a ação profissional se apresente de maneira sistematizada, se dê de forma mais aprofundada e consciente (CHISTÉ, 2016).

Outro ponto que precisa ser analisado é o fato de a pesquisa ser caracterizada como qualitativa, negando-se a “produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (DM2, 2015, p. 54), porém as ocorrências de CV de acordo com os critérios que favorecem a norma padrão são registrados em tabelas. Nessa tabela, as ocorrências são categorizadas, quantificadas e relacionadas com as hipóteses já apresentadas por teóricos, conforme apresento no Exemplo 16, o que deixa um alerta quanto à preocupação com a legitimação de uma teoria, pois os dados são observados a partir do que Moita Lopes (2006, p. 24) chama de “ótica objetivista e positivista de causa e efeito, comum no pensamento modernista”.

Para categorização, foram considerados os critérios que favorecem a concordância: posição do sujeito, distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo, pronome relativo *que*, marca da concordância padrão x não concordância padrão do verbo *ter*. Para análise dessas ocorrências, foram utilizadas as explicações advindas da Linguística e chegou-se à conclusão que fatores linguísticos interferem no fenômeno variável da CV. A conclusão alcançada já é algo consolidado dentro da Linguística, por isso aponto que o percurso investigativo construído demonstra compromisso com a legitimação de uma teoria. Nesse sentido, ao abrir os debates encerrados em torno da *Metodologia*, percebo a utilização de instrumentos de análise específicos da teoria linguística adotada desestabilizando a centralidade do humano (professora pesquisadora), ou seja, diante de uma análise de dados pautada em reflexão teórica, a professora abre mão de um importante espaço que serviria para confrontar as próprias práticas profissionais.

Nesse sentido, o percurso revelado até aqui demonstra as teorias de referência sendo apropriadas e sua consistência sendo verificada a partir de uma prática aplicacionista, ou seja, parte de uma investigação da estrutura dos mecanismos internos da linguagem (PENNYCOOK, 2004) até chegar à aplicação de teoria para fins práticos (RAJAGOPALAN, 2003). Isso pode ser evidenciado a partir da referência feita ao analisar os “acertos/ocorrências” para cada fator elencado, conforme apresento nos Exemplos 17 e 18:

Exemplo 17 e 18: DM2 – Comprovação teórica

Exemplo 17: Pode-se perceber que em relação ao sujeito explícito e anteposto ao verbo, confirma-se a hipótese de Castilho (2014) que diz que, quando o verbo se localiza adjacente ao sujeito, há mais possibilidade de ocorrer a concordância do que quando o verbo encontra-se distanciado do sujeito (DM2, 2015, p. 61).

Exemplo 18: O fator proximidade como um elemento que favorece a CV foi plenamente confirmado pela quantidade de ocorrências e a significativa porcentagem (DM2, 2015, p. 61).

A metodologia de coleta e análise dos dados aponta, portanto, para uma investigação com marcas do paradigma dominante. O percurso metodológico construído não possibilita a problematização da prática do magistério, mas, fortalece o conhecimento teórico construído. Assim, embora a utilização dessa estratégia signifique “familiarização das professoras com instrumentos e práticas de investigação características dos estudos aplicados da linguagem” (SILVA, et al., 2016b, p. 59), o que compreendo por alfabetização científica, essa familiarização, ou ainda, “domínio de procedimentos técnicos, nomenclaturas ou teorias criadas por especialistas” (SILVA, et al., 2018a, p. 89) não deveria limitar as professoras ao campo da reflexão teórica, mas evidenciar reflexão mais crítica sobre o trabalho realizado em torno das práticas escolares, o que pode produzir uma perspectiva de letramento científico distinta da esperada. Na seção seguinte, tematizo como as articulações feitas pelos elementos aqui analisados corroboram para a construção da proposta de intervenção.

5.1.3.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM2, DM3 e DM4.

Nesta escala, apresento os debates em torno da definição da *Proposta de Intervenção*. O material produzido, que consiste em uma sequência de atividades elaboradas (mas não aplicadas), a partir das informações obtidas na etapa diagnóstica, assemelha-se a um guia pedagógico visando à oferta de contribuições para outras professoras. No Exemplo 19, apresento uma das orientações contidas no material sobre como deve ser realizado o trabalho proposto.

Exemplo 19: DM2 – Material Produzido – INTERVENÇÃO

O professor deverá ouvir com os alunos as músicas: “Cuitelinho” e “Saudosa Maloca”. Após a audição e a leitura da letra da música “Cuitelinho”, conversar com os alunos a respeito

dessa canção, que faz parte do nosso folclore, esclarecendo para eles que, como toda autêntica canção folclórica, é de autoria desconhecida. Mostrar ainda que a canção ficou famosa por ser gravada por Milton Nascimento, Pena Branca e Xavantinho e imortalizada, principalmente, na voz de Nara Leão. Verificar se os alunos sabem que “cuitelinho” é o nome que se dá ao beija-flor em algumas regiões do centro-sul do país (DM2, 2015, p. 73).

Conforme é apresentada na DM2, a proposta elaborada contém as fragilidades encontradas nos textos dos alunos e, cada atividade apresenta os seguintes aspectos: I. Conteúdo; II. Objetivo; III. Tempo estimado; IV. Material necessário; V. Desenvolvimento; VI. Avaliação. A estrutura descrita condiz com um planejamento de aula, porém, o uso da terceira pessoa, conforme apresentei no Exemplo 19, aponta para um material pedagógico produzido para fins de orientação da prática docente envolvendo o ensino de CV. Nesse sentido, percebo a proposta elaborada (controvérsia estabilizada) como o resultado, minimamente, das associações dos actantes *Teoria* e *Diagnóstico*, e um diálogo bastante estreito com as práticas do local de trabalho, ou seja, a professora parece compreender que para o exercício competente da profissão também se faz necessário saber escolher/produzir um bom material didático.

Considerando que o objetivo da pesquisa é “desenvolver uma *proposta de ensino* que contribua para o desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos acerca da CV” (DM2, 2015, p. 13, grifo meu), observo algumas escolhas léxico-gramaticais oferecendo pistas que sinalizam para a realização de uma intervenção, como o próprio verbo que dá início ao texto do objetivo (*desenvolver...*) e a indicação de que a proposta pretende contribuir com o *desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos*. Os termos destacados direcionam para a visualização da aplicação do material, pois não concebo outra possibilidade de verificação do “desenvolvimento linguístico” dos estudantes se não for pela observação sobre como se comportam linguisticamente.

Além disso, a realização de uma atividade diagnóstica envolvendo os estudantes pressupõe que algum retorno lhes seja dado, o que se consolidaria na realização do processo interventivo e contribuiria para o fornecimento de respostas mais convincentes em relação ao problema de pesquisa. No entanto, a opção metodológica realizada sugere o aproveitamento dos resultados obtidos nas produções discentes para a elaboração do material didático, ou seja, os maiores problemas detectados fariam parte do “guia pedagógico”. Nesse sentido, o aluno

participa do processo de pesquisa apenas na etapa diagnóstica, fornecendo os dados necessários para a construção do material, o que acaba representando a velha prática na qual a escola cede espaço para que a academia teste suas teorias.

A opção pela realização de uma pesquisa não interventiva (ou diagnóstica, como assim concebo na tipologia) deixa como questionamento que respostas referentes aos desafios instaurados em sala de aula foram dadas, como se deram os enfrentamentos docentes diante das adversidades, se houve sinais de fracasso ou de êxito no desenvolvimento da proposta, ou seja, impossibilita encaminhamentos práticos, comprometendo, até mesmo, o que se propôs a fazer para contribuir com o *desenvolvimento do desempenho linguístico dos alunos*.

A aplicação da proposta tanto facilitaria na verificação da ampliação das capacidades linguísticas dos estudantes quanto na observação de como professoras e alunos compreendem o caráter social e político que atravessa a língua. Se colocadas em prática na sala de aula, em uma situação real, as atividades produziram “reflexões sobre sua pertinência e possibilidade de contribuição ao ensino” (GRASSI et al., 2016, p. 690), gerando frutos para a escola básica. Embora a proposta não tenha chegado à etapa esperada, compreendo a importância da elaboração de materiais didáticos para a realização das pesquisas no ProfLetras, o que pode favorecer a autonomia docente, contribuir para que as professoras se sintam mais seguras ao elaborarem seus próprios materiais no cotidiano escolar. No Exemplo 20, apresento algumas atividades elaboradas.

Exemplo 20: DM2 – Material Produzido – INTERVENÇÃO

Canção 1

Cheguei na beira do porto
Onde as ondas se espaia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão da rosa caia, ai, ai, ai
Ai quando eu vim da minha terra
Despedi da parentália
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaias
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes batáia, ai, ai
A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
E os óio se enche d'água
Que até as vista se atrapáia, ai...

Cuitelinho

Composição: Folclore reunido por
Paulo Vanzolini e Antônio Xodó

1. Identifique no texto palavras ou expressões que tenham sido escritas da mesma forma como se fala.
2. Observe os versos abaixo e responda a questão que segue:

**Onde as onda se espaia
As garça dá meia volta**

De acordo com a norma padrão, deve haver concordância entre o sujeito e o verbo. Nos versos acima, houve desvio da concordância verbal? Em caso positivo, identifique esses desvios.

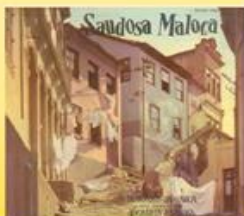
3. O desvio da norma padrão no que se refere à CV pode ser um recurso expressivo para caracterizar melhor o grupo social a que pertence o eu-lírico? Justifique a sua resposta.

CANÇÃO 2**Saudosa Maloca**

Composição: Adoniran Barbosa

Si o senhor não está lembrado
 Dá licença de conta
 Que aqui onde agora está
 Esse edifício arto
 Era uma casa véia
 Um palacete assombrado
 Foi aqui seu moço

Que eu, Mato Grosso e o Joca
 Construímos nossa maloca
 Mais, um dia
 Nem nós nem pode se alembra
 Veio os homi cas ferramentas
 O dono mandô derruba
 Peguemo todas nossas coisas
 E fumos pro meio da rua
 Apricia a demolição
 Que tristeza que nós sentia
 Cada tauba que caia
 Duia no coração
 Mato Grosso quis grita
 Mas em cima eu falei:
 Os homis tá cá razão
 Nós arranja outro lugar
 Só se conformemo quando o Joca falou:
 "Deus dá o frio conforme o cobertor"
 E hoje nós pega a paia nas grama do jardim
 E prá esqueçá nós cantemos assim:
 Saudosa maloca, maloca querida,
 Dim dim donde nós passemos os dias feliz de nossas vidas
 Saudosa maloca, maloca querida,
 Dim dim donde nós passemo os dias feliz de nossas vidas.



4. Esse desvio da norma padrão demonstra que o autor intencionalmente faz uso de uma variante linguística para identificar o falar específico de determinado grupo social. Comente a afirmação.
5. A variação linguística está limitada às falas rurais ou urbanas sem prestígio ou ocorre também na fala e na escrita das pessoas urbanas escolarizadas?
6. Como você percebe a variação linguística presente na letra da canção "Saudosa Maloca" de Adoniran Barbosa?
7. Com qual finalidade o autor utilizou uma variação linguística diferente daquela que é convencionalmente representada pela ortografia oficial?

(DM2, 2015, p.73-75)

As atividades apresentadas revelam um trabalho que não desconsidera a norma padrão nem a variação linguística. O material elaborado sugere que os alunos, por meio de exercícios de observação e manuseio de elementos linguísticos, construam percepções a respeito do funcionamento da língua. A adoção de uma abordagem linguística reflexiva, como a que aqui se apresenta, pode possibilitar construções teóricas a respeito dessa organização e funcionamento da língua, configurando-se como uma alternativa produtiva. O Exemplo 21 evidencia o que descrevi acima, ou seja, atividades que primam pelo desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, em que, por meio do manuseio dos elementos linguísticos, chega-se às regras de funcionamento do sistema.

Exemplo 21: DM2 – Material Produzido – INTERVENÇÃO

Observe a primeira oração do período "Existem muitas coisas melhores..." responda.

1. Qual o sujeito dessa oração? Em que número ele se encontra?
2. Ele aparece antes ou depois do verbo?
3. Reescreva essa oração colocando o sujeito antes do verbo. Houve alguma modificação?
4. Reescreva agora essa mesma oração colocando o sujeito no singular. O que você observou?

(DM2, 2015, p.77-78)

Observando o Exemplo 21, avalio a proposta como uma tentativa de possibilitar aos alunos a reflexão linguística sobre a CV entre sujeito e verbo. Dessa maneira, o estudante é levado a refletir sobre as possíveis alterações de CV nas orações, quando o verbo se coloca antes ou depois do sujeito. Assim, chega-se à regra a partir do uso, o que denota uma atividade metalinguística de reflexão sobre a língua, na tentativa de provocar consciência gramatical. Essa atividade representa um avanço tendo em vista o que comumente tem se delineado nas aulas de Língua Portuguesa, em que o foco geralmente está na definição, classificação e exercitação. Nesse sentido, compreendo que o problema pode não estar no ensino de categorias gramaticais na escola, mas no trabalho descontextualizado envolvendo a metalinguagem.

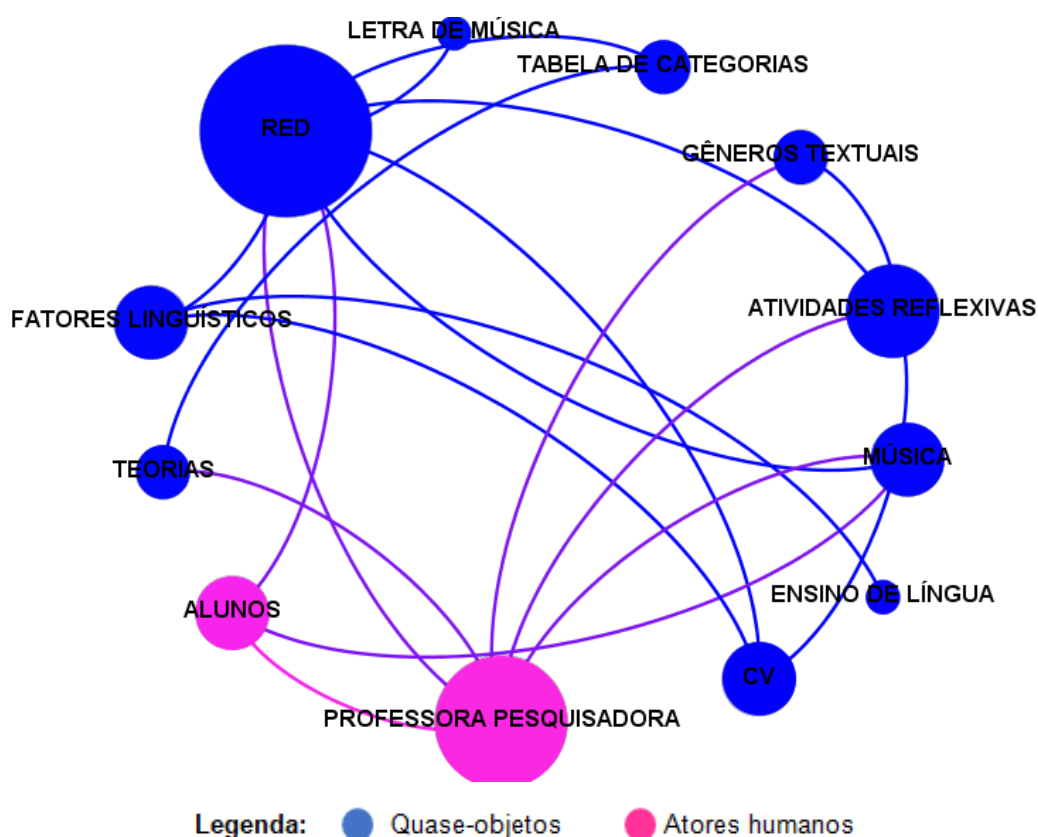
Conforme se pode observar nas atividades elaboradas, a *gramática normativa* se articula com os *pressupostos da Linguística (gramática descritiva)*, abordando as dificuldades identificadas na etapa diagnóstica. O objetivo é ensinar a CV segundo a norma padrão gramatical de um modo mais reflexivo. Nesse sentido, o material elaborado encontra-se voltado para atividades metalinguísticas, porém, estimulando a reflexão. Assim, percebo a proposta elaborada se configurando como o efeito produzido por uma rede na qual interagem pressupostos da *gramática normativa* e *gramática descritiva*, actantes evidenciados no *percurso teórico*, e *diagnóstico*. No entanto, embora não apareça explicitamente nos relatos contidos na DM2, o livro didático parece subsidiar a elaboração das atividades, configurando-se como um actante oculto nessa rede, pois o material produzido reflete em grande parte as propostas contidas nos manuais didáticos. A mobilização desse actante não me causaria estranhamento tendo em vista que, muitas vezes, esse é o único recurso disponível às professoras em sala de aula.

Apresento, abaixo, rede representativa da articulação entre Diagnóstico e Intervenção na DM2, que demonstra coerência com a proposta sinalizada no objetivo de pesquisa e referencial teórico mobilizado. Conforme apresento na Figura 17, todo o percurso envolvendo esses dois elementos da escrita acadêmica foi orientado pela atividade diagnóstica (RED), que demonstrou ser motivada pela teoria, conforme já discutido nesta seção, contribuindo para a produção de material pedagógico. Os demais actantes atuam em função desses dois elementos, *Diagnóstico* (RED, música e letra de música) e *Referencial Teórico*, representado pelos quase-objetos:

CV, fatores linguísticos, ensino de língua e tabela de categorias; enquanto a *Proposta Interventiva* pode ser identificada pelos actantes: professora pesquisadora, alunos, gêneros textuais e atividades reflexivas.

Na Figura 17, apresento rede representativa da articulação entre “Diagnóstico” e “Proposta de Intervenção”.

Figura 17 – Diagnóstico e Intervenção na DM2



Fonte: Autoria própria

A proposta possibilita que os alunos analisem as várias alternativas de uso da CV, de acordo com a situação comunicativa, ou seja, está fundamentada no princípio da adequação ao contexto de uso da língua, considerando, portanto, as variações linguísticas e, assim, desmistificando o preconceito de que existam formas certas ou erradas, situações já contempladas nos PCN e corroboradas nas versões da BNCC. Textos reais são utilizados em todo o trabalho, ou seja, as atividades elaboradas contemplam diversos gêneros textuais: poesia, tirinha, letra de música, conto e anúncio publicitário, embora essas atividades não estejam articuladas entre

si, subsidiadas por ferramentas pedagógicas. Há um esforço para que o aluno reflita sobre as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas realizadas nos gêneros. Nesse sentido, identifico uma proposta voltada para o letramento reflexivo, perpassando o letramento de identificação.

Destaco que os textos selecionados para a intervenção contemplam diversos tipos de variação e as atividades abarcam o reconhecimento dessas variações, suas peculiaridades, as intenções comunicativas de determinadas escolhas linguísticas, a adequação aos contextos e a compreensão de que não existe superioridade entre os usos variados da língua, conforme apresento nos Exemplos 20 e 21. No entanto, não há articulação entre os eixos (uso e reflexão sobre a língua) conforme propõe os PCN e a BNCC. Mesmo que os documentos curriculares oficiais contemplem esse tipo de atividade mais voltada para a compreensão sobre o funcionamento linguístico, para as práticas de reflexão, compreendo que um trabalho em torno dos usos (leitura/escuta e escrita), possibilitaria a interação por meio da linguagem, e a observação do fenômeno estudado em funcionamento, o que favoreceria o trânsito dos estudantes com autonomia e criticidade pelos distintos contextos sociais de uso da língua em situações reais.

Na sequência, apresento a última etapa do percurso investigativo, que diz respeito aos resultados alcançados:

Exemplo 22: DM2 – RESULTADOS

Avalia-se essa experiência como muito produtiva na medida em que proporcionou maiores reflexões sobre o ensino da CV, o qual deve acontecer de modo mais reflexivo, visando um ensino de língua mais democrático, estimulando os alunos a apropriarem-se da norma mais prestigiada socialmente, mas evitando a educação de exclusão, a fim de possibilitar que o conhecimento da norma padrão da língua constitua-se numa possibilidade a mais diante as inúmeras possibilidades que a língua oferece. (DM2, 2015, p. 94).

Diante da não aplicação das atividades elaboradas, os resultados se apresentam como produtivos por proporcionarem maiores reflexões quanto às causas que geram a não concordância e sobre como elaborar um material com base nos pressupostos da Linguística. No entanto, o percurso mostra a reprodução de um modelo de pesquisa que dificulta a visualização de um processo de reflexão sobre a prática de magistério, em razão de um comprometimento teórico.

Visualizo, portanto, uma educação científica caracterizada por uma abordagem disciplinar centrada na aplicação de conhecimento linguístico com fins

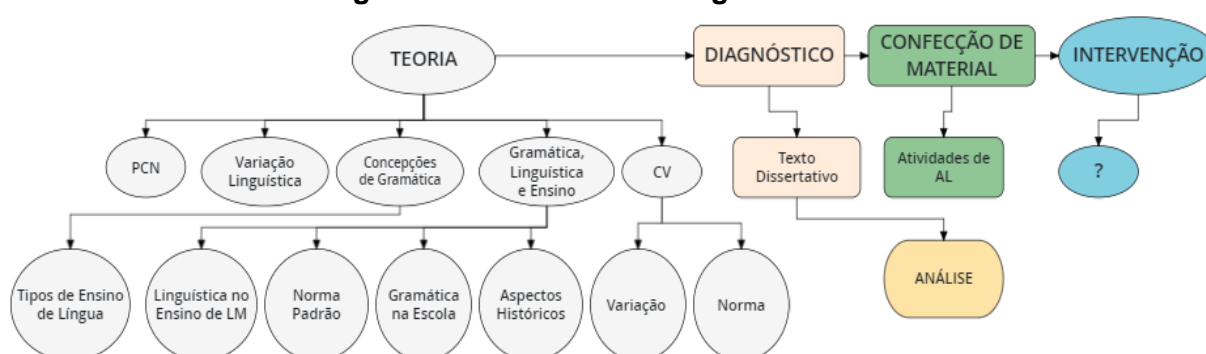
de elaboração de material didático. A utilização do material em sala de aula poderia possibilitar a identificação de outros saberes igualmente necessários à prática pedagógica, observando inclusive possíveis necessidades de ajustes das propostas, o que se configuraria em um ciclo completo da pesquisa-ação.

As contribuições deixadas na DM2 são relevantes, mas não possibilitam a verificação na prática daquilo que se propõe como orientação metodológica a respeito da utilização do material. As contribuições, por mais que direcionem o trabalho das professoras, não deixam de ser elaborações teóricas, com pouca ilustração do que se apresenta como possível ou irrealizável na sala de aula, apresentando, em que medida, o projetado contribui para a alteração de uma dinâmica convencional. O não olhar para a sua prática, a ausência de reflexão sobre a docência, durante o percurso de escrita, dificulta a visualização da criação de novos caminhos, a aprendizagem sobre como lidar diante de problemas do seu ambiente de trabalho e proposição de soluções inovadoras e sustentáveis.

Os desafios enfrentados pela professora não se mostram tão aparentes, em razão do espaço ocupado pelas teorias, conforme apresento na Figura 18. A não utilização da DM como espaço de legitimação dos anseios da docência pode representar uma falha na rede que constitui as professoras como pesquisadoras, um furo que precisa de reparo e que, para isso, requer o olhar atento e minucioso de outros actantes que perfazem essa rede.

A Figura 18 mostra o percurso construído na DM2, no qual se pode evidenciar a teoria assumindo maior espaço na pesquisa que a própria intervenção, revelando, dessa forma, uma investigação marcada pela valorização de práticas acadêmicas legitimadas, em detrimento das necessidades evidenciadas no contexto escolar.

Figura 18 - Percurso Investigativo - DM2



Fonte: autoria própria

A maior contribuição da DM2 para o estudo/ensino de CV está na elaboração de uma proposta contendo atividades que não se limitam à prescrição, mas oportunizam aos alunos observarem o funcionamento da língua por meio de um processo de reflexão sobre os usos que se faz. As atividades podem auxiliar outras professoras na construção de materiais que se baseiem no princípio da adequação da CV ao contexto em que a língua está sendo utilizada.

A pesquisa realizada mostra, ainda, a necessidade de conhecimentos linguísticos sobre o fenômeno estudado para que o trabalho envolvendo a norma padrão possa ocorrer de uma maneira mais reflexiva. Assim como na DM1, a utilização da abordagem teórico-metodológica da Sociolinguística contribuiu no sentido de oferecer conhecimentos a respeito de fatores internos e externos que favorecem ou desfavorecem o uso da CV, o que pode auxiliar o trabalho docente no sentido de oferecer conhecimentos científicos sobre o fenômeno.

Diante do percurso descrito, percebo a familiarização da professora com práticas de pesquisa, porém essa alfabetização científica articula-se a uma perspectiva de letramento científico que demonstra ainda não ser a esperada para uma formação ofertada por um programa profissional, pois as demandas educacionais e o processo de reflexão sobre a prática ainda não se mostram de forma aparente, o que revela a interferência de práticas constitutivas do modelo consolidado de pós-graduação.

Em relação à DM3, categorizada com a mesma tipologia da DM2, visualizo um percurso semelhante, ou seja, há um interesse por apresentar uma proposta capaz de ampliar o desempenho linguístico dos estudantes acerca da CV. Para isso, é realizado um diagnóstico que serve como base para a elaboração de um material pedagógico, não aplicado em sala de aula. As justificativas apresentadas para a realização da pesquisa são a insatisfação com relação aos livros didáticos, de uma maneira geral, e a forma como o conteúdo de CV é apresentado aos alunos na escola. Não há informações sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ou movimentos reflexivos sobre a prática pedagógica, mas reflexão teórica sobre os resultados alcançados na etapa diagnóstica.

Além dos dados obtidos por intermédio de uma atividade selecionada do livro didático, na etapa diagnóstica da DM3, o próprio material didático adotado na escola é analisado. O percurso teórico é disciplinar, predominantemente marcado pela

discussão de teorias linguísticas. Nesse sentido, não há um avanço no sentido de romper as bordas e fronteiras linguísticas, o que pode contribuir para a construção de percursos “quase idênticos nas suas proposições e fundamentos teóricos” (SILVA, L.H.O, 2021).

Diante do percurso constituído na DM3, identifico uma pesquisa construída a partir da força exercida pelo actante livro didático sobre a professora pesquisadora. No percurso todo, é evidente sua atuação. Está nas razões que justificam a pesquisa; persevera na etapa diagnóstica e na análise dos dados, além de dialogar com a proposta interventiva, que também se configura como elaboração de material didático. Assim, pode-se perceber os efeitos de controle que esse quase-objeto tem sobre a ação das professoras, como estruturador das práticas docentes, instrumento mediador do processo de ensino aprendizagem (TAGLIANI, 2011).

Em relação ao projeto interventivo, tem-se uma proposta elaborada em torno das concepções de *gramática normativa* e de *uso (internalizada)*. Nesse sentido, propõem-se atividades metalinguísticas, a partir de uma abordagem que possibilita aos estudantes construir conceitos, regras, focalizando um trabalho de reflexão sobre o funcionamento da língua em textos de circulação social, proposta semelhante à da DM2.

O material elaborado apresenta avanço pelo fato de provocar os estudantes a pensarem sobre as construções gramaticais para que se chegue às regras através da observação sobre o uso, ao contrário do que frequentemente acontece nos exemplos do livro didático, em que os alunos são submetidos a exercícios de fixação de regra, sem um trabalho articulado ao texto, mas por meio da utilização de frases isoladas.

As atividades evidenciam o que Hasan (1996) chama de letramento de reflexão, articulado ao letramento de identificação. A proposta considera, ainda, as intencionalidades e os efeitos de sentido decorrentes de determinadas formas de uso que violam as regras de CV contidas nos manuais de gramática. O letramento reflexivo se mostra mais aparente nesse momento.

São contempladas, também, questões orientadas pelas diretrizes curriculares oficiais nacionais. Em relação à BNCC, por exemplo, o documento propõe um trabalho com as variedades linguísticas, mas não desconsidera a necessidade de desenvolver atividades relacionadas às categorias gramaticais, de refletir sobre

aspectos morfossintáticos e exploração do texto para compreensão sobre o funcionamento do sistema linguístico. Além disso, encontram-se, também no documento, indicações para a realização de propostas que considerem a adequação das escolhas linguísticas ao contexto de produção e o uso da variedade apropriada a esse contexto.

A utilização do texto se restringe à construção do conhecimento gramatical por meio de um processo de reflexão sobre o uso. Assim como na DM2, não há articulação entre os eixos organizadores, nem um trabalho em torno dos campos de atuação, o que favoreceria o desenvolvimento da competência leitora e escritora, possibilitando aos aprendizes se envolverem em práticas letradas mais significativas.

A possível contribuição da DM3 para outras professoras está na proposição de um trabalho voltado para os aspectos da CV, no qual parte-se da reflexão para a construção de conceitos gramaticais, o que pode contribuir com uma nova forma de abordar conteúdos gramaticais, distanciando-se, assim, da prática tradicional consolidada no espaço escolar. Essa nova perspectiva pode propiciar a melhoria do ensino de gramática nas escolas.

Em relação ao processo de educação científica evidenciado nesse percurso, no que diz respeito à alfabetização científica, percebo um movimento mais consistente que no letramento científico, considerando a concepção que idealizo. Esse último se mostra comprometido pela adoção de uma escrita acadêmica mais convencional, em que os saberes da academia parecem estar sobrepostos aos saberes da prática, o que pode ser evidenciado pela própria tipologia que caracteriza o percurso da DM3. Em outras palavras, uma pesquisa de base diagnóstica revela escolhas que demonstram o espaço pouco aproveitado para discutir/refletir questões pertinentes à sala de aula, ou seja, a não aplicação das atividades produzidas interfere na visualização das possíveis transformações provocadas no espaço escolar.

Compreendo que pesquisas desse tipo demonstram a reprodução, em novas bases, da “velha dicotomia universidade (lócus que aplica, sujeitos que refletem, formulam, programam) *versus* chão da escola (sujeitos destinados a aplicarem, apertarem parafusos, reproduzirem saberes, práticas)” (SILVA, L.H.O, 2021). Nos termos de Casado (2021), “o chão da escola desestabiliza questões tidas como assentadas ou definidas”. Assim, o desenvolvimento da intervenção favoreceria a prática pedagógica, pois a visualização dos desafios enfrentados na implementação

da proposta favoreceria um processo de reflexão sobre a prática que poderia resultar possíveis ajustes no que fora planejado, além do levantamento de novas demandas e questionamento do que fora produzido na academia. Esse movimento contribuiria para a legitimação do espaço escolar como local de produção de conhecimento (e conhecimento inovador!) e para o desenvolvimento da autonomia das professoras no local de trabalho.

Em relação à DM4, aqui caracterizada, juntamente com a DM2 e a DM3, como pesquisa de base diagnóstica com motivação teórica, verifico um percurso um pouco mais distinto do realizado nas outras duas DM em relação às escolhas teórico-metodológicas. No entanto, elas se aproximam no que diz respeito à motivação para a pesquisa e pelo fato de não desenvolverem em sala de aula a proposta de intervenção elaborada, o que na DM4 não foi possível em decorrência de um período de greve enfrentado durante a realização da investigação. Em relação à *Justificativa*, as três DM demonstram dialogarem entre si, quando dão espaço para uma discussão mais teórica, o que acaba colocando em segundo plano os desafios da docência e a realidade da sala de aula. Na DM4, por exemplo, para justificar a pesquisa, é realizada uma discussão teórica sobre o conflito histórico existente entre o padrão gramatical normativo e o padrão popularmente utilizado no Brasil, apontando para o papel ocupado pela CV nessa disputa.

Com base nessa discussão, é apresentado como problema o fato de o ensino de CV ainda se limitar à norma padrão e nem sempre refletir a realidade dos usos brasileiros, reforçando, dessa forma, o estigma da ausência da marca de plural, sobretudo nas variedades populares, embora determinados usos não marcados também estejam presentes em variedades cultas do português brasileiro. Além disso, no percurso teórico, é afirmado que se trata de um fenômeno gramatical relevante, que ocasiona a produção de muitos trabalhos sobre o assunto. Embora na DM4 seja perceptível um movimento reflexivo sobre o ensino de CV realizado nas escolas, não há indicações de como esse fenômeno se manifesta na sala de aula onde a investigação acontece, o que me leva a visualizar a teoria agindo sobre as professoras e silenciando os interesses da prática na definição dos objetos de pesquisa.

Essa percepção pode ser reforçada quando a caixa-preta, *Objetivos de Pesquisa*, é aberta. Atentando para os dois primeiros objetivos, verifico uma

preocupação com o fortalecimento da teoria. No primeiro deles, a proposta é descrever o que já existe em termos de padrões de CV (*(i) descrever e analisar, com base na revisão da literatura, os padrões de concordância verbal de 3ª pessoa praticados e prescritos no Português do Brasil*); e no segundo, (*(ii) identificar os padrões de concordância de 3ª pessoa empregados pelos alunos de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental (...), localizando-os no continuum de concordância proposto por Lucchesi (2009) para a caracterização das variedades do Português do Brasil e, mais precisamente, do Estado do Rio de Janeiro*). A proposta é identificar esses padrões no uso dos alunos, caracterizando-os junto às variedades do Português do Brasil e do estado onde residem esses alunos. Ambos demonstram comprometimento com o conhecimento teórico e fortalecimento da Sociolinguística, quando utilizam as informações coletadas sobre o comportamento linguístico dos alunos para produzir conhecimento que traga algum retorno para os estudos científicos relacionados à área em questão. Nesse sentido, não há uma preocupação visível com os interesses da prática pedagógica.

Em relação ao terceiro objetivo (*(iii) conscientizar os alunos de seus usos, de forma que os identifiquem diante da realidade sociolinguística brasileira, reconhecendo, inclusive, o estigma em relação a usos populares*) e ao quarto (*((iv) ampliar o repertório dos alunos, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados, em acordo com a situação de interação em que estejam inseridos*), o olhar se volta para os estudantes, ou seja, o objetivo é que eles compreendam os usos que fazem da língua e reconheçam o estigma sofrido pelos usos populares, além da ampliação do repertório que utilizam, ou seja, a língua sendo empregada de acordo com a situação de interação em que estejam inseridos.

A caixa-preta representada pelos *Objetivos de Pesquisa*, ao ser aberta, revela, portanto, teoria e prática disputando o território da investigação. Esse comportamento pode se configurar como um risco, no sentido de que a teoria, pelo espaço legitimado que tradicionalmente ocupa em pesquisas acadêmicas, poderá conduzir a investigação a um caminho distinto do esperado quando se trata de uma formação idealizada para atender aos anseios da educação básica. Esse risco pode ser percebido quando, na DM4, visualizo, além de duas seções destinadas ao Referencial Teórico, uma seção de fundamentação teórico-metodológica voltada

especificamente para a proposta pedagógica. Nesse sentido, além de não haver intervenção em sala de aula, o peso teórico da DM possibilita a identificação de uma pesquisa que pode se distanciar dos interesses das instituições de ensino básico. Esse distanciamento parece ser resultado da interferência de “práticas estabilizadas de pesquisas na pós-graduação acadêmica brasileira” (SILVA, 2019c), o que envolve, ainda, interesses de pesquisa dos actantes envolvidos nesse jogo de poder.

Essa teorização pode ser percebida, também, na análise dos dados referentes à etapa diagnóstica, etapa realizada com o intuito de verificar a confirmação ou não das hipóteses apresentadas e de coletar informações para o planejamento da proposta interventiva, conforme relatos contidos na própria DM. Nesse sentido, uma sequência de atividades, nomeada de “experiência-piloto”, é realizada a fim de identificar usos, crenças e atitudes dos alunos em relação à CV. Para obtenção dos dados, foram utilizados três instrumentos: (i) formulário de pesquisa sobre as crenças dos alunos com relação à variação linguística e ao ensino de língua portuguesa; (ii) exercícios que analisam a atitude dos alunos face à variação em concordância verbal; e (iii) redações aplicadas antes e depois da abordagem do tema, como forma de mensurar uma possível modificação do comportamento dos alunos no que diz respeito ao uso das marcas de plural (DM4, 2016, p.76). A utilização desses instrumentos revela a professora pesquisadora se apropriando de conhecimentos sobre práticas de pesquisa, ou seja, *formulários, exercícios e redações* são actantes que demonstram a alfabetização científica em ação.

Os dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta foram quantificados, descritos e analisados a partir da Sociolinguística Variacionista, com auxílio de um pacote de programas identificado por *Goldvarb-X*. Os padrões de CV de terceira pessoa, praticados pelos alunos nas produções de texto, foram localizados no ‘continuum’ de concordância proposto por Lucchesi (2009) para caracterizar as variedades brasileiras; e algumas hipóteses, que apontam a existência de contextos que condicionam a variação, foram verificadas. O método científico utilizado evidencia uma postura semelhante aos “procedimentos dominantes em ciências naturais” (DEMO, 2012, p.9), no qual se adota uma análise quantitativa de fenômenos que tenham status de uma variável explicação (BORTONI-RICARDO, 2008), com interesse pela confirmação de hipóteses.

A observação dessas variáveis e a identificação de quais delas afetam o comportamento linguístico dos alunos serviram de base para a elaboração da proposta pedagógica, pensada a partir dos três eixos para o ensino de gramática, proposto por Vieira (2015): *ensino de gramática como atividade reflexiva, ensino de gramática vinculado à produção de sentidos e ensino de gramática relacionado ao plano da variação e normas*. Esses eixos não se excluem; ao contrário, complementam-se e se mostram produtivos por realizar um trabalho de descrição da linguagem em torno da sistematização gramatical, que envolve estruturas gramaticais e construções sintáticas como produtoras de sentido³⁴, levando em consideração o trabalho com o texto, no qual a gramática se articula com as demais práticas de linguagem e propicia reflexão sobre as variedades e o preconceito linguístico que subjaz a variedade de menor prestígio. Assim, trabalha-se dentro da perspectiva da adequação/inadequação de usos em consonância com o contexto interacional em que estejam inseridos, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme orientação dos PCN. Nessas atividades, o letramento de ação e de reflexão são evidenciados.

A grande contribuição da DM4 para o estudo/ensino de CV está no material elaborado, pois ele possibilita a visualização de outras possibilidades de trabalho com a CV, ou seja, (i) considerando uma perspectiva que envolve reflexão sobre o funcionamento da língua e contempla uma abordagem mais estrutural, na qual os estudantes são desafiados a utilizar de forma consciente e reflexiva regras e normas; (ii) considerando a perspectiva textual-discursiva, por meio da compreensão de como os recursos linguísticos operam na construção de sentidos e nos efeitos que as escolhas imprimem ao texto; e (iii) considerando as variações linguísticas e o preconceito adjacente à utilização da língua em contextos de menor monitoração linguística. Todas essas questões são contempladas na BNCC. Outro ponto que contribui para a prática docente é o reconhecimento de fatores condicionadores ou não da CV, o que pode auxiliar em um trabalho de conscientização linguística.

Em relação à educação científica, diferentemente dos outros percursos analisados, na DM4, são perceptíveis movimentos reflexivos que apontam para possibilidades de ajustes tanto em relação aos instrumentos utilizados na etapa diagnóstica quanto na elaboração da proposta interventiva. Inclusive, há um espaço

³⁴ <http://www.ensinoelinguagem.com/2020/07/profletras-ensino-de-gramatica-em-tres.html>. Acesso em 04/11/2021.

destinado à “apreciação crítica dos resultados da experiência”. Neste espaço, são feitas reflexões sobre o que deu certo e o que necessita passar por mudanças antes de ser colocado em prática. Esse exercício reflexivo é o esperado em DM produzidas no ProfLetras: o ato de refletir sobre aquilo que foi realizado e repensar o que não funcionou; de usar a própria voz para dialogar com outras professoras. Essa prática reflexiva leva à autonomia, ao fortalecimento da docência. Essa percepção me leva a considerar que embora a motivação teórica seja um risco no sentido de favorecer uma prática aplicacionista/reprodutivista e provocar um percurso disciplinar que nem sempre traz respostas favoráveis às questões de ensino, ela não é fator decisivo para a construção de uma proposta mais distante dos interesses da escola.

Os relatos contidos na DM4 revelam uma professora ciente da importância da etapa interventiva para verificação do alcance dos resultados. Além disso, ela reconhece a necessidade de avaliação constante da proposta e consequente efetivação de possíveis reestruturações, visando o alcance dos objetivos projetados. Outro ponto que merece destaque é a indicação das possíveis contribuições da pesquisa para as colegas de profissão, reconhecendo as particularidades de cada contexto, e a consequente necessidade de que a proposta seja adaptada às distintas realidades, desconsiderando a possibilidade de uma generalização. Esse posicionamento demonstra conhecimento sobre a dinâmica que envolve o contexto do ensino de línguas e reconhecimento sobre a importância de que as professoras sejam pesquisadoras da própria prática, do seu papel enquanto alguém que adota essa postura, que produz conhecimento, reflete sobre ele e o reescreve, reconstrói.

Em relação aos últimos percursos analisados (DM2, DM3 e DM4), compreendo que a aplicação da proposta interventiva provocaria movimentos reflexivos maiores, minimizaria o peso teórico e permitiria a construção de um percurso mais próximo do que se espera como produto de um mestrado profissional. No entanto, a ausência dessa etapa parece deslocar o interesse da pesquisa para o Diagnóstico e Análise dos Dados (único momento em que os alunos aparecem na investigação), demonstrando preocupação com a utilização dos diferentes instrumentos de pesquisa para validar os estudos linguísticos.

Esses percursos, juntamente com a DM1, parecem revelar, dentre outros fatores, o reflexo de um histórico de fazer ciência na Linguística, que se encontra

consolidado no meio acadêmico, e tem respingado no ProfLetras, talvez em razão da própria história de criação do Programa, que teve suas bases no mestrado acadêmico, ou pelo fato de que, em muitos casos, os professores universitários que orientam as pesquisas do ProfLetras compõem o corpo docente das duas modalidades de pós-graduação, o que pode evidenciar a tensão entre ciência básica e ciência aplicada, bastante presente nos percursos investigados. Além disso, o interesse de pesquisa dos docentes, orientadores dos trabalhos analisados, coincide com o que tem sido apresentado em termos de pesquisa produzida nos percursos analisados, o que me leva a considerar o poder desse actante na rede que compõe as DM.

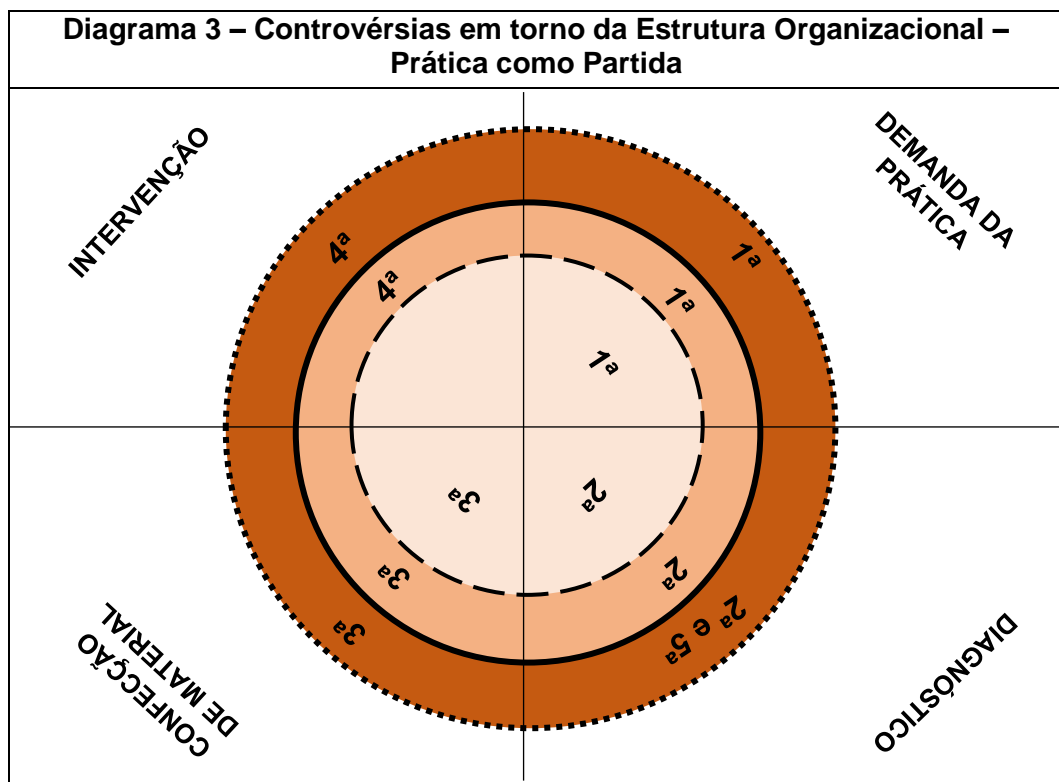
Outro fator que pode contribuir para que as pesquisas se apresentem como tal diz respeito ao processo formativo das professoras pesquisadoras (tanto no nível da escola básica quanto em relação à graduação) e à prática pedagógica, pois durante o percurso de pesquisa, elas são desafiadas a mobilizar diversos saberes, dentre eles, os saberes necessários para o exercício da profissão. Nesse sentido, a invisibilização da professora pesquisadora e das práticas constitutivas do espaço escolar nessas trajetórias de pesquisa, pode ser resultado, também, da agência desses dois actantes na rede (processo formativo e prática docente), pois o perfil profissional das professoras pesquisadoras das DM analisadas até aqui revela uma atuação mais voltada para o ensino superior, com experiência na elaboração de materiais didáticos (DM4), ou para cargos de gestão escolar (DM2) ou ainda demonstram pouco tempo de atuação em sala de aula (DM3).

Diante dos percursos analisados, compreendo a necessidade de que haja avanços nas pesquisas produzidas no ProfLetras, no sentido de minimizar o academicismo, o cientificismo, e de provocar, por meio da reflexão sobre a prática, a desestabilização de certezas, verdades inquestionáveis, conhecimentos tidos como acabados, inertes, encapsulados. Esse é o passo que se espera dar em relação ao letramento científico, pois o metaconhecimento sobre práticas de pesquisa não garante transformação das práticas pedagógicas, mas as mudanças ocorrem a partir das interações entre distintos actantes, da articulação que fazem entre si e de como se afetam mutuamente.

A seguir, apresento as DM que evidenciaram, de forma explícita, a construção de percursos motivados pela prática.

5.2. Escala Menor - Percursos motivados por aspectos da prática

O segundo grupo corresponde a percursos que tiveram como motivação para a escolha do objeto de pesquisa algum aspecto da prática. A partir da observação do comportamento dos elementos configuradores da educação científica nos percursos investigados, alterei as categorias elaboradas por Silva (2019a). Assim, os percursos motivados pela demanda apresentada na escola foram agrupados em três subtipos: *i) pesquisa de base diagnóstica* (representada pelas linhas tracejadas) *ii) pesquisa orientada por teorias linguísticas auxiliares* (representada por traços contínuos) e *iii) pesquisa orientada por teorias linguísticas com subsídio de ferramentas pedagógicas* (representada por pontilhados), conforme apresento no Diagrama 3:



- Legenda:** ● DM5 ● DM6 ● DM7
- - - - - Pesquisa de Base Diagnóstica
 - _____ Teorias Linguísticas Auxiliares
 - Teorias Linguísticas com Subsídio de Ferramentas Pedagógicas

Fonte: Adaptado de Silva (2019a)

Embora partam de uma demanda da prática, os percursos acima apresentados se distinguem por não realizarem intervenção, apenas encaminharem (*pesquisa de base diagnóstica*), como é o caso da DM5; por realizarem intervenção a partir da utilização de teorias linguísticas de referência sem a utilização de ferramentas pedagógicas (*pesquisas orientadas por teorias linguísticas auxiliares*), como ocorre na DM6; e por se utilizarem das teorias linguísticas tendo o auxílio de ferramentas pedagógicas para subsidiar a prática das professoras (*pesquisas orientadas por teorias linguísticas com subsídio de ferramentas pedagógicas*), como pode ser observado na DM7.

5.2.1. Pesquisa de base diagnóstica

5.2.1.1. Escala Intermediária – Controvérsias na DM5

Adentrando o coletivo que compõe a DM5, identifico uma pesquisa fundamentada na Sociolinguística e que se encontra voltada para o estudo da CV de 3ª pessoa do plural (CV de P6³⁵). A partir dessa configuração, observo como actantes humanos e não humanos se agenciam nas controvérsias que configuram o processo de educação científica, ou seja, rastreio e análise o percurso realizado pelos elementos da escrita acadêmica em prol da consolidação da DM. Assim, atentando-me para a dinâmica das associações, procuro identificar quais actantes contribuem para a definição da primeira controvérsia (*Justificativa*). Os Exemplos 23 e 24 mostram como nasceu a pesquisa realizada:

Exemplos 23 e 24: DM5 - Prática como partida – INTRODUÇÃO

Exemplo 23: Questionada pela minha orientadora (...) sobre um problema sério que via na aprendizagem de meus alunos, respondi, depois de muita reflexão, que a principal dificuldade no ensino de português é a distância entre a língua falada, vernacular, e a língua escrita institucionalizada, a que a escola visa como meta da aprendizagem. Entender essa relação considerando suas condições de produção constitui-se num ponto determinante para que entendesse o que significam os resultados divulgados todos os anos sobre o baixo desempenho de alunos da escola pública em exames oficiais como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (DM5, 2015, p.16).

Exemplo 24: Queria sim investigar se os alunos que participavam da pesquisa chegariam, ao final do Ensino Fundamental, com crenças e atitudes em relação à linguagem diferentes daqueles que não participavam. Entretanto, e diferente do que se tem empreendido nas pesquisas em sala de aula, o foco da minha pesquisa intervenção

³⁵ CV de P6 corresponde à 3ª pessoa do plural.

agora está na figura do professor: o que via de mais problemático era a reação destes à linguagem popular usada pelos seus alunos. A ênfase no estudo das atitudes linguísticas do professor deve-se ao pressuposto básico de que grande parte dos problemas linguísticos registrados no que se refere à escolarização ou à socialização desses alunos se deve às concepções linguísticas desse mesmo professor, as quais determinam a forma como interage com os alunos e conduz o ensino em sala de aula (DM5, 2015, p. 16).

Diante da justificativa apresentada, identifico como actantes interagindo na decisão pelo objeto de pesquisa, *a língua falada pelo aluno, língua escrita institucionalizada, baixo desempenho dos alunos em exames oficiais, postura de outras professoras, orientações oficiais*. Nessa interação, assume poder de decisão, “a figura do professor”, ou seja, mesmo diante do interesse de investigar uma mudança de atitude dos alunos frente ao fenômeno da CV, a professora pesquisadora é impulsionada pela verificação de que os colegas de profissão assumiam comportamentos de estigmatização em relação à fala do aluno, “uma reação negativa ao uso da linguagem não padrão usada por eles” (DM5, 2015, p. 15).

Nesse sentido, não há evidências no texto de que a escolha do objeto de pesquisa tenha partido de um interesse teórico, mas tanto os exemplos acima apresentados quanto os relatos da professora, contidos em uma seção que antecede a Introdução (Prólogo), apontam para fatores relacionados à prática pedagógica como impulsionadores da proposta de pesquisa. Nesse espaço, a professora faz uma espécie de memorial, relatando sua trajetória como docente e os principais desafios enfrentados antes mesmo de adentrar o ProfLetras. Convém destacar que esta é a única DM que traz relatos da formação acadêmica e profissional da professora. Pesquisas que partem da demanda identificada são ótimas oportunidades para que a universidade seja provocada a buscar respostas, para que questione também sua prática, submetendo-a a crítica.

Nos Exemplos 23 e 24, identifico não apenas as motivações para a escolha do objeto, mas visualizo a professora pesquisadora refletindo sobre seu contexto escolar (“depois de muita reflexão, o que via de mais problemático”). Essa escrita reflexiva, que envolve, muitas vezes, o compartilhamento de inquietações, fragilidades, os anseios da professora, seu interesse pelo aperfeiçoamento, contribui para um posicionamento mais crítico sobre a prática pedagógica, para o empoderamento das professoras, para que se percebam como produtoras de conhecimento, o que pode trazer desdobramentos proveitosos para a docência.

Além do caráter reflexivo, algo que convém destacar, é o papel do docente na definição do objeto de pesquisa. O Exemplo 23 tem início com o relato de que a professora pesquisadora foi questionada pela orientadora sobre um problema sério relacionado à aprendizagem dos alunos. Essa negociação de interesses precisa ser algo constitutivo das pesquisas produzidas pelo ProfLetras, ou seja, “a relação orientador-orientando precisa ser de troca, parceria, produzindo aprendizagens para ambos os lados” (CASADO, 2021). A problematização da própria prática, impulsionada pela orientadora, demonstra, ainda, um exercício de alfabetização científica necessário, e que pode contribuir para a construção da autonomia docente.

O percurso investigativo construído na DM5 assemelha-se aos produzidos na DM2 e DM3, sendo marcado por características que possibilitam caracterizar essa pesquisa como diagnóstica³⁶. Essa tipologia aparece tanto em percursos orientados pela teoria quanto em percursos orientados pela prática, recorrência que possibilita a visualização de uma tendência teórico-metodológica se delineando, ou seja, a elaboração de material didático, contendo sugestões, encaminhamentos para o trabalho pedagógico de professoras da escola básica tem se mostrado um traço distintivo de pesquisas dessa natureza (considerando o objeto investigativo recortado), apontando para a necessidade de contribuição para a prática docente ou, talvez, sinalizando que os materiais didáticos (quase-objetos) não têm provocado deslocamentos satisfatórios para a visualização da língua em sua complexidade.

Outro traço distintivo dessas pesquisas, e que se relaciona com o anterior, tem sido a não intervenção em sala de aula, algo já discutido na DM2 e DM3. Nos dois percursos traçados, não há intervenção realizada, o que contribui para que as professoras pesquisadoras assumam discursos de distanciamento de seus pares, aliem-se à academia, ao indicar como “deve” ser feito o trabalho em torno do ensino de CV. Nos Exemplos 25 e 26, apresento trechos que demonstram esse caráter:

Exemplos 25 e 26: DM5 - Pesquisa Diagnóstica

Exemplo 25: Importante, aqui, ressaltar que as atividades de diagnóstico foram as únicas desenvolvidas com a turma dessa etapa de ensino. As atividades que serão apresentadas no capítulo de intervenção são apenas sugestões, diretrizes e encaminhamentos para o exercício dos professores para o ensino da CV (DM5, 2015, p.21).

Exemplo 26: Nesta atividade, o professor deve utilizar como base o livro de português específico da etapa de ensino em que está ensinando. Tomando como exemplo o livro

³⁶ Quando me refiro às pesquisas diagnósticas, sempre deixo de lado a DM4 por compreender que a não intervenção não foi uma escolha feita, mas a greve a impediu de ser concretizada na prática.

analisado nesta dissertação, Português: Linguagens, 9º ano, dos autores Cereja e Magalhães, 2010, deve-se ler os trechos abaixo (cf. Figuras 11 e 12). (DM5, 2015, p. 21).

Nesse sentido, são apresentados perguntas e objetivos de pesquisa, que evidenciam a preocupação com aspectos metodológicos, conforme se pode verificar nos Exemplos 27 e 28. Curiosamente, para a pesquisa, são utilizadas também, perguntas orientadoras (Exemplo 29) e hipóteses (Exemplo 30) acerca das perguntas.

Exemplo 27: DM5 - PERGUNTAS DE PESQUISA

- i. Como transformar os resultados de pesquisas e elaborações teóricas, que já deram origem a dissertações, teses, monografias e artigos, em instrumento pedagógico capaz de interferir substancialmente nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas?
- ii. Que metodologia deve ser utilizada de forma a colocar em prática uma proposta de ensino-aprendizagem que viabilize a reflexão sobre os diferentes usos de CV de P6?
- iii. Como relacionar tal método a uma fundamentação teórica que leve em conta a linguagem em uso, afastando-se da clássica dicotomia linguagem formal e informal e priorizando a noção de contínuos de variação linguística? (DM5, 2015, p. 20).

Exemplo 28: DM5 - OBJETIVOS DE PESQUISA

Objetivo geral: Esta dissertação, portanto, tem como objetivo geral propor encaminhamentos metodológicos de ensino que focalizem o fenômeno morfossintático da concordância verbal, um dos que exercem forte influência no processo de ensino-aprendizagem de Português, considerando o ensino de gramática a serviço do desenvolvimento do aluno do 9º ano do Ensino Fundamental na produção de textos escritos (p. 21).

Objetivos específicos:

Vinculados ao objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- i. Desenvolver uma discussão teórica que fundamente e forneça elementos para a constituição de material instrucional para o professor e aluno, de modo a instrumentalizá-los quanto à forma de trabalhar a variação, com fins precípuos de domínio de estilos formais do português.
 - ii. Recolher amostra de textos escritos de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de (...) para identificar como esse fenômeno gramatical se manifesta.
 - iii. Diagnosticar nesses textos o conhecimento real dos fatores que presidem à opção do aluno pela aplicação ou não da regra de concordância verbal canônica, estabelecendo os contextos em que o aluno tenderia menos à regra padrão.
 - iv. Propor atividades e exercícios para que esses alunos aprendam as normas da concordância canônica impostas pela gramática tradicional (p.21-22).
-

Em relação às perguntas de pesquisa (Exemplo 27), percebo o reconhecimento das contribuições das investigações científicas para o campo dos estudos linguísticos, mas também a existência de barreiras impedindo esse

conhecimento de chegar às escolas brasileiras. A primeira pergunta pode ser caracterizada, portanto, como a busca de alternativas para um diálogo produtivo envolvendo teoria e prática, em função da demanda verificada. A segunda evidencia o interesse por conhecimentos procedimentais para elaboração de material didático, assim como a terceira e a quarta pergunta de pesquisa também demonstram essa preocupação. As perguntas de pesquisa revelam, portanto, uma preocupação com a proposição de “encaminhamentos metodológicos de ensino que focalizem o fenômeno morfossintático da concordância verbal” (DM5, 2015, p.21), o que demonstra o actante “prática” conduzindo a elaboração das perguntas.

As perguntas de pesquisa apontam para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos que possam impactar o ensino de Língua Portuguesa e os objetivos de pesquisa (Exemplo 28) sinalizam um percurso metodológico de pesquisa sendo construído, ou seja, indicam o trajeto que vai ser percorrido na investigação (Fundamentação Teórica> Diagnóstico> Análise> Proposta Interventiva (sem aplicação)), que pode ser identificado pelos trechos: Desenvolver uma discussão teórica> Recolher amostra de textos escritos> Diagnosticar nesses textos> Propor atividades e exercícios.

Mesmo já tendo apresentado objetivos e perguntas de pesquisa, há, ainda, o levantamento de questões e hipóteses, conforme apresento nos Exemplos 29 e 30.

Exemplo 29: DM5 – PERGUNTAS ORIENTADORAS

- i. O problema principal no ensino de português nas escolas é a distância entre a língua falada, vernacular, e a língua escrita institucionalizada, a que a escola visa como meta da aprendizagem. Diante disto, surge a dúvida: como o professor pode articular a diversidade linguística com o ensino de português?
- ii. Como o conhecimento dos estudos sociolinguísticos brasileiros podem auxiliar o professor de português a construir uma prática pedagógica produtiva?
- iii. Par que ensinar a concordância verbal? O que ensinar sobre esse fenômeno? E, ainda, como apresentar aos alunos do 9º ano do EF essa regra variável? (DM5, 2015, p.68-69).

Exemplo 30: DM5 - HIPÓTESES ACERCA DAS PERGUNTAS ORIENTADORAS

- i. Tendo em vista os baixos índices educacionais no Brasil e levando em conta a realidade escolar de hoje, supõe-se que o ensino de gramática hoje praticado na escola não tem surtindo real efeito na escrita do aluno. Dessa forma, esperasse [sic] constatar que os alunos apresentam uma avaliação negativa em relação a certas atitudes e crenças em sala de aula.
 - ii. Uma nova postura no ensino de gramática, a partir de reflexões sociolinguísticas fundamentadas em resultados científicos e sugestões para uma prática pedagógica produtiva, pode construir uma pedagogia da variação que promova, efetivamente, a educação linguística dos alunos.
 - iii. A presença de marca de concordância canônica de P6 na amostra investigada será
-

majoritária, tendo em vista tratar-se de modalidade escrita da língua em contexto de alto grau de monitoração estilística, e, ainda, que a não realização da marca se circunscreve a contextos morfossintáticos muito específicos (DM5, 2015, p.69).

Em relação às “perguntas orientadoras” (Exemplo 29) e “hipóteses acerca das perguntas orientadoras” (Exemplo 30), não há informações no texto que possibilitem a identificação de como esses elementos operam na investigação. A única indicação dada é que a observação da *escrita dos alunos* (actante 1) e a *revisão de literatura* (actante 2) guiaram a formulação das questões e hipóteses. Nesse sentido, visualizo esses dois actantes destacados assumindo papel predominante na elaboração das questões e hipóteses, o que evidencia teoria e prática se associando.

Analisando esses elementos, agrupei-os em pares (1º grupo: Pergunta 01/Hipótese 01; 2º grupo: Pergunta 02/Hipótese 02; 3º grupo: Pergunta 03/Hipótese 03). Essa organização foi feita a fim de verificar se há equivalência entre esses elementos. No entanto, observo que, em alguns casos, pergunta e hipótese não se equivalem, como no primeiro par de elementos, em que a Pergunta 01 (um) supõe um conhecimento procedimental (*como o professor pode articular a diversidade linguística com o ensino de português*) que produz contribuição prática. No entanto, a Hipótese 01 (um) refere-se ao que se espera dos alunos, e não das professoras (*esperasse [sic] constatar que os alunos apresentam uma avaliação negativa em relação a certas atitudes e crenças em sala de aula*).

No segundo grupo, noto a existência de correspondência entre pergunta e hipótese, ao propor como questionamento a dúvida sobre como os “estudos sociolinguísticos brasileiros podem auxiliar o professor de português a construir uma prática pedagógica produtiva” e apresentando como hipótese a adoção de uma nova postura no ensino de gramática, *“a partir de reflexões sociolinguísticas fundamentadas em resultados científicos e sugestões para uma prática pedagógica produtiva (...)”*.

No terceiro grupo, assim como no primeiro, não há correspondência entre pergunta/hipótese. Verifico que a hipótese apresentada não corresponde a nenhuma das perguntas, que se configuram como dúvidas a respeito da finalidade do ensino de CV (*Para que ensinar a concordância verbal?*), do objeto de ensino (*O que ensinar sobre esse fenômeno?*), e, por último, a pergunta mais desafiadora (*como apresentar aos alunos do 9º ano do EF essa regra variável*), equivalendo aos três questionamentos levantados pelos PCN (BRASIL, 1998): o que, para que e como

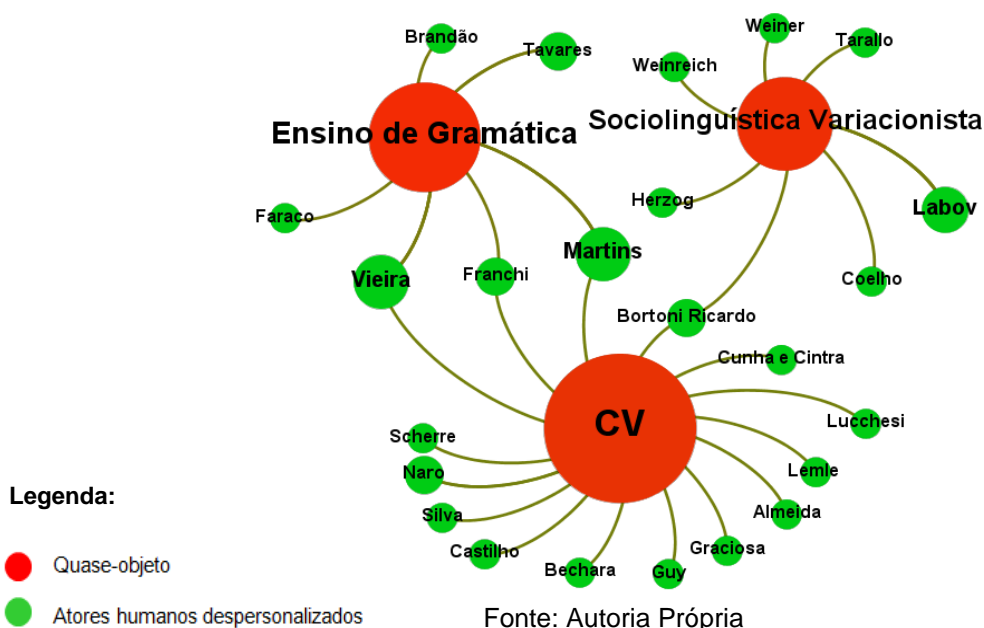
ensinar gramática, discussões já realizadas no Capítulo 3 desta tese. A hipótese equivalente a essas perguntas encontra-se mais direcionada para os resultados obtidos na etapa diagnóstica (*A presença de marca de concordância canônica de P6 na amostra investigada será majoritária (...)*).

Essa movimentação dos elementos configura um trabalho em torno da alfabetização científica, que compreendo como sendo o preparo específico para a pesquisa (PESCE; ANDRÉ, 2012). Esse preparo deveria ocorrer já na graduação. Os alunos da licenciatura precisam estar envolvidos em práticas de pesquisa, e isso implica em saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica, analisar dados (PESCE; ANDRÉ, 2012).

O resultado da alfabetização científica é também uma organização discursiva bem estruturada e orientada por um percurso teórico-metodológico pertinente à demanda do próprio local de trabalho, capaz de problematizar a complexidade do objeto investigativo, ou seja, a alfabetização científica respinga no letramento científico. Nesse sentido, a opção pela mobilização de vários elementos que cooperam para o mesmo fim (perguntas e objetivos de pesquisa, perguntas orientadoras, hipóteses), se bem empregados, podem colaborar com o alcance de resultados esperados.

A etapa a seguir diz respeito ao percurso teórico, o qual será apresentado na Figura 19.

Figura 19 - Percurso Teórico na DM5



As escolhas teóricas fornecem informações sobre a configuração da pesquisa, pois um percurso informado pela disciplinaridade pode direcionar investigações mais alinhadas à reprodução ou aplicação de teorias científicas (SILVA, 2019a). A Figura 19 apresenta um trabalho orientado fundamentalmente pela teoria linguística (CV, Sociolinguística Variacionista e Ensino de Gramática). Nesse sentido, a *Linguística* demonstra ser o actante que parece mobilizar as discussões teóricas. Como consequência, o percurso revela a compreensão de que as respostas para a problemática envolvendo ensinar/aprender línguas em sala de aula poderia ser alcançada a partir da aplicação de teorias linguísticas (MOITA LOPES, 2006a). Essa visão disciplinar que tem marcado a maioria das DM analisadas até aqui pode ocasionar a simplificação de um fenômeno que é essencialmente complexo.

Nos Exemplos 31 e 32, apresento exemplos que mostram a articulação entre teoria e prática realizada.

Exemplos 31 e 32: DM5 - Aplicação de Teoria (DIAGNÓSTICO)

Exemplo 31: Nesta pesquisa, tomaremos como objeto de estudo a variável da CV de P6 e, para isso, lança-se mão dos seguintes passos que constituem uma pesquisa sociolinguística:

- i. Levantamento de dados de língua escrita;
- ii. Análise dos possíveis fatores condicionadores (DM5, 2015, p. 27).

Exemplo 32: Em síntese, é essa postura investigativa que se deve adotar no trabalho com a Sociolinguística. Com ela, identifica-se uma variável no uso corrente da língua de uma comunidade; identificam-se as variantes dessa variável; a partir das hipóteses que elaboramos quanto aos fatores que possam estar em jogo no favorecimento ou desfavorecimento das variantes, prossegue-se à coleta e, posteriormente, à análise de dados, para a confirmação ou refutação de nossas hipóteses iniciais (DM5, p. 27-28).

Os exemplos 31 e 32 apresentam uma postura investigativa sustentada em um modelo de fazer ciência que revela uma tradicional postura de submissão à linguística teórica (RAJAGOPALAN, 2003). Esse modelo, segundo Rajagopalan (2003), não questiona a “validade da teorização feita *in vitro*” e sua “aplicação automática no mundo da prática” (RAJAGOPALAN, 2003, p.112). Assumir uma postura crítica resultaria “na rejeição das propostas teóricas ou na formulação de propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nelas verificadas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.112).

É nesse espaço, onde se tem a opção pela aceitação das práticas tradicionais de realização de pesquisas no contexto da academia sem questionamento ou a negação a uma condição de subordinação imposta pelas teorias linguísticas e seus métodos que pouco possibilitam a movimentação, em razão da dinamicidade da vida, que a educação científica acontece. Uma formação pensada para professoras da escola básica precisa oferecer as bases para uma ação crítica e consciente, que permita questionar toda forma de conhecimento que se apresenta como único conhecimento verdadeiro, prevalecendo a previsibilidade.

Nesse sentido, faz-se imprescindível a adoção de uma postura crítica, capaz de possibilitar o questionamento de teorias originárias de áreas como a Linguística e que já estão consolidadas no meio acadêmico, que tradicionalmente fornecem o embasamento teórico para a realização de pesquisas (RAJAGOPALAN, 2003). É preciso abrir mão da

crença bastante arraigada de que, por ser um cientista, um estudioso que pretende estudar o fenômeno da linguagem nos mesmos moldes em que qualquer outro cientista estudaria o seu objeto de estudo, o linguista deve apenas buscar uma maior compreensão a respeito daquilo que escolheu estudar, a saber, a linguagem. Ou seja, como cientista da linguagem, não cabe ao linguista fazer qualquer coisa além de *descrever* a linguagem na melhor forma possível. Qualquer tentativa de *interferir* no fenômeno estudado, seja no sentido de recomendar certos tipos de comportamento linguístico em detrimento de outros, seja no sentido de influenciar as decisões tomadas na esfera de planejamento linguístico, deve ser sumariamente rechaçada, segundo a cartilha de conduta que sempre norteou os rumos da linguística desde que ela se ergueu como disciplina autônoma (...) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 123-124, grifos do autor).

Pesquisas com esse viés demonstram pautar-se na racionalidade técnica, reverbera a voz da academia, ao darem continuidade a elaborações teóricas, “partindo do pressuposto que os professores em formação imediatamente saberão o que fazer com a teoria que ‘absorvem’ quando estiverem em sala de aula” (SILVA, 2022, p. 114). Nesse sentido, têm-se “a ilusão de que basta uma boa teoria para salvar a educação” (SILVA, 2022, p. 114).

Na etapa diagnóstica, como tenho mostrado até esse momento, persiste a mesma estratégia em todas as DM, ou seja, os dados dos alunos são coletados por meio de instrumentos diversificados (nesse ponto, verifico a autonomia da professora para decidir e elaborar os instrumentos que serão utilizados), que são analisados com base na teoria linguística de referência. Essa análise, que se mostra semelhante em todos os percursos (pautada na descrição e análise da língua),

parece apontar para o *Diagnóstico* como o espaço onde a teoria tem preeminência, ou seja, é nessa etapa que as práticas acadêmicas se renovam e a voz da academia é reproduzida. No Exemplo 33, apresento a atividade que serviu de base para a coleta dos dados dos alunos.

Exemplo 33: DM5 - Etapa diagnóstica

Atividade Proposta: Proposta Escrita	
Objetivo da atividade: Produzir uma amostra de estudo, na qual se possa fazer um levantamento de como o fenômeno da concordância verbal de 3ª PP se manifesta nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	
Etapa 01	Data: 07 de abril de 2014
	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: Entregar aos alunos cópias do texto intitulado <i>Lei Seca atinge mais baixa renda</i> .
	Material utilizado: Folha xerografada para entrega
Etapa 02	Data: 09 de abril de 2014
	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: Entregar aos alunos cópias do texto <i>Lei Seca no Brasil: análise dos diferentes pontos de vista</i> , para apresentar capas de revistas que abordam diferentes opiniões sobre o mesmo assunto.
	Material utilizado: Folha xerografada para entrega
Etapa 03	Data: 11 de abril de 2014
	Duração: 1 aula de 40 minutos
	Procedimentos Metodológicos: Entregar a Proposta de Redação do Enem 2013 e a Folha para o Texto Definitivo; realizar a leitura dos textos da coletânea e das instruções para a escrita.
	Material utilizado: Folhas xerografadas
	Data: 11 de abril de 2014

Etapa 04	Duração: 1 aula de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: Depois de entrega da proposta e da apresentação da coletânea, os alunos produzirão um texto, na modalidade escrita, dissertativo-argumentativo sobre os Efeitos da Lei Seca no Brasil.
	Material utilizado: Folha xerografada
	Avaliação: Será feita uma <u>análise quantitativa</u> dessa produção textual quanto à utilização da regra canônica de concordância verbal. Essa análise será tomada como diagnóstico e subsidiará todas as atividades de intervenção posteriores a ela.

(DM5, 2015, p. 52, grifo meu)

Além da etapa diagnóstica realizada, que conta com a participação do actante *produção de texto dissertativo-argumentativo (Proposta de Redação do Enem 2013)* utilizado para verificação das ocorrências de CV nos textos dos alunos em contextos desfavorecedores da concordância, o *livro didático* também é analisado. Assim, visualizo o papel das avaliações externas e dos materiais didáticos interferindo na pesquisa. As análises realizadas se utilizam do tipo qualitativo e quantitativo, procurando confirmar hipóteses já consolidadas no campo dos estudos sociolinguísticos, conforme mostram os Exemplos 34 e 35.

Exemplos 34 e 35: DM5 - Confirmação de hipóteses - DIAGNÓSTICO

Exemplo 34: Vieira (1995) destaca que, dentre os fatores controlados para investigar a opção do falante em relação ao fenômeno da concordância verbal, a variável distância entre o núcleo do SN sujeito e o verbo mostra que, quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior o cancelamento da marca de concordância (DM5, 2015, p. 61).

Exemplo 35: Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de que a presença de elementos intervenientes entre o sujeito e o verbo favoreceria a não concordância padrão. O comportamento dessa variável, tal como configurada, relaciona-se, sem dúvida, à distância entre o núcleo do SN sujeito e o verbo, estabelecida em diversos trabalhos como relevante para o fenômeno da concordância verbal (DM5, 2015, p. 61).

Os exemplos acima demonstram a busca por confirmação teórica a respeito da “atuação da variável distância entre SN e SV quanto à ausência da marca de plural”³⁷. O Exemplo 35 demonstra o alcance da confirmação da hipótese levantada. Em outras palavras, o diagnóstico realizado na DM5 evidencia a utilização da teoria para fins práticos, a validação do que a Linguística já apresentou como “verdade”, ou seja, a confirmação dos fatores que favorecem ou não a CV.

³⁷ SN- Sintagma Nominal/SV – Sintagma Verbal

No Exemplo 36, observo a teoria linguística assumindo o controle da investigação.

Exemplo 36: DM5 – METODOLOGIA

A Sociolinguística laboviana dispõe de uma *metodologia de pesquisa de campo* bastante criteriosa para conduzir os estudos sobre variação linguística, objetivando mostrar como é possível sistematizar o *caos linguístico*. Neste capítulo, vamos abordar os seguintes tópicos:

- i. Seleção do local e escola investigados – seleção de escola da rede pública de ensino de (...) para fazer a pesquisa;
 - ii. Caracterização da amostra escrita;
 - iii. Pesquisa de campo de dados de escrita;
 - iv. Levantamento de questões e hipóteses;
 - v. Descrição e análise da amostra coletada para fazer um levantamento do fenômeno da concordância verbal nos textos escritos dos alunos. (DM5, 2015, p.46, grifos da autora)
-

O Exemplo 36 ilustra uma pesquisa que obedece ao percurso orientado pela teoria de referência, não havendo transgressões. Essas escolhas podem revelar o interesse em preservar o caráter científico das pesquisas (RAJAGOPALAN, 2003). A respeito das contribuições da linguística, não ignoro o importante papel desse campo de investigação para pesquisas envolvendo a linguagem, mas se o propósito é provocar alterações na prática, considerando a complexidade do espaço escolar, a reprodução de uma prática ou aplicação de teoria nem sempre é a melhor alternativa. Compreendo que seja mais promissor capturar das teorias que estão à disposição somente aquilo que importa e que pode auxiliar a responder as demandas.

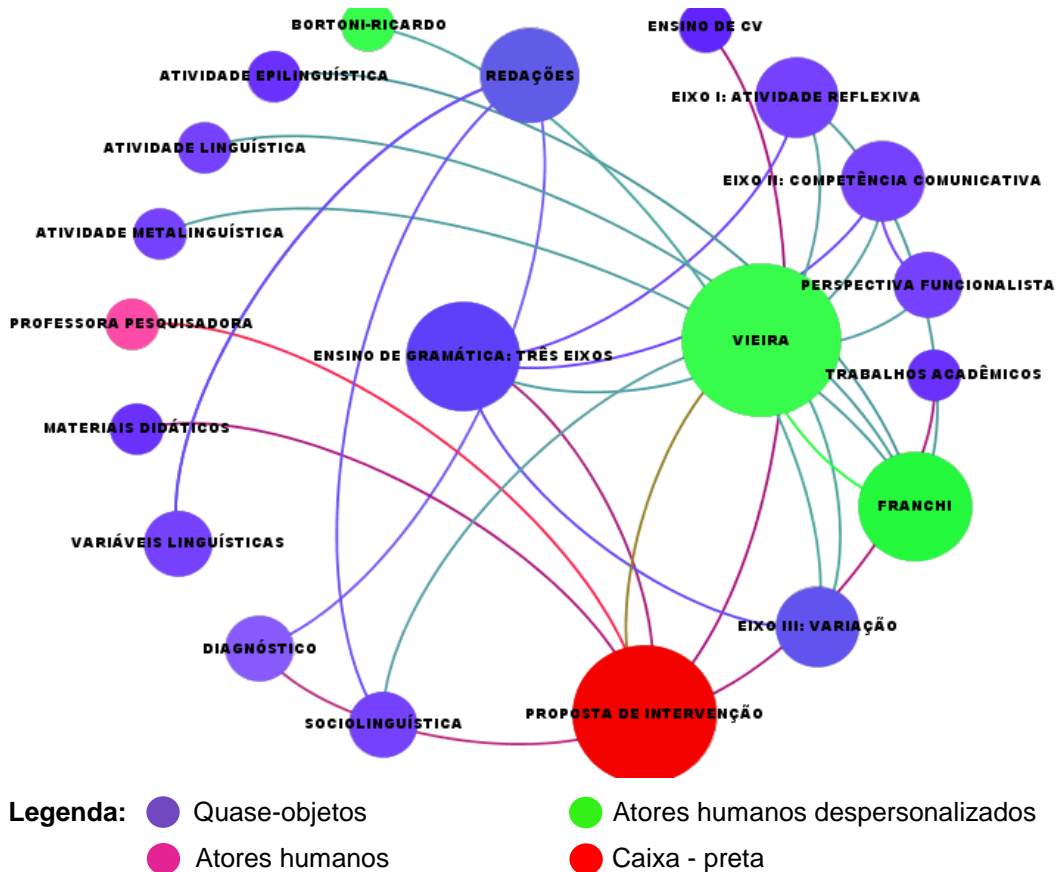
Pensar outras abordagens, outros caminhos não restritos à oferta de respostas já conhecidas, mas que possibilitem explorar o inexplorado, descobrir novas rotas, outros atores, novas possibilidades, faz-se urgente! A teoria mobilizada precisa provocar sentidos distintos para a prática de sala de aula, considerando as singularidades desse espaço que é tão dinâmico.

5.2.1.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM5

Nesta escala, observo como a associação do coletivo de humanos e não humanos, tendo em vista os interesses envolvidos, contribui para a consolidação da Proposta de Intervenção como caixa-preta. A proposta elaborada, assim como na DM4, encontra-se fundamentada no Ensino de Gramática baseada em três eixos e,

por isso, conta com atividades que abordam a gramática por um viés reflexivo (EIXO I), que trabalham em função da construção do sentido do texto (EIXO II) e manifestam as normas/variedades (EIXO III). As atividades se configuram como sugestões a serem realizadas por professoras da escola básica, conforme já citado. Da mesma forma como aconteceu na DM4, anteriormente à apresentação das atividades elaboradas, há uma seção destinada à fundamentação teórico-metodológica da proposta, ou seja, são feitas discussões a respeito do Ensino de Gramática baseada em três eixos. Na Figura 20, apresento a rede contendo os actantes que tiveram contribuição decisiva nos debates.

Figura 20 - Proposta Interventiva na DM5



Fonte: Autoria Própria

Na rede da Figura 20, apresento os actantes que contribuíram para a definição da Proposta de Intervenção. De acordo com os relatos contidos na própria DM, o actante *Diagnóstico* teve papel relevante na elaboração do material, pois a *Redação* produzida pelos alunos forneceu resultados sobre como se manifesta em textos

escritos a regra variável da CV. Como resposta da etapa diagnóstica, a professora relata a percepção de que os padrões dos textos dos alunos refletem os padrões já sistematizados nos estudos sociolinguísticos, ou seja, a teoria é confirmada na prática; em outras palavras, a teoria teve papel de destaque na etapa diagnóstica. Nesse sentido, a proposta interventiva tem como objetivo atender às demandas identificadas no Diagnóstico, demandas essas que são resposta sobre como fatores estruturais influenciam na realização da CV. Apesar de toda essa movimentação de actantes, é a proposta de Vieira (2015), baseada no “Ensino de Gramática: Três Eixos” que contribui de forma decisiva para a configuração da Intervenção.

Cada eixo possui actantes que se alistem pelo posicionamento que assumem no debate, ou seja, o Eixo 1, que tem como proposta um trabalho em torno da gramática como atividade reflexiva, encontra-se representado pelos postulados de Franchi (2006), o qual aponta as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como possibilidades de trabalho envolvendo a gramática, proposta essa que também encontra-se evidenciada nos PCN. O Eixo 2 encontra-se atrelado à perspectiva funcionalista de Neves (2006) e o Eixo 3 tem como representantes Vieira (2013) e Bortoni-Ricardo (2004).

No Quadro 7, apresento uma síntese das orientações contidas no material instrucional elaborado:

Quadro 7: DM5 - Proposta de Intervenção

ETAPAS	AÇÕES
1ª Etapa	a) Exposição às diferentes formas de concordância integradas a textos: análise de produção textual de um aluno do 9º ano. Reprodução do texto em data show ou em cópias;
	b) Problematização da questão do uso de verbos na P6: Análise, de maneira mais atenta, às escolhas linguísticas feitas pelo aluno. Utilização de perguntas que levam à formulação de hipóteses;
2ª Etapa	a) Sistematização e exploração do conhecimento gramatical: construção do conceito de CV;
	b) Realização de atividade com exemplos apresentados em data show: reescrita de trechos para um estilo mais monitorado;
	c) Sugestão de atividade para casa: “Exercícios que (1) focalizem os verbos regulares no presente e no imperfeito do indicativo, uma vez que nesses tempos há menor diferenciação fônica entre as formas singular e plural, (2) privilegiem as estruturas de sujeitos pospostos e (3) distantes dos verbos, que propiciam maior probabilidade ao cancelamento da marca canônica do verbo” (DM5, 2015, p.79);
	d) Trabalho com a variação linguística;
	a) Abordagem, em sala de aula, da polêmica instaurada em 13 de maio de 2011, a respeito do livro didático <i>Por uma vida melhor</i> ,

3ª Etapa	distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todo o Brasil;
	b) Apresentação, em datashow, de algumas sentenças retiradas do livro, e utilizadas por sua autora para comentar sobre o Preconceito Linguístico;
	c) Apresentação de duas matérias sobre Preconceito Linguístico;
	d) Atividade de análise sobre a definição de CV contida no livro de português específico da etapa de ensino em que está ensinando;
	e) Compartilhamento das respostas dos alunos para uma avaliação coletiva, para análise dos posicionamentos a respeito dessa temática;
4ª Etapa	a) Produção de um verbete para a definição do fenômeno em estudo.

Produzido a partir de DM5 (2015)

Tem-se uma proposta de intervenção pedagógica atrelada a teorias linguísticas que não se configura como uma unidade didática ou uma sequência didática, propriamente dita, embora as atividades sigam uma sequência, adotem um percurso que leva à produção de um verbete. Silva et al. (2016b) consideram situações didáticas como essa, em que se trabalha com alguns gêneros de forma desconectada, como atividades didáticas que tendem a se configurar como propostas mais escolarizadas.

Em relação à proposta desenvolvida, o Eixo I é visível em situações em que, por exemplo, os estudantes são estimulados a construir conceitos ou analisarem criticamente os que estão presentes em dicionários e livros didáticos a respeito da CV ou quando são propostas atividades envolvendo os condicionadores de CV. O Eixo II aparece quando se propõe a utilização de textos dos alunos para que sejam analisadas, juntamente com a turma, as escolhas linguísticas feitas. O Eixo III é percebido em atividades envolvendo discussões a respeito do preconceito linguístico em duas matérias publicadas em jornais. A partir do que visualizo pelo percurso construído na DM5, identifiquei um trabalho pautado na *gramática descritiva*, no qual são focalizados o letramento de ação e letramento de reflexão, refletindo as orientações contidas tanto nos PCN quanto na BNCC.

Essa abordagem configura-se como uma proposta que possibilita às professoras a realização de um trabalho que ultrapasse as questões estritamente linguísticas, ampliando o estudo para uma perspectiva que abarca o texto com seus significados e o respeito à diversidade linguística. Assim, é possível ressignificar a prática pedagógica, historicamente pautada em um ensino tradicional, baseado em

prescrições da norma padrão e considerando como erro as variantes estigmatizadas de CV produzidas pelos alunos.

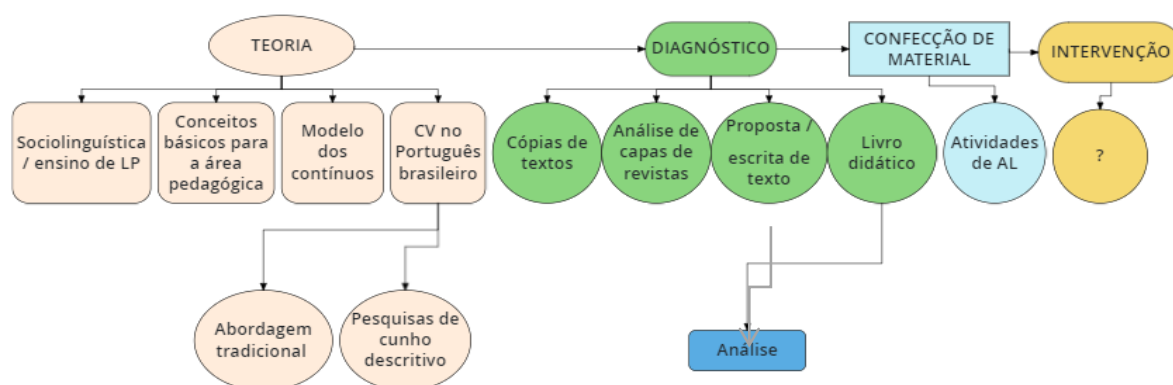
No entanto, ainda observo pouco avanço no sentido de um trabalho envolvendo uma diversidade de gêneros e suas variedades de registros linguísticos. A redação permanece com seu lugar de prestígio, como gênero da esfera escolar por excelência (TAGLIANI, 2011). Não há desenvolvimento das atividades com os alunos, o que impossibilita a apresentação de resultados mais palpáveis, de sua contribuição para a melhoria da prática de ensino e para o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, outro ponto que convém destacar é que a pesquisa foi pensada em razão dos colegas de profissão que estigmatizavam o uso da variedade não padrão pelos alunos e colocavam a diversidade como estereótipos, perpetuando, assim, o preconceito linguístico, mesmo as orientações oficiais para o ensino de português nas escolas já terem proposto o reconhecimento e o respeito às variedades linguísticas (DM5, 2015, p. 14). Nesse sentido, embora reconheça a contribuição da investigação realizada, pois a professora é desafiada a utilizar o conhecimento científico para produzir material didático, questiono-me sobre os impactos que esse material poderá provocar no sentido de alterar os modos de pensar/agir daqueles que estigmatizam a diversidade linguística e se ações voltadas para a formação desse público não seria um ponto a ser considerado na proposta de intervenção, ou seja, a demanda apresentada exige procedimentos diferenciados.

Considerando as análises realizadas, identifico um processo no qual pouco se percebe a professora refletindo sobre questões da sala de aula. Na seção intitulada “Prólogo”, verifico uma escrita reflexiva mais marcada, porém, tanto no referencial teórico quanto na etapa diagnóstica, a teoria se revela como a condutora do processo; as contribuições advindas da pesquisa se mostram mais voltadas para o campo teórico, ou seja, a identificação de fatores que interferem ou não na aplicação da regra de CV, a confirmação das hipóteses levantadas, ou seja, a escola fornece seus dados para que sejam testados através das teorias e o conhecimento produzido é devolvido em forma de produto. A contribuição que mais se aproxima da prática encontra-se na experiência de elaborar as atividades, porém não há um processo de reflexão que revele a valorização da experiência profissional, as estratégias pedagógicas elaboradas não são experimentadas e não há um trabalho

em parceria com colaboradores ou participantes na pesquisa, a exemplo das professoras que concebem as variantes como erros.

Em relação ao processo de educação científica instaurado, visualizo um movimento de fortalecimento de abordagens teóricas e metodológicas informadas pelo paradigma dominante de pesquisa, com alguns desvios provocados pela escrita reflexiva adotada em certos momentos. A não verificação da aplicabilidade ou relevância da proposta interventiva na prática inviabiliza resultados mais satisfatórios para a escola básica. Tem-se, na DM5, uma tensão entre ciência básica e ciência aplicada, embora seja tênue a linha que as separa. Na Figura 21, apresento uma síntese do percurso assumido na DM5 e descrito na análise realizada.

Figura 21 - Percurso Investigativo – DM5



Fonte: autoria própria

5.2.2. Pesquisa orientada por teorias linguísticas auxiliares

5.2.2.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM6

Desmontando o social que forma a DM6, nessa escala, busco identificar como a participação dos não humanos nos debates, que configuram os elementos da escrita acadêmica como controvérsias estabilizadas ou caixas-pretas, revela o processo de educação científica da professora. Nesse sentido, ao adentrar o percurso construído na DM6, identifico a realização de uma intervenção pedagógica realizada no 6º ano do Ensino Fundamental, voltada para o estudo da CV de 1ª pessoa do plural, que teve como motivação os seguintes pontos:

Exemplos 37 e 38: DM6 - Tensão teoria x prática – INTRODUÇÃO

Exemplo 37: Dentre os fenômenos linguísticos passíveis de variação, a CV representa uma marca de distinção social, que provoca avaliação negativa da sociedade quando o uso das variantes não é legitimado pela norma urbana de prestígio. No que se refere à CV, com a 1ª PP, (...) o apagamento da flexão verbal recebe estigma ainda maior, tendo em vista que esse emprego é bem característico das camadas populares menos urbanas e de baixa escolaridade, conforme atestam os estudos sociolinguísticos sobre esse fenômeno variável (DM6, 2015, p. 13).

Exemplo 38: Acontece que o ensino de gramática nas escolas públicas tem se realizado, tradicionalmente, com base apenas nas prescrições da norma-padrão. Em consequência, na maioria dessas escolas, ainda não se reconhece a legitimidade das variedades populares, sendo classificadas como “erros” as variantes estigmatizadas de CV produzidas pelos alunos (...) A pertinência do presente estudo se justifica, portanto, pela necessidade de uma mudança na abordagem tradicional do fenômeno CV de 1ª PP, mudança esta que tem sido defendida por especialistas e pelos documentos oficiais de ensino, mas, na prática, não tem se efetivado na sala de aula (DM6, 2015, p. 13-14).

Conforme apresentado no Exemplo 37, a *Justificativa* para a pesquisa envolvendo o uso da CV de 1ª PP está relacionada à estigmatização sofrida pelo uso da variante não legitimada pela norma urbana de prestígio, o que representa uma marca de distinção social. No Exemplo 38, a reflexão já se volta mais para o ensino de gramática tradicionalmente realizado nas escolas e para o espaço ocupado pelas variedades populares nesse contexto. Embora a reflexão se mostre mais direcionada para a prática (*o ensino de gramática nas escolas públicas tem se realizado..., na maioria das escolas ainda não se reconhece..., não tem se efetivado na sala de aula...*), ela se apresenta subsidiada pela referência aos especialistas e documentos oficiais, actantes que apontam para a necessidade de uma mudança na abordagem do fenômeno CV de 1ª PP assumida nas escolas.

O actante *teoria* subsidia grande parte da Introdução, o que aponta para uma professora se identificando com o papel de pesquisadora. Esse estágio da escrita é propício para um movimento reflexivo em torno da prática, para a valorização da escola básica. No entanto, nem sempre há um aproveitamento no sentido de ser utilizado em prol de uma reflexão em torno dos desafios que envolvem o magistério, distanciando, assim, a professora dos interesses da categoria que representa.

A referência à prática é realizada de forma mais direta na etapa Diagnóstica, quando a professora apresenta como motivação para a pesquisa a verificação sobre o comportamento linguístico dos alunos do 6º ano da escola onde foi realizada a investigação, os quais apresentam variação entre apagamento e realização do elemento flexional de 1ª PP, além do caráter depreciativo que é atribuído à ausência

da flexão nesse contexto. A menção à escola na qual a intervenção foi realizada e à realidade linguística dos alunos aponta para uma pesquisa motivada por um interesse da prática. Dessa forma, teoria e prática disputam o terreno que marca a definição da *Justificativa*. Uma escrita reflexiva mais pautada nas demandas do ensino poderia contribuir para que outros movimentos de pesquisa sejam pensados, visando a alteração da realidade da sala de aula, ou seja, contribuindo para que a pesquisa na escola ganhe força e legitimidade (FAGUNDES, 2016).

A partir da verificação dos debates instaurados em torno da Justificativa, parto para a observação sobre como as perguntas (Exemplo 39) e objetivos de pesquisa (Exemplo 40) se relacionam com a demanda apresentada:

Exemplo 39: DM6 - PERGUNTAS DE PESQUISA

Dessa forma, as questões que nos propomos a responder, ao longo da execução deste trabalho, são:

- i. Que situações didático-pedagógicas podemos desenvolver com os alunos de forma a colocar em prática uma proposta de ensino-aprendizagem que viabilize a reflexão sobre os diferentes usos de CV de 1ª PP?
- ii. Como relacionar tais situações a uma fundamentação teórica que leve em conta a linguagem em uso, afastando-se da simplificada dicotomia linguagem formal e informal? (DM6, 2015, p. 15).

Exemplo 40: DM6 - OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo maior de nosso trabalho, em relação às inquietações a respeito da abordagem da CV de 1ª PP na série inicial do segundo segmento do Ensino Fundamental (doravante EF), é buscar um direcionamento para a ação pedagógica que não se restrinja a levar o aluno a alcançar as variantes linguísticas de prestígio, mas que desenvolva nele a consciência de que deve dispor de diferentes opções linguísticas conforme o contexto de cada evento de interação verbal. De forma mais específica, tal objetivo se desdobra em (1) diagnosticar a norma praticada pelos alunos do 6º ano quanto à CV de 1ª PP, as crenças dos profissionais sobre o fenômeno e a abordagem do tema pelo LD; (2) a partir desse diagnóstico, formular e testar uma proposta de intervenção pedagógica (DM6, 2015, p. 15).

As perguntas de pesquisa apresentadas no Exemplo 39 revelam o desejo pela aquisição de conhecimentos procedimentais (“Que situações didático-pedagógicas podemos desenvolver...?”) para elaboração e testagem de material didático (SILVA, 2019a) e demonstram o interesse em aliar teoria e prática para resolver/minimizar um problema envolvendo o uso da linguagem (“Como relacionar tais situações a uma fundamentação teórica que leve em conta a linguagem em uso afastando-se da simplificada dicotomia linguagem formal e informal?”). As respostas advindas das perguntas de pesquisa evidenciam a construção de conhecimentos práticos em que as teorias linguísticas assumem importante papel por

representarem possibilidades de apontar caminhos promissores para a alteração da dinâmica escolar (SILVA, 2019a). Nesse sentido, visualizo teoria e prática se articulando na tentativa de apresentar possíveis soluções para um problema detectado.

Além das perguntas de pesquisa, são mobilizados, também, objetivos de pesquisa (Exemplo 40), que parecem estar organizados em objetivo geral (*O objetivo maior de nosso trabalho*) e objetivos específicos (*De forma mais específica, tal objetivo se desdobra em...*). O objetivo geral corresponde às perguntas de pesquisa do Exemplo 39 e os objetivos específicos sugerem um percurso investigativo pautado na realização de diagnóstico para elaboração de proposta interventiva. O diagnóstico diz respeito não só ao *conhecimento linguístico* dos estudantes, mas à verificação das *crenças das professoras* e à forma como o *livro didático* apresenta o estudo da CV, ou seja, os actantes destacados (conhecimento linguístico, crença das professoras e livro didático) se associam para direcionar a elaboração da proposta interventiva. Destaco, nas perguntas e objetivos de pesquisa, um movimento distinto de outras DM, que visualizam na teoria a solução para muitos dos problemas da prática. O percurso investigativo construído foi sinalizado na apresentação da organização dos parágrafos, como se pode observar no Exemplo 41.

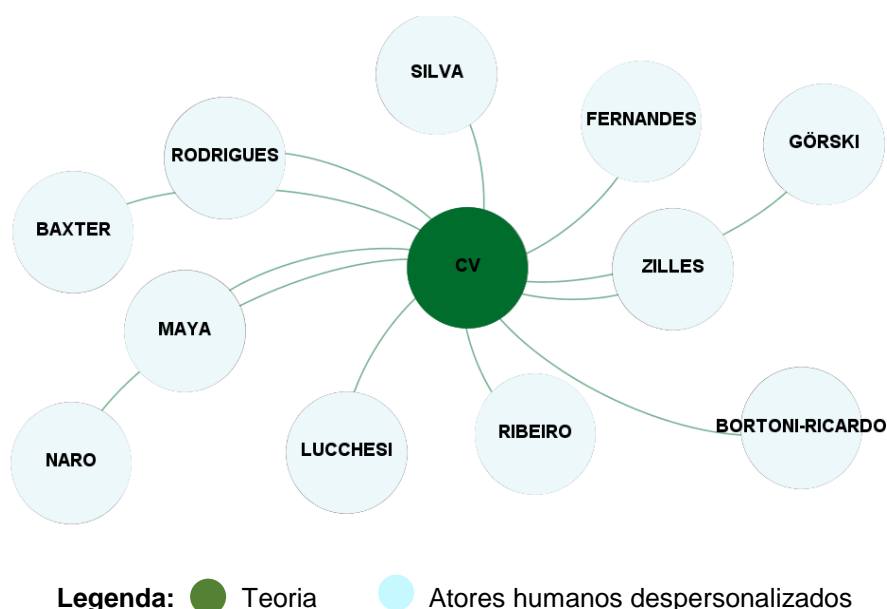
Exemplo 41: DM6 - Etapas da pesquisa - INTRODUÇÃO

A primeira ação foi buscar os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados no estudo da CV de 1ª PP, através da realização de uma pesquisa bibliográfica, apresentada no Capítulo 2. Na segunda fase, desenvolveu-se uma pesquisa diagnóstica, com o intuito de conhecer a real situação em torno da produção e do ensino da CV de 1ª PP, utilizando como amostra uma turma de 6º ano da Escola Municipal (...) do ano de 2014. Os aspectos observados foram a fala e a escrita desses alunos, o perfil da equipe de professores de LP da escola e a análise da abordagem do assunto no livro didático (doravante LD) adotado no 6º ano. Todo o processo de diagnose encontra-se registrado no Capítulo 3. De posse do diagnóstico, partimos para a terceira fase dos trabalhos, focada na intervenção pedagógica, para a qual foi elaborada e aplicada uma proposta de estudo da CV de 1ª PP, com base na fundamentação teórico-metodológica que julgamos apropriada à demanda detectada. A implementação da proposta traçada, ocorrida em uma turma do 6º ano (...) objetivou avaliar a aplicabilidade das atividades diferenciadas e efetuar os devidos ajustes em cada etapa elaborada. Todos os passos em torno da proposta pedagógica propriamente dita encontram-se no Capítulo 4, incluindo o relato da experiência de aplicação que, ao final, dá notícia de seus aspectos positivos e negativos. (DM6, 2015, p. 15-16).

As etapas identificadas no Exemplo 41 demonstram uma pesquisa seguindo um percurso característico de um trabalho de caráter interventivo, ou seja, faz-se o levantamento dos principais referenciais teórico-metodológicos, realiza-se uma pesquisa diagnóstica, confecciona-se o material didático e aplica-se a intervenção. Em relação às DM analisadas até aqui, noto como diferencial o fato dos demais trabalhos apenas direcionarem/orientarem a aplicação da intervenção, sem de fato realizarem a ação no próprio local de trabalho (com exceção da DM1). As demais DM apenas orientam como as professoras deverão proceder, quando de posse do material elaborado. Além disso, na DM6, a professora demonstra criticidade quando olha para a pesquisa e enxerga não só pontos positivos (mas também aspectos que precisam melhorar), como costuma acontecer em trabalhos do ProfLetras, os quais os resultados não apresentam falhas, desvios, necessidade de serem repensados.

Em relação à mobilização teórica, na DM6, percebo uma limitação aos estudos sociolinguísticos da CV (a disciplinaridade tem sido uma marca dos trabalhos analisados), a qual é destinada à apresentação dos trabalhos produzidos pelos seguintes pesquisadores, conforme mostra a Figura 22.

Figura 22 - Percurso teórico – DM6



Fonte: Autoria própria

Considerando o referencial teórico, visualizo a sociolinguística conduzindo os debates. Somente na fase interventiva, os estudos de Behrens (2013), sobre

aprendizagem colaborativa, ganham espaço na pesquisa. Essa tendência, que se mostra pouco transgressora dos limites disciplinares, visível nos trabalhos analisados, embora mais cômoda, dificulta o aparecimento de configurações teórico-metodológicas próprias, a focalização do novo, do inesperado, do que emerge, por serem passíveis de se reduzirem às contribuições disciplinares específicas (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998).

Na etapa diagnóstica, observo as contribuições da disciplina de referência, quando me deparo com a utilização de ferramentas de recolha de dados semelhantes às utilizadas por outras DM. O Exemplo 42 apresenta como ocorreu esse processo:

Exemplo 42: DM6 – DIAGNÓSTICO

Exemplo 42: (...) foi desenvolvida, num primeiro momento, uma pequena pesquisa nos moldes da Sociolinguística Laboviana (...) em textos escritos por esses estudantes e uma sondagem, com critério metodológico menos rígido, em produções orais. Não se trata, na verdade, de uma pesquisa sociolinguística com todo o aparato teórico-metodológico exigido por uma investigação desse tipo. Apenas nos apropriamos de alguns recursos para traçarmos com mais consciência o passo a passo da intermediação pedagógica, foco principal deste trabalho. Além disso, considerando a importância da observação do contexto escolar nessa etapa da diagnose, serão apresentadas as análises do LD utilizado no 6º ano da escola em estudo, a fim de verificarmos o tratamento pedagógico dado ao assunto nessa série, e do perfil dos professores de LP em exercício na instituição. (DM6, 2015, p. 24).

A proposta diagnóstica apresentada revela a utilização de três instrumentos para a coleta de dados: produção de textos orais e escritos, perfil dos professores de Língua Portuguesa e análise do livro didático. Esses três actantes têm se destacado como não humanos recorrentes nas pesquisas realizadas e a circunscrição da pesquisa dentro dos moldes da Sociolinguística Laboviana pode ser uma das razões que levam à mobilização desses não humanos. Em relação ao livro didático, a professora pesquisadora o apresenta como principal recurso didático utilizado na escola. Talvez essa seja a razão da participação recorrente desse quase objeto nas redes que compõem os Diagnósticos nas DM. Os Exemplos 44 e 45 mostram a metodologia utilizada.

Exemplos 43 e 44: DM6 – METODOLOGIA

Exemplo 43: A observação de nosso objeto de estudo apoiou-se no aparato teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, nos moldes labovianos (WEINREICH,

LABOV; HERZOG, 1968) (DM6, 2015, p. 29).

Exemplo 44: O reconhecimento de tais fatores se faz por meio de uma metodologia quantitativa com o auxílio do programa de regra variável Goldvarb X, que fornece os percentuais e pesos relativos para cada fator controlado, além de sinalizar os grupos de fatores mais significativos para a realização de cada variante. Na presente pesquisa, entretanto, não chegamos à rodada final em que se extraem os pesos relativos. Analizamos a realização e o apagamento da desinência de 1ª PP na modalidade escrita dos referidos alunos apenas em valores percentuais. Quanto à observação do objeto de estudo na fala, adotamos um tratamento quantitativo mais simplificado, sem o rigor da pesquisa sociolinguística. (DM6, 2015, p. 30).

Os Exemplos 43 e 44 evidenciam um diagnóstico limitado pelas fronteiras disciplinares da Sociolinguística Variacionista. Nesse sentido, o percurso se restringe à análise da influência de fatores linguísticos e extralinguísticos para o uso das regras variáveis. A utilização da proposta metodológica da Sociolinguística Variacionista para análise dos dados obtidos com o diagnóstico constitui, a meu ver, um comprometimento com um modelo de fazer pesquisa consolidado no meio acadêmico, o qual tem a teoria como condutora do percurso, negando espaço para a reflexão sobre a prática, para a criticidade. Assim, opta-se por um caminho confortável, mas que obstaculiza as mudanças. Uma saída possível seria questionar certezas científicas, desvincular-se de propostas acabadas e propor um percurso teórico-metodológico flexível às demandas, para que assim se obtenha um produto inovador.

Considerando os exemplos acima e direcionando meu olhar mais especificamente para o Exemplo 44, percebo a “ditadura do método em flagrante” (DEMO, 2012), ou seja, só aquilo que se apresenta como mensurável pode ser validado como científico. Essa característica evidencia um forte comprometimento com o paradigma dominante. Para Demo (2012), “[...] ‘evidência empírica’ tornou-se signo imprescindível da qualidade acadêmica, dentro da perspectiva ‘lógico-experimental’ e que continua sendo o centro do método” (p.5). Pesquisas com esse caráter desconsideram a dinâmica não linear e complexa da realidade.

Ainda em relação à etapa diagnóstica, apresento abaixo, como são organizadas as informações referentes aos dados obtidos. Destaco que a coleta se deu a partir de atividades de produção de texto (três propostas, mas apenas uma obteve “incidência expressiva” do fenômeno investigado); informações referentes a fatores extralinguísticos dos alunos: a localidade da residência do aluno, a escolaridade do responsável e o sexo dos informantes; utilização de entrevista

individual e particular para levantamento do *corpus* da fala dos alunos; questionários sobre crenças e atitudes das professoras de Língua Portuguesa; análise do livro didático. A maior parte da investigação se dá em torno da etapa diagnóstica. No Exemplo 45, percebo uma atitude comprometida com o fortalecimento da teoria.

Exemplo 45: DM6 - Fatores Linguísticos

A primeira variável linguística escolhida para a observação do apagamento ou realização da flexão de IPP foi o *preenchimento (ou não) do sujeito*.

PREENCHIMENTO OU NÃO DO SUJEITO	AUSÊNCIA DA FLEXÃO VERBAL		PRESENÇA DA FLEXÃO VERBAL		TOTAL	%
	T	%	T	%		
PREENCHIDO	15	38,5	24	61,5	39	69,9
NULO	1	5,9	16	94,1	17	30,4
TOTAL	16	28,6	40	71,4	56	100

Tabela 1: Distribuição dos percentuais por preenchimento ou não do sujeito.

(DM6, 2015, p. 32)

A etapa diagnóstica apresenta a confirmação do que a sociolinguística já apontava em relação ao fenômeno da CV. Em alguns casos, inclusive, é afirmado que “as entrevistas apenas evidenciaram uma tendência do português brasileiro já anunciada pelos estudos variacionistas” (DM6, 2015, p. 44) ou ainda que “são dados muito expressivos, que concordam com as pesquisas sociolinguísticas” (DM6, 2015, p. 50)”. Essa prática de confirmação de hipótese é recorrente nos estudos sociolinguísticos e se apoia na visualização de como se manifesta, na prática, o conhecimento teórico acumulado. Dessa forma, deixa-se de adentrar territórios inexplorados.

Moita Lopes (2004), em debate a respeito da “lei dos estrangeirismos”, em volume organizado por Silva e Rajagopalan (2004), utiliza uma metáfora que considero pertinente ao que se tem visualizado em muitas das pesquisas analisadas neste trabalho. O autor levanta a possibilidade de que estejamos sofrendo de megalomania, “ao acharmos que a linguística tem resposta para tudo”. Segundo o autor, é possível que isso ocorra pelo “prestígio que o estruturalismo linguístico adquiriu na primeira metade do século passado e à influência que a linguística teve,

então, junto às outras áreas das ciências sociais/humanas” (MOITA LOPES, 2004, p. 115). Assim como Moita Lopes (2004), indago a sustentação desse prestígio, pois “muito das teorizações relevantes sobre a linguagem/discurso vêm cada vez mais de vários campos das ciências sociais” (MOITA LOPES, 2004, p. 115).

As análises realizadas nesse percurso revelam forças em disputa envolvendo teoria e prática. A prática aparece na Justificativa e nos Objetivos/perguntas de pesquisa, mas se perde no Referencial teórico-metodológico e no Diagnóstico, espaços marcados pela reflexão teórica. Nessas duas últimas etapas, são adotados modos de investigação tradicionais, os quais se utilizam de instrumentos e procedimentos da teoria linguística de referência. Esses espaços revelam um modelo de fazer pesquisa, característico da ordem científica hegemônica, que inibe a utilização de metodologias de pesquisa interpretativistas, qualitativas, apoiadas em múltiplos referenciais, o que contribuiria para uma compreensão ampla desse objeto.

Desse modo, visualizo uma pesquisa que parte da prática, mas que favorece os aspectos teóricos no desenrolar do percurso. A análise feita nessa escala contribui com a visualização da alfabetização científica por lidar com aspectos como construção do objeto de pesquisa, elaboração de objetivos/perguntas de pesquisa e mobilização de referencial teórico-metodológico. Em relação ao letramento científico e letramento do professor, a proposta de intervenção pode se configurar como campo fértil para a visualização de movimentos reflexivos que valorizem a escola básica e suas práticas, por se tratar de um espaço privilegiado para as discussões que envolvem a sala de aula, o que pode evidenciar diversos saberes trabalhando em função das necessidades da sala de aula.

5.2.2.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM6

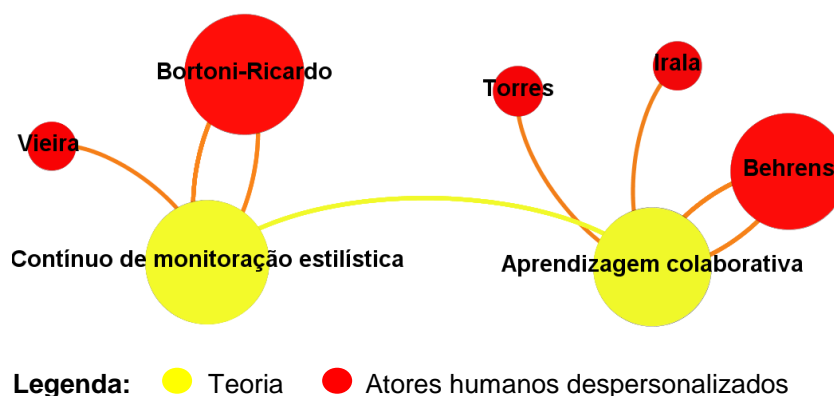
Para entender como ocorreram os processos de formação da Proposta Interventiva, é preciso revisitar as associações formadas por actantes que compõem teorias, diagnóstico, objetivos, justificativa, ou seja, a intervenção é o produto da confluência desses diversos elementos. Nesse sentido, em alguns momentos, retomo debates problematizados em outras escalas.

Considerando, portanto, a Proposta Interventiva, identifico uma sequência de atividades sendo elaborada e aplicada em uma turma de 6º ano. Não há evidências

de que se trata da própria sala de aula da professora pesquisadora, mas é possível perceber, na etapa diagnóstica, as colegas de profissão sendo investigadas sobre como realizam o trabalho em torno do fenômeno da CV e o livro didático adotado passando por tratamento analítico. Nesse sentido, o trabalho diagnóstico parece tentar confirmar o que já se mostra evidente aos olhos da professora pesquisadora, e que dialoga com a motivação para a pesquisa, ou seja, “o ensino de gramática nas escolas públicas tem se realizado, tradicionalmente, com base apenas nas prescrições da norma-padrão” (DM6, 2015, p. 13). A necessidade de alteração da prática pedagógica é, portanto, a razão que justifica a realização da proposta interventiva.

Diante disso, procurando identificar os elementos não humanos que influenciam na construção do percurso interventivo, adentro a DM6 e visualizo, assim como ocorreu na DM4 e DM5, a apresentação de uma fundamentação teórico-metodológica, orientando o trabalho de intervenção. A Figura 23 é uma tentativa de representação da articulação ocorrida entre a proposta metodológica de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013) e o modelo de análise sociolinguística, baseado no modelo dos três contínuos (contínuo de urbanização; contínuo de oralidade-letramento; contínuo de monitoração-estilística) proposto por Bortoni-Ricardo (2014). Os nós vermelhos representam os actantes humanos despersonalizados (teóricos) e os nós amarelos indicam as propostas teórico-metodológicas mobilizadas na elaboração da intervenção. O tamanho dos nós relaciona-se à atuação dos actantes, ou seja, Bortoni-Ricardo (2014) e Behrens (2013) são os actantes que influenciam diretamente na construção da proposta.

Figura 23 – Fundamentação teórico-metodológica na Intervenção Pedagógica



Fonte: autoria própria

A intervenção realizada na DM6 foi elaborada, portanto, com base no modelo dos três contínuos de Bortoni-Ricardo (2014), mas utilizando as fases do projeto de aprendizagem colaborativa proposta por Behrens (2013). Diferentemente de outras DM aqui analisadas, na DM6, a professora seleciona e recompõe as etapas da aprendizagem colaborativa, tendo em vista o fenômeno abordado e as peculiaridades da turma na qual são realizadas as atividades de intervenção. Nesse sentido, não há uma supervalorização das teorias acadêmicas, mas uma negociação de interesses, que permite a visualização da professora como produtora de conhecimento, buscando outras estratégias de aprendizagem que fujam da reprodução, do aplicacionismo. No Exemplo 46, apresento as etapas interventivas realizadas:

Exemplo 46: DM6 – Etapas Interventivas

1ª etapa (Sensibilização/ Problematização):

- Pesquisa de opinião sobre atitudes linguísticas dos alunos;
- Observação coletiva das respostas e avaliação verbal da atividade;
- Análise de produção textual de um aluno (corpus da escrita da pesquisa diagnóstica), considerando as escolhas linguísticas;
- Realização de questionamentos visando à formulação de hipóteses.☺

2ª etapa (Ensino com pesquisa/contextualização):

Pesquisa individual - Observações sobre o uso do pronome *nós* como sujeito, em situação comunicativa específica (TV, *WhatsApp*, *Facebook*, conversa gravada em áudio, entrevista escrita);

- Exploração da pesquisa feita pelos alunos para visualização do uso da CV com o pronome *nós*;
- Socialização dos resultados, comparação e registro das informações em cartaz;
- Apresentação dos resultados em contexto mais monitorado;
- Avaliação crítica dos alunos a respeito da atividade realizada;
- Encaminhamento à descoberta do assunto sem apresentação de nomenclatura.☺

3ª etapa (Aula teórica exploratória/análise linguística):

- Sistematização e exploração do conhecimento gramatical em torno da temática pesquisada;
- Apreciação das descobertas feitas pelos alunos;
- Questionamentos realizados pela professora;
- Apresentação formal do assunto por meio de resumo feito pela professora e entregue aos alunos;
- Estabelecimento de relação entre a pesquisa realizada pelo aluno e resumo feito pela professora;
- Atividades orais de transformação/complementação de frases, para uma verificação preliminar da aprendizagem;
- Aplicação de atividade de análise linguística em torno do paradigma verbal;
- Atividade de adequação do uso da CV em forma de três “desafios” a serem resolvidos em duplas, partindo do estilo menos monitorado em direção ao mais monitorado.

4ª etapa (Reescrita coletiva):

- Retorno ao texto utilizado na 1ª etapa, da autoria de um ex-aluno do 6º ano. Amadurecidos pelas experiências vivenciadas nas etapas intermediárias, os alunos tiveram condições de se dirigir a esse texto com outro olhar, o de um revisor, operando mudanças de maneira consciente.

5ª etapa (Produção final em parceria):

- Produção textual em parceria: *relatório* sobre o estudo feito;
 - Compartilhamento dos relatórios com a turma, por meio de leitura em voz alta;
 - Discussão final: avaliação coletiva do estudo desenvolvido.
-

Considerando as atividades acima, noto uma proposta diferenciada das anteriores por possibilitar a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, possibilitando que aprendam por meio da utilização de metodologias que permitem a interação, o protagonismo, o compartilhamento, tendo a mediação docente nesse processo. A proposta dialoga com o interesse da professora pesquisadora, apresentado na *Justificativa* da pesquisa, ou seja, “buscar um direcionamento para a ação pedagógica”, como forma de provocar mudanças “na abordagem tradicional do fenômeno CV de 1ª PP”.

As atividades se encontram organizadas de tal forma que é possível verificar o que os alunos sabem a respeito das variedades, quais suas atitudes frente ao fenômeno linguístico em uso e a construção do conceito de CV, ampliando esses conhecimentos de maneira gradativa. Além disso, a proposta de analisar textos dos alunos, verificando as escolhas linguísticas realizadas, apresenta-se também como algo promissor por permitir que os estudantes, conscientemente, orientem as mudanças pelas quais o texto precisa passar. Em todas as etapas, é possível verificar o estímulo à participação ativa do aluno, um interesse por ouvir a opinião dele, sua avaliação em relação às atividades das quais participou. Assim, expressões como “trabalho conjunto”, “aluno no centro do processo”, “professor como mediador”, “construção coletiva do conhecimento” configuram-se como características dessa proposta colaborativa.

Todo esse trabalho mostra um percurso partindo das atividades linguísticas, perpassando as atividades epilinguísticas, até se chegar à atividade metalinguística. Além disso, a utilização de uma abordagem que considera a utilização da língua em contextos mais monitorados e menos monitorados demonstra que há espaço para as variedades linguísticas, conforme é possível perceber no Exemplo 47:

Exemplo 47: DM6 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com base em um parágrafo narrativo registrado no quadro branco (cf. reprodução a seguir), que deverá ser relacionado a um contexto de menor monitoração, como, por exemplo, uma conversa informal entre colegas de classe, o professor solicitará que as duplas realizem algumas tarefas, de acordo com o “princípio da complexidade crescente” citado por Vieira (2013:99), o qual estabelece que se deve partir dos usos que apresentam menor complexidade para os mais complexos (...)

Leiam o parágrafo abaixo com atenção. A partir dele, você e um(a) colega participarão de 3 desafios.

Todo dia, nós acordamos cedo, porque temos que fazer nossas tarefas domésticas e escolares. A gente arruma nosso quarto, lava a louça, varre o quintal, faz os deveres de casa e, depois que nós colocamos o material da aula na mochila, vamos brincar um pouco no computador.

No primeiro desafio, a dupla deverá reescrever esse parágrafo para adequá-lo a um estilo mais monitorado, em comunidades de fala escolarizada, imaginando que o propósito seja utilizá-lo como início de um texto narrativo solicitado pela professora de português. Nesse caso, espera-se que a dupla adote, preferencialmente, o pronome nós como sujeito e use a flexão de 1ª PP após ele. O texto-base apresenta, propositalmente, diferentes variantes de 1ª PP, porque é assim que se comporta a regra variável de CV no polo menos monitorado do contínuo de monitoração estilística, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (DM6, 2015, p. 87-88).

Conforme apresentado no Exemplo 47, o propósito da atividade é possibilitar que os alunos flexionem adequadamente a 1ª PP. Com base nisso, o desafio é adequar a linguagem à situação de uso, contribuindo, dessa forma, para que os estudantes transitem entre as diversas formas de utilização da linguagem. Os outros dois desafios são: i) adaptar o mesmo parágrafo considerando que os fatos tenham acontecido durante algum tempo do passado (escritora de meia idade produzindo um livro de memórias); ii) produzir um bilhete flexionando os verbos no futuro do presente (haverá um passeio na escola e os pais precisarão ser lembrados de alguns detalhes que irão acontecer). Essas propostas correspondem ao interesse em trabalhar os aspectos que os alunos mais apresentaram dificuldades na etapa diagnóstica. No entanto, convém destacar que o diagnóstico foi realizado com uma turma do ano anterior.

Embora produtiva a proposta, o trabalho se limita à proposição de situações hipotéticas. A utilização da língua em situações reais de interação atenderia ao que propõem os documentos curriculares oficiais, além de não se restringir a uma atividade voltada para o contexto escolar, o que poderia favorecer mais ainda o

interesse dos estudantes. A utilização do gênero “relatório” como atividade final reitera o compromisso com o conhecimento conceitual. Outras atividades em que o produto final ultrapasse o contexto escolar e possibilite que os textos produzidos ganhem vida podem motivar ainda mais a participação dos alunos. Além disso, relatar uma experiência de aprendizagem é uma proposta restrita ao campo teórico, que nem sempre se desdobra em conhecimentos práticos. Essas escolhas revelam a mobilização de saberes das práticas escolares.

Considerando as fases do projeto de aprendizagem colaborativa de Behrens (2013), a professora pesquisadora aponta a não realização de uma das etapas dessa proposta, que consiste em uma *Produção Final (Prática Social)*. A realização dessa etapa demandaria a mobilização de um trabalho em torno do gênero, o que favoreceria uma prática não restrita à esfera escolar, contribuindo, dessa forma, para que a língua seja usada com fins de interação social. Silva et.al. (2016a, p. 52-53) apontam que “se o objetivo é ensinar língua materna a partir das práticas ou atividades sociais de uso de diferentes linguagens em contextos interativos específicos, o efetivo trabalho pedagógico mediado por gênero é um caminho seguro para o alcance da demanda existente”. No entanto, realizar com competência o trabalho pedagógico a partir dos gêneros ainda é um desafio a ser enfrentado pela escola, que, muitas vezes, não consegue tratar os textos como objetos vinculados às práticas sociais, o que acaba distanciando os gêneros dos seus valores e propósitos sociais (SILVA et al., 2016a). Um trabalho nessa perspectiva possibilitaria a formação do aluno na perspectiva de um letramento mais amplo, atendendo ao que propõem os PCN e a BNCC.

Corroboro com a visão de Silva (2009, p. 18) quando afirma que “um dos desafios para o ensino de língua materna é tornar mais significativa a organização das atividades escolares diante das exigências sociais para a participação do indivíduo nas atividades interativas diárias desvinculadas das práticas escolares”. Diante disso, é preciso que os alunos sejam preparados para as demandas que se apresentam fora do contexto escolar e isso exige um trabalho voltado para a inserção desses alunos em práticas de uso da linguagem mais significativas, mesmo sabendo que essa prática não exclui outros tipos de atividade, embora característicos da tradição escolar.

Um ponto distintivo da DM6 é sua aplicação em sala de aula. Na pesquisa, há um espaço destinado à descrição do relato de experiência, produzido a partir da intervenção aplicada. Nesse relato, identifiquei algo que se configura como “o esperado” em pesquisas no ProfLetras, ou seja, a voz da professora refletindo sobre a prática, conforme se pode perceber pelos Exemplos 48 e 49, referentes à etapa dos desafios:

Exemplos 48 e 49: DM6 - Reflexão sobre a prática

Exemplo 48: O encontro posterior, penúltimo da série elaborada, deveria partir das descobertas feitas nessa tarefa de casa, mas, lamentavelmente, nenhum aluno levou informações para a sala. Dessa forma, o imaginado registro das “colaborações/descobertas” dos alunos (informações pesquisadas) no quadro branco e sua posterior exploração durante a exposição do tema não aconteceram e a aula teve de se embasar apenas no resumo produzido por mim. Esse imprevisto não teve como ser reparado a tempo, pois não havia sido cogitada a hipótese de ninguém realizar a pesquisa, o que, nas próximas vezes, poderá ser facilmente resolvido, se à turma for apresentada a opção de fazer, em grupos, uma pesquisa relâmpago na escola (...)(DM6, 2015, p. 100).

Exemplo 49: As duas meninas conseguiram empregar adequadamente a 1ª PP do pretérito imperfeito do Modo Indicativo em todas as ocorrências, o que era esperado em uma situação de maior monitoração, apenas se esquecendo de acentuar os verbos, detalhe que foi comentado no momento da transcrição do parágrafo para o quadro branco. A modificação da expressão que finalizava o texto-base “no computador” para “na rua” não foi mérito delas; um aluno, refletindo sobre o contexto proposto no desafio 2, em que uma escritora de cinquenta anos escreve sobre sua infância, avaliou que esse termo precisava também ser adequado a décadas passadas e externou sua opinião durante a execução da tarefa (DM6, 2015, p. 102).

Esse processo de reflexão sobre a prática, tão necessário e pouco visível nos percursos analisados nesta tese, mostra a professora experimentando, construindo suas próprias hipóteses, analisando os problemas e os efeitos da implementação da proposta elaborada, lidando com imprevistos e refazendo seu trajeto. Essas “situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las” são denominadas por Schön (1992) de “reflexão na ação” (FAGUNDES, 2016, p. 291) e representam a mobilização/fortalecimento do letramento do professor. Além disso, na DM6, é utilizada uma abordagem qualitativa para discutir a proposta implementada, diferentemente de outras DM, que se baseavam em análises quantitativas para comprovar a eficácia teórica na prática, ou seja, confirmar as hipóteses teóricas levantadas.

A partir da análise da proposta interventiva, percebo que os deslocamentos produzidos em relação ao ensino de gramática ocorrem pelo fato de se promover situações em que os estudantes pensam sobre os contextos em que a CV é utilizada, ou seja, possibilita o reconhecimento de que existem situações que exigem diferentes estilos de monitoração estilística. Além disso, noto o aluno assumindo o centro de todo o processo, o que se configura como um importante passo rumo a um projeto de protagonismo estudantil. No entanto, os textos utilizados se limitam ao espaço escolar. Um trabalho voltado para a utilização dos gêneros como prática social possibilitaria a visualização do funcionamento da língua em situações reais, minimizando a escolarização da escrita (SILVA et.al., 2016b), o que poderia se efetivar, por exemplo, por meio da organização do ensino por projetos didáticos. O Exemplo 50 ilustra a pouca empolgação dos alunos diante da atividade proposta:

Exemplo 50: DM6 – Produto Final

Exemplo 50: Para finalizar o trabalho sistemático com o tema em estudo, foi proposta à turma uma última atividade: a produção de um relatório sobre as recentes aulas em torno da CV (...) A reação diante da proposta não foi tão entusiástica quanto a que fora observada nas etapas anteriores, porém não afetou a execução da tarefa. A preocupação dos alunos era com a quantidade de informações que teriam que relatar, por conta de tudo que haviam produzido nas últimas aulas. Mediante a condição de que eles não precisariam detalhar cada atividade, mas apenas mencionar e comentar resumidamente o que vivenciaram nos cinco encontros, a turma recebeu melhor a tarefa e produziu o texto. De fato, o detalhamento das aulas não era o objetivo principal, o que se esperava era o uso mais monitorado da CV na 1ª PP em um texto autoral, como forma de se aplicar o conhecimento gramatical na produção textual (DM6, 2015, p. 105).

A partir do que é apresentado no Exemplo 50, concebo a atividade como uma prática escolar marcada pelo interesse na verificação de como se manifesta o conteúdo ensinado após a intervenção, ou seja, o texto se apresenta como “suporte de análises gramaticais”, em que pouco interessa a produção de sentidos (ROJO, 2009). Os alunos apresentam pistas de que a proposta se mostra pouco produtiva, o que evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, mais significativas, as quais possibilitem aos estudantes se enxergarem como usuários da língua em situações reais de interação pela escrita. Assim, utilizando-me da percepção de Pereira, Silva e Alves (2020) sobre o estudo de gramática, compreendo que práticas como essa, originárias da tradição escolar, têm

impactos consideráveis sobre o letramento do aluno e sobre as representações em torno da língua materna construídas por ele, pois além de distanciar a escola do mundo real, onde a língua é naturalmente dinâmica, também minimiza ou distorce as contribuições dos estudos linguísticos como mais uma mera disciplina escolar (PEREIRA, SILVA, ALVES, 2020, p. 28).

Em relação ao processo de educação científica proporcionado, visualizo uma professora refletindo sobre o trabalho desenvolvido, deixando transparecer sua voz e os percalços enfrentados durante a pesquisa, assumindo uma postura que contribui com a legitimação da identidade profissional. Além disso, diferentemente de outros percursos aqui apresentados, a professora não só apresenta encaminhamentos para uma proposta de intervenção, mas assume o desafio de intervir, de ir a campo (ou de agir em seu campo) efetivamente e, por isso, as contribuições advindas da pesquisa podem apresentar respostas para os desafios da docência. Não se trata de uma pesquisa restrita ao desenvolvimento da alfabetização científica, mas alguns elementos da escrita acadêmica demonstram um letramento científico mais significativo se constituindo, como é o caso dos Objetivos/Perguntas de Pesquisa e a Proposta de Intervenção, etapas que revelam maior preocupação com as demandas da escola, sem demonstrar supervalorização das práticas da academia.

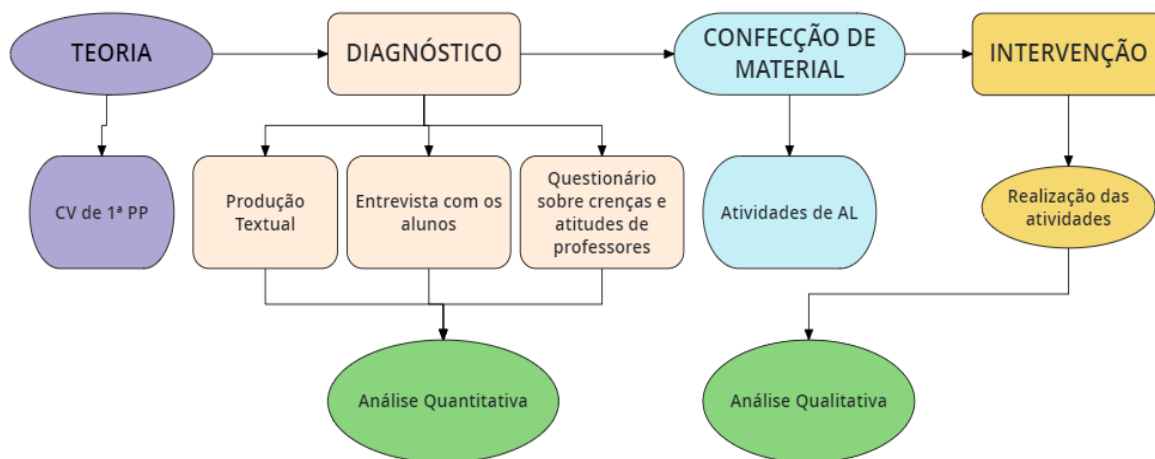
Em relação ao percurso construído, tem-se uma intervenção pedagógica realizada dentro da perspectiva da *gramática descritiva*. A proposta segue um percurso partindo das atividades linguísticas, perpassando as atividades epilinguísticas, até se chegar à atividade metalinguística, e parece envolver os três tipos de letramento (letramento de identificação, letramento de ação e letramento de reflexão), o que se torna impossível afirmar pelo fato de algumas atividades serem apenas orientações, como é o caso de um resumo sobre a CV entregue aos alunos, que julgo condizer com o letramento de identificação. Assim como ocorre nas demais pesquisas, na DM6 também identifiquei um trabalho pautado naquilo que se encontra orientado pelos PCN e pela BNCC, ou seja, a adequação linguística aos contextos de uso mais ou menos monitorados e o trabalho com as atividades de linguagem (PCN).

A pesquisa apresentada contribui com a prática de outras professoras ao propor, por meio da metodologia interativa designada “aprendizagem colaborativa”, a realização de um trabalho conjunto entre professora e alunos, possibilitando o

reposicionamento dos atores sociais envolvidos no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes assumem o centro do processo e a professora passa a ser vista como mediadora das situações de aprendizagem. A adoção dessa metodologia contribui para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e torna a “aprendizagem relevante e significativa” (DM6, 2015, p. 71). Além disso, as atividades desenvolvidas podem ser adaptadas pelas professoras, considerando as especificidades do seu local de trabalho.

Apesar do caráter distintivo da DM6, percebo, pelos percursos analisados até aqui, que o rompimento com o modelo de pesquisa que se encontra consolidado no meio acadêmico ainda é um desafio para o ProfLetras, porém, é algo possível de ser realizado, quando há um processo que envolve troca, parceria entre orientador e orientando, negociação de saberes, mas, acima de tudo, coragem dos envolvidos para se despir de suas certezas e enfrentar o desafio de encarar o novo, o desconhecido, de subverter a ordem imposta. Na Figura 24, apresento uma síntese do percurso investigativo na DM6:

Figura 24- Percurso Investigativo - DM6



Fonte: Autoria própria

5.2.3. Pesquisa orientada por teorias linguísticas auxiliares com subsídios de ferramentas pedagógicas

5.2.3.1 Escala Intermediária – Controvérsias na DM7

Abrindo a caixa-preta que representa a DM7, identifico uma pesquisa sendo desenvolvida a partir da percepção da professora sobre o baixo desempenho de seus alunos em relação ao emprego adequado de regras gramaticais nas produções textuais. Dentre os maiores problemas, ganha destaque o uso da CV, por aparecer em praticamente todos os textos dos estudantes, o que levou ao interesse por investigar esse tópico gramatical. Aliado a isso, está o fato de que esse fenômeno é um conteúdo que está presente no livro didático aprovado pelo PNLD e utilizado na referida turma, justificando, assim, os fatores que contribuíram para a escolha desse tópico gramatical como objeto de pesquisa.

Diante disso, identifico uma pesquisa motivada pela demanda do próprio local de trabalho, o que é corroborado pela afirmação de que a investigação foi realizada na turma da própria professora. No Exemplo 51, apresento a justificativa contida na DM7:

Exemplo 51 e 52: DM7 - JUSTIFICATIVA

Exemplo 51: Na prática de ensino que vivenciamos no contexto do Ensino Fundamental (particularmente, do 9º ano), percebemos sérias dificuldades quanto ao emprego adequado de regras gramaticais nas produções dos alunos, principalmente, aquelas escritas. Embora consigamos, na maior parte dos casos, compreender significativamente suas produções textuais, estas apresentam fenômenos linguísticos recorrentes, tais como: falta de pontuação adequada, flexão verbal e não concordância entre os termos que compõem os enunciados e, conseqüentemente, entre os elementos que formam os textos em sua totalidade, dentre outros aspectos. Dentre tais fenômenos, destacamos o que diz respeito às regras de concordância verbal, pois observando textos diversos escritos pelos alunos desse nível de ensino, percebemos que a não concordância está presente praticamente na totalidade dos textos (de um total de dezenove textos – artigos de opinião – produzidos pelos alunos em uma situação específica – discussão sobre a violência e o abuso sexual contra os jovens, quinze apresentam inadequações quanto à concordância verbal em alguns trechos). (Introdução, DM7, 2015, p. 11).

Exemplo 52: Tal projeto foi desenvolvido no 9º ano do ensino fundamental, da Escola (...) por ser nossa instituição de ensino enquanto docente de Língua Portuguesa, e por constatarmos, a partir de observações preliminares, que os alunos sentiam grandes dificuldades quanto à escolha de opções linguísticas adequadas a serem utilizadas em determinados gêneros textuais escritos, gerando inadequações recorrentes de usos que acabavam afetando a concordância verbal como proposta pelas regras gramaticais na variedade normativa. Além disso, esse conteúdo também é proposto pelo Livro Didático – LD (...). (Proposta Interventiva, DM7, 2015, p. 90).

Todas essas informações apresentadas revelam uma professora motivada por uma demanda da sala de aula, comprometida com a busca por respostas para os desafios identificados no exercício da profissão. A utilização da primeira pessoa do plural em seu relato dá à sua pesquisa um caráter pessoal. Dessa maneira, ela expõe suas impressões e se insere no processo. Relatos assim, com a prática em evidência, possibilitam que outras professoras se sintam representadas, enquanto profissionais que também passam pelos mesmos problemas ou por situações semelhantes.

Diante dos debates visualizados na *Justificativa*, percebo actantes como as *produções textuais* realizadas pelos alunos e o *livro didático* influenciando a decisão pela investigação da CV. O papel das produções textuais é inquestionável, tendo em vista que, por meio delas, é possível ter maior noção dos problemas enfrentados pela turma. No que diz respeito ao livro didático, talvez a referência feita seja decorrente da grande força que esse material tem no âmbito escolar, considerando o efeito de controle que possui não só sobre a ação docente, mas também sobre atores humanos (pais, alunos, equipe escolar...) e sobre não humanos, como é o caso do currículo e do planejamento, por exemplo.

Diferentemente do que se mostra perceptível nas outras DM, visualizo na DM7 o relato de alguém que conhece sua turma, que sabe das dificuldades enfrentadas pelos alunos; e o texto, produzido em momento anterior ao início da investigação, só respalda as informações apresentadas pela professora. Esse posicionamento contribui mais facilmente para o aparecimento de movimentos reflexivos, o que possibilita a articulação entre teoria e prática pedagógica, evidenciando o desenvolvimento do *letramento do professor* e da *educação científica* (SILVA; AIRES, 2020b).

Nesse sentido, considerando a motivação relatada no Exemplo 51, são apresentadas *Perguntas de Pesquisa* (Exemplo 52), que são transformadas em *Objetivos de Pesquisa*, exercício semelhante ao de retextualização, conforme pode ser visto no Exemplo 53. Utilizo diferentes sublinhados para mostrar em que pontos perguntas e objetivos de pesquisa se correspondem.

Exemplos 53 e 54: DM7 - PERGUNTAS/OBJETIVOS DE PESQUISA:

Exemplo 52: a problemática da pesquisa em evidência pretende responder à seguinte questão: qual o papel do ensino de gramática na escola, levando em consideração o

funcionalismo linguístico em meio a contextos comunicativos reais? (...) Além dessa problemática mais geral, buscamos responder as seguintes questões: (i) como discutir e compreender a não concordância verbal em textos escritos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, levando em consideração contextos favorecedores desse fenômeno? (ii) quais as implicações do ensino da concordância verbal tomando por base o desenvolvimento de um projeto desenvolvido no nível de ensino ora mencionado? (iii) qual o papel do ensino de gramática na escola (especificamente, da concordância verbal) de modo a considerar a língua em uso diante das diferentes situações comunicativas e suas variedades? (DM7, 2015, p. 11-12).

Exemplo 53: Diante de tais discussões e questionamentos, temos como objetivo geral nessa pesquisa, compreender o papel do ensino de gramática na escola, mais especificamente, da concordância verbal, no 9º ano do ensino fundamental, levando em consideração o funcionalismo linguístico em meio a contextos comunicativos reais. Partindo desse objetivo geral, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) examinar os contextos favorecedores da não concordância verbal a partir de textos escritos produzidos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental; (ii) averiguar as implicações do ensino da concordância verbal tomando por base o desenvolvimento de um projeto desenvolvido no nível de ensino ora mencionado; (iii) refletir acerca do ensino de gramática na escola, mais especificamente da concordância verbal, de modo a considerar a língua em uso diante das diferentes situações comunicativas e suas variedades (DM7, 2015, p. 13).

Como se pode perceber, é recorrente essa prática de utilização tanto de perguntas quanto de objetivos de pesquisa nas DM (DM4, DM5 e DM6), embora os dois elementos tenham a mesma finalidade: apresentar o que se pretende alcançar com a realização da investigação. Nesse sentido, analisando a estruturação desses elementos, observo, já se delineando, a base teórica-metodológica utilizada na DM7.

A organização textual desses elementos já aponta o que será investigado (concordância verbal), onde (em uma turma de 9º ano), como (por meio de um projeto, utilizando-se de situações comunicativas reais, o que já implica a concepção de língua adotada e as possíveis teorias) e por que (realização de casos de não concordância em textos de alunos). Nesse sentido, a definição e o planejamento do percurso de escrita obedecem ao que já se encontra estabelecido nas Perguntas/Objetivos de Pesquisa, por meio da indicação do que se pretende alcançar. Dessa forma, os instrumentos e estratégias utilizados são decididos em função desses elementos.

A análise desse elemento da investigação aponta para indícios da alfabetização científica. A problematização, acompanhada da elaboração das questões orientadoras são pontos fundamentais para uma boa seleção e produção de saberes teórico-metodológicos. Assim, eles sinalizam as etapas da investigação/ações realizadas para resolver o problema de pesquisa. Aliados a esses fatores, a

alfabetização científica pressupõe um olhar atento para as teorias, mas, antes de tudo, saber onde localizá-las, tendo sempre em mente a problemática identificada. Envolve, ainda, o conhecimento sobre técnicas e instrumentos que favorecerão o desenvolvimento das pesquisas, a realização de procedimentos metodológicos capazes de capturar informações advindas da manifestação dos atores que formam a rede social investigada. Esse conhecimento será verificado ao longo da análise da DM7, mais especificamente no percurso metodológico.

A metodologia da pesquisa é o espaço legitimado para a visualização dos instrumentos de coleta e análise de dados selecionados em função das respostas que se deseja alcançar e dos encaminhamentos que se pretende apresentar para os desafios da sala de aula. Dessa forma, um olhar atento para esses instrumentos e uma escolha que envolve diferentes ferramentas metodológicas de pesquisa favorecem a apreensão de uma realidade socialmente complexa. Isso contribui para a validação da pesquisa, por meio do confronto de dados. Nesse sentido, para uma aproximação ao máximo da realidade investigada, é preciso que um olhar multifacetado seja adotado, capaz de abarcar a diversidade de actantes com seus agenciamentos.

Retomando o percurso investigativo construído, para responder às perguntas/os objetivos de pesquisa, são utilizados pressupostos da linguística funcional, “enfocando, sutilmente, aspectos da sociolinguística”, como sendo caminhos possíveis para o alcance dos resultados desejados. Essas escolhas podem se justificar pelo fato de que na DM7, a linguagem é concebida como um instrumento de interação social, que se encontra relacionado com a sociedade. A gramática é compreendida como um sistema interno que todo falante possui, dominado pela criança antes mesmo de chegar à escola, justificando o fato de não poder ser ignorada, por se tratar de uma variedade linguística distinta da variedade de prestígio.

Nesse sentido, na DM7, é levado em conta princípios cognitivos e funcionais e é defendido um trabalho com as variedades linguísticas, considerando, para isso, as situações interativas concretas, de modo a não prestigiar uma variedade em detrimento de outras. Apresenta-se favorável a uma abordagem que possibilita refletir sobre a língua em uso, capacitando os alunos a adaptar e escolher as modalidades adequadas às diversas situações comunicativas nas quais estão

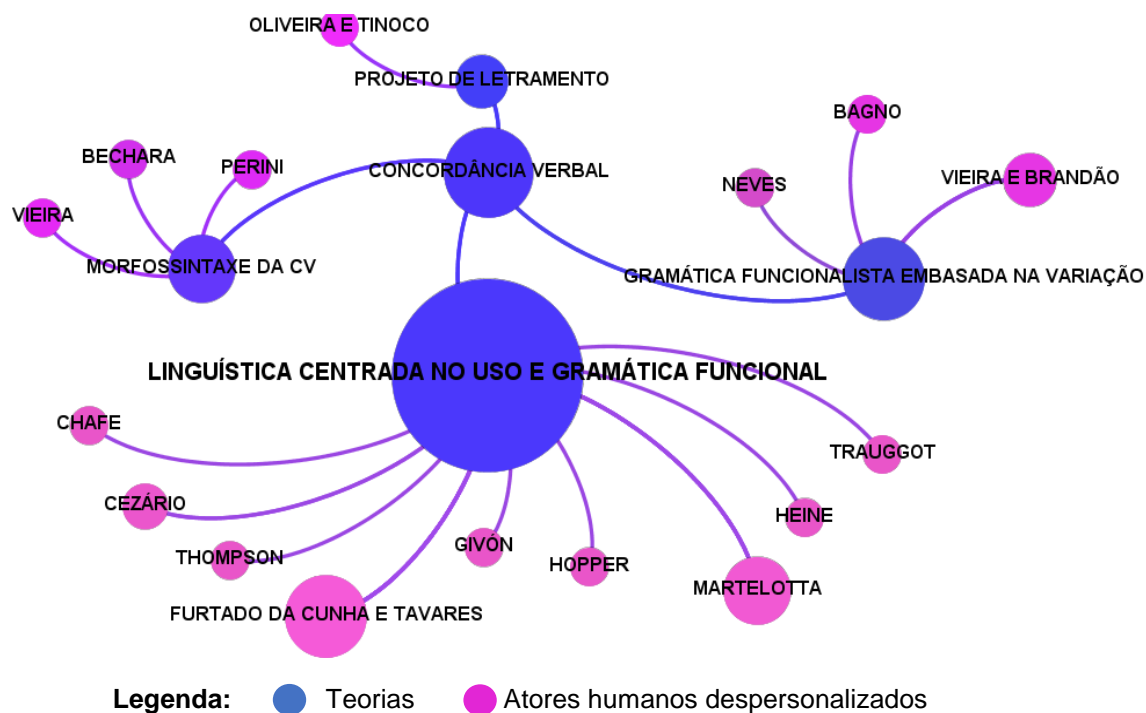
inseridos. A língua é estudada a partir de uma concepção discursiva, ou seja, é considerada a relação dialógica existente entre discurso e gramática, a qual se realiza visando cumprir as reais intenções comunicativas. É considerada como um sistema não autônomo, dependente do comportamento social e adaptável às práticas sociais.

Considerando o que é defendido na DM7 em termos de língua, linguagem e gramática, o capítulo teórico apresenta o ensino de gramática na escola dentro da perspectiva funcionalista. Por isso, aborda as concepções de gramática, discorrendo sobre a evolução dos estudos linguísticos até se chegar à Linguística centrada no uso e a gramática funcional. Apresenta, também, proposições para um ensino de gramática pautado no uso da língua em contextos reais de interação. Além disso, traz para o debate os aspectos morfossintáticos da CV, enfatizando a necessidade de compreender esse fenômeno do ponto de vista científico, porém, frisa a importância de que o tratamento dado a esse conteúdo na escola ocorra a partir da visão funcionalista. Dessa forma, sai em defesa de um ensino que parta das características morfossintáticas e vá em direção às situações de uso efetivo da língua.

Defendendo uma abordagem favorável ao ensino de CV a partir do texto, na DM7, afirma-se que esse trabalho não foi realizado tendo o texto como pretexto para o ensino do fenômeno investigado. Por isso, abordou questões que consideram o texto de forma integral. Propõe o desenvolvimento de um trabalho com base na realidade dos alunos, tendo em vista os conhecimentos que possuem, iniciando sempre por atividades mais simples até chegar às mais complexas, à medida que os avanços sejam percebidos.

Na Figura 25, apresento o percurso teórico assumido na DM7.

Figura 25 - Percurso Teórico na DM7

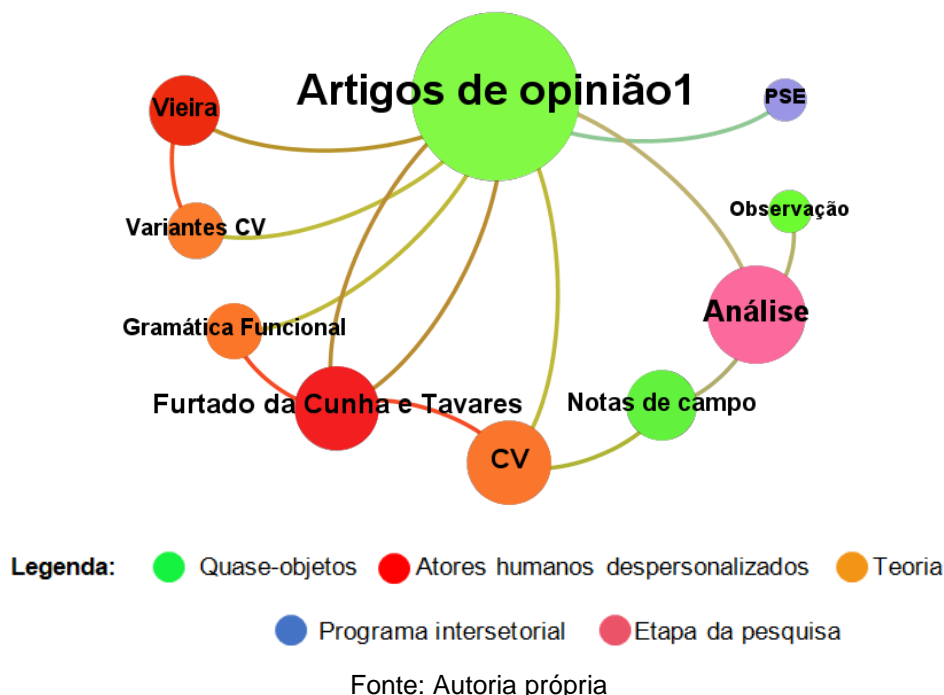


Fonte: Autoria própria

Como se pode observar, diferentemente do que ocorre nas outras DM, o percurso teórico da DM7 não se restringe às teorias linguísticas, mas passa por estudos que subsidiam ferramentas pedagógicas para contextualização do trabalho linguístico, como os projetos de letramento, por exemplo. Além disso, contrariando o que ocorre em outros percursos já analisados, que seguem a linha teórica apresentada na ementa da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, na DM7, as teorias assumidas parecem ser mobilizadas em função das demandas identificadas pela professora, o que revela autonomia na seleção da abordagem teórico-metodológica utilizada.

Assim, adentram no percurso teórico, gramáticos, linguistas e sociolinguistas, além de serem consideradas as contribuições de autores que tratam sobre projetos de letramentos para o ensino de língua materna. O percurso na Figura 26 diz respeito ao diagnóstico e estratégia de análise dos dados.

Figura 26 - Diagnóstico na DM7



Utilizando-se de artigos de opinião, produzidos pelos alunos antes do desenvolvimento do projeto (artigos de opinião1), a partir de discussões sobre abuso e violência sexual contra os jovens (temáticas trabalhadas através do programa Saúde na Escola – PSE), a professora procura refletir sobre a não concordância, ancorando-se em estudos realizados por teóricos como Vieira e Furtado da Cunha e Tavares, autores que tratam a língua, considerando contextos de uso. Embora as produções tenham sido analisadas considerando, também, contextos favorecedores da não concordância (o que ocorreu em todas as DM), foram levadas em conta nessa análise, ainda, considerações discursivo-pragmáticas em relação à CV. Além disso, um ponto distintivo da análise realizada é que a professora não se restringe a uma reflexão teórica com finalidades de comprovação de hipóteses, nem se utiliza de critérios quantitativos, mas reflete sobre o que vê, mobiliza as contribuições dos teóricos e contextualiza os debates para a situação da sua sala de aula, construindo novas hipóteses, conforme apresento nos Exemplos 54 e 55.

Exemplos 55 e 56: DM7 – ANÁLISE DOS DADOS

Exemplo 54: Mais uma vez, vemos que a ausência de marcas de plural em um verbo leva a não flexão dos verbos seguintes. Talvez, ao fazer isso, o aluno esteja pautado em um princípio de hipercorreção, uma vez que, como vimos, os verbos, mesmo não concordando

com o sujeito do enunciado acima, seguem a mesma flexão de pessoa e de número (DM7, 2015, p. 80).

Exemplo 55: De modo geral, podemos afirmar que as variáveis discutidas aqui servem para lançarmos discussões e reflexões acerca de uma série de inadequações quanto à concordância verbal, presentes nos artigos de opinião produzidos pelos alunos. Isso nos chamou atenção e nos fez procurar formas de repensar o ensino de gramática na escola, procurando entender qual o seu verdadeiro papel e como proceder para, de fato, alcançar objetivos significativos e coerentes, tanto com a realidade dos educandos, como com relação às competências e habilidades esperadas para o ensino de Língua Portuguesa. (DM7, 2015, p. 87).

A análise realizada na DM7 mostra um percurso diagnóstico e de análise de dados que se revela mais interessado nas necessidades da sala de aula que com a legitimação de conhecimentos teóricos, o que é perceptível pela própria utilização de textos produzidos pelos alunos em etapa anterior à da pesquisa, ou seja, não foi criada uma situação para que os dados emergissem, pois a professora já os conhecia; e pelo tratamento analítico dispensado aos dados observados, ou seja, o processo reflexivo marca a articulação entre teoria e prática em busca da resolução de problemas (*as variáveis discutidas aqui servem para lançarmos discussões e reflexões acerca de uma série de inadequações quanto à concordância verbal presentes nos artigos de opinião produzidos pelos alunos/ nos fez procurar formas de repensar o ensino de gramática na escola*).

Convém destacar que a análise ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro diz respeito às produções realizadas anteriormente ao desenvolvimento do projeto de letramento e o segundo corresponde aos textos produzidos durante a realização do projeto. O objetivo foi verificar as implicações da proposta planejada para o ensino de gramática, considerando as “contribuições de um ensino pautado em usos reais da língua a fim de confirmar sua relevância” (DM7, 2015, p. 54).

Na seção seguinte, apresento a proposta de intervenção e as análises realizadas em torno do desenvolvimento do projeto de letramento.

5.2.3.2. Escala maior – Proposta de Intervenção na DM7

As negociações feitas entre os diversos actantes que formam a rede da DM7 culminaram na elaboração de um Projeto de Letramento como proposta interventiva. Esse projeto foi idealizado e construído pelos próprios alunos que, com auxílio da professora, produziram textos para serem publicados em um blog (planejado e

elaborado de maneira colaborativa). Essa proposta dialoga com o ensino por meio de metodologias ativas, ao possibilitar que os alunos se tornem protagonistas da própria aprendizagem e usufruam de sua autonomia, assumindo maior responsabilidade sobre esse processo. Nessa configuração de ensino aprendizagem, a professora deixa de ser transmissora do conhecimento para se tornar orientadora, passando a se movimentar de forma não linear por toda a sala de aula (MATTAR, 2017).

As etapas de desenvolvimento do projeto ilustram esse processo no qual os estudantes participam ativamente da construção da própria aprendizagem. O Quadro 8 descreve o percurso de intervenção realizado.

Quadro 8 - Processo de desenvolvimento da metodologia de intervenção	
ETAPA 1: Avaliação colaborativa das Produções Textuais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação de artigos de opinião, feita por grupos de alunos, referente a textos produzidos anteriormente ao processo de intervenção; ➤ Discussão entre si e troca de opiniões acerca dos textos lidos. Avaliação mediante critérios estabelecidos pela professora e a turma. Processo colaborativo de mediação, partindo de indagações, contemplando aspectos de significado, sentido, organização, nível de formalidade do gênero, questões gramaticais, dentre outros; ➤ Anotações, recomendações e sugestões de possíveis melhorias para os textos lidos. Debates a respeito de possíveis inadequações. Introdução de alguns quesitos relacionados à concordância, de maneira inconsciente;
ETAPA 2: Apresentação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação de apontamentos, por parte dos alunos, de possíveis inadequações linguísticas e/ou de sentidos identificados nos textos avaliados, tendo a professora como mediadora do processo. Discussões iniciais sobre a CV, língua em uso e variedades. Utilização de multimídia para exposição de trechos das produções;
ETAPA 3: Refacção e reescrita dos textos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processo de refacção e reescrita dos textos em grupos. Interação entre os colegas e levantamento de questões a respeito das escolhas textuais e linguísticas que utilizaram para compor suas produções, levando em consideração as condições de produção dos textos;
ETAPA 4: Roda de leitura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Divulgação dos textos produzidos. Leitura dos próprios textos e interação com os colegas, por meio de comentários em relação aos textos lidos;
ETAPA 5: Análise de gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de sentidos dos textos por parte dos alunos. Observação da estrutura, funcionalidade comunicativa e contexto situacional. Observação das variedades linguísticas, considerando as especificidades de cada gênero;
ETAPA 6: Questionamentos orais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distribuição de cópias de textos produzidos pelos alunos e comparação entre si, procurando responder alguns questionamentos: (i) quais as principais ideias dos textos? (ii) os textos são de difícil compreensão? (iii) que sentidos eles oferecem? (iv) que aspectos linguísticos poderiam ser destacados como contraditórios às exigências formais da Língua Portuguesa e em

	<p>que isso interfere na compreensão do texto como um todo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura e interpretação de textos pelos alunos. Mediação da professora por meio de questionamentos orais para ativação de interpretações significativas. Destaque para as variedades linguísticas e níveis de linguagens predominantes em cada texto. Acionamento de conhecimentos a respeito da CV e da heterogeneidade da LP. Construção de conceitos sobre CV; ➤ Trabalho sobre adequação e inadequação da CV nos gêneros (letra de música e editorial), considerando “os níveis de formalidade dos textos, os veículos de comunicação em que eles circulam e o público para o qual se destinam” (D3, 2015, p.64);
ETAPA 7: Produção de texto (PT)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de artigos de opinião, a partir de temáticas escolhidas pelos alunos, para divulgação em blog;
ETAPA 8: Avaliação de textos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comissão de alunos da própria turma, selecionada mediante sorteio, para avaliação das produções, verificando as inadequações acerca do uso da concordância verbal;
ETAPA 9: Criação de blog	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação ativa de alunos com habilidades específicas para esse fim. Os demais estudantes não foram excluídos do processo, mas desempenharam outros papéis.

Fonte: Produzido a partir da DM7

A troca de papéis pode ser percebida quando se visualiza os alunos avaliando os textos uns dos outros, discutindo entre si e trocando opiniões a respeito das produções lidas, enquanto à professora cabe o papel de mediadora. Metodologias como essa permitem que os estudantes, enquanto solucionam a demanda apresentada, identifiquem suas próprias necessidades, o que pode favorecer a construção de uma aprendizagem mais duradoura, nem sempre visível quando se utiliza metodologias de ensino tradicionais.

Outro ponto que ganha destaque na DM7 é o fato de o texto do aluno extrapolar os espaços da sala de aula, ao serem divulgados no blog da escola. A utilização dessa ferramenta, que é tomada como ambiente de circulação dos textos para que não se limite ao ambiente escolar, favorece a articulação entre as diferentes práticas de linguagem, conforme proposta dos PCN e BNCC, o que tira os textos produzidos da condição de atividades realizadas exclusivamente para serem avaliadas pela professora, prática típica de um ensino da tradição escolar, passando a cumprir sua função social.

Antes de serem divulgados, os textos foram analisados a partir de aportes teóricos advindos de princípios funcionalistas, ou seja, passaram por um processo de reflexão, correção e reescrita, no qual foram observados não só ocorrências relacionadas ao uso da CV, mas aspectos gerais dos gêneros, funcionalidade

comunicativa, dentre outras situações. Foram publicados, ainda, outros gêneros como charge, comentários, fotos e vídeos. Propostas como essa são compreendidas pela professora como produtivas por priorizarem um trabalho articulado aos usos linguísticos concretos em que o todo textual é considerado, e não frases soltas e desconexas. Convém destacar que essa ferramenta se tornou o meio de divulgação dos eventos da escola, de imagens do ambiente escolar, como forma de apresentar a instituição para a comunidade externa, conforme relatos da própria professora.

O que diferencia essa intervenção das apresentadas anteriormente é que o trabalho com o texto alcança níveis de compreensão que ultrapassam o linguístico, chegando às dimensões textuais-discursivas. Assim, a proposta não se limita ao uso do texto como pretexto para a realização de atividades metalinguísticas. As teorias mobilizadas podem ter contribuído para essa visão mais ampla da língua, que não desconsidera o linguístico, mas avança para outros espaços igualmente importantes, a partir da visualização de contextos de produção de diversos gêneros estudados.

Identifico, portanto, um projeto de letramento planejado a partir do funcionalismo linguístico (Gramática Descritiva). A escolha teórica auxilia na realização de uma proposta que considera a língua em uso e as situações comunicativas em suas variedades, como alternativa para as aulas realizadas por meio de um ensino metalinguístico, prescritivo, descontextualizado e aleatório, que pouco contribui com a ampliação das competências comunicativas dos alunos. Nesse sentido, a língua é considerada em sua dinamicidade e heterogeneidade. A proposta apresenta a possibilidade de realização de um trabalho dentro da perspectiva discursivo-textual, ou seja, voltado para a gramática em funcionamento, a própria língua em uso.

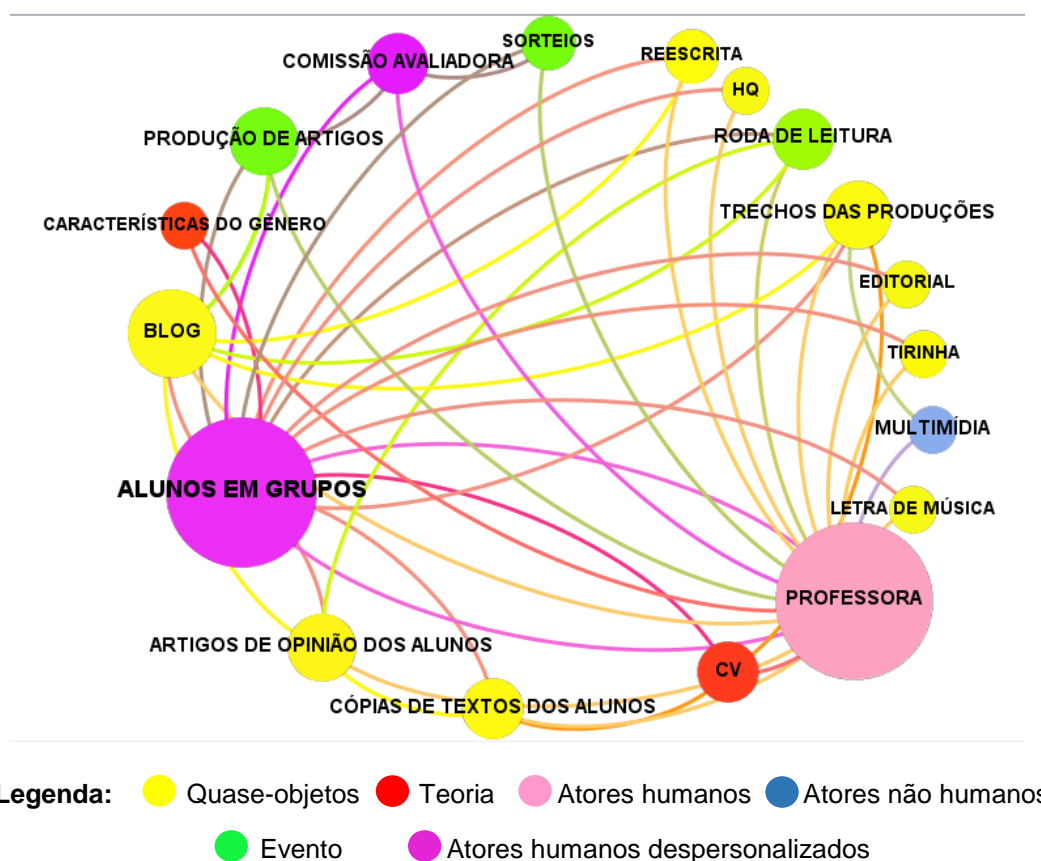
A abordagem utilizada contribuiu para a realização de atividades com foco no letramento de ação (os alunos foram orientados a corrigir seus textos, considerando aspectos como: sentido, organização, nível de formalidade do gênero, questões gramaticais, dentre outros). Esse último ponto (questões gramaticais no texto) me leva a identificar o letramento de reflexão sendo focalizado, pois os alunos eram orientados a apontar não só possíveis inadequações de sentido, mas linguísticas, também. Além disso, visualizo atividades linguísticas (leitura, produção, reescrita de textos, apresentação oral, dentre outras) e epilinguísticas (o conceito de concordância foi construído de maneira dialogal, de modo reflexivo) sendo

realizadas, sinalizando para uma proposta orientada pelos preceitos contidos nos PCN.

Em relação à BNCC, evidencio o trabalho com o texto condizente com o que propõe o documento oficial, considerando que sua proposta valoriza atividades de escrita, reescrita, revisão e avaliação do texto, sendo perpassadas pela análise linguística, embora não seja perceptível a mobilização dos campos de atuação para contextualizar as práticas escolares de linguagem. Nesse sentido, identifico um trabalho em que as categorias gramaticais vêm a serviço do texto, e não o contrário, como é orientado na BNCC. Age-se com a língua e sobre a língua.

Na Figura 27, apresento os actantes que contribuíram para o desenvolvimento do Projeto de Letramento.

Figura 27 - Percurso Interventivo na DM7



Fonte: Autoria própria

Conforme é possível perceber pela configuração da Figura 27, o desenvolvimento do projeto de letramento contou, de forma expressiva, com o

trabalho colaborativo entre *alunos* e *professora*, que, ao se associarem com outros actantes, como *gêneros textuais diversos*, e participarem de eventos, como *roda de leitura*, *produção de artigos* e *sorteios*, em função da divulgação dos trabalhos em um *blog*, ressignificaram as aulas tradicionais de gramática. A mobilização de vários actantes de diversas naturezas torna mais potente a agência resultante (VILLAR; ROGLIO, 2019). Nesse sentido, quanto mais associações são feitas e quanto mais heterogêneos são os actantes, maior chance de se obter resultados satisfatórios, em razão da complexidade do problema investigado.

Evidencio no percurso interventivo as discussões realizadas em torno do projeto de letramento, ou seja, a professora não só apresenta a proposta, mas relata sobre como se deu o desenvolvimento das atividades e reflete sobre os resultados obtidos ao longo do processo. É perceptível, nesse percurso, a professora construindo situações didáticas que atendam ao interesse dos seus alunos, ou seja, não se trata de repasse ou aplicação de saberes, mas de produção de conhecimento. Nesse espaço, os saberes da prática profissional ganham destaque.

Além disso, outro ponto que merece atenção diz respeito à análise dos textos realizada após o desenvolvimento do projeto de letramento. Em outros percursos analisados, é visível uma prática marcada pela comparação de casos de não concordância nas etapas inicial e final da pesquisa, como forma de evidenciar a eficácia do método. Em relação à DM7, embora sejam feitas análises das produções textuais nas duas etapas e apresentados os resultados obtidos, esses não se mostram por meio de tabelas quantificadoras de ocorrências, mas pela utilização de relatos descritivos sobre o que se evidenciou, conforme se pode perceber no Exemplo 57. Em relação ao Exemplo 58, apresento a voz da professora indicando seu interesse por uma análise qualitativa.

Exemplos 57 e 58: DM7 – Análise dos Dados

Exemplo 57: Nesse artigo, destacamos, primeiramente, a construção dos argumentos e a sequência lógica seguida pelo escritor/aluno (...). Com relação aos aspectos linguísticos, observamos a opção por escolhas gramaticais apropriadas ao gênero e à formalidade exigida por ele, o que não implica dizer, que do ponto de vista do português padrão imposto pela gramática tradicional, não estejam presentes alguns desvios, porém as construções são coerentes e seguem processos de coesão que contribuem para a significação global do artigo. Sobre o fenômeno da concordância verbal, com o qual lidamos mais enfaticamente durante o desenvolvimento do projeto de letramento, percebemos que há indícios de realização da concordância, até mesmo naqueles contextos desfavorecedores desse fenômeno (...) (DM7, 2015, p. 105).

Exemplo 58: Não nos interessa quantificar dados, mas, principalmente, interpretar os

dados obtidos através das observações e notas de campo efetuadas no contexto da sala de aula através de todo o desenrolar do projeto, levando em consideração as produções desenvolvidas (antes e durante o desenrolar do projeto), o comportamento dos alunos diante do fenômeno gramatical destacado, com vistas à realização de escolhas condizentes e adequadas, bem como a própria relevância do ensino gramatical na escola (DM7, 2015, p. 51).

Os Exemplos 57 e 58 evidenciam uma opção analítica que se distancia do observado nas outras DM, ao considerar aspectos gerais dos gêneros e sua funcionalidade comunicativa, ou seja, a professora descreve, analisa e reflete sobre os dados obtidos, sem restringir seu olhar a um único ponto. A reflexão abrange, ainda, a própria percepção da professora sobre pontos que precisam ser aprimorados na proposta, como se pode perceber pelo Exemplo 58.

Exemplo 58: DM7 - Reflexão sobre a prática

Por outro lado, existem nesse artigo alguns problemas de ordem linguística, que ainda afetam a concordância verbal e também a nominal, bem como questões ligadas à má elaboração de enunciados que afetam a compreensão do gênero em alguns pontos. Isso nos faz refletir a respeito de pontos fracos em nossa pesquisa, como por exemplo, as limitações que temos, enquanto professores, em lidar com todos os aspectos da língua em sua totalidade, o que mostra-se praticamente impossível diante da própria heterogeneidade a que ela está submetida (...). (DM7, 2015, p. 103).

Conservando a voz da professora, apresento, pois, nos Exemplos 59 e 60, algumas indicações de contribuições advindas do desenvolvimento do Projeto de Letramento.

Exemplos 59 e 60: DM7 - Projeto de Letramento

Exemplo 59: Eles foram começando a perceber que é necessário haver uma certa harmonia entre os elementos que formam os enunciados e os textos e, ainda, que em determinadas situações a realização ou não da concordância era favorecida por determinadas especificidades. Além disso, destacaram que em gêneros diferentes a concordância também se realiza de maneira diferente; e que, nem sempre, a falta de concordância implica erro, pois em determinados contextos a realização desse fenômeno é mais favorável do que em outros (VIEIRA, 2007). Além disso, perceberam ainda, que é necessário compreender que existem variedades linguísticas diversas que se adequam às diversas situações de comunicação, isto é, de acordo com condições discursivo-pragmáticas particulares, pois, com isso, ampliariam seu leque de possibilidades para lidar com a língua (DM7, 2015, p. 94).

Exemplo 60: Em meio a esse processo, percebemos que os alunos identificaram inadequações com relação ao fenômeno estudado (concordância verbal), bem como faziam escolhas apropriadas e condizentes com os níveis de formalidade ou informalidade de gêneros diversos, assim como sugere Vieira (2007). Outro ponto que nos chamou atenção foi a autoavaliação feita pelos discentes quanto ao conceito e uso

da concordância, já que conseguiram identificar com facilidade desvios quanto a isso em seus próprios textos e nos textos dos colegas (DM7, 2015, p. 101).

A comprovação dos resultados alcançados se dá mediante a própria descrição realizada pela professora. A utilização de outras ferramentas como gravações das aulas (em áudio ou vídeo), entrevistas orais e/ou escritas a respeito do que aprenderam a partir do desenvolvimento do projeto de letramento favoreceriam o aparecimento dos não humanos. Outro não humano que contribuiria mais fortemente para a visualização dos resultados alcançados seria a apresentação de cópias das anotações dos alunos contendo as avaliações sobre os textos analisados. Esses quase-objetos poderiam contribuir para que se pudesse ouvir os alunos. No entanto, compreendo que essas ferramentas também poderiam alterar os resultados, através da inibição desses mesmos alunos.

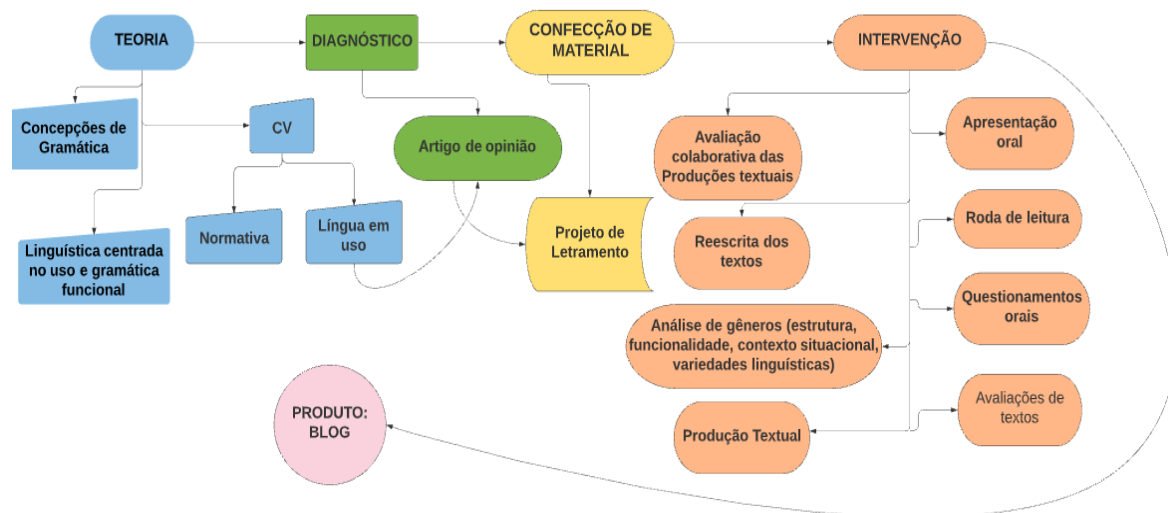
Em relação às outras pesquisas analisadas, a DM7 se distancia das demais por não se restringir à aplicação de uma teoria ou ao encaminhamento de uma proposta. A pesquisa parece mostrar um percurso indisciplinar sem compromissos fortes com qualquer teoria. A educação científica construída parece se alinhar àquilo que chamo de perspectiva aplicada, ou seja, os elementos da escrita acadêmica demonstram convergir para os interesses da demanda apresentada na escola. Em relação à alfabetização científica, de forma específica, percebo familiarização da professora com práticas de investigação científica. Essa familiarização contribui para que ela se desloque por diversos espaços em busca de soluções para seu problema de sala de aula. É possível perceber, em seus relatos, escolhas realizadas de forma consciente, além de reconhecimento sobre outras opções possíveis, mas que não satisfazem seu propósito, como é o caso da abordagem investigativa assumida.

Em relação ao letramento científico, o percurso construído na DM7 revela autonomia na mobilização dos saberes, na construção da proposta interventiva e até mesmo no processo de análise adotado. A voz da professora não se apaga diante da influência do conhecimento científico, mas, ao contrário, as experiências da docência são valorizadas; não parece haver disputa de espaço, mas compartilhamento, diálogo, envolvimento das duas esferas.

A partir dos apontamentos acima, apresento, na Figura 28, uma síntese do percurso investigativo da DM7, que se distingue dos anteriores, principalmente na

etapa interventiva, na qual se verifica uma maior atenção aos processos desenvolvidos com os estudantes.

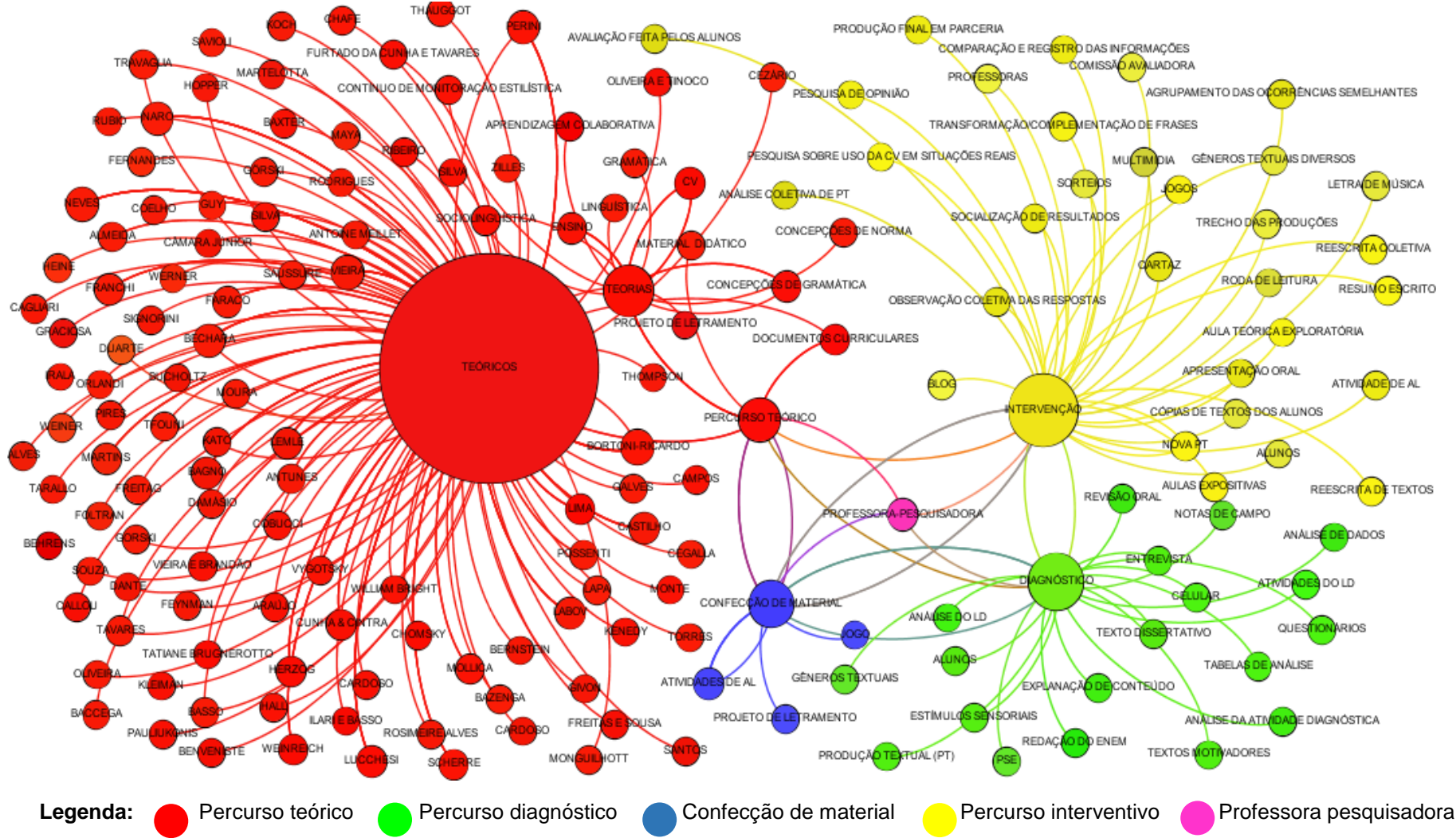
Figura 28 - Percurso Investigativo – DM7



Fonte: autoria própria

Por fim, apresento os principais actantes visibilizados nos percursos teórico-metodológicos analisados ao longo desta tese, ou seja, identifico que atores humanos e não humanos estão configurando a educação científica proporcionada no ProfLetras, considerando o recorte feito, e quais as implicações dessas associações para uma formação profissional que se deseja ofertar. A Figura 29 representa, portanto, a dinâmica social cartografada nesta pesquisa e será explanada nas Considerações Finais desta tese, quando apresento, por meio de recortes da “Rede Geral” (Figura 29), o efeito provocado pela mediação de distintos actantes, o que me ajuda a responder meus objetivos de pesquisa.

Figura 29 – Rede Geral: Actantes nos Percursos Teórico- Metodológicos das DM sobre CV



Fonte: Autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cartografar percursos investigativos implica aceitar o desafio de se aventurar por territórios desconhecidos, tendo como única referência pistas deixadas no caminho por aqueles que passaram por ali, pois o fazer cartográfico encontra-se orientado pelo próprio movimento da pesquisa. Essa foi minha empreitada nesta tese, ou seja, ao me propor a *investigar elementos constitutivos do processo de educação científica no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)*. Considerando pesquisas sobre CV produzidas nesse Programa de Pós-Graduação, deparei-me com o desafio de mapear percursos de escrita construídos nas DM. Na tentativa de acompanhar os processos desenvolvidos, utilizei-me da Cartografia de Controvérsias como estratégia metodológica.

Nesse sentido, o meu primeiro objetivo foi *investigar como o ensino/estudo da CV é construído como objeto de pesquisa nas DM do ProfLetras*. Para isso, segui elementos que informam a educação científica ofertada, como: Justificativa, Objetivos ou Perguntas de Pesquisa, Diagnóstico, Referencial Teórico, Metodologia, Intervenção e Resultados, e observei as pistas deixadas por diversos actantes que se associaram na configuração desses elementos. Por meio delas, foi possível identificar redes de força envolvendo atores humanos e não humanos na construção do objeto investigativo. Destaco que, em razão de alguns percursos não evidenciarem a complexidade do objeto de pesquisa, nem sempre as redes se mostraram tão aparentes, e muitos actantes podem ter passado despercebidos. Percursos mais marcados pela flexibilidade teórico-metodológica, conseqüentemente, mobilizaram mais actantes que percursos submetidos a um caráter disciplinar, influenciados por metodologias típicas da teoria de referência assumida.

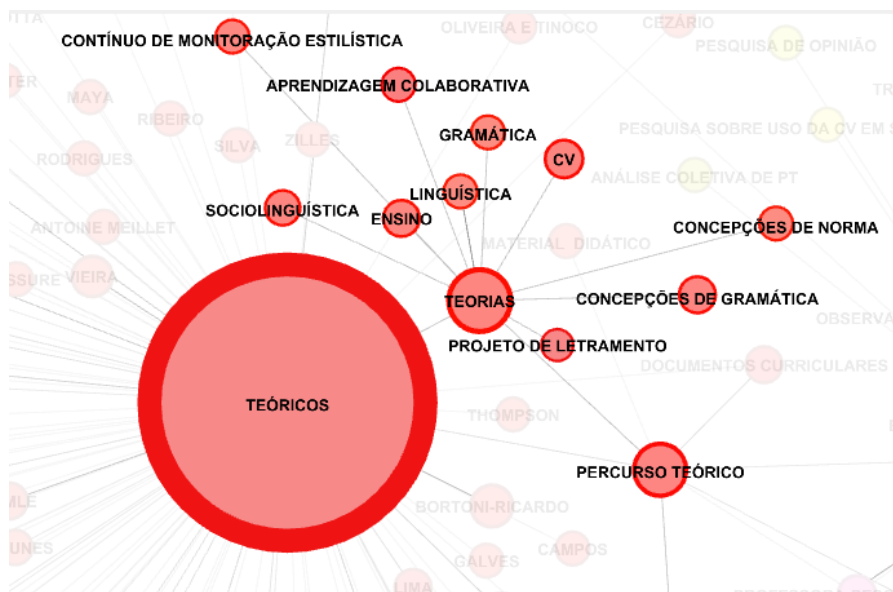
Em alguns momentos, os elementos da escrita acadêmica foram colocados em diálogo, a fim de observar a movimentação realizada no território da pesquisa, com o propósito de verificar como é construído o objeto investigativo, o que aponta indícios da educação científica ofertada. Como resultado, durante o percurso, foi possível identificar tipologias de pesquisa que, ao mesmo tempo em que informam a educação científica, também podem ser informadas por ela. Assim, ao mapear o território das DM, identifiquei, pelas escolhas teórico-metodológicas e léxico-gramaticais, dois tipos de percursos: os que sinalizaram ter como motivação

aspectos teóricos (ou que apresentaram os problemas de maneira genérica, não evidenciando uma realidade particular) e os que deixaram evidentes seus interesses por responder às demandas da prática.

Em resposta ao primeiro objetivo (*investigar como o ensino/estudo da CV é construído como objeto de pesquisa nas DM do ProfLetras*), a interação entre os actantes revelou, na contextualização e delimitação do problema, o objeto de pesquisa sendo construído por motivações teóricas ou motivações da prática. Em percursos motivados pela teoria, as trajetórias encontram-se marcadas pela elaboração de perguntas/objetivos de pesquisa que nem sempre projetam um interesse pelos problemas evidenciados na prática de magistério; o diagnóstico construído se volta para a aplicação da teoria linguística e verificação dos dados por meio da utilização de métodos e técnicas herdadas de tradições de prestígio e consolidadas no meio acadêmico, pautadas na observação e descrição do fenômeno linguístico. Os dados obtidos revelam objetividade científica, ao considerarem como verdade aquilo que pode ser observado e quantificado. A etapa diagnóstica, portanto, mostra-se comprometida com a confirmação de hipóteses levantadas no campo teórico.

Esses percursos encontram-se predominantemente marcados por reflexões teóricas e parecem certos de que a posse do conhecimento linguístico pode ser a solução para as questões envolvendo linguagem na escola. Esse tipo de educação científica não parece considerar a complexidade da sala de aula, pois se mostra alinhado a um modo de produzir conhecimento pautado na disciplinaridade e na fragmentação do conhecimento. O modelo de pesquisa construído pouco favorece a audição das vozes das professoras, em razão da objetividade, considerando o alinhamento paradigmático à ciência dominante, que se apoia na racionalidade e previsibilidade. A Figura 30 (Percurso Teórico), que representa um recorte da Rede Geral, apresenta as teorias mobilizadas nas DM analisadas. O percurso revela, pelos actantes identificados, o caráter disciplinar assumido nas pesquisas produzidas. Subverte essa ordem apenas o “Projeto de Letramento” e a “Aprendizagem Colaborativa”, conforme apresento na Figura 30.

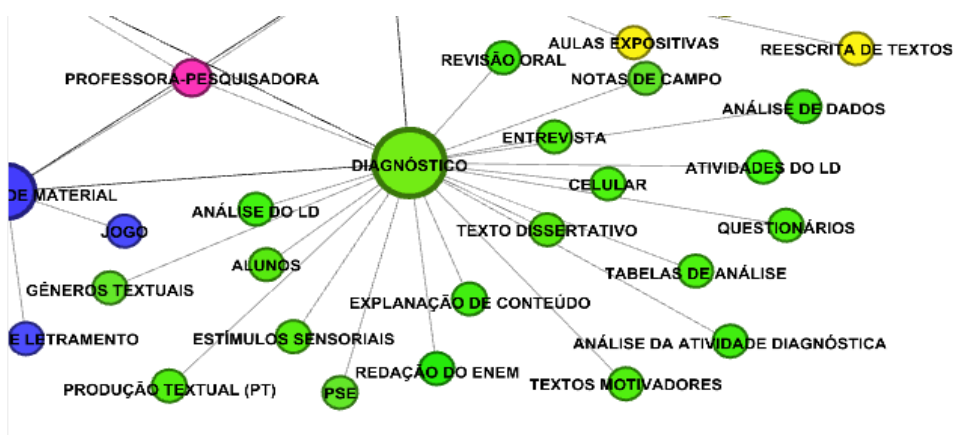
Figura 30 - Recorte (Percurso Teórico das DM)



Fonte: Autoria Própria

A educação científica evidenciada nesses percursos não se mostrou transgressiva, mas se manteve com seus pés fincados em um modelo fixo, rígido, sólido, voltado para a utilização de métodos conservadores da ciência moderna, pautados em procedimentos que recuperam o rigor das medições, o controle das variáveis, por meio da coleta de dados e análise de informação a partir das regras do método, o que apresenta indícios de uma educação científica aplicacionista, como se pode perceber pelos instrumentos utilizados para a coleta de informações referentes aos usos da CV, na etapa diagnóstica, conforme apresento na Figura 31.

Figura 31 - Recorte (Diagnóstico)



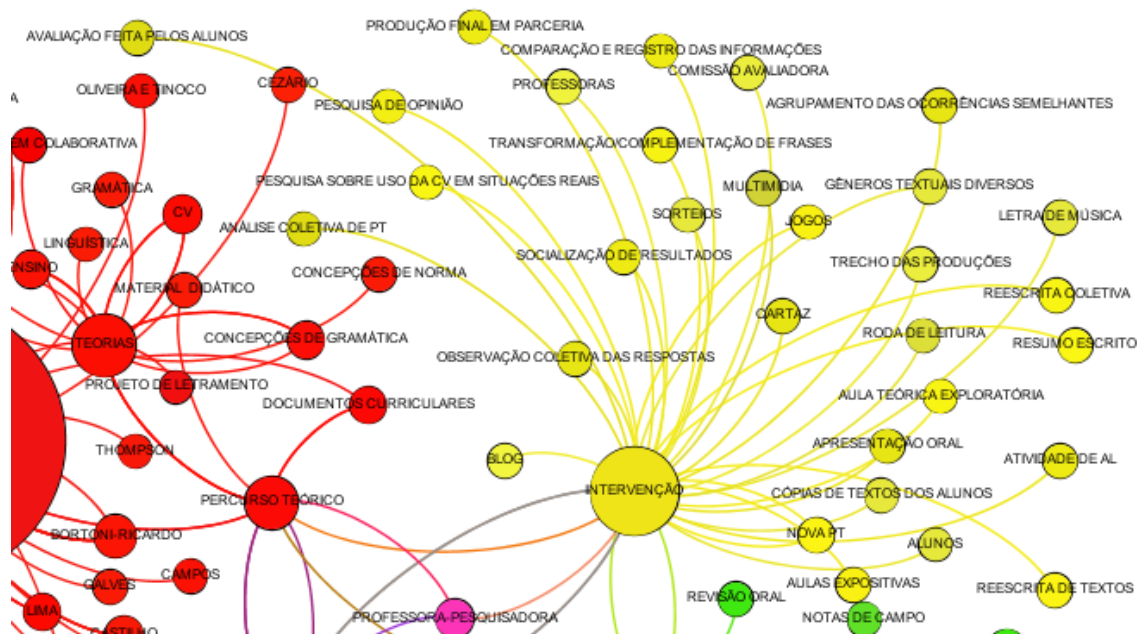
Fonte: Autoria Própria

Os actantes que compõem a etapa diagnóstica mostram-se, em sua maioria, alinhados à teoria sociolinguística, demonstrando interesse na verificação de como o fenômeno se manifesta nas modalidades oral e escrita. Por essa razão, é recorrente produções textuais realizadas com o intuito de verificar como a CV aparece nos textos dos alunos. Esses textos passam por tratamento analítico e os dados são confrontados com os resultados de questionários e entrevistas realizadas. As informações são coletadas e analisadas por meio da utilização de tabelas quantificadoras de erros e acertos, e as reflexões são feitas no campo teórico.

Em relação aos percursos orientados pela prática, os rastros deixados pelos actantes em suas interações permitiu a visualização de investigações que também obedecem aos mesmos percursos diagnósticos de pesquisas com motivação teórica. Nessas pesquisas, o diagnóstico construído também se mostra comprometido com a legitimação de teorias de referência, que procura evidenciar sua eficácia na resolução de problemas relacionados à linguagem. Por essa razão, a etapa diagnóstica revela uma configuração alinhada com a aplicação da teoria linguística para verificação teórica na prática. Esses percursos têm como marca, ainda, a observação dos seus objetos pela lente da disciplinaridade, o que pode produzir respostas simplificadas para situações que são de natureza complexa.

Considerando todos os percursos analisados, inclusive os motivados pela prática, uma das DM apresentou uma trajetória distinta, ao desconsiderar a necessidade de realização da etapa diagnóstica, por reconhecer em textos produzidos anteriormente pelos alunos, sérias dificuldades em relação à utilização do fenômeno pelos estudantes. A intervenção realizada se diferencia das outras propostas apresentadas pelo fato de que o trabalho com os gêneros textuais se dá de maneira contextualizada, o que é possível pela mobilização de projetos de letramento, não se restringindo, dessa forma, à utilização do texto com propósitos meramente escolares, mas avançando em direção ao ensino de língua como prática social desenvolvida na escola, e não para a escola. As atividades elaboradas não se mostram como aplicação de uma teoria, nem se resumem ao encaminhamento de uma proposta, mas parecem responder a um percurso que se revela indisciplinar, sem comprometimento teórico. Na Figura 32, apresento alguns actantes mobilizados na etapa interventiva. O que garante a heterogeneidade desses actantes é a dinamicidade de ações realizadas na DM7.

Figura 32 - Recorte (Intervenção)



Fonte: Autoria Própria

Considerando que na maioria das DM não há realização da proposta interventiva, os actantes que aparecem nessa rede são fruto das interações realizadas na DM1, DM6 e DM7. Em relação à DM1, motivada pela teoria, os actantes aparentes são mobilizados em função do jogo realizado em sala de aula e de uma nova produção textual. A diversidade de elementos que configura essa etapa está atrelada à multiplicidade de ações realizadas pela professora e alunos em sala de aula, nos dois percursos motivados pela prática (DM6 e DM7).

Em relação ao segundo objetivo (*Identificar as noções de trabalho com gramática/análise linguística assumidas em dissertações do ProfLetras*), foi possível perceber, nos percursos construídos, a gramática descritiva se mostrando evidente na etapa diagnóstica, quando os dados que emergem das atividades propostas são analisados à luz da sociolinguística, por meio de uma análise descritiva do funcionamento da língua e no reconhecimento da diversidade linguística brasileira, no caráter heterogêneo da língua, que desconsidera a existência de uma variedade superior à outra. Quando são trabalhados conceitos relacionados às variáveis linguísticas, adequação e inadequação de códigos linguísticos e preconceito linguístico, ela também se mostra evidente, e ao substituir a noção de certo e errado

por adequado e inadequado. Em algumas DM, esse trabalho se encontra articulado à GN e, em outras, à gramática internalizada.

As atividades produzidas se mostram mais interessadas no trabalho com a metalinguagem, por meio de uma abordagem reflexiva. No entanto, em situações às quais se utilizam da abordagem elaborada por Vieira (proposta interventiva a partir dos três eixos para o ensino de gramática), foi possível identificar os três tipos de atividades de linguagem sendo trabalhados. Em relação aos tipos de letramento, é mais evidente o trabalho com o letramento de reflexão e o trabalho com a variação linguística não é desconsiderado. As questões trabalhadas nas DM encontram-se visíveis nos documentos curriculares oficiais nacionais. No entanto, o trabalho envolvendo os campos de atuação e a articulação das práticas de uso e reflexão sobre a língua, conforme proposta contida na BNCC, não é valorizado.

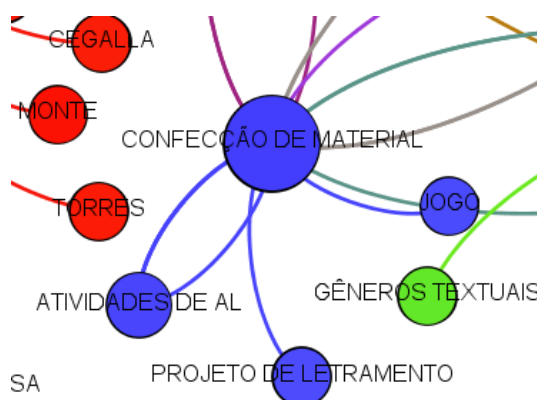
Quanto aos “*encaminhamentos propostos para o estudo/ensino de concordância verbal em dissertações do ProfLetras*”, em grande parte das DM, não são apresentados encaminhamentos práticos, pois as reflexões realizadas são mais de cunho teórico, em torno das descobertas feitas a partir da aplicação dos instrumentos de coleta e análise de dados. As poucas DM que apresentam proposições para a prática sinalizam a possibilidade de um ensino de CV por uma nova perspectiva, que pode contribuir com outras professoras por não se limitar ao ensino de gramática nos moldes da tradição escolar, mas adotar uma postura que possibilite ao aluno refletir sobre os mais variados aspectos linguísticos que faz uso e ampliar o seu desempenho linguístico à medida que faz novas reflexões sobre esses usos, considerando os diferentes gêneros textuais. Além disso, em DM que contaram com a análise dos livros didáticos na etapa diagnóstica, há referência para o fato de se poder conhecer melhor como se fundamentam as atividades que compõem esses materiais e colaborar no sentido de produzir outras atividades que possibilitem o trabalho com aspectos da CV por outro enfoque. Por fim, algumas contribuições são apresentadas no sentido de oferecer sugestões interventivas práticas, como o trabalho por meio de projetos de letramento, a utilização da abordagem da aprendizagem colaborativa e gameficações.

Considerando, portanto, o recorte feito, ao *investigar os elementos constitutivos do processo de educação científica no ProfLetras a partir de DM que problematizam a CV como objeto de investigação e ensino em aulas de língua*

portuguesa, foi possível visualizar, na maioria das DM, uma educação científica caracterizada por uma abordagem disciplinar, centrada no conhecimento linguístico e influenciada pelo percurso da Sociolinguística. A construção dos próprios elementos da escrita acadêmica revela a alfabetização científica proporcionada, ou seja, os percursos mostram as professoras se apropriando de teorias, dominando a linguagem científica, técnicas, procedimentos, elaborando objetivos/perguntas de pesquisa, levantando hipóteses, confirmando essas hipóteses, discutindo e validando o conhecimento científico. A alfabetização científica evidenciou as professoras apreendendo o conhecimento teórico-metodológico, o que nem sempre significa o alcance de resultados produtivos na prática de sala de aula.

No plano do letramento científico, os percursos revelaram certa carência de posicionamento crítico diante da realidade apresentada, postura pouco reflexiva sobre a prática profissional, o que, a meu ver, se dá pelo espaço ocupado pelas teorias linguísticas nas pesquisas produzidas. As opções teórico-metodológicas mobilizadas sinalizaram o desenvolvimento de pesquisas de base mais teórica, e os materiais elaborados revelaram-se como uma resposta prática a esse conhecimento teórico assimilado. Além disso, o alinhamento teórico-metodológico das DM trouxe como resultado pesquisas semelhantes. O fato de grande parte das DM se configurarem como pesquisas de base diagnóstica impossibilitou a visualização efetiva das contribuições que o percurso construído poderia oferecer para os problemas levantados, o que acabou limitando os encaminhamentos apresentados a uma natureza mais teórica. Essas escolhas acabaram invisibilizando o letramento do professor, que se mostraria fortalecido nas tentativas de inovação do ensino por meio da transformação das práticas escolares. Nesse sentido, os saberes dos espaços escolares foram pouco valorizados e as práticas acadêmicas ganharam mais relevância.

A Figura 33 apresenta os materiais confeccionados para a proposta interventiva. Conforme já apontei ao longo das análises, as pesquisas investem, em sua grande maioria, em atividades de análise linguística, reescritas a partir da teoria linguística de referência adotada.

Figura 33 – Recorte (Confecção de Material)

Fonte: Autoria Própria

Diante das linhas traçadas e dos territórios mapeados, compreendo a necessidade de que o ProfLetras desafie as professoras em formação a alçarem voos maiores, contribua para que saiam da condição de pássaros engaiolados por teorias, métodos e técnicas, vivendo dentro de limites disciplinares e sob o controle daqueles que detêm as chaves; e proporcione o voo. O voo nasce dentro dos pássaros³⁸, necessitando apenas de encorajamento; da mesma forma, a curiosidade está dentro das professoras; o espírito investigativo é algo que precisa ser estimulado, desenvolvido, provocado, encorajado.

Nesse sentido, considero necessária uma mudança de paradigma de pesquisa no contexto do ProfLetras. Em se tratando de uma formação profissional voltada para professoras da educação básica, convém que as práticas investigativas atendam às peculiaridades e interesses desse público. Isso implica em uma formação que supere o ensino disciplinar, que rompa com práticas teoricistas e aplicacionistas e permita o aparecimento dos conhecimentos práticos. Significa abandonar o cientificismo e assumir a formação reflexiva das professoras como palavra de ordem, o que envolve comprometimento com a consolidação da identidade profissional dessas profissionais como pesquisadoras privilegiadas do espaço escolar, resistindo a um discurso e prática dominantes de fazer pesquisa.

Uma alteração de paradigma, nesse sentido, favorece, ainda, a reelaboração de referenciais teórico-metodológicos, a partir da contribuição oferecida pelas

38. LESSA, C.F. Escola gaiola e escola asas. Disponível em: <https://educacional.cpb.com.br/conteudos/comportamento/escola-gaiola-e-escola-asas/>. Acesso em 01/12/2021.

respostas advindas da prática, possíveis de serem visibilizadas quando se assume abordagens qualitativas e interpretativistas sem comprometimento com qualquer teoria, mas utilizando-se de fontes diversas, o que reverbera a necessidade de posicionamentos contrários ao mero repasse de conhecimentos produzidos pela teoria científica mobilizada, ação que limita ou simplifica a formação das professoras à oferta/divulgação de conhecimento científico produzido sobre a língua, nem sempre pensado para o ensino.

A produção de outro tipo de conhecimento, diferente do que já existe no meio acadêmico, faz-se necessária, pois não se trata de uma adequação de um projeto de pós-graduação existente a um público específico, mas de uma formação específica a um público com interesses específicos. Nesse sentido, a relação professora/formador precisa ser repensada, de modo que seja estabelecido um diálogo mais estreito entre o conhecimento produzido na academia e o realizado nas salas de aulas. Essas últimas também precisam ser vistas como espaço de produção de conhecimento.

Assim, o que se espera dessa política de formação de professoras é uma prática que, nos termos de Magalhães (2001), possibilite o abandono à racionalidade técnica e permita a reflexividade crítica, que envolva as professoras em um processo de pesquisa que lhes permita refletir sobre a própria prática e modificá-la conscientemente. Nos dizeres da autora, a respeito da formação reflexiva de professoras, e que corresponde, em grande parte, ao que tenho defendido em termos de formação profissional, o propósito não é

oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, “a ênfase está no processo de construir a prática e não no produto da aula do professor”. [...]. Neste processo, o professor deixa de ser visto como um sujeito passivo, cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando a construção de novos significados para a sua prática. (MAGALHÃES, 2001, p.245).

Nesse sentido, compreendo a necessidade, dentre outras coisas, de uma *reorganização curricular das disciplinas*. Utilizando-me da proposta apresentada por Silva, Assis e Matencio (2001) para a formação inicial no Curso de Letras, um caminho possível seria promover uma maior articulação entre os domínios científico e pedagógico, por meio da criação de tempos e espaços para a realização de ações interdisciplinares, seja pela reorganização das ementas das disciplinas existentes,

favorecendo um trabalho em torno da elaboração de material que atenda à demanda da prática; seja por meio de um componente curricular específico para ações dessa natureza, o que poderia ser concretizado no próprio componente destinado à *Pesquisa*. Uma possibilidade seria as professoras não só produzirem seus materiais, com a supervisão do professor orientador, como construírem relatórios reflexivos sobre o trabalho desenvolvido na escola, descrevendo suas práticas antes e após a intervenção realizada, articulando com as teorias estudadas e suas histórias de vida, revelando, nessa escrita, motivações, desejos, pontos de vista, repensando o que foi feito e realinhando a proposta pensada.

Reconheço que uma simples reorganização curricular não mude os rumos de um Programa que se encontra inserido em uma dinâmica social tão complexa, mas visualizo a possibilidade de que essa alteração possa provocar deslocamentos em uma rede heterogênea. Nesse sentido, destaco alguns actantes que também contribuem para os resultados obtidos em termos de educação científica proporcionada e que precisam ser repensados:

- i) a *formação inicial das professoras*, que nem sempre articula ensino e pesquisa, a não ser pela prática de Estágio Supervisionado;
- ii) as próprias *experiências de magistério*, que podem corroborar para a manutenção de práticas tradicionais de ensino, além da *rotina de trabalho na escola*, que, em muitos casos, por não haver redução de carga horária em decorrência do mestrado, acaba comprometendo a qualidade da pesquisa desenvolvida;
- iii) a *formação dos docentes orientadores e interesses de pesquisa*, pois a construção do objeto de investigação e as escolhas teórico-metodológicas realizadas têm relação direta com o perfil desses formadores. Além disso, a relação desses pesquisadores com a *pós-graduação acadêmica* pode favorecer situações de pesquisa semelhantes, mesmo que a proposta do mestrado profissional seja distinta;
- iv) os *documentos que regulam o ProfLetras*, como é o caso das “Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em letras – ProfLetras”, que dizem muito sobre a natureza da pesquisa e o tema/foco/objeto de investigação, apresentando a estrutura do texto indicada como ideal;
- v) o *processo de criação do ProfLetras*, que tem suas bases no *mestrado acadêmico*, o que pode ser uma das razões para a tensão entre ciência básica e

ciência aplicada visível nas pesquisas produzidas e que respinga na formação das professoras.

Assim, para que haja um fortalecimento da formação de professoras no modelo profissional de pós-graduação, convém que haja um trabalho em prol da construção e consolidação de uma identidade própria do ProfLetras, desarraigada de um modelo de pós-graduação estabilizado no meio acadêmico.

Meu propósito é que a partir das discussões aqui realizadas, sejam (re)pensadas as contribuições das pesquisas produzidas para a sociedade e sejam desenvolvidas propostas de ensino mais significativas para os alunos. Minha expectativa é de que esta tese provoque transformações em situações que revelam práticas estabilizadas e pouco promissoras, mas também, que possa legitimar aquilo que tem se configurado como “ousadia” (SILVA, 2021) no campo aplicado. Compreendo que esta proposta se mostra audaciosa, portanto, é possível que traga alguma inovação (SILVA, 2021).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; SANTOS, L. W. dos (org.). Ensino de língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AMESTOY; M.B; FOLMER, I; MACHADO, G.E. **BNCC em cenários atuais** [livro eletrônico]: currículo, ensino e a formação docente. 1ª ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021.

ANDRÉ, M.E.D.A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

APARÍCIO, A.S.M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Orientadora: Inês Signorini.

_____. Práticas inovadoras de ensino de gramática: entre a tradição gramatical e a linguística. *In*: **Congresso Nacional de Educação**, 13., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2008. p. 10349-10363.

BARBOSA, M.V.; FERNANDES, N.A.M. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017.

BATISTA, R. O. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela Historiografia da Linguística. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan.-abril 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, V. A gênese dos mestrados profissionais em educação nas universidades brasileiras. **Plurais – Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 2, p.94-113, abr./ago. 2016.

BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **RBPG**, v.2, n.4, p.124-138, jul.2005.

BEZERRA, M.A; REINALDO, M.A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** – 2. ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUFCEG.

BISPO, A.C.K.A. A Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional. **XXXVIII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro/ RJ – 13 a 17 de setembro de 2014.

BORGES, K. P. Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979)**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF: CAPES, 1975.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1982-1985)**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF: CAPES, 1982. BRASIL.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009.pdf>. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Portaria nº 1.009, de 10 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o reconhecimento de cursos de pós-graduação, *stricto sensu*. Disponível em: http://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/1_educacao_br-eb/6_port_1.009_mec_10_out_2013_recEstritoSensoECEME.pdf. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Portaria nº 389, de 23 de Março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Portaria nº 131, de 28 de Junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1051>. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Portaria nº 60, de 20 de Março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento. **Infocapes**. Brasília, V. 10, n.1, p. 51- 58, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 136p.

BUIN, E.; RAMOS, N.S.C; SILVA, W.R. **Escrita na alfabetização**. Teresina: EdUESPI, 2021. E-book.

BUZATO, M.E.K. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. **Calidoscópico**. Vol. 10, n. 1, p. 65-82, jan/abr 2012.

CARDOSO, M.S.; SEMECHECHEM, J. A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: por uma pedagogia da variação linguística nos componentes de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. **Leitura**, Maceió, n. 66, set./dez. 2020. Estudos linguísticos e literários, p. 179-200.

CASADO ALVES, M.P. **Contribuições do ProfLetras para a formação de professores da educação básica**. Webinar exibida em 11/08/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WoF7EuBdJAs&t=1410s>. Acesso em: 13/08/2021.

CAVALCANTI, M.C. **A propósito de Linguística Aplicada**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 7: 5-12, 1986.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 233-251, 2006.

CERRETTO, C. **Mudança e a teoria ator-rede: humanos e não-humanos em controvérsias na implementação de um centro de serviços compartilhados**. 2013. 415f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

_____. **Mudança nas organizações e a teoria ator-rede: humanos e não humanos em controvérsias**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016. (Coleção saberes em tese; v.16).

_____. **Controvérsias em mudanças nas organizações: a ação das pessoas, das coisas e dos ciborgues**. 1.ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

CESARINO, L. Políticas da Natureza. **Anuário Antropológico/2004**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005, p. 171-186.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 6ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CHISTÉ, P.S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, 2016, p. 789-808. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030015>.

CONSELHO GESTOR, 2014. **Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em Letras – ProfLetras**. Natal: UFRN.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum curricular: Dilemas e Perspectivas**. 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

_____. **Educação e Alfabetização Científica**. 1. ed. – eBook – Editora Papyrus, 2010.

_____. **Ciência Rebelde: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se**. Pedro Demo. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Outra Universidade**. 1. ed. - eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: DIONÍSIO, A.P; MUNAKATA, K; RAZZINI, M.P.G. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. **Simpósio 6: O livro didático e a formação de professores**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DOMENICO, S.M.R. Apresentação. In: **Mudança nas organizações e a teoria ator-rede: humanos e não humanos em controvérsias/** Clovis Cerreto Pinto. 1ª Ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016. (Coleção saberes em tese; v.16).

DUTRA, C.M.M. Concepções de Análise Linguística das Alunas Estagiárias do Curso de Letras da UFCG. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-63, 2006.

FAGUNDES, T.B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016, p. 281-298. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>.

FIALHO, N.H.; HETKOWSKI, T.M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia**. Editora: Ática. 1995, 4ª edição.

_____. Vox Populi, vox dei? In: SILVA, F.L; RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, p.107-110, 2004.

FLIK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

FREIRE, L.L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**: Rio de Janeiro, v.11, nº 26, p. 46 a 65, 2006.

FREITAS, M.O. **Enfrentamentos Político-Pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: desafios de alfabetizar letrando. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína – Curso de pós-Graduação em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019, 369f.

GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GOMES, M.F.B. Porque ensinar variação linguística nas aulas de língua portuguesa? **R. Letras**, Curitiba, v. 21, n. 32, p. 145-159, mar. 2019.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. 2014. Múltiplas vozes na construção de objetos de investigação na Linguística Aplicada. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, p. 13-23.

GÖRSKI, E.M; COELHO, I.L. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. linguíst.**, vol.10, n. 1, p. 73-91, Florianópolis, 2009.

GRASSI, M. H.; MARCHI, M. I.; SCHUCK, R. J.; MARTINS, S. N. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol. 21, n. 66, p. 681-698.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: Hasan & Williams (Orgs.) **Literacy in Society**. London: Longman, 1996, p. 377-419.

HERNES, T. Actor-network theory, Callon's scallops, and process-based organization studies. In: HERNES, T.; MAITLIS, S. (Eds.). **Process, sensemaking & organizing**. London: Oxford University Press, 2012. 161-184 p.

HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. Holbrook, J. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

HORA, D. Prefácio. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, p. 7-13, 2019.

HOSTINS, R.C.L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 24, n.1, p. 133-160, jan/jun. 2006. <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

INFOCAPES. Boletim Informativo da CAPES, Vol.6 - Nº 4 – Brasília. **CAPES**, 1998.

_____. Boletim Informativo da CAPES, Vol.10 - Nº 4 – Brasília, **CAPES**, 2002.

KLEIMAN, A.B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora/Bruno Latour: tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula Assis. – São Paulo. Editora UNESP, 2000. - (Biblioteca básica).

_____. **Reagregando o social**. Salvador: Ed. UFBA, 2012; Bauru. São Paulo: Edusc. 2012. 400 p.; 23.

LATOURE, B. Bruno Latour: "O objetivo da ciência não é produzir verdade indiscutíveis, mas discutíveis". Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva. **Correio do Povo**, 11/03/2017. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/bruno-latour-o-objetivo-da-ci%C3%A2ncia-n%C3%A3o-%C3%A9-produzir-verdade-indiscut%C3%ADveis-mas-discut%C3%ADveis-1.306155>. Acesso em 17/02/2021.

_____; WOOLGAR, S. 1997. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. (Trad. Angela R. Vianna) Rio de Janeiro: Relume Dumará. [1988].

LAW, J. Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. **Centre for Science Studies**, Lancaster University, p.1-11, (first published in 1992). Disponível em: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Law-Notes-on-ANT.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2020.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas. Internet das Coisas e Teoria Ator-Rede**: Etiquetas de radiofrequência em uniformes escolares na Bahia. Apresentado no SimSocial, 2012. Salvador, Bahia, outubro. Disponível em: https://roitier.pro.br/wp-content/uploads/2017/09/Andre_Lemos.pdf. Acesso em 02/07/2020.

LIBARDI, S.S.; GOMES, C.M.; ARAÚJO, A.P.S. A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 243-262, jan./abr. 2021.

LINO DE ARAÚJO, D.; GALIZA, D.C.; NASCIMENTO, A.N.; EVARISTO, A.C.S.; SILVA, L.N.; MORAIS, L.R.; SILVA, S.P. A BNCC de ensino fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico. **Currículo & Docência**, Vol. 02, Nº. 02, Ano 2020, p.47.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, p. 333-349, Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

_____; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, R. G. A.; NOGUEIRA, H. G. P. Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 18 dez. 2012.

MAGALHÃES, L.M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.239-257.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Coleção tecnologia educacional.

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. In: Na ponta do Lápis. **Olimpíada de Língua Portuguesa**. Ano XII – número 27 julho de 2016.

MILROY, J. O linguista e as atitudes públicas frente à linguagem. In: SILVA, F.L; RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, p.97-100, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOITA LOPES, L. P. O que os linguistas têm a ver com o movimento do “só português” e com a língua do imprério? In: SILVA, F.L; RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, p.114-118, 2004.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-42, 2006a.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 85-105, 2006b.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MORAES, M.H.M. **Indicadores cientométricos dos Mestrados Profissionais no Ensino de Ciências e suas contribuições a partir das dissertações/ Maria Helena Machado de Moraes** – 2017. Orientadora: Angélica Conceição Dias Miranda. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGEC.

NASCIMENTO, S.S. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no documento oficial de língua portuguesa do Estado do Rio Grande do Sul Educação para crescer – projeto melhoria da qualidade de ensino. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014. p. 176-194.

NEVES, A. A. B. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. Metas da atual gestão para a Capes. **INFOCAPES**, Brasília: CAPES, n. 1 e 2, v. 3, 2005. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/INF1E295.pdf>>. Acesso em: 14 abril de 2020.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C.; BRITO, V. M. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016.

NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: "Professor se forma na escola". Entrevista concedida a Paola Gentile. Revista **Nova Escola**, 01/05/2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 08 de junho de 2022.

OLIVEIRA, K.E.J.; PORTO, C.M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus, BA: Editus, 2016. 139 p.

OLIVEIRA, R.P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PENTEADO, Heloísa D.; GARRIDO, E. Pesquisa-ensino uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

_____. **Posthumanist Applied Linguistics**. London and New York: Routledge; 2018.

PEREIRA, K.A. C.; SILVA, W.R.; ALVES, J.R.M. Análise linguística mediada por jogos. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.

PESCE, M.K.; ANDRÉ, M.E.D.A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. 39 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

PIETRI, E. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº (57.1), p. 523-550, 2018.

PIQUET, R.; LEAL, J.A.A.; TERRA, D. Mestrado Profissional: proposta polêmica no sistema brasileiro de pós-graduação. **XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional-ANPUR**. Salvador - BA, 2005.

PONTARA, C.L; CRISTÓVÃO, V.L.L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **D.E.L.T.A.**, 33.3, p.873-909, 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2ª Ed., 2012.

QUAREZEMIN, S. Ensinar Linguística na escola: um confronto com a realidade. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 69-92, ago./dez. 2017

RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002, p. 203-219.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 149-166, 2006.

RAFAEL, E.L.; LINO DE ARAÚJO, D. Formação de professores de português num programa de pós-graduação em linguagem e ensino. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, p. 83-99, 2019.

RBPG, R. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional - 2005. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional – 2002. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. APCN – Mestrado Profissional - 2005. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva - 2005. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado – 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

_____. APCN – Mestrado Profissional - 2005. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11.

RIBEIRO, R.J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

RIBAS, M. M. G. Em busca de uma concepção pós-humanista de gênero: relações com espaço e agência compartilhada. In: LIMA-LOPES, R. E.; BUZATO, M. E. K. (Org.). **Gênero Reloading**. Campinas: Pontes Editores, 2018, v., p. 43-66.

_____. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(58.2): 612-636, mai./ago. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135504215822019>.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola, 2009.

SANTOS, A.P.S. A cartografia das controvérsias como método para pesquisas em contexto digital: o uso de digital influencers em campanha publicitária do novo ensino médio. **XX SemeAD** – Seminários em Administração, 2017.

SANTOS, M. B. Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 35, p. 245-273, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32334/24789>>. Acesso em: 18 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/soletras.2018.32334>.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SASSERON, L.; CARVALHO, A. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SEVERINO, A. J. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC-Campinas [en linea]**. 2006, (21), 9-16 [fecha de Consulta 11 de Mayo de 2022]. ISSN: 1519-3993. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061945002>.

SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: Tânia Magalhães; Andreia Garcia-Reis; Helena Ferreira. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 19-40.

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

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 169-188, 2006.

_____. (Org.). **Os significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007a.

_____. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: Kleiman, A. Cavalcanti, M. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 317-337, 2007b.

_____. Prefácio. (2009). In: SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Eduem, 2011.

_____. Entrevista: conversando com a homenageada. In: SILVA, W.R (Org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 33-44.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). Introdução. In: **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 99-110, 1998.

SILVA, F.L.S.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, p.107-110, 2004.

SILVA, J.R. **O eixo análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da Educação Básica**. Dissertação - Mestrado em Linguagem e Ensino – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

SILVA, J.Q.G; ASSIS, J.A.; MATENCIO, M.M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.281-309.

SILVA, L.H.O. (2021). **Contribuições do ProfLetras para a formação de professores da educação básica**. Webinar exibida em 11/08/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WoF7EuBdJAs&t=1410s>. Acesso em: 13/08/2021.

_____. (2022). Tocantins. In: GIOVANI, F. (Org.). **Conversas com professores do PROFLETRAS: programa de mestrado profissional em letras**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 195p.

SILVA, R.J.; LINO DE ARAÚJO, D. O eixo análise linguística na BNCC: uma análise das linhas de continuidade entre as diferentes versões da base. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, p. 1007-1130, 2020.

SILVA, W. R. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Revista Investigações**. Vol. 22, nº 2, p. 135-160, 2009.

_____. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Eduem, 2011.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 1023-1055, 2015.

_____. **Letramento científico na formação inicial do professor**. Revista Práticas de Linguagem, v. 6, especial - Escrita discente – 2016, p. 8-23.

_____. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 70, p.708-731, 2017.

_____. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. In: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. (Org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Editora Pontes, p. 25-57, 2019a.

_____. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos. Minas Gerais: UFJF, v.2, n.23, p.144-161, 2019b.

_____. Prática científica na escrita da professora. **Linguagem em (Dis)curso**: LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 2, p. 273-292, maio/ago. 2019c.

_____. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 219-240, 2019d.

_____. **Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2020a.

_____. **Ameaça da cientificidade para fortalecimento da pátria**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2020b.

_____. **Letramento e Fracasso escolar**: o ensino da língua materna. 2ª Edição Revisada. Manaus, AM: Editora UEA, 2020c. 141p.

_____. Por uma linguística aplicada arrojada. In: SILVA, W.R (Org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 17-30.

_____; AIRES, N. Educação científica de professoras em mestrado profissional. **The Specialist**. v. 41, n. 2, 2020a.

_____; _____. Educação científica de professoras de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, n. 2, v. 42, p. 1-23, e-15756, 2020b. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>.

_____; CORDEIRO, M.R.; FARAH, B.F; MORAES, C.W.R; SOUSA, D.L.; SILVA, L.L.S.; MENDES, V.C.B.B. Ciência nas licenciaturas? **Linguagem**: Estudos e Pesquisa, Catalão: UFG, vol. 22, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2018a.

_____; FERREIRA. Educação científica de professoras revelada em dissertações de mestrado. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.8, p.189-205, 2020.

_____; GUIMARÃES, E.V; MEDEIROS, I.A. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812288>.

_____; LIMA, P.S; MOREIRA, T.M. Construção de saberes no trabalho cooperativo. In: SILVA, W.R.; LIMA, P.S; MOREIRA, T.M. (Org.). **Gêneros na prática**

pedagógica: diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.13-21.

_____; MARTINS, R.G; REIS, A.P.; SANTANA, B.R.; SILVEIRA, R.A.; SANTOS, E.M.; SOUSA, M.S.C.; SANTOS, F.C. Compreensão de ciência por professores em formação inicial. **Raído.** Dourados, MS, v. 12, n. 30, p.33-51, 2018b.

_____; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: Wagner Rodrigues Silva; Lívia Chaves de Melo. (Org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.** Campinas: Mercado de Letras/UFT, 2009, p. 37-62.

_____; REIS, A.P.; SILVA, M.S.; BARROS, R.P.C.; BRANDÃO, V.G. Gêneros como práticas sociais no trabalho pedagógico. In: SILVA, W.R.; LIMA, P.S; MOREIRA, T.M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a, p.75-94.

_____; SALES, J.P.; SANTOS, J.S.; FEITOSA, C.C.A.; SILVA, N.B. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. In: SILVA, W.R.; LIMA, P.S; MOREIRA, T.M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b, p.49-74.

SILVEIRA, R. A.; SILVA, W.R.; REIS, A.P. (2019) Construção paradigmática do ensino de português como língua materna. **Eutomia**, Recife, 23(1): 108-128, Jul. 2019.

STANGL, A.F. Estratégias para uma Cartografia de Controvérsias “Culturais”: o caso dos rolezinhos nos jornais e redes digitais. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos.** Vol. 18 Nº 2 - maio/agosto 2016, p.180-193.

SUASSUNA, L. Variação linguística e produção de texto. **Linha d'Água**, nº 11, p.27-34, p.1997.

TAGLIANI, D.C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau.** 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, C.S. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos.** Ed. nº 011, p. 163-173, 2011.

VALADÃO, J.D.; NETO, J.R.C; ANDRADE, J.A. Teoria do ator-rede: irreducibilidade, simetria e os estudos em administração/organizações. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, Vol. 14, n. 27, p. 93-130, 2018.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science.** Sage Publications (www.sagepublications.com). **19(3)** (2010) 258–273.

_____. Building on faults: how to represent controversies with digital methods. **Public Understanding of Science**, SAGE Publications, 2012, 21 (7), pp.796-812. [10.1177/0963662510387558](https://doi.org/10.1177/0963662510387558). [hal-01064260](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01064260). Disponível em: https://medialab.sciencespo.fr/publications/Venturini-Building_on_Faults.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2018.

VIEIRA, S.R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C.A.; SÁ J.R., L.A. (Orgs.). **Escola, ensino e linguagens**. Propostas e reflexões. NATAL/RN: UFRN. (E-book, no prelo).

VILLAR, E.G.; ROGLIO, K.D.D. O Alinhamento entre a Teoria Ator-Rede e a Sociologia Relacional: uma Discussão Onto-Epistemológica para os Estudos Organizacionais. **Teoria e Prática em Administração**, v. 9, n. 1, 2019, p. 77-91.

WOLFF, L.D.G. O papel do professor na orientação de trabalho científico. **Cogitare Enferm.** 2007, Out/Dez; 12(4): 413-5.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Educação Científica

FOCO NO LETRAMENTO CIENTÍFICO									
SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES		DM1	DM2	DM3	DM4	DM5	DM6	DM7
JUSTIFICATIVA	P/A	Demanda escolar como justificativa para a pesquisa.					X	X	X
	P/AP	Compreensão de um fenômeno linguístico como justificativa para a pesquisa.	X	X	X	X			
	N/A	Justificativa não explicitada.							
OBJETIVOS/ PERGUNTAS DE PESQUISA	P/A	Objetivos/ perguntas de pesquisa construídos em função de uma demanda escolar.		X	X		X	X	X
	P/AP	Objetivos/perguntas de pesquisa construídos em função da compreensão de um fenômeno linguístico.				X			
	N/A	Objetivos não explicitados.	X						
ABORDAGEM METODOLÓGICA	P/A	Mobilização teórico-metodológica em função da demanda apresentada.							X
	P/AP	Mobilização teórico-metodológica em função das teorias de referência.	X					X	
	N/A	Ausência de intervenção pedagógica.		X	X	X	X		
RESULTADOS	P/A	Descrição dos resultados por meio de um processo reflexivo.				X		X	X
	P/AP	Apresentação de resultados finais por meio da análise de variáveis.	X						
	N/A	Resultados não sistematizados.		X	X		X		

Autoria própria

■ Perspectiva Aplicada (P/A)

■ Perspectiva Apacionista (P/AP)

■ Não Apresentado (N/A)