



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING**

ALEXANDRA PEREIRA DIAS

**O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA EM
MEMORIAIS DE PÓS-GRADUANDOS**

**JOÃO PESSOA, PB
2018**

ALEXANDRA PEREIRA DIAS

**O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA EM
MEMORIAIS DE PÓS-GRADUANDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito para a obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA, PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D541l Dias, Alexandra Pereira.

O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA EM
MEMORIAIS DE PÓS-GRADUANDOS / Alexandra Pereira Dias. -
João Pessoa, 2018.

189 f. : il.

Orientação: REGINA CELI MENDES PEREIRA.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/UFPB.

1. Linguística Aplicada. ISD. Letramento científico. I.
MENDES PEREIRA, REGINA CELI. II. Título.

UFPB/BC

ALEXANDRA PEREIRA DIAS

**O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA EM
MEMORIAIS DE PÓS-GRADUANDOS**

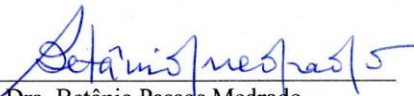
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data de aprovação 28 / 09 / 18

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dra. Regina Celi Mendes Pereira
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Prof.^a. Dra. Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba
Membro

Prof.^a. Dr. Fábio Pessoa da Silva
Universidade Federal da Paraíba
Membro

Quero trazer à memória o que
me pode dar esperança.
(Lamentações, 3,21)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, autor e consumidor da minha fé, que mesmo diante de todos os desafios me permitiu chegar até aqui.

Aos meus pais, Severina e José Dias, que tanto me ensinam com suas vidas, todo o meu amor!

Aos meus irmãos, por todas as memórias que construímos juntos. Em especial a minha irmã Fátima (In memoriam) que fisicamente não se encontra mais aqui, mas muito me ensinou com sua generosidade, amor e dedicação. Guardarei todas as lembranças!

Às minhas amigas Maria, Elizabeth, Cristina, Solange e Cristina de Fátima, pela amizade de tantos anos, bem como ao meu amigo Laurindo de Alencar, por todos ensinamentos.

À professora Regina Celi Mendes Pereira, minha orientadora, por todos os espaços de letramento que me proporcionou durante esses anos. Muito obrigada!

Ao Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), bem como ao Grupo de Estudos em Letramentos Interação e Trabalho (GELIT), por todas as discussões e conhecimentos que propiciou durante minha vida acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB), bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), pelo investimento na pesquisa durante os anos do mestrado nesta instituição.

A todos colaboradores que fizeram desta pesquisa um lugar de reivindicação na busca por uma educação igualitária para todos.

Enfim, a cada pessoa que direta ou indiretamente colaborou neste trabalho. Minha gratidão!

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar o impacto da pesquisa na formação escolar e acadêmica de alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, nos níveis de mestrado e doutorado, e suas representações acerca da formação científica, particularmente na graduação, por meio da análise do gênero textual Memorial. Os pressupostos teórico-metodológicos estão fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo ((ISD) (BRONCKART, 1999, 2006), uma vez que, como defende Bronckart (2006), o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas, bem como os textos discursos são instrumentos de desenvolvimento humano. Nesse caso, acreditamos que as ações de linguagem são efetivadas por meio dos textos e materializadas na escrita. Trabalhamos ainda com Severino (2007); Bortoni-Ricardo (2008); Moita Lopes (2006, 2009); Bazerman (2009); Motta-Roth e Hendges (2010); Bagno (2014); Demo (2006, 2015), entre outros. Nossa pesquisa tem caráter exploratório e cunho qualitativo-interpretativista e se insere no escopo da Linguística Aplicada (LA). Para o estudo proposto, aplicamos, inicialmente, um questionário com dez (10) colaboradores das várias linhas de pesquisa dos dois programas; em um segundo momento, solicitamos a produção escrita do gênero Memorial de formação, para que, por meio da escrita desse gênero, o aluno pudesse expor a sua experiência e o seu envolvimento com as práticas de letramento durante a formação escolar e, mais intensamente, a graduação. Em seguida, fizemos entrevistas gravadas com os discentes, com o propósito de complementar as informações relativas aos dois momentos, isto é, o questionário e gênero memorial. Os resultados apontaram que a prática de pesquisa em ambientes escolares e, principalmente, acadêmicos, permitiu aos estudantes que participaram de atividades de pesquisa na escola e, mais intensamente na universidade, construírem uma postura autoral, além da ampliação dos diversos letramentos durante o processo formativo científico-acadêmico. Por outro lado, percebemos que os estudantes que não experienciaram tais atividades, demonstraram dificuldades com a prática de pesquisa, especialmente com a escrita acadêmica, durante o processo formativo na graduação e pós-graduação. Concluímos que, são perceptíveis os impactos positivos da pesquisa na formação acadêmica dos estudantes que participaram dos projetos e disciplinas, os quais puderam exercitar a autonomia e assim desenvolver o letramento em momentos iniciais de sua formação acadêmica.

Palavras chave: Linguística Aplicada. ISD. Letramento científico. Memorial de formação.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the impact of research on the school and academic formation of students linked to the Postgraduate Program in Linguistics (PROLING) and the Postgraduate Program in Literature (PPGL) of the UFPB, at the masters and PhD levels, and their representations about scientific formation, particularly in undergraduate studies, through the analysis of the textual genre Memorial. The theoretical-methodological assumptions are based on Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006), since, as Bronckart (2006, p. 10) argues, ISD aims to demonstrate that the located linguistics practices, as well as the discourse texts are instruments of human development. In this case, we believe that the language actions are effected through the texts and materialized in writing. Furthermore, we also work with Severino (2007); Bortoni-Ricardo (2008); Moita Lopes (2006, 2009); Bazerman (2009); Motta-Roth and Hendges (2010); Bagno (2014); Demo (2006, 2015), among others. Our research has an exploratory and qualitative-interpretative character and falls within the scope of Applied Linguistics (LA). For the proposed study, we initially applied a questionnaire with ten (10) collaborators from the various research lines of the two programs; in a second moment, we requested the written production of the textual genre Memorial of formation, so that through the writing of this genre, the student could expose their experience and involvement with literacy practices during the school formation and, more intensely, in the graduation. Then, we recorded interviews with the students, in order to complement the information regarding the two moments, i.e., the questionnaire and memorial genre. The results pointed out that the practice of research in school environments and, especially, academic ones, allowed the students, who participated in research activities in the school and, more intensely at the university, to construct an authorial stance, as well as the amplification of the various literacies during the formative scientific-academic process. On the other hand, we noticed that students, who did not experience such activities, demonstrated difficulties with the practice of research, especially with academic writing, during the training process in undergraduate and graduate levels. We conclude that the positive impacts of the research on the academic formation of students who participated in projects and disciplines, which could exercise autonomy and thus develop literacy in the early stages of their academic formation, are perceptible.

Keywords: Memorial of formation. Applied linguistics. Scientific literacy. ISD.

LISTA DE SIGLAS

ATA	Ateliê de Textos Acadêmicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
FAPS	Fundações de Amparo à Pesquisa
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
REES	Relatório Executivo do Ensino Superior
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTIC	Ministério de Ciências, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
PAELP	Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa
PIBIC	Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	Projeto Institucional de Voluntários de Iniciação Científica
PIBID	Projeto Institucional de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLEI	Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPCL	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROESF	Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisas
PROBEX	Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coordenadas Gerais dos Mundos.....	55
Figura 2 – Centros da UFPB.....	58
Figura 3 – Temas dos Memoriais.....	80
Figura 4 – Concepções de Pesquisa.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Modalizações.....	52
Quadro 2 – Caracterização do perfil dos Pós-Graduandos.....	59
Quadro 3 – Mundo Físico e Sociosubjetivo dos Memoriais.....	63
Quadro 4 – Resumo dos Memoriais.....	72
Quadro 5 – Vivências, Dificuldades e Concepções.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO.....	19
2.1 Compreender a pesquisa para atuar em sala de aula: o que é pesquisar?.....	22
2.2 As agências de fomento à pesquisa: Os desafios da ciência no Brasil.....	34
2.3 Representações, significados e autonomia das práticas de letramento científico na universidade: descentralizando o poder em sala de aula	37
2.4 Os projetos de pesquisa como atividades promotoras de letramentos: qual a importância de atuar em um projeto de pesquisa?	39
2.5 Vivências e dificuldades dos estudantes no ensino superior : A escrita acadêmica como ferramenta de trabalho dos pesquisadores.....	44
3 O PROJETO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD): PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS TEXTOS/DISCURSOS....	46
3.1 A ação de linguagem e a concepção de texto e gênero de texto.....	47
3.2 A trama do folhado textual a partir dos níveis de análise dos textos na perspectiva bronckartiana	50
3.3 Os mundos discursivos e as representações	53
4 CAMINHOS ADOTADOS PARA A PESQUISA EM LA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1 O universo da pesquisa e coleta de dados: definições e direcionamentos em meio às políticas públicas de pesquisa.....	60
4.2 A metodologia utilizada: o passo a passo na caracterização dos dados.....	62

4.3 Questionário como instrumento de sondagem	64
4.4 O que trazemos da vida além de memórias: O gênero memorial.....	64
4.5 Entrevistando os Pós-Graduandos.....	66
4.6 As categorias de análise e o tratamento dos dados.....	67
5 ABRINDO AS JANELAS DA MEMÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS COM A PESQUISA NA “MINHA” FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA.....	68
5.1 Vivências com a pesquisa na educação básica.....	75
5.2 Vivências na graduação com as práticas de letramento.....	77
5.3 Expectativas na licenciatura/avaliação das disciplinas e projetos de pesquisa.....	78
5.4 Identificando os temas nos memoriais.....	80
5.5 Vivências com a pesquisa na escola e graduação / Desafios com a pesquisa	80
5.6 As concepções de pesquisa dos pós-graduandos.....	98
ALGUMAS CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS: AS MEMÓRIAS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS, DIFICULDADES E CONCEPÇÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é fundamental para construção do conhecimento, pois é por meio dela que alunos, professores e pesquisadores vivenciam novas descobertas científicas, sociais e tecnológicas. Nesse sentido, pesquisar não se restringe apenas ao ato de dominar técnicas ou métodos para se chegar a um determinado fim, mas assumir, de antemão, posturas investigativas socialmente comprometidas frente às múltiplas realidades encontradas em meio ao campo explorado.

Bortoni (2008), ao falar sobre pesquisa, afirma que o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna. Além disso, segundo a autora, o alimento que consumimos, os meios de transporte que usamos, os cuidados com a saúde, os meios de comunicação, o próprio advento da *internet*, enfim, tudo o que nos cerca em nossa rotina é produto de evolução científica. Assim, entende-se que as atividades sociais que compõem a vida em sociedade são, de alguma forma, frutos de posturas investigativas.

Nesta perspectiva, Severino (2007) diz que o conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. Então, para ele, o conhecimento é um elemento específico na construção do destino da humanidade. Desta forma, o autor enfatiza a relevância e a importância da educação, uma vez que é legitimada através do vínculo com o conhecimento. Para o autor, a educação pode ser conceituada como um processo mediante o qual o conhecimento se produz, reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e, ainda, se universaliza.

A educação, e ainda, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem, também têm sido objeto de pesquisas sistemáticas (BORTONI, 2008, p. 10). Nesse caso, a Linguística Aplicada (doravante LA) tem contribuído para pesquisas em ensino-aprendizagem, visto que se propõe, como afirma Moita Lopes (2009, p.19), “falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessam mudaram de natureza, ou se complexificaram ou deixaram de existir”. Nesse sentido, a escola é uma agência de frequentes mudanças, pois é dual, uma vez que transforma e, ao mesmo tempo, é transformada, porque o homem, em sua essência, é um ser de transformação em busca de conhecimento.

Podemos afirmar que a prática de pesquisa em sala de aula é fundamental, haja vista que possibilita ao aluno o contato imediato com as práticas de letramento científico, bem como o contato com a realidade do objeto analisado. Assim, entendemos que a postura investigativa na formação acadêmica pode ser construída, ao passo que os alunos inserem-se em processos de ensino-aprendizagem que envolvem pesquisa, ou ainda, no momento em que

têm oportunidade de vivenciar essas práticas. Nesse caso, a formação científica é importante, porém se faz ainda mais necessária na formação do professor, visto que permite ao licenciando o aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem e de pesquisa. Dias e Pereira (2015, p. 96), ao discorrerem sobre a importância dessa prática para alunos Licenciandos inseridos em projetos de Iniciação Científica (IC), defendem que “[...] o letramento no âmbito universitário se fortalece a partir das várias atividades acadêmicas assumidas pelos graduandos, a exemplo das discussões sobre as teorias, os debates que ocorrem por meio das disciplinas ofertadas [...]”.

Nesse caso, as autoras acrescentam que, ao realizarem as diversificadas atividades acadêmicas, os graduandos são inseridos em práticas responsivas¹ devido às interlocuções frequentes com o orientador que lhes permitem desenvolver uma postura mais crítica sobre seu processo formativo. Ao refletir sobre suas próprias ações, ressaltam as autoras, o licenciando se constrói enquanto ser ativo e, durante esse processo, essa postura reflete sobre o modo de ensino e, conseqüentemente, sobre a rotina do professor em sala de aula.

Afirmam ainda que o licenciando inserido em projetos de pesquisas, além de refletir sobre a prática de pesquisador, torna-se avaliador e questionador das atividades docentes. Essa postura investigativa justifica a importância do letramento acadêmico para a formação de professores-pesquisadores, pois se faz necessário que o licenciando se mantenha aberto a propostas de ensino, aprendizagem e pesquisa. Além disso, o aluno constrói, por meio dessas práticas, a formação científica, uma vez que, na escola e também na graduação, tem oportunidade de participar dessas práticas de letramento.

Diante do exposto, inquietou- nos investigar como se deu a formação científica de um grupo de 10 (dez) estudantes do mestrado e doutorado, levando em consideração que, na pós-graduação, a pesquisa é elemento fundamental, por que não dizer, crucial, para a construção e desenvolvimento das dissertações e teses. Conforme Severino (2007, p. 212), ao falar da pós-graduação, tanto no mestrado como no doutorado, exige-se, além do cumprimento de determinada escolaridade, a realização de uma pesquisa que fundamente a elaboração da dissertação e da tese. O autor acrescenta ainda que, nesse momento, trata-se de concretizar os objetivos desse nível de ensino, bem como abordar determinada problemática, mediante exigente trabalho de pesquisa e reflexão.

¹ Segundo as autoras, a palavra “responsiva” está fundamentada na ideia de atitude responsiva de Bakhtin (2011 [1979]).

Nessa perspectiva, iniciamos este trabalho nos questionando: qual a influência da pesquisa na formação escolar e acadêmica dos alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, nos níveis de mestrado e doutorado? Assim, considerando a questão levantada, buscaremos responder:

- Quais as práticas de letramento (projetos, disciplinas, eventos acadêmico etc..) vivenciadas pelos alunos na formação escolar e acadêmica, que proporcionaram o contato com a pesquisa?
- Quais os desafios (dificuldades ou não) dos alunos com a pesquisa, ao longo do processo acadêmico na graduação e na pós-graduação, a partir das práticas vivenciadas?
- Quais as concepções de pesquisa de um grupo de dez (10) estudantes mestrands e doutorandos, a partir das práticas vivenciadas no âmbito escolar e na graduação?

Os pressupostos que norteia esta investigação é a de que os alunos que tiveram oportunidade de participar de projetos voltados à pesquisa têm mais facilidade com as atividades desenvolvidas durante o mestrado ou doutorado, tendo em vista que possuem experiência com essas práticas de letramento acadêmico, proporcionadas por Projetos de Iniciação Científica (IC), Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), disciplinas com foco em pesquisa, ou ainda, outras atividades relacionadas, oferecidas pela instituição. Assim, confirmada esta hipótese, poderemos ampliar a discussão acerca da importância e da necessidade da pesquisa em contextos de aprendizagem. E, nesse caso, entendemos que essa prática não apenas contribui para a formação de professores/pesquisadores, mas abre um leque de possibilidades de letramento, visto que promove um novo pensamento crítico sobre a pesquisa e suas contribuições dentro e fora da universidade.

Com base no exposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar o impacto da pesquisa na formação escolar e acadêmica de alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), nos níveis de mestrado e doutorado. Essa investigação será feita por meio das representações acerca da formação científica, particularmente na graduação, expressas no gênero textual Memorial. Em torno do objetivo geral, elaboramos três objetivos específicos:

1. Investigar as práticas de letramento (projetos, disciplinas, eventos acadêmico e etc..) vivenciadas pelos alunos na formação escolar e acadêmica, que proporcionaram o contato com a pesquisa;
2. Identificar os desafios (dificuldades ou não) dos pós-graduandos com a pesquisa, ao longo do processo acadêmico na graduação;

3. Averiguar as concepções de pesquisas dos mestrandos e doutorandos, a partir das práticas vivenciadas no âmbito escolar e na graduação.

O interesse pela temática da pesquisa surgiu ao discutirmos, em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para a obtenção do grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba, a importância do Projeto de Iniciação Científica para a formação de professores-pesquisadores. Nesse trabalho, investigamos as contribuições do PIBIC para a apropriação do letramento acadêmico em artigos científicos produzidos por alunos de Licenciatura em Letras-Português, e constatamos a contribuição do projeto para formar não apenas professores, mas pesquisadores comprometidos com a construção do conhecimento. Além disso, o nosso interesse ocasionou-se, ainda, por percebemos que existem poucas discussões, na nossa área de estudo, que observem as diferentes percepções sobre a pesquisa científica por meio de memoriais com base no aparato teórico-metodológico do ISD.

Dada a importância desse gênero como registro de representações do agir, outros autores também focalizaram esse objeto de estudo em suas pesquisas. Entre os quais, podemos citar Sartori (2008) e Silva (2013). A primeira analisou memoriais de formação produzidos por discentes do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental (PROESF), coordenado pela Faculdade de Educação da Unicamp. A autora discutiu o gênero memorial como ferramenta relevante na formação desses professores, e constatou que o memorial é um importante instrumento no seu processo formativo, porque possibilita, entre outros aspectos, a reavaliação de experiências pessoais e profissionais dos docentes em formação.

Silva (2013), por sua vez, analisou memoriais de licenciandos do curso de Educação Física, do primeiro período, na disciplina Leitura e Produção Textual, em uma universidade pública de Minas Gerais. Segundo o autor, os discentes registraram, por meio dos memoriais, suas impressões, dificuldades e superações no processo de ensino-aprendizagem de escrita. Ao textualizarem suas experiências, os alunos apresentaram um olhar crítico quanto à própria produção textual e, mais ainda, as estratégias de ensino de escrita que vivenciaram na escola básica, quando tiveram os primeiros contatos com a leitura sistematizada.

Ademais, situada no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), nossa pesquisa busca dar visibilidade às experiências, bem como aos desafios enfrentados pelos pós-graduandos no âmbito acadêmico. Além disso, este trabalho se diferencia dos demais, por compreendermos que nossa reflexão pode trazer à tona elementos que merecem destaque no

processo de formação dos pós-graduados na constituição do ser pesquisador, e pode conduzir os pós-graduandos a observar e reavaliar suas experiências e práticas, e repensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política (cf. MOITA LOPES, 2009, p. 22).

Esta pesquisa de mestrado está vinculada a um projeto maior, intitulado ATELIE DE TEXTOS ACADÊMICOS (ATA/PNPD/CAPES), que tem como objetivo investigar o processo de elaboração dos gêneros acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento (PEREIRA, 2016).

Além disso, este trabalho encontra-se vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), coordenado pelas professoras Doutoras Regina Celi Mendes Pereira, Betânia Passos Medrado e Carla Lynn Reichmann. As reflexões aqui empreendidas nascem em meio às discussões promovidas pelo grupo de estudo, cujas pesquisas desenvolvidas têm enveredado pelo campo dos estudos sobre Letramento, Políticas Linguísticas e Ciências do Trabalho (PEREIRA, MEDRADO, REICHMANN, 2015, p. 15)

Nesta perspectiva, nossa pesquisa tem caráter exploratório e cunho qualitativo-interpretativista, e se baseia no pressuposto de que: “[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e seus significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Para o estudo proposto, foram analisados os resultados de um questionário, do memorial e das entrevistas gravadas a fim de investigar o impacto da pesquisa na formação de dez (10) alunos nos níveis de mestrado e doutorado. Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a análise são fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), BRONCKART, 1999, 2006), uma vez que, como defende Bronckart (2006. p.10), o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas, bem como os textos discursos são instrumentos de desenvolvimento humano. Dessa forma, acreditamos que as ações de linguagem são efetivadas por meio dos textos e materializadas na escrita. Recorremos também a outras referências como Celani (2005); Demo (2006); Moita Lopes (2006, 2009); Severino (2007); Bortoni-Ricardo (2008); Bazerman (2009); Motta-Roth e Hendges (2010); Dias e Pereira (2015); Demo (2015a, 2015b), dentre outros.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, além das conclusões, e está estruturado da seguinte forma: no capítulo 1, expomos um panorama geral do contexto de trabalho da presente dissertação. No capítulo 2, falamos da pesquisa enquanto processo de desenvolvimento histórico, abordando a importância da ciência e o que representou a implantação das primeiras universidades. Discutimos, ainda, a pesquisa em sala de aula, apontando a necessidade de se educar por meio dela. Em seguida, falamos sucintamente dos órgãos que fomentam a pesquisa no país e seus objetivos, bem como os desafios da ciência no

Brasil. Explicamos sobre a prática de letramento, significados e representações dos estudantes. Além disso, a pesquisa em contexto universitário é discutida como atividade promotora de letramentos, e a escrita acadêmica como ferramenta de trabalho dos alunos, professores e pesquisadores.

No capítulo 3, apresentamos a proposta de análise do ISD que embasa este trabalho. Falamos da ação de linguagem e a concepção de texto, a trama do folhado textual e os mundos discursivos.

Em seguida, no capítulo 4, discutimos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, abordando seu universo e parâmetros de construção, bem como os instrumentos, discutimos o gênero memorial, bem como o questionário e a entrevista, e os procedimentos da coleta de dados, isto é, definições e direcionamentos.

No capítulo 5, expomos as análises, com base nos dados escritos pelos alunos pós-graduandos vinculados ao Programa de Pós- Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós- Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba, subsidiadas pelas categorias propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, especificamente, o conteúdo temático e os mundos discursivos.

2. IMPLICAÇÕES DA PESQUISA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

“Ciência é mais propriamente um modo impericel de desconstruir - no processo desconstrutivo surgem momentos de reconstrução, cuja longevidade é provisória, dentro de um renascer perene” (DEMO, 2015b, p. 39).

O termo “pesquisa”, deriva da palavra latina “perquirere”, que significa “procurar com perseverança”. Nesse sentido, a prática de pesquisa faz aprimorar o desenvolvimento da ciência nas sociedades. Implica ainda dizer que, para se chegar ao conhecimento, é necessário conhecer o objeto que pesquisamos.

Desse modo, a ciência é fundamental para que o conhecimento evolua, pois conhecer o objeto a ser analisado e as diferentes perspectivas permite ao homem o avanço em direção a novas descobertas científicas, tecnológicas e sociais. Assim, essa prática é indispensável para o desenvolvimento da sociedade, entretanto, é necessário que o pesquisador assuma também, previamente, uma postura ético-reflexiva em relação ao seu objeto e à realidade.

Nesse sentido, Demo (2006) afirma que o conhecimento é dinâmico, desconstrutivo e reconstrutivo, visto que, para avançar em direção ao novo, é necessário quebrar paradigmas. Nessa direção, grandes centros de produção de conhecimento foram criados, ainda na Idade Média, a exemplo das universidades, conhecidas como cerne do conhecimento.

As primeiras universidades foram criadas pela Igreja, na pessoa do Papa² e tinham um caráter inteiramente eclesiástico, visto que os professores pertenciam a duas grandes ordens, chamadas, a posteriori, de Franciscana e Dominicana (cf. PERNOUD, 1997). Entretanto, segundo Buarque³ (2003), a universidade, criada há mais de oito séculos e meio, não acompanhou o desenvolvimento da ciência, perdendo a sintonia com o ritmo do conhecimento que vinha surgindo ao redor do mundo. Segundo o autor, as primeiras universidades medievais não foram capazes de atrair o mundo externo para o centro das suas preocupações e métodos de trabalho científicos, e se resumiram a ser prisioneiras de dogmas, detentoras da fé e, ainda, intérpretes de textos.

² Vale salientar que, mesmo antes da criação da universidade, existiam faculdades que ensinavam cursos específicos.

³ Cristovão Buarque, nessa ocasião, era Ministro da Educação no Brasil e discursava na Conferência Mundial de Educação Superior, na UNESCO.

Desse modo, para Buarque (2003), as atuais universidades nasceram porque os mosteiros se recusaram a mudar, optando em manter as estruturas anteriores, os métodos e requisitos de ingresso, quando, por trás de seus muros, vinha surgindo um mundo de novas ideias e transformações.

Nesse caso, as universidades renascem da necessidade de mudança, visto que não é possível, diante do ritmo do conhecimento, se manter com os mesmos princípios, ideias e propostas, pois o conhecimento é mutável. Ademais, as universidades surgem, sobretudo, como espaço livre e vanguardista daquele tempo, tendo como objetivo atrair jovens que quisessem se dedicar às atividades de espírito (Cf., BUARQUE, 2003), porém, agora, diferente da proposta do clero.

Nesse cenário, durante os séculos que sucederam a criação da universidade, houve mudanças bastante significativas. A universidade, que antes propunha um saber pautado em dogmas, ascendeu para outras perspectivas de atuação, sendo, pois, questionadora do saber, inclusive da própria igreja. Nas palavras de Buarque (2003, p. 8):

Ao longo dos séculos seguintes, a universidade floresceu como um verdadeiro centro de geração de alto conhecimento nas sociedades. Mas, para tal, ela teve que se reciclar, mudar e se adaptar, em diversos momentos, à realidade ao seu redor.

Isso significa dizer que a universidade, em meio às mudanças, buscou reestruturar-se para atender às demandas de uma sociedade que insistia em evoluir e adquirir novas experiências a partir das evoluções sociais que estavam acontecendo. No Brasil, segundo o Relatório de Expansão do Instituto Federal de Ensino Superior (2006), a primeira Universidade Federal foi criada ainda em 1920, no Rio de Janeiro, sendo atualmente, a UFRJ. Mais tarde, em meados do mesmo século, em 1934, foi criada também a Universidade de São Paulo-USP. A organização interna da USP buscava replicar o modelo das universidades mais avançadas da Europa, e assim contava com um corpo docente constituído por professores europeus e norte-americanos ⁴

Entretanto, segundo Buarque (2003), entre os anos 1935 a 1936, os centros de ensino avançaram e, durante décadas, o número de estudantes também, passando de 27.501, em 1935, para 282.656, em 1970. Nessa ocasião, ainda conforme o autor, o número de professores, que era de 3.898 mil, passou para 49.451 mil, em 1980. Entre os professores universitários, naquela ocasião, poucos possuíam pós-graduação.

⁴ Cf., BUARQUE, op. cit, 2003.

A Universidade pública no Brasil, mesmo diante de todos os problemas no cenário político brasileiro, subsistiu às dificuldades, a exemplo da Ditadura Militar, aos cortes orçamentários na década de 90, bem como às diversas mudanças de governo ocorridas nos últimos anos. Desse modo, constitui-se como centro de produção de conhecimento, que visa capacitar homens e mulheres para atuação do saber nas diversas áreas do conhecimento, objetivando conscientizá-los acerca de seus direitos e deveres, de modo que sejam capazes de intervir na realidade.

Segundo Severino (2007), o ensino superior visa a atingir três objetivos que são articulados entre si. O primeiro trata da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo, tem como alvo principal a formação do cientista, mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades; já o terceiro, consiste na formação do cidadão pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, no sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

Assim, para o estudioso, a universidade, no seu sentido mais profundo, deve ser compreendida como uma entidade que é “funcionária do conhecimento” e que se destina a prestar serviço à sociedade no contexto em que se encontra situada. Afirmar também que o compromisso da educação, em geral, bem como da universidade, em particular, deve ser com a construção de uma sociedade em que a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva, pelos indicadores da democracia. Trata-se, portanto, de uma instituição que busca dar retorno à sociedade por meio dos estudos desenvolvidos pela comunidade científica local, para que construam uma sociedade cujos direitos e deveres sejam para todos.

Severino (2007) ainda defende que, para abarcar esse compromisso, a universidade deve desenvolver atividades específicas, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, o autor enfatiza que essas atividades não podem ser desvinculadas, pois, no âmbito universitário, em virtude da própria natureza do processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, isto é, o ensino e a extensão.

O autor salienta, ainda, que não se pode deixar de entender a universidade como “lugar priorizado da produção do conhecimento”. Segundo ele, a distinção entre as funções de ensino, pesquisa e extensão trata-se apenas de uma estratégia operacional, e não é aceitável tê-las como processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados dos seus processos de geração.

Em outras palavras, não se pode entender as três dimensões, isto é, ensino, extensão e pesquisa, como funções estanques, independentes, que acontecem mecanicamente, mas como processos que amadurecem e se fundem em direção à ciência, e não como transmissão de conhecimento, pois, a própria extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interagem conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e Sociedade (SEVERINO, 2007)

Na Universidade, o ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas é a partir da pesquisa, defende o autor, que o aluno desenvolve suas habilidades, pois, segundo ele: “[...] só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”⁵. Nesse caso, entendemos que é por meio da pesquisa que ensinamos e aprendemos, visto que, à medida que pesquisamos, construímos nossos próprios conhecimentos. Como em toda construção, abandonamos conceitos, quebramos paradigmas, assumimos posições e contraposições. Ou seja, o conhecimento é construído pela experiência ativa do estudante e não mais assimilado passivamente, como ocorre nos ambientes didáticos pedagógicos do ensino básico (cf. SEVERINO, 2007).

Implica dizer que conhecer é atribuir sentido às práticas de pesquisa, que contemplem as experiências dos sujeitos na internalização dos saberes, para o processo de desenvolvimento individual e social. Severino (2007) explica que educar significa conhecer o objeto e, para conhecer, é preciso construí-lo, para construir, é necessário pesquisar.

Nesse sentido, no subtópico seguinte, falamos da pesquisa em sala de aula, discutindo a suas implicações para a formação do aluno em exercício escolar, bem como apontamos alguns problemas decorrentes da ausência da prática de pesquisa para a aprendizagem do estudante.

2.1 Compreender a pesquisa para atuar em sala de aula: o que é pesquisar?

A pesquisa em sala de aula propicia aos estudantes a construção de novos saberes, tendo em vista que, ao exercitar-lá, o aluno desenvolve autonomia por meio de práticas sistemáticas investigativas, construindo, então, novas formas de conhecimento. Em contextos escolares e acadêmicos, essa é uma atividade importante para o desenvolvimento do aluno, visto que promove práticas emancipatórias de ensino e aprendizagem.

⁵ Cf., SEVERINO, op. cit.

Assim, Demo (2015a) explica que, em ambientes de aprendizagem, faz-se necessário formar a consciência crítica dos alunos, de modo que eles possam contestar por iniciativa própria, fazendo do questionamento o caminho de mudança para a sua formação. Em outras palavras, na sala de aula, os estudantes devem ser despertados a agir diante dos conhecimentos que já possuem e os que serão apresentados, de forma que possam construir suas convicções.

No entanto, temos visto que, em sala de aula, essa prática nem sempre tem sido explorada adequadamente pelos professores, visto que, nas escolas a pesquisa tem-se restringido à mera ilustração, transmissão de conteúdo, ou mesmo processos mecânicos de atividades, em que os alunos pouco refletem sobre o que aprendem.

Desse modo, é importante desmistificar as relações autoritárias presentes nos ambientes de ensino, de forma que professores assumam uma postura também de orientador, que transforma a aprendizagem a partir de metodologias dinâmicas, por meio de aprendizagens lúdicas, projetos de letramentos voltados para a vida do estudante em formação, ampliando assim, as suas possibilidades de aprendizagem. A exemplo disso, citamos a proposta da “Sala de Aula Invertida”⁶, que contempla a formação do aluno por meio de práticas em que ele é responsável, juntamente com o professor, pela aprendizagem.

Para isso, é preciso desenvolver nos alunos competências de leitura, escrita, consciência ética, capacidade de executar tarefas em grupo para que estejam aptos a viver em sociedade, e assim, construir conhecimento emancipatório e proativo. Assim, cabe ao professor, portanto, privilegiar, em sala de aula, ações de pesquisa como fonte de aprendizagem dos alunos. Assim, o ato de pesquisar na escola deve ser empreendido para o desenvolvimento de competências dos alunos com base em processos de elaboração, aprendizagem, (re)construção de saberes e, ainda, apoderamento de suas práticas de letramento.

Compreendemos que a formação científica promove-se, paralelamente, a formação educativa e a práticas de elaboração inventiva, que se apoiam em esforços e permitem aos alunos e professores a tomada de consciência. Nesse caso, é preciso também que, na escola, o aluno participe de processos de ensino com foco na elaboração de textos, a exemplo dos diversificados gêneros escolarizados, como a resenha, conto, poema, carta, diário de bordo, dentre outros.

⁶ A Sala de Aula invertida é uma proposta de ensino híbrido que contempla uma metodologia que promove aulas mais produtivas e participativas. Além disso, apresenta-se como funcionamento dialético, sendo, pois, aplicada à realidade dos alunos.

Todavia, Demo (2015b) afirma que o sistema de ensino brasileiro, no qual estamos inseridos, é visceralmente instrucionista, visto que, na escola, os estudantes aprendem que construir conhecimento é apropriação de conteúdo, ou muitas vezes, adesão a fórmulas prontas e/ou acabadas. Diante disso, o autor afirma que o ensino trabalhado pelos professores em sala de aula, atualmente, encontra-se à deriva, pois os estudantes aprendem pouco, ou não aprendem. Assim, faz-se necessário descentralizar o ensino pautado em cópias de trabalho e privilegiar práticas de aprendizagem por meio da reelaboração do conhecimento, pois a escola deve constituir-se como:

[...] um espaço que deve favorecer o acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo de cidadania (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2004, p.7).

Ademais, deve ser compreendida como o lugar de reflexão e (re) criação do passado, presente e futuro. Por isso, Demo (2015b, p. 06) defende que “precisamos não mais de um sistema de ensino, mas de aprendizagem”. Nesse caso, é importante também que os professores sejam autores das suas propostas de ensino, pois a maneira mais rápida de refutar, ou, nas palavras do autor, de recusar o atual sistema de ensino, afirma ele, “é mudar o professor”⁷, tornando-o construtor de seu material didático, ou seja, um pesquisador profissional.

O professor de português, por exemplo, precisa escrever seus próprios textos para cobrar que os alunos também escrevam. Isso implica dizer que aprendemos executando, e não apenas observando os outros fazerem. Nesse caso, tanto o professor como o aluno precisam emancipar-se para construir conhecimento ou, ao contrário, construir conhecimento para emancipar-se.

Bagno (2014) reforça que, na escola, é preciso ensinar os alunos a aprender, criando possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade. Assim, cabe aos professores despertar a curiosidade dos alunos em sala de aula, por meio de aulas dinâmicas, cujos objetivos contemplem projetos voltados para sua própria trajetória enquanto aluno e cidadão. Desse modo, é importante, também, que

⁷ Na perspectiva de Demo (2015b), “mudar o professor” significa trazê-lo para um ambiente em que ele mesmo seja autor da proposta de ensino, e não apenas um executor de propostas alheias.

os professores proponham, em sala de aula, tarefas exequíveis, para que os estudantes atinjam o objetivo estabelecido e, assim, aprendam não apenas na/para escola, mas para a vida.

Demo (2015b) explica que as possibilidades de aprendizagem não estão relacionadas à quantidade de aulas lecionadas nas escolas e universidades para os alunos, mas à qualidade da aprendizagem em que o aluno é imerso. Assim, para o autor, não faz sentido aumentar a quantidade de aulas, ou mesmo adornar práticas reprodutivas, incrementando, segundo ele, semanas pedagógicas ineptas, usando tecnologias para gerir apenas repasse de conteúdo nas escolas; é necessário formar sujeitos autorais, que sejam capazes de elaborar seus próprios textos.

Nesse sentido, a concepção de ensino proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2005) defende que o educando se desenvolva para o exercício da cidadania. Assim, cabe à escola formar pessoas, isto é, crianças, adolescentes, jovens e adultos capazes de ressignificar seus espaços de aprendizagem. Na mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) também aprovam que o alvo principal da formação do aluno é a aquisição de conhecimentos básicos, com vistas à preparação “científica” e à capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação do aluno. Desse modo, a preparação do estudante no ensino médio consiste na inserção científica por meio de diferentes aparatos tecnológicos.

No entanto, mesmo diante das atuais propostas veiculadas nesses documentos, é comum, em sala de aula, nos depararmos com um ensino marcado pela perspectiva tradicional, em que o aluno é visto como tábula rasa e, cabe ao professor, ocupá-la com seu conhecimento. Para Bagno (2014), surge a errônea ideia de que educação é, antes de tudo, transmissão de conhecimento, quando deveria ser procura de conhecimento, ou ainda, desenvolvimento de habilidades. Nesse caso, Bagno (2014) diz que o estudante brasileiro e, por vezes, também o professor, são dependentes da autoridade acadêmica. Para o autor, alunos e professores ainda acreditam que a verdade se encontra pronta e acabada nos livros e na cabeça das “sumidades”, afirma. Em outras palavras, para alunos e professores, o conhecimento encontra-se à disposição nos livros e sob a orquestração de docentes qualificados; cabe ao aluno apenas aprender o que está posto, e ao professor repassar.

Com base no exposto, entendemos que, diante de um ensino transmissivo, professores e alunos têm compreendido que produzir conhecimento não é função da escola, mas apenas da academia, visto que, na escola, se aprende apenas o trivial, ou seja, reproduzir informações e repassá-las. Assim, para Demo (2015b), o ensino via instrução não é culpa dos professores, tampouco dos alunos. Para o autor, ambos continuam sendo vítimas de um sistema de

deformação acadêmica, em que alunos e professores são reféns de uma estrutura de ensino pautada na cultura do repasse de conhecimento, que privilegia mais o resultado do que o processo de (re)construção e de produção.

Para exemplificar esta situação, citamos os cursos tecnológicos em que, devido ao foco, o resultado alcançado pelos alunos significa mais que o caminho percorrido. Diante da aceleração da tecnologia, estudantes precisam dar respostas imediatas à sociedade. No entanto, Demo (2015b, p.160) nos ensina que o que motiva o estudante, e mesmo o pesquisador, não são os resultados obtidos durante a investigação, mas a excitação pela busca.

Entretanto, mesmo diante das teorias da aprendizagem, movimentos contrários à ideia de aluno como receptor, a exemplo da Escola da Ponte, a aprendizagem Ativa, Construtivista etc⁸, os ambientes escolares continuam portando traços de um ensino tradicional, estritamente positivista, marcado pela ausência de trocas de conhecimento.

Além disso, os alunos precisam cultivar conhecimentos de modo seletivo, dando lugar a argumentos que possam ser questionados, contestados de forma responsável, apresentando pontos de vista, soluções para problemas sociais, sustentados (DEMO, 2015b) pela autoridade de argumentos⁹. O problema é que, destaca Demo (2006), o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a “poucos iluminados”. Isso significa ainda, segundo o autor, que pesquisar é restrito a determinados grupos do conhecimento que dominam técnicas acima da média e, desse modo, exclusivizam o acesso aos recursos.

Defendemos que a prática de pesquisa, seja na escola ou na universidade, deve contemplar aqueles que desejem aprimorar as competências e habilidades, e não um recurso destinado a um grupo específico ou parcela dos estudantes. A pesquisa, portanto, deve ser abordada na escola como princípio educativo, e na universidade como princípio científico, como defende Demo (2015a).

⁸ Escola da Ponte é um projeto idealizado pelo Professor José Pacheco, em Portugal, que tem por objetivo tornar os alunos cidadãos conscientes e comprometidos com o mundo em que vivem. Disponível: <www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pesquisa/pibic/publicacoes/2011/pdf/ped/aline_carolina.pdf>

Escola Ativa é um programa, segundo o MEC, que tem por finalidade a melhoria da qualidade do desempenho escolar dos alunos em classes multiseriadas das escolas do campo. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/escola-ativa>>

A escola Construtivista, por sua vez, tem como proposta de ensino fazer com que o aluno participe ativamente do seu aprendizado. Disponível <<https://escoladainteligencia.com.br/o-que-e-o-metodo-de-ensino-construtivista/>>

⁹ Para Demo (2015), autoridade do argumento consiste na autoridade que é fundada na competência, e não na competência que insiste em ser fundada na autoridade.

Isso significa que o ato de pesquisar em sala de aula deve ser apreendido pelos alunos e professores por meio de práticas sistemáticas, responsivas de investigação. Isso implica desenvolver atividades contínuas, a exemplo das sequências didáticas¹⁰, projetos de leitura e escrita, discussões, momentos de aprendizagem, pesquisas em grupos ou em duplas, para que os alunos desenvolvam a capacidade de falar em público, de defender suas ideias, de saber escutar e compreender o outro na sua perspectiva, enfim, de politizar-se enquanto cidadão.

Para exemplificar, situamos o Projeto Novos Talentos Capes, Subprojeto 4 – Oficinas de apoio Psicopedagógico na Aprendizagem das Ciências e da Escrita: Aprender a Aprender, organizado pelas professoras Dras. Regina Celi Mendes Pereira e Raquel Basílio, de que participamos em 2014, na UFPB. Nesse projeto, alunos e professores da rede pública participaram de minicursos sobre o processo de didatização da escrita e orientação da reescrita; discussões acerca dos gêneros; além de atividades extraclasse, visitaram a redação do jornal, para descobrir como é produzido os textos, bem como, fizeram viagens ao Museu do Frevo, Cais do Sertão, Instituto Brenand, em Recife (PE).

Durante as oficinas, os professores escreveram relatórios, fizeram entrevista ao escritor Rinaldo Fernandes, professor de Literatura, da UFPB. Os estudantes, por sua vez, produziram portfólios com os registros de viagem e reescreveram textos a partir das orientações dadas nas oficinas. Os resultados do projeto apontaram que atividades como essas contribuem para tornar o aluno um agente do próprio desenvolvimento e, assim, construir conhecimento a partir das experiências. Nesse sentido, é importante desenvolver nas escolas a cultura da valorização das descobertas para que os alunos percebam que pesquisar são práticas investigativas necessárias para o ensino-aprendizagem em contexto escolar e universitário.

No entanto, na universidade, a ideia do que é pesquisar, muitas vezes, conforme explica a professora Celani (2005), pode estar relacionada também à representação que o aluno traz da escola para o meio acadêmico. Vejamos:

[...] fazer pesquisa significa procurar na biblioteca, ou, hoje, muito mais provavelmente na Internet, o que há de escrito sobre o assunto que lhe foi designado pelo professor, organizar as informações coletadas, mais ou menos ordenadamente, e apresentar ao professor com a identificação de aluno (CELANI, 2005, p. 118).

¹⁰ De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), sequência didática deve ser compreendida como um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

A autora explica que a representação do aluno sobre o que é pesquisa na escola, muitas vezes, pode ser trazida para contextos universitários. Todavia, na universidade, exige-se que o estudante construa, a partir das várias teorias estudadas, informações que deem conta de criar, a partir do que já foi dito por outros autores, novos conhecimentos.

Relacionando essa discussão à nossa pesquisa, aplicamos inicialmente um questionário semiestruturado com os colaboradores, isto é, mestrandos e doutorandos das várias linhas de pesquisa do PROLING e PPGL, na busca de fazer uma sondagem inicial para percebermos alguns aspectos no que tange à concepção de pesquisa que os discentes vivenciaram na escola e na universidade e como os professores abordavam essa prática durante a formação escolar. O questionário (Apêndice 1) possui nove (9) perguntas, as quais encontram-se dispostas da seguinte forma:

A primeira, segunda e a terceira questões abordadas tratam das experiências com a pesquisa vivenciadas, especialmente, na escola. Da quarta à nona, focalizamos nas práticas de pesquisa vivenciadas na graduação¹¹. Nesse momento, em especial, tendo em vista a discussão, focamos na concepção de pesquisa dos alunos em contexto escolar que se encontra na 3ª pergunta do questionário semiestruturado. Os nomes dos colaboradores são fictícios e foram escolhidos pelos próprios mestrandos e doutorandos. No capítulo 4 de metodologia, daremos maiores detalhes acerca deles.

Para exemplificarmos, selecionamos cinco (5) excertos, dos dez (10) questionários dos colaboradores que serão apresentados a seguir. Assim, obtivemos respostas bastante significativas e que convergiram com as discussões aqui empreendidas no que se refere à concepção de pesquisa vivenciada na escola. Em seguida, vejamos o que dizem nossos colaboradores:

Questão 3 – Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Excerto 1 - A concepção de pesquisa que tínhamos sempre foi a atividade na qual buscávamos informações, em fontes como a *internet* e livros, sobre determinado tema para apresentar um trabalho escrito ou seminário. Muitas vezes os alunos apenas copiavam o texto *ipsis litteris*, sem se preocupar em fazer uma leitura e apresentar a sua compreensão sobre o texto lido.
(Questionário 1, Questão 3 - Colaboradora MERIDA)

Excerto 2 - Hoje, refletindo sobre aquele período (escolar), acredito que os professores tinham uma noção rasa sobre pesquisa e não estavam muito

¹¹ O questionário, na íntegra, se encontra no apêndice 1.

interessados em formar alunos pensantes. O objetivo era a formação de alunos que reproduzissem um pensamento comum, sem reflexão. Sendo assim, a abordagem de pesquisa praticamente se limitava a atividades simples que não exigissem o que considero nos dias atuais como uma pesquisa de fato. (Questionário 5, Questão 3 - Colaboradora ELINOR)

Excerto 3 - Tive poucas oportunidades de pesquisa, geralmente eram curtas e seguiam as orientações dos livros didáticos. Tenho dificuldades de rememorá-las precisamente. No entanto, faço uma descrição da abordagem de duas pesquisas que me marcaram durante o ensino fundamental, no memorando, a saber, uma na disciplina de Biologia e outra na disciplina de Matemática.

(Questionário 3, Questão 3 - Colaborador MIGUEL)

Excerto 4 - Não lembro muito de abordagem de pesquisa, a não ser os trabalhos para aprofundamento em algum assunto, geralmente passados como tarefa de casa.

(Questionário 2, Questão 3 - Colaboradora OLÍVIA)

Excerto 5 - Nunca fomos realmente instruídos sobre pesquisa. Em poucos casos os professores passavam alguma atividade “para pesquisar”, mas, em grande parte das vezes, a pesquisa se resumia somente a copiar trechos de um livro.

(Questionário 9, Questão 3 - Colaboradora DUCA)

Como destaca Merida, no excerto 1, a compreensão dos alunos evidencia também a concepção dos professores sobre o que é pesquisar na escola. Além disso, a compreensão sobre a concepção de pesquisa, expressa por Merida, pode estar relacionada, também, ao não engajamento dos alunos nas aulas, tendo em vista que, se por um lado, os professores solicitavam aos estudantes seminários para apresentar; por outro, os alunos não se esforçavam em apresentar uma compreensão mais autoral dos textos. Nesse caso, podemos acrescentar que a concepção expressa pela colaboradora pode indicar ausência de comprometimento com o ensino-aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos.

Em acréscimo, a colaboradora Elinor destacou que pesquisar na escola limitava-se a tarefas simples, que não exigiam dos alunos uma pesquisa efetiva. Para essa colaboradora, o problema da ausência de entendimento sobre o que é fazer pesquisa em sala de aula está estritamente ligada a não compreensão dos professores sobre o que, de fato, significa pesquisar. Ademais, revela, ainda, a concepção de ensino trabalhada pelos professores, que não ultrapassa o ensino via instrução. Isso evidencia que, embora os alunos não correspondam às expectativas dos professores, para ela, o professor é um dos responsáveis pela manutenção do cumprimento da prática da pesquisa em sala de aula.

Ou seja, cabe aos professores compreenderem o que é pesquisar, para que os alunos também compreendam. Portanto, a colaboradora aponta que o entendimento dos professores sobre o que é pesquisar é preponderante para que os alunos correspondam às expectativas e, assim, aprendam sobre essa prática. Nesse sentido, percebemos, nas palavras de Elinor, um aspecto indicado por Demo (2015b), que revela que os professores não podem exigir dos alunos atividades que eles mesmos não realizem. Ou seja, se o professor não compreende o que é pesquisar, ou mesmo não pesquisa, por conseguinte, os alunos não compreenderão. Se, no excerto 1, a colaboradora Merida explica que os alunos apenas copiam; por outro lado, Elinor aponta, no excerto 2 que os professores não se interessavam em fomentar uma postura investigativa nos alunos.

Miguel, por sua vez, no excerto 3, demonstra dificuldades em lembrar das práticas de pesquisa vivenciadas na escola. Segundo ele, as atividades estavam pautadas no que indicavam os livros didáticos. No entanto, em seguida, relembra tais práticas por meio das disciplinas de Matemática e Biologia que se caracterizam por serem mais voltadas para ações do cotidiano do aluno em formação.

Olívia, no excerto 4, explica que, além de não lembrar como os professores abordavam a pesquisa em sala de aula, concebia-na como “tarefa de casa”, ou seja, pesquisar constituía-se como momento de realizar atividades fora da sala de aula, cabendo ao aluno organizar as informações e trazê-las para o professor. Compreendemos que a concepção de pesquisa, evidenciada nos excertos indica a ausência de práticas sistemáticas de elaboração e se pauta numa ideia positivista, em que o estudante é conduzido a realizar atividades, cujo propósito é a obtenção da nota. Essa proposta diverge de questões defendidas por Bagno (2014), para quem a pesquisa é mais do que uma prática de realização de tarefas, mas, efetivamente, uma maneira de aprender a aprender.

Para Duca, no excerto 5, a colaboradora toma para si a voz de outros estudantes e revela que não só ela, mas seus colegas de classe também não foram “instruídos” a pesquisar, ao contrário, a pesquisa mais uma vez, como explicaram os colaboradores Merida e Miguel, é abordada pelos professores como cópia de trechos de livros. Assim, é possível compreender que, para Duca, é necessário que os professores assumam uma postura de orientador, ou seja, daquele que conduza, ou como explica Bagno (2014), que ajude o aluno a chegar às fontes do conhecimento.

Portanto, podemos evidenciar, por meio dos enunciados dos colaboradores, uma concepção de pesquisa abordada pelos professores pouco sistemática e orientada, pautada em métodos repetitivos, ou seja, em atividades sem reflexão ou pouco elaboradas.

Ao conceituar o termo pesquisa, Marconi e Lakatos (2003, p. 155) explicam que a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico, e se constitui um caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Assim, compreende-se que a prática de investigar é um procedimento que vai além de ações metodológicas, ou ainda, como destaca Demo (2015a), ao falar sobre a qualidade política na pesquisa, esse tipo de comportamento sem reflexão, praticamente inexistente nessa atividade. Ao contrário, a pesquisa é um momento de concentração do pesquisador, de entrega pessoal daquele que pretende conhecer seu objeto, ou ainda, de desvelar a realidade de outrem para descobrir verdades situadas. Outrossim, é necessário entender que pesquisar possibilita àquele que empreende essa atividade tomar decisões necessárias para o desenvolvimento da investigação e o benefício da sociedade.

Severino (2007) explica que o ensino-aprendizagem do processo de construção do conhecimento pressupõe um complexo investimento. Assim, para o autor, é necessário mostrar ao aluno que o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação da sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. Isso implica entender que pesquisar não é o fim, mas sim o meio de compreender como as relações humanas se coadunam com o próprio processo de desenvolvimento humano nas sociedades.

Faz-se necessário, portanto, compreender que essa prática pressupõe conhecer a si mesmo e ao outro na sua perspectiva, pois a existência humana abarca questões sociais de um dado momento da história, perpassado por ideologias, crenças, representações, valores sociais e/ou culturais e outros aspectos. Além disso, o processo de construção do conhecimento encontra-se, segundo Demo (2015b), diante de alguns problemas que, a nosso ver, não podem ser silenciados. Para o autor, a indústria do conhecimento atesta que devemos ser críticos, mas não críticos do sistema. O autor esclarece que a indústria do conhecimento espera que o pesquisador continue atualizando-se, aprendendo sempre mais, porém, sem questionar o sistema produtivo. Em outras palavras, cabe aos pesquisadores continuarem atendendo aos interesses capitalistas, sem afetar a hegemonia de mercado positivista da indústria do conhecimento.

Demo (2015b) ressalta que, ao falar sobre a construção da autoria nas escolas e universidades, para que os alunos possam participar ativamente de modo crítico da sociedade e economia, garantindo, sobretudo, o bem comum a todos, faz-se necessário começar desde

cedo a prática da pesquisa nas escolas, como defendem os professores de ciência¹² (com quatro anos de idade), para que a criança aprenda logo a manejar sua sociedade naquilo que tem de mais marcante e decisivo, ou seja, a máquina estrondosa de produção do conhecimento científico.

Assim, os alunos, ao construírem autonomia, por meio de práticas de pesquisa, de forma emancipatória e proativa, em anos iniciais de formação, reagem a um sistema instrucional de ensino, sendo críticos, ou ainda, construindo um olhar crítico autocrítico¹³, apreciando e questionando o conhecimento. No entanto, é preciso admitir, na escola, e também na universidade, que a construção do conhecimento nem sempre se dá apenas, ou exclusivamente, por meio de atividades com métodos de instrução ou aulas meramente ilustrativas ou expositivas, mas, e sobretudo, por meio da construção de oportunidades de práticas de pesquisa, pautadas no bem comum da sociedade, por meio de atividades extraclasse em que o aluno possa reconhecer os problemas locais da comunidade e, a partir disso, intervir na realidade¹⁴.

Demo (2015b, p. 148) ao falar sobre a construção da autoria, defende:

É de inestimável valor pedagógico essa habilidade, porque combina a força científica com o cuidado da cidadania, para que tenhamos uma sociedade habitável, ecologicamente correta, economicamente saudável e politicamente igualitária.

Nesse sentido, a pesquisa deve ser compreendida como um caminho de buscas e apreensões sociais sempre fluidas, pensando sempre no entorno da vida em sociedade. Assim, compreendemos que as habilidades pedagógicas, em fusão com o científico, possibilitam que a prática não seja apenas um método simbólico de métricas de construção de conhecimento, mas e, sobretudo, uma forma de garantir a vida, o bem-estar e aplicação da justiça.

Além disso, é necessário que o aluno de ensino fundamental, médio ou superior, participe de sua própria aprendizagem, pois, como destaca Demo (2015b, p. 28), “aprende-se

¹² O movimento de professores de ciência foi criado em Singapura por professores americanos e israelenses, cuja proposta consiste em que alunos, aos quatro anos de idade aprendam, ou seja, iniciem a prática da pesquisa.

¹³ A crítica autocrítica está fundamentada na maiêutica de Sócrates, e nesse caso, o autor explica que a crítica coerente é a autocrítica, primeiro se aplica à crítica, pois para o autor, não se pode criticar e postular não ser criticado (DEMO, 2015b, p. 2).

¹⁴ Ver capítulo de Lícia Azevedo Tinoco “**Usos Sociais da Escrita + Projetos de Letramento= Ressignificação do ensino de Língua Portuguesa**” (2009) .

ciência fazendo ciência”. Ou seja, é ilusão pensar que o aluno irá aprender, se apenas mostrarmos como se faz pesquisa; é preciso inseri-lo em espaços de letramentos para que possam construir-se a partir das suas próprias experiências e práticas. Por outro lado, é necessário, ainda, que o professor, como pontua Bagno (2014), não abra mão do seu papel fundamental de orientador, pois a vida de hoje é caracterizada como um verdadeiro bombardeio de informações. Nesse caso, é importante que os professores atentem para a formação dos alunos a partir de práticas escolares que visem ao envolvimento para a aprendizagem significativa¹⁵, apontando caminhos para que possam construir o conhecimento com base na própria experiência de vida, reconfigurando pois, os saberes que trazem da vida para a escola.

Pois, como preconiza Demo (2015b, p.149): “[...] o importante não é a criança que viu falar de ciência, decorou leis e regularidades científicas, memorizou apostilas, mas a criança que se sente dentro da máquina da ciência como protagonista central da sua aprendizagem”. Isso significa que o ensino que liberta vai de encontro às amarras meramente instrucionais, pois, enquanto professores formadores, precisamos construir pontes de acesso para que alunos tenham oportunidades de formação, ou seja, espaços de letramento escolar e acadêmico que possibilitem aos estudantes sentirem-se parte do processo de construção de autoria do próprio conhecimento. Nesta perspectiva, acreditamos que podemos formar professores aptos a desenvolverem essas estratégias quando forem autores das próprias propostas de ensino (cf. DEMO, 2015b).

Esta reflexão da prática de pesquisa e autoria, como apontamos no início do trabalho, sobre uma das motivações que desencadearam essa pesquisa, nos orientaram durante o desenvolvimento do nosso TCC intitulado **“As contribuições do PIBIC para formação de professores-pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica”**.

Neste trabalho, analisamos o processo do letramento acadêmico dos alunos por meio dos artigos de Iniciação à Pesquisa (IC). A partir do envolvimento nas atividades de pesquisa em que os alunos foram imersos, percebemos que os espaços de letramento proporcionados pelos projetos de iniciação à pesquisa, ocasionaram aos alunos/bolsistas do PIBIC o desenvolvimento de práticas responsivas de investigação. Além disso, ao se engajaram nas atividades, os alunos foram construindo, notadamente, o letramento acadêmico e, assim, exercitando a autoria e autonomia por meio dessas práticas. Por isso, para Demo (2015b, p.

¹⁵ O termo “Aprendizagem Significativa” está sendo usada no sentido proposta pelo pesquisador Norte Americano, David Ausubel, em que aprender significativamente é reconfigurar os saberes dos alunos a partir dos que já existem.

164), pesquisar e elaborar é a oportunidade em que alunos têm de construir seus próprios conhecimentos. E nesse caso indica que:

O centro está na oportunidade de pesquisar e elaborar, induzindo os estudantes a tomarem iniciativa, produzirem textos próprios, discutirem questões polêmicas, usarem sempre a autoridade do argumento, buscarem consensos bem fundamentados e abertos, participando da alegria da descoberta que a pesquisa pode proporcionar.

Nesta perspectiva, a pesquisa promove a participação profícua dos alunos, mediante a oportunidade de elaborar e problematizar seus próprios conhecimentos, uma vez que o fazer ou executar permite que o aluno aprimore as práticas de investigação situadas. Ao escreverem seus próprios textos, os alunos recriam um ambiente favorável de atividades, discutindo questões polêmicas, aprendendo a usar a autoridade do argumento, buscando por meio da práxis fundamentar suas próprias escolhas, assumindo o compromisso com a construção do conhecimento nas sociedades. Pesquisar é assumir riscos, propor desafios e responsabilidades dentro e fora da escola. É garantir, sobretudo, que o conhecimento seja patrimônio de todos, e acessível a toda comunidade.

Na próxima seção, apresentamos as agências de fomento de pesquisas e contribuições para o desenvolvimento da ciência. Outrossim, falamos dos cortes de verbas destinados à ciência que ocorreram, para enfim, apresentarmos, sucintamente, como se encontram o investimento das agências de fomento relativos às bolsas de Mestrado e Doutorado concedidas aos Programas de Pós-Graduação PROLING e PPGL, contextos nos quais desenvolvemos nossa pesquisa.

2.2 As agências de fomento à pesquisa: Os desafios da ciência no Brasil

Os órgãos de fomento à pesquisa no Brasil, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como, Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPS), entre outras instituições, tem contribuído para que a pesquisa em contexto nacional possa expandir-se e atender às demandas de uma sociedade em constante evolução. A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha um importante papel na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Mais precisamente, conforme indica o *site*, no ano de 2007, a CAPES passou a atuar na formação de professores

da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado, no Brasil e exterior. A exemplo disso, são os Cursos de Educação a Distância (EAD).

O CNPq, por sua vez, objetiva fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, bem como o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional. Além disso, visa ser uma instituição de reconhecida excelência na promoção da Ciência, da Tecnologia e da Inovação como elementos centrais do pleno desenvolvimento da nação brasileira (CNPq).

Além da CAPES e CNPq, as FAPS são entidades estaduais que apoiam as atividades de pesquisa nos estados brasileiros, ligadas às universidades e empresas privadas, buscam implementar o apoio à pesquisa científica e tecnológica (cf. SEVERINO, 2007).

Em suma, as instituições de pesquisa visam contribuir para que a ciência no Brasil avance, incentivando na educação básica, graduação e pós-graduação, a formação de pesquisadores brasileiros, para que, em parceria com a sociedade, e por meio da pesquisa, cultivem o conhecimento e promovam o desenvolvimento do homem nas sociedades. Além disso, essas instituições de fomento financiam as pesquisas no Brasil e exterior, por meio de concessão de bolsas, desenvolvidas por Projetos de Iniciação Científica (PIBIC), na graduação e na pós-graduação, mestrado e doutorado (*stricto sensu*).

No entanto, recentemente, no ano de 2017, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações enfrentou cortes orçamentários das verbas destinadas à ciência¹⁶, chegando à supressão de mais de 40%, destinadas às pesquisas e agências de fomento no Brasil.

Diante dessa realidade, muitos pesquisadores brasileiros reuniram-se e organizaram “A marcha da ciência”, em vários estados brasileiros, pedindo a suspensão dos cortes, alegando falta de coerência do governo brasileiro. Durante as marchas, estudantes, pesquisadores, cientistas, entre outros, reivindicavam a liberação a verbas, alegando que esse procedimento de suspensão inviabilizaria projetos já existentes e comprometeria a pesquisa como um todo no Brasil.

João Fernandes Gomes de Oliveira, Vice Presidente da Academia Brasileira de Ciência, em depoimento ao Jornalista do “El País”, explica¹⁷ que os cortes na ciência mostram a ausência de percepção do que é importante e o que não é para o desenvolvimento de uma sociedade. Significa, porém, que o governo ao suspender as verbas destinadas à

¹⁶ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/09/1915383-pesquisadores-marcham-na-paulista-contracortes-de-temer-na-ciencia.shtml>. Acesso: 10/08/18.

¹⁷ Disponível em: >https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/27/ciencia/1511806311_065202.html. Acesso: 13/06/2018.

ciência, prejudica não apenas os estudantes, pesquisadores, cientistas, mas o desenvolvimento da nação, tendo em vista sua contribuição para a resolução de problemas de cunho científico, social e econômico.

Portanto, é possível afirmar que a ciência que vinha, nesses últimos anos, gradativamente evoluindo no Brasil, com a implantação de universidades públicas, tende a estagnar com as supressões, haja vista que a redução significa a não ampliação e continuação de projetos e pesquisas que vinham sendo desenvolvidas há anos no país. Para além disso, a retenção das verbas para pesquisas significa conter o desenvolvimento da produção do conhecimento que tende a desacelerar, visto que, em 2017, atingiu o maior número de retenção de verbas para a pesquisas.

Dada a importância do incentivo para a pesquisa, por meio de concessão de bolsas na pós-graduação, buscamos informações acerca das bolsas de mestrado e doutorado nos Programas do PROLING e PPGL¹⁸, tendo em vista que a ausência dessas bolsas atinge diretamente nossos colaboradores que são vinculados aos programas, o que impossibilita a realização das pesquisas. Sobre os dois programas, no capítulo 4 de metodologia, falamos sobre cada um deles.

No momento desta pesquisa, constatamos que, tanto as bolsas de mestrado e de doutorado, do PROLING e do PPGL, entre os anos de 2013 a 2018, não sofreram redução de fornecimento ao programa.

Dentre as três agências de fomento à pesquisa: CAPES, CNPq e FAPESQ, esta última, ainda no ano de 2017, disponibilizou ao PROLING duas (2) bolsas de mestrado e quatro (4) bolsas de doutorado, a CAPES, por sua vez, em 2018, trinta (30) bolsas de mestrado e vinte e sete (27) de doutorado; e o CNPq, nesse período, disponibilizou duas (02) bolsas de mestrado e uma (01) de doutorado.

Acreditamos que, nessa ocasião, a continuação das bolsas pode estar relacionada ao positivo desempenho dos programas diante das agências de fomento CAPES e CNPq. Atualmente, o PROLING, juntamente ao programa de Pós-Graduação de Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos, do Centro de Ciências da Saúde (CCS), ambos da Universidade Federal da Paraíba, são os únicos programas no *Campus I*, que possui o conceito 6 da CAPES. Nesse

¹⁸ Informações repassadas pela Fundação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), na pessoa do Sr. Jozinaldo Gama Barreto, processo nº23074.017018/2018-10 e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), coordenador José Ferrari Neto, bem como o Programa de Pós-Graduação PPGL (UFPB), coordenadora Ana Cristina Marinho Lúcio.

sentido, esse seria um dos motivos para que recebam maior incentivo das agências de fomento, especialmente da CAPES.

As bolsas de doutorado, por sua vez, também tiveram aumento nos últimos seis anos, sendo que, nesse caso, o aumento foi de mais de 50%, ou seja, passaram de modo progressivo de quatorze (14) bolsas, no ano de 2013, para trinta (30) bolsas no ano de 2018.

Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, as bolsas de mestrado, em 2013, passaram de vinte e nove (29) para trinta e quatro (34), tendo um acréscimo gradativo de mais de quinze por cento (15%). No que diz respeito às bolsas do doutorado, houve um acréscimo de mais de trinta e cinco por cento (35%) em relação aos anos de 2013 até o presente momento. O PPGL, atualmente, possui o conceito 4 da CAPES, tendo também um positivo incentivo de bolsas. Para além disso, o PPGL é um Programa de Pós-Graduação, que nasceu ainda na década de 70, e que, após desvincular dos professores de Língua, prosseguiu dando ênfase ao estudo da Literatura.

Em relação aos dois programas, é possível perceber que, até o presente momento, mesmo diante dos cortes orçamentários destinados à ciência, as bolsas de mestrado e doutorado foram mantidas nesses últimos anos. Quanto ao PIBIC, segundo a Pró-Reitoria de Pesquisas (PROPESQ), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desde 2014 até o presente momento, o programa conta com 500 bolsas contempladas na instituição, não sofrendo nenhum corte do CNPq. Assim, compreendemos que, no que tange aos incentivos da pesquisa na UFPB, especificamente, percebemos que, mesmo diante dos problemas relacionados as verbas, instaurados em 2015, as políticas públicas implementadas nessas últimas décadas foram mantidas até o presente momento.

2.3 Representações, significados e autonomia das práticas de letramento científico na universidade: descentralizando o poder em sala de aula

Em contextos acadêmicos, o termo pesquisa assume muitos significados para o aluno em formação. Disto decorrem alguns aspectos já pontuados por Bagno (2014), Celani (2005), Demo (2015b), entre outros, sobre os problemas relacionados à compreensão de como os alunos entendem e/ou compreendem a pesquisa na escola ou mesmo na universidade.

No ensino superior, e mais precisamente nos cursos de Letras, nas disciplinas que focalizam a pesquisa, como Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado, entre outras, é comum que os alunos desenvolvam pesquisas para escreverem artigos científicos e/ou relatórios de estágios.

É a partir do contato imediato dos alunos com as práticas de pesquisa, efetivamente, que eles têm oportunidade de lidar com as adversidades desta atividade, visto que, numa pesquisa qualitativa, como afirma a professora Celani, não existe um plano definido, mas um desdobrar-se (cf. 2005).

No entanto, percebemos que a pesquisa na universidade, muitas vezes, para o discente, é vista apenas como trabalho para fins de aprovação, quando deveria ser compreendida como um fim para desenvolvimento humano, cultural e social dos estudantes. Contudo, é importante destacar ainda que a pesquisa é, como defende Moita Lopes (2006), “um modo de construir a vida social ou de tentar entendê-la”. E, nesse caso, significa criar espaços de compreensão.

Assim, o campo de pesquisa requer daqueles que se propõem a analisar a realidade do outro, mais do que uma ferramenta de análise ou um jeito unívoco de se pensar as relações, um olhar que ultrapasse, de alguma forma, os limites do mundo socialmente representado e construído dos atores pesquisados. Por isso, Cavalcanti (2006, p. 242) aponta que “um indivíduo emerge através dos processos de interação social, não como produto final, mas como alguém que é (re) construído através das várias práticas discursivas das quais participa”. Nessa perspectiva, é importante considerar que os processos de interação social dos sujeitos são construídos mediante o contato com a cultura, a história e com a comunidade a qual pertencem.

Portanto, observar o outro a partir de uma janela específica, ou mesmo da nossa perspectiva enquanto pesquisador em formação, como se todos fossem sujeitos a uma mesma observação, é ignorar as experiências e a identidade dos sujeitos envolvidos, bem como as práticas de linguagens situadas. A língua é construída na interação dos indivíduos por meio das práticas nas quais se inserem, sendo, pois, criativa, flexível, aberta a novas propostas e negociações. Ou seja, é um sistema cujas práticas são adaptáveis à realidade dos falantes. Na perspectiva do ISD, é na/pelas práticas languageiras que os indivíduos de uma comunidade linguística constroem pontes de acesso aos pré-construídos sociais que permitem aos interlocutores vivenciarem novas descobertas, processos formativos e transformações sócio-culturais.

Nessa direção, ao falar sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, Celani (2005) defende que é importante que os pesquisadores se mantenham a par das mudanças que ocorrem no mundo. Por isso, para a autora, ao discutir sobre ética na pesquisa aplicada, a questão cultural [dos sujeitos envolvidos] não pode ser desprezada. Conforme ela, não se pode tomar como dado que todos os alunos têm a mesma cultura só porque todos são brasileiros. É

importante considerar que os sujeitos possuem particularidades, representações e que, ressignificam suas práticas, a partir do que conhecem e/ou acreditam.

2.4 Os projetos de pesquisa como atividades promotoras de letramentos: qual a importância de atuar em um projeto de pesquisa?

A pesquisa permite o despertar da vocação científica dos estudantes no ensino superior, visto que, nesse nível de ensino, é necessário que o aluno elabore trabalhos de cunho científico, com vistas à construção do conhecimento de modo próprio e elaborado.

No entanto, na universidade, mais especificamente no curso de Letras, a relação do aluno com a prática de pesquisa nem sempre se dá de maneira funcional, com exceção apenas de algumas disciplinas e projetos que trabalham de modo mais pontual a prática, como: Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP), entre outras, ou ainda, projetos específicos, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que contemplem a formação do estudante enquanto pesquisador, poucas também são as oportunidades que os alunos possuem para participar de práticas de letramento científico no meio acadêmico.

Nesse cenário, para os graduandos, empreender uma pesquisa científica é um processo difícil, demorado, complexo e, algumas vezes, desesperador para os alunos, pois requer deles práticas emancipatórias de criação, reflexão e ações voltadas para a escrita específica de gêneros da esfera acadêmica. Diante disso, o fato é que o aluno, com raríssimas exceções, adentra no ensino superior sem nunca ter vivenciado e/ou praticado uma pesquisa de cunho científico, e aí encontra-se o problema.

Na graduação, especificamente, poucas também são as chances dos alunos de realizar pesquisas, até que, ao final do curso, são solicitados a elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para Dias, Santos e Meneses (2016, p. 76), no ensino superior, poucas são as disciplinas que contemplam o letramento acadêmico em suas ementas; tudo acontece na academia, segundo as autoras, como se os estudantes fossem proficientes, ou seja, já soubessem como fazer uma resenha, um artigo científico, entre outras modalidades de gênero dessa esfera.

Nesta perspectiva, compreendemos que a ausência das habilidades dos alunos de escrita científica de gêneros acadêmicos são ignoradas pela academia, uma vez que os alunos de modo bastante pontual experienciam esses processos durante as disciplinas na graduação. Além disso, as oportunidades de acesso aos projetos de pesquisa são restritas. Assim, é

comum que os alunos sintam dificuldades em relação à prática de pesquisa, pois, como defendem as autoras, apesar de os projetos de iniciação científica serem um compromisso da instituição para com os alunos de graduação, as oportunidades de acesso não são para todos, visto que as vagas são escassas e impõem uma seleção rigorosa.

Além disso, o que ocorre é que as disciplinas que discutem a pesquisa no ensino superior nem sempre são suficientes para que o aluno desenvolva o letramento científico, efetivamente. Para além disso, se o curso é de licenciatura, as disciplinas voltam-se para prática do ensino e a discussão de teorias, e assim desvinculam-se da pesquisa. Todavia, a diferença mais preocupante em relação aos alunos que não têm oportunidade de participar de projetos está na condição de pesquisar, seja em qualquer situação. Severino (2007, p. 265) destaca:

O envolvimento dos alunos na fase ainda de graduação em processos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Isso significa que inserir os alunos em projetos sistemáticos de produção de conhecimento científico possibilita o aprendizado da construção do conhecimento e a apropriação dos processos específicos (cf. SEVERINO, 2017). Isso indica, pois, que os projetos de pesquisa contemplam processos de atividades específicas, a exemplo do letramento científico e espaços de letramento não contemplados pelos cursos de licenciatura, os debates em grupos de estudo e a pesquisa com alunos da pós-graduação, acentuando-se, pois, a oportunidade de aprendizagem.

Nesse caso, Dias e Pereira (2015) explicam que o contato dos alunos com as modalidades de leitura e escrita acadêmico-científicas vai se intensificando à medida que os alunos se vinculam a projetos voltados para a pesquisa e docência. Além disso, Bornoni-Ricardo (2008) reforça que a competência comunicativa de qualquer pessoa se amplia à medida que se diversifica o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que tem de desempenhar.

Dessa maneira, os bolsistas, ao serem imersos nesses projetos, estudam os aportes teóricos, vão ao campo de pesquisa, a depender do tipo de pesquisa que desempenham, elaboram diversos gêneros da esfera acadêmica, como resumos, ensaios, resenhas, relatórios, artigos para serem submetidos em congressos, colóquios ou seminários, para divulgação dos resultados de suas pesquisas. Ademais, a presença do orientador é de extrema relevância para

que os discentes desenvolvam as práticas de letramento devidamente orientados e aprendam a refletir sobre aspectos não contemplados nas disciplinas.

Segundo destaca o CNPq, o Projeto de Institucional Brasileiro de Iniciação Científica (PIBIC) tem por objetivo apoiar a Política de Iniciação Científica desenvolvida nas instituições de ensino/ pesquisa, por meio de concessão de bolsas a alunos de graduação. Esse programa tem na própria natureza a proposta de emancipação do aluno/bolsista, como fim último, ou seja, os alunos desenvolvem pesquisas e assim aprendem a elaborar-se constantemente. Isso implica dizer que é um projeto voltado para práxis com atenção à formação dos graduandos nos vários campos do saber.

Nesse caso, destacamos fragmentos do questionário respondido pelos colaboradores, nos quais perguntamos, se durante a graduação, eles desenvolveram alguma pesquisa. Nos fragmentos, alguns alunos afirmaram que a pesquisa fez parte em algum momento de suas vidas acadêmicas na graduação, seja por meio de projetos ou de disciplinas obrigatórias, contudo, destacaram os desafios encontrados, bem como os impedimentos.

Excerto 1- Desenvolvi a pesquisa vinculada ao plano de projeto do PIBIC. Não houveram [sic] grandes dificuldades, já que toda a pesquisa foi feita sob orientação da professora responsável. Durante o processo, a elaboração dos primeiros artigos para apresentação em eventos foi a parte de maior dificuldade, tendo em vista a falta de experiência para o desenvolvimento do gênero, já que participei do projeto ainda no início da graduação. (Questionário 1, Questão 7 - Colaboradora MERIDA)

Excerto 2- Sim, desenvolvi a pesquisa durante o projeto de iniciação científica. Houve algumas dificuldades, dentre elas, a carga intensa de leituras teóricas e a coleta de dados que também foi bastante ampla. (Questionário 2, Questão 7 - Colaboradora OLÍVIA).

Excerto 3- [...] participei durante dois anos do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). As poucas dificuldades se deram pelo fato de ter como corpus de pesquisa jornais do século XVIII e XIX que estão disponibilizados online na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e, sendo, assim, muitos deles estão desgastados dificultando o processo da leitura. (Questionário 4, Questão 7 - Colaboradora CLARICE).

Excerto 4- Desenvolvi somente uma pesquisa para uma disciplina obrigatória. O grande desafio foi encontrar e depois relacionar os dados pesquisados com o aporte teórico (Questionário 9, Questão 7 - Colaboradora DUCA).

Segundo a colaboradora, no excerto 1, a maior dificuldade que existiu, na ocasião da pesquisa, consistiu na elaboração dos primeiros artigos para a apresentação nos congressos. A dificuldade com os gêneros acadêmicos foi um de seus grandes desafios. Nesse caso, é

importante destacar a preocupação dos bolsistas com o gênero artigo científico, uma vez que precisam textualizar os conhecimentos para a divulgação e publicação dos trabalhos. Além disso, Merida se reporta às dificuldades que teve nos períodos iniciais para se apropriar da escrita do gênero, evidenciando que o fato de o aluno estar na graduação não significa que domine a escrita científica e os gêneros dessa esfera. Para autores como Silva, Leitão e Barros (2016), a escrita, e mais especificamente a científica, é um processo que resulta de outro processo, a pesquisa.

Isso significa que é necessário que os alunos pratiquem a escrita, pois, como explica o professor Russel (*apud* RAMOS e ESPEIORIN, 2009), a escrita da esfera universitária é bastante especializada, muito mais que na escola secundária. Demo (2015b) fala que escrever faz parte dos estilos de elaboração humana.

No excerto 2, a colaboradora Olívia, por sua vez, destacou o projeto IC como um momento em que houve algumas dificuldades, entre elas, a carga de leituras teóricas e a coleta dos dados. As dificuldades consistiram na quantidade de leituras e na coleta do *corpus*. No entanto, mesmo diante das dificuldades apontadas pela estudante, percebemos o autonomia da estudante nas práticas de letramento, ao afirmar “desenvolvi a pesquisa durante o projeto de iniciação”. Isso indica que, ao se envolver com o projeto, a aluna vivencia as dificuldades da pesquisa, mas participa de um momento importante de aprendizagem para a sua formação. Além disso, a carga intensa evidencia que o fazer proporciona também o saber.

Embora o projeto de pesquisa tenha sido pensado e elaborado pelo orientador, uma vez que as inquietações iniciais não são do aluno, mas sim do orientador, é o aluno quem concretiza e toma para si os problemas de pesquisa. A colaboradora Merida, também bolsista do PIBIC, destaca a importância da orientação da professora/pesquisadora na elaboração dos artigos. Para ela, não houve “grandes dificuldades”, uma vez que toda a pesquisa foi feita sob a orientação da professora.

Para a colaboradora Clarice, que também participou de projeto PIBIC, os problemas com a pesquisa foram decorrentes das dificuldades do acesso ao *corpus*. No excerto, 3, destaca que as poucas dificuldades que existiram foram externas ao processo, ou seja, a pesquisa, para a discente, se deu naturalmente, com empecilhos normais que podem acontecer durante o processo. A partir do que nos diz Clarice, percebemos que a colaboradora se sente confiante e acolhe as dificuldades como inerentes à prática desenvolvida nos projetos. Compreendemos, portanto, que os projetos de IC são importantes atividades promotoras de letramento, uma vez que permitem aos alunos o despertar de novas habilidades de pesquisa,

contemplando práticas de leitura, escrita e reescrita, observação e análise do objeto, aprofundamento de diversas teorias e outras especialidades.

A colaboradora Duca, no excerto 4, diferentemente dos demais, não teve acesso aos projetos, mas ao desenvolver uma pesquisa para disciplina “obrigatória”, enfrentou desafios, pois as dificuldades, naquela ocasião, consistiam em relacionar os dados com o aporte teórico. Nesse caso, relacionar *corpus* e teoria é uma dificuldade apontada pelos estudantes no ensino superior em qualquer nível, haja vista que a ausência de prática sistemática torna o processo muito mais desgastante. No cenário de inclusão do graduando no letramento acadêmico, Severino (2007) explica que o ensino-aprendizagem na universidade não trata de apropriação de produtos, mas de processos. Nesse sentido, a compreensão do aluno com os dados e o *corpus* constitui processos que precisam ser vivenciados e amadurecidos pelo estudante. Em disciplinas obrigatórias, ou mesmo em projetos de pesquisa, o aluno deve aprimorar a prática nesses ambientes, de modo que favoreça o seu desenvolvimento.

2.5 Vivências e dificuldades dos estudantes no ensino superior: A escrita acadêmica como ferramenta de trabalho dos pesquisadores

Escrever é o ato de registrar o que defendemos, acreditamos, ou ainda, o que não mais acreditamos. A escrita faz-nos reflexivos, capazes de nos posicionar diante do mundo, de expor as nossas escolhas, nossos desafios, conflitos, enfim, desenvolver, imprimir nossos sentimentos e pensamentos, por isso, é uma ferramenta importante para materialização do conhecimento. Segundo Kleiman (2010), o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso do sistema da escrita nas sociedades. A autora explica, ainda, que o desenvolvimento histórico da escrita reflete em outras mudanças sociais e tecnológicas. E, nesse caso, abrange não apenas o código da escrita em si, mas o que realizamos socialmente ao escrevermos um texto.

Implica dizer que o letramento é um sistema de práticas de escrita socialmente construídas e situadas. Por isso, conforme a autora, um evento de letramento abrange diversos participantes que possuem diferentes saberes em níveis diferentes, mobilizados em prol de interesses individuais e de metas comuns.

Então, nesta perspectiva, a escrita constitui-se como ferramenta de trabalho dos universitários, sendo, pois, a forma de agir e intervir no contexto em que atuam. Além disso, é um ato de emancipação, visto que, ao escrevermos, recriamos, por meio dos textos, o mundo a partir das nossas ações e percepções. Para Bazerman (2009), na medida em que textos são

produzidos, fatos sociais também são produzidos, pois, para ele, os fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos.

No meio acadêmico, especificamente, escrever é um processo imprescindível para que os alunos produzam fatos sociais. Assim, para Dias e Pereira (2015), o letramento constitui-se como prática social dos universitários, haja vista que, ao produzir diversificados gêneros acadêmicos, o estudante assegura seu espaço profissional na sociedade acadêmica. Isso significa que, ao escrevermos, no contexto de pesquisa, produzimos bens simbólicos, conhecimentos que serão divulgados por meio dos eventos científicos e, não apenas isso, mas ganharão novas perspectivas, pois o texto exposto sofrerá modificações que permitirão a continuação de outros conhecimentos.

As autoras Motta-Roth e Hendges (2010) esclarecem que, no atual sistema brasileiro, a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, bem como de bolsas de pós-graduação e de projetos de pesquisa tem se baseado no conhecido ditado “publique ou pereça”. Nesse caso, os estudantes são cobrados para que aprendam gêneros da esfera acadêmica e correspondam às exigências de escrita e apreensão dos gêneros dessa esfera, solicitados pela academia e empresas de fomento à pesquisa. Diante disso, a pressão para escrever e publicar, conforme as autoras argumentam, tem levado os alunos, professores e pesquisadores a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade (cf. MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13). Diante disso, é importante pontuar, conforme vimos no subtópico 2.2, que a prática de pesquisa, o que inclui a elaboração de textos acadêmicos, podem ser prejudicadas, devido aos cortes de verbas, iniciados em 2015 pelo governo, e previstos para os próximos anos, o que dificultará em ambientes acadêmicos essa atividade, necessária para o estudante em formação.

No universo acadêmico, os conhecimentos são produzidos por meio da escrita científica e dos diversos gêneros. No entanto, escrever obedecendo normas científicas é um desafio, pois a escrita, em qualquer circunstância, é um processo que requer daquele que se propõe a aprendê-la, experiência, amadurecimento das práticas de leitura e escrita e comprometimento. Todavia, nesse meio, em especial, escrever adequadamente é necessário para que o conhecimento, produzido pelo estudante, seja aceito pela comunidade científica de maneira plausível e não sofra sanções. Contudo, alunos do ensino superior também são alvo de críticas de muitos professores, uma vez que os estudantes, devido à pouca familiaridade com a escrita acadêmica e até mesmo a ausência com práticas de letramento científico, sentem dificuldades ao escrever.

Nesse cenário, a universidade é uma via de mão dupla, visto que a ação de escrever é empreendida não isoladamente, mas conjuntamente nesses ambientes entre professores e alunos. Para que o estudante aprenda a utilizar adequadamente a escrita especializada na universidade, é necessário que o docente assuma a função de professor e orientador que constrói relações de troca de experiências. O professor como parceiro mais experiente, devido às várias habilidades adquiridas, ajuda o aluno a construir e manejar o novo espaço de aprendizagem. Nessas circunstâncias, escrever é uma oportunidade em que professores e alunos, em contexto de ensino fundamental, médio ou mesmo superior, precisam se ajudar, colaborando e contribuindo a partir das trocas de experiência, pois a escrita promove ações de autonomia e desenvolvido humano. Dito isto, acreditamos que essa troca permite a socialização dos indivíduos por meio da escrita em formas de textos/discursos. Desse modo, o homem age em sociedade, e assim promove fatos sociais, conforme será discutido no próximo capítulo que apresenta os princípios do ISD.

3. O PROJETO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD): PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA CONSTITUIÇÃO DOS TEXTOS/ DISCURSOS

Para O ISD, a linguagem é decisiva e central, pois o sujeito social e, ao mesmo tempo, psicológico, age por meio da linguagem e interfere, simultaneamente, sobre si e a sociedade (cf. BRONCKART, 2006) e em todo processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível.

O ISD se respalda em várias áreas de conhecimento, a saber: Linguística, Filosofia, Sociologia e Psicologia. E, sendo transdisciplinar, rejeita toda forma de reducionismo ou dualismo e recusa a concepção representacionista da linguagem, que nega a dimensão sócio-histórica dos sujeitos, afiliando-se a uma visão global, monista¹⁹, unificada, que considera o funcionamento psicológico da linguagem como unidades de análise, condutas ativas e o agir lingüístico situado.

E, assim, para Bronckart (*apud*, PINTO, 2007), o ISD assume a ideia de que o objeto de estudo compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento humano e funcionamento das condutas humanas. Implica um posicionamento de ordem epistemológica e política, ou seja, os conhecimentos científicos do humano devem ser construídos mediante trabalhos de intervenção social, devendo ser direcionados para uma evolução científica, tanto dos grupos sociais, quanto de cada um de seus membros (cf. PINTO, 2007, p. 112).

Compartilha as teses de autores como Habermas (1987), segundo o qual, o agir comunicativo, que produz formas semiotizadas, se organiza nos três mundos representados: objetivo, social e subjetivo, e definem o contexto do agir de linguagem dos atores. Contempla, ainda, as ideias de Ricoeur (1986), na perspectiva da ação significativa, ou simplesmente ação, que é imputada a um organismo humano e que, por outro lado, é permeada também de representações; em Durkheim (1998), os fatos sociais; Bathin/ Volochínov (1978;1984), com a noção de gêneros do discurso; Léontiev (1979) na perspectiva da concepção de atividade humana; a visão Saussureana dos signos, (1916) na constituição do pensamento consciente humano, bem como as ideias de Vygotsky, que defende que as unidades de significação da língua do seu meio humano provocam a discretização e o desdobramento do funcionamento psíquico, caracterizando, assim, o pensamento consciente.

¹⁹Conforme Bronckart (1999), o monismo de Spinoza considera que a natureza e o homem são constituídos de uma substância única.

Situando também na obra de Spinoza (*L'Éthique*, 1677/1954), acolhe a tese do universalismo e se afilia a uma visão monista (cf. BROCKART, 2006). Ademais, o autor ainda explica que a tese Spinoziana defende a ideia da substância material e da continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano.

Bronckart (2006) diz que essa abordagem se centra sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente do humano, que correlacionam tanto os fatos sociais quanto os psicológicos. Acolhendo uma abordagem descendente dos fatos sociais, articula três níveis de análise, a saber: às dimensões da vida social que, para um indivíduo, constitui-se como os pré-construídos históricos, os processos de mediação formativa, e ainda, os efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos (cf. BONCKART, 2006, p. 129).

Assim, a tese central do Interacionismo sociodiscursivo exposta por Bronckart (1999, p.42) defende que toda ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

Para tanto, apresentamos a concepção de texto e gênero de texto e o folhado textual.

3.1 A ação de linguagem e a concepção de texto e gênero de texto

Conforme Bronckart (1999), a espécie humana caracteriza-se pela diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e atividade. Ele acrescenta que a evolução espetacular da humanidade está relacionada à emergência de um modo de comunicação específico, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e às atividades humanas uma dimensão particular que justifica serem chamadas de sociais.

E, no caso da espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, e a atividade caracteriza-se, portanto, segundo Bronckart (1999), por uma dimensão que Habermas (1987) chamou de agir comunicativo. Bronckart (1999, p.33) explica que a emergência do agir comunicativo, além de ser constituída do psiquismo especificamente humano, é formada também pelo social.

Na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, também possuem uma dimensão transindividual, veiculada a representações coletivas do meio em que se inserem, sendo estruturados em configurações de conhecimento que são chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas (1987), de mundos representados. Para Habermas, três mundos podem ser distinguidos, a saber: o mundo objetivo, social e subjetivo.

Os signos remetem, em primeira instância, aos aspectos do meio físico. Assim, para Bronckart (1999), para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário termos representações significativas dos parâmetros do ambiente, sendo esses conhecimentos constitutivos de um mundo objetivo.

Além disso, também acrescenta que, no quadro da atividade, em segunda instância, os signos incidem sobre a maneira de organização da tarefa regulada pelas normas, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre os membros dos grupos. Nesse caso, segundo o autor, esses conhecimentos são relativos ao mundo social.

Os signos remetem às características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa, pois esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um mundo subjetivo. Assim, sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio e o mundo à sua volta.

Os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo, devendo proceder da atividade que é coletiva ou social. Assim, o subconjunto dessas representações coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se a partir de um mundo representado específico, neste caso, o mundo social (cf. BRONCKART, 1999).

O mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio e condiciona as formas de estruturação, tanto do mundo objetivo como do mundo subjetivo. Para Bronckart (1999), é no agir comunicativo que as ações de linguagem são aplicadas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica, o texto. Para o autor, textos são produtos de atividades humanas, articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.

Por isso, designa texto como toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seus destinatários. Assim, cada texto, segundo o estudioso, exibe um modo determinado de organização de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição, mais ou menos restritas, e apresentam mecanismos de textualização destinados a assegurar o conteúdo temático, e mecanismos enunciativos destinados a assegurar a coerência pragmática dos textos.

Quanto ao contexto de produção dos textos, Bronckart (1999) esclarece que existe um conjunto de parâmetros que pode exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. O primeiro refere-se ao mundo físico, e o segundo, ao mundo social e subjetivo. No primeiro plano, está o mundo físico, que explica que todo texto resulta de um comportamento verbal concreto e que configura um lugar de produção, isto é, o espaço físico

em que o texto é produzido; o momento da produção, ou seja, a extensão do tempo durante a qual o texto foi produzido. Já no segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, conforme Bronckart (1999), de uma formação interativa que implica o mundo social, isto é, valores, regras e normas, e o subjetivo, imagem que o agente tem de si ao agir.

Como dito anteriormente, a ação de linguagem é atribuída a um indivíduo singular que, assim, se torna o agente ou o autor da ação, sendo tanto da ordem do sociológico quanto psicológico (BRONCKART, 2006).

Na medida em que um agente ou ator da ação se engaja em uma ação de linguagem, ele dispõe de um conhecimento dos mundos representados. Isso implica dizer que ele se apropriou, na interação social e verbal, de conhecimentos relativos aos três mundos: objetivo, social e subjetivo, que são apenas versões pessoais e, necessariamente, parciais dessas coordenadas sociais globais (BRONCKART, 1999, p. 146).

Bronckart (2006, p 139.) afirma que essa realização se dá, por sua vez, sob a forma de textos, sendo mobilizados pelo agente os recursos que dizem respeito aos aspectos lexicais e sintáticos de uma determinada língua natural, e que o agente leva em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua.

Assim, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos linguísticos das atividades de linguagem de um grupo e como o correspondente empírico linguístico de uma determinada ação de linguagem:

[...] um texto mobiliza unidades linguísticas (e, eventualmente, outras unidades semióticas), ele não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente planejamento geral) não dependem do linguístico, mas são determinados pela ação que o gerou (BRONCKART, 2006, p. 139).

Na medida em que as formações sociais de linguagem têm, no curso da história, elaborado modelos de organização textual diversos, capazes de realizar empiricamente uma mesma ação de linguagem (linguageira), não existem, segundo o autor, correspondências biunívocas entre uma ação de linguagem e uma espécie de texto. Assim, Bronckart (1999, p.137) concebe a noção de texto como uma unidade comunicativa de nível superior. Defende ainda que, os textos são produtos de atividades de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas dessas formações, e elaboram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis.

Bronckart (2006, p.142) explica ainda que as condições de abertura e de fechamento dos textos não dependem de regras linguísticas, mas das condições de realização do agir de linguagem semiotizado por eles. Nesse caso, o autor preconiza (BRONCKART, 2006, p. 143) que os procedimentos de análise dos textos só podem ser descendentes, uma vez que parte das atividades sociais às atividades de linguagem, e destas atividades aos textos e a seus comportamentos linguísticos

Para o autor, qualquer produção de um texto implica escolhas do seu agente relativas à seleção, bem como à combinação de mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das modalidades linguísticas. Por isso, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre outros possíveis gêneros existentes que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso de uma dada comunidade.

Essas escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados a um dado meio comunicativo, os quais são eficazes diante de um desafio social (cf. BRONCKART, 2006, p. 143-144).

Segundo o autor, quando o agente produz um novo texto, ele se encontra em uma situação de ação de linguagem, e essa situação se torna eficaz pelas representações que o agente construiu para si mesmo. Além disso, as representações podem ser identificadas como: a) as representações referentes ao quadro material ou físico da ação, a saber:

- A identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço tempo da produção;
- As representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal, a saber: o tipo de interação social que está em jogo, o papel social que dele decorre para o emissor (estatuto do enunciador) papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários) e, ainda, as relações de objetivo que podem estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo.

Há também outras representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis do agente, que se referem à temática que será expressa no texto, são as macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória (cf. BRONCKART, 2006, p. 147)

3.2 A trama do folhado textual a partir dos níveis de análise na perspectiva bronckartiana

Para demonstrar como um texto pode ser apreendido, Bronckart (1999) apresenta a metáfora do folhado textual, composto por três níveis: a infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

O primeiro nível, o mais profundo, é chamado de infraestrutura e é definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático (ordem cognitiva, ou que não parece indicar uma reformulação semiótica particular) e pelos tipos de discursos²⁰ mobilizados e suas modalidades de articulação (cf. BRONCKART, 2006).

Assim, segundo o autor, os tipos de discurso são definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em um número limitado, devendo entrar na composição de todo texto. Esses tipos de discursos são chamados também pelo autor de mundos discursivos, eles organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente às da sua situação de ação e às dos mundos construídos coletivamente.

O autor ainda diz que é no quadro desses tipos de discursos que, eventualmente, aparecem essas formas de planejamento semióticas mais locais construídas pelas sequências apontadas por Adam (1990), sendo também, nesse quadro, que são geradas as regras de sintaxe frástica.

No segundo nível, situam-se os mecanismos de textualização que contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, para além da heterogeneidade da infraestrutura, pelo jogo dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal.

Assim, os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática do texto, de modo que se realiza por meio dos organizadores textuais, que se aplicam ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, às transições entre fases de uma sequência, ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas de um texto.

Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, conforme apresenta o autor, têm função de introduzir os temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência de texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas.

Já os mecanismos de coesão verbal, que sofre reformulação e passa agora a integrar a infraestrutura juntamente com os tipos de discursos, asseguram a organização temporal e ou hierárquica dos processos (estados, eventos ou ações) verbalizados pelos tempos verbais.

²⁰ Conforme Bronckart (*apud*, CAVALCANTE, 2015), a coesão verbal, que pertencia ao segundo nível do folhado, isto é, mecanismos de textualização, passa a integrar a infraestrutura, a qual segundo o autor, está fortemente conectada aos tipos de discursos.

Essas marcas estão presentes em interação com os tipos de lexemas verbais aos quais elas se aplicam, assim como em outras unidades de valor temporal (os advérbios e os organizadores textuais), e sua distribuição depende, além disso, mais claramente do que para os dois mecanismos precedentes, dos tipos de discurso nos quais ocorrem. Bronckart apresenta, ainda, o último nível dessa trama, que, segundo ele, é o mais superficial, pois são os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa do agente e de modalização, são elas: Lógicas, Deônticas, Apreciativas e Pragmáticas, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo do agente no texto e a coerência interativa. De acordo com Bronckart (1999), podem ser expressas da seguinte forma:

Tipos de modalização	Tipo de posicionamento
Lógicas	Julgamento sobre o valor de verdade das proposições (certas, possíveis e prováveis;
Deônticas	Julgamentos à luz dos valores sociais;
Apreciativas	Julgamentos mais subjetivos, apresentando os fatos como bons, maus e estranhos, sempre na visão da instância que os avalia;
Pragmáticas	Julgamentos que se referem às capacidades de ação intenção do agente (poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer).

Quadro 1 : Tipos de modalizações, segundo Bronckat (1999, p.130)

O autor enfatiza que esses mecanismos não se encontram diretamente relacionados à progressão temática, e mostram menor dependência em relação ao que procede e ao que se segue no eixo sintagmático. Para ele, o seu estatuto seria de ordem interativa – ou mesmo configuracional.

A distribuição das vozes presentes no texto visa, segundo Bronckart (2006), “fazer visíveis” as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso em um texto. Ou seja, as vozes demarcam os posicionamentos dos agentes. As vozes que aparecem são três: a voz do autor empírico, de personagens e instituições, e elas podem não ser traduzidas por marcas linguísticas específicas, podendo ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda, por frases ou segmentos de frases.

As modalizações, destaca o autor, por sua vez, servem para explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou a determinados aspectos do próprio processo de semiotização (cf. BRONCKART, 2006).

Para essa discussão, serão apresentados, a partir do ISD, os mundos discursivos e as representações.

3.3 Os mundos discursivos e as representações

Bronckart (1999, p. 151) chama os mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade humana de mundos discursivos. Esses mundos, segundo explica, se constroem com base em dois subconjuntos de operações. A primeira, consiste na relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas de um mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina.

A segunda diz respeito ao relacionamento, de um lado, entre as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) e sua inscrição no espaço-tempo, tais como são mobilizadas em um texto e, de outro, aos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço tempo da produção).

Essas duas ordens de operações referem-se, portanto, à construção das coordenadas gerais dos mundos discursivos e à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolvem em um mundo ordinário.

Para Bronckart (1999, p. 152), as operações das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático mobilizado em um texto parecem poder ser resumidas a uma decisão de caráter binário. Ou essas coordenadas, diz o autor, são apresentadas como disjuntas da ação de linguagem das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se então as coordenadas organizadas de conteúdo temático do texto como conjuntas às da ação de linguagem.

No primeiro caso (as disjuntas), em que as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados e atestados (da ordem da história), a fatos futuros e fatos plausíveis ou puramente imaginários, sua organização deve ancorar-se, segundo Bronckart (1999) em uma origem espaço-temporal, que especifica o tipo de disjunção operada, algumas vezes associadas a fórmulas espaciais. Os fatos organizados a partir dessa ancoragem são

então narrados como se fossem passados. Segundo Hamburger (1986, p. 75-87, *apud* Bronckart, 1999, p. 153), existem razões para distinguirmos entre os fatos organizados em um mundo narrado efetivamente colocado no passado ou no futuro e os fatos organizados em um mundo narrado autônomo ou atemporal.

Já no segundo caso, explica o autor, as representações são mobilizadas, desde que não se ancoram em nenhuma origem específica, organizam-se inevitavelmente em referência mais ou menos diretas às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso. Assim, os fatos são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação da linguagem: eles não são narrados, mas mostrados, ou expostos (cf. BRONCKART, 1999, p.153).

Quando nos colocamos na ordem do NARRAR, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, deve permanecer como um mundo parecido, conforme sublinha Hamburger (1986; *apud* BRONCKART, 2006), ou seja, um mundo que deve ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto. Esses mundos, ao mesmo tempo situados à distância e parecidos, podem, por isso, apresentar graus diversos de desvios em relação às regras em vigor do mundo ordinário.

Quando nos situamos na ordem do EXPOR, a situação parece se apresentar de modo diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário (cf. BRONCKART, 1999, p.154).

Isso parece ser confirmado, conforme o autor, pelo fato de que a ficção que funciona nos mundos da ordem do NARRAR será considerada como uma característica normal do gênero adotado, enquanto a ficção nos mundos da ordem do EXPOR será geralmente objeto de uma avaliação baseada exclusivamente nos critérios de elaboração e de validade dos conhecimentos no mundo ordinário, podendo os elementos ficcionais expostos serem considerados, conforme o caso, como falsos, delirantes, ou ainda, como hipóteses heurísticas mais ou menos criativas e mais ou menos credíveis (cf. BRONCKART, 1999, p 154).

As operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso também, segundo o autor, podem ser descritas nos termos de uma oposição binária. Ou um texto, ou um segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente produtor, interlocutor eventual) e sua situação no espaço-tempo; ou essa relação não é explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros.

No primeiro caso, o texto mobiliza ou “implica” os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros que são assim integrados ao próprio conteúdo temático. No segundo, o texto apresenta-se em uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação, portanto, não requer nenhum conhecimento das condições de produção. Uma segunda distinção geral, segundo nos diz Bronckart (1999, p. 155), pode assim ser estabelecida entre os mundos discursivos que revelam uma relação de implicação com os parâmetros da ação de linguagem e os que revelam uma relação de autonomia com esses mesmos parâmetros. Por isso, para o autor, os mundos discursivos podem se combinar, gerando os dois tipos de distinções que acabam de ser abordados, oposição entre a ordem do NARRAR e a do EXPOR, de um lado; oposição entre implicação e autonomia, de outro. O cruzamento dessa distinção permite definir, segundo o autor, quatro tipos de mundos discursivos. Vejamos:

Mundo do EXPOR implicado; Mundo do EXPOR autônomo;

Mundo do NARRAR implicado; Mundo do NARRAR autônomo (cf. BRONCKART, 1999, p.155).

Esses mundos assim como as operações em que se baseiam não são, entretanto, identificáveis, senão a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo, portanto, dependentes das formas linguísticas.

A partir dos mundos discursivos, Bronckart (2006) identifica quatro tipos de discursos que são: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Vejamos a figura apresentada por Bronckart (1999, p. 157):

Coordenadas gerais dos mundos

		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação do ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autônomo	Discurso teórico	Narração

Figura1- Tipos de discursos (adaptado de Bronckart (1999))

Nos memoriais, as coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático estabelecem relação de disjunção, quanto às instâncias de agentividade, podem ser de implicação e autonomia, resultando, portanto, os tipos de discursos mais predominantes são a narração e o

relato interativo. Assim, segundo Bronckart (1999, p.48), conhecer um gênero é também conhecer suas condições de uso, pertinência e eficácia, sua adequação em relação às características do contexto social.

4 CAMINHOS ADOTADOS PARA A PESQUISA EM LA: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa, o universo e seus parâmetros de construção. Além disso, falamos ainda dos instrumentos utilizados (questionário, memorial e entrevista) e como aconteceu a coleta do *corpus*. Ao final, explicamos o tratamento dos dados para o desenvolvimento da análise.

Esta pesquisa se situa no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), e se propõe a, como defende Moita Lopes (2008, p. 19), “pensar em outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos”. Desta forma, neste capítulo em especial, buscamos não apenas demonstrar os métodos assumidos para este trabalho, mas refletir sobre as ações dos sujeitos na constituição do gênero memorial, bem como dos demais instrumentos, isto é, questionários e entrevistas.

O presente estudo foi submetido à apreciação do Conselho de Ética e aprovado, sob o número do parecer: 2.237.740, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa, de caráter exploratório, apresenta cunho qualitativo-interpretativista e se utiliza de um *corpus* constituído por documentos. Para o estudo proposto, foram analisados dez (10) memoriais (ver Anexo 1) de um grupo de pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, nos níveis mestrado e doutorado, produzidos entre os meses de fevereiro a julho de 2017. Além do gênero em questão, aplicamos um questionário (ver Apêndice 1) e, em seguida, uma entrevista (ver Anexo 2), ambos para complementar o perfil dos colaboradores, bem como compreender os memoriais.

Nosso contexto de pesquisa, a UFPB, foi criada em 1955, mas foi em 1960, especificamente, que se constituiu Universidade Federal. Atualmente conta com os *Campi* I, II, III e IV, sendo o primeiro situado em João Pessoa, e os demais, em Areia, Bananeira, Rio Tinto e Mamanguape, respectivamente. Respeitando os limites desta discussão, e tendo em vista a extensão relacionada aos *campi* da UFPB, apresentamos (conforme figura 2), apenas o *Campus* I com seus respectivos centros.

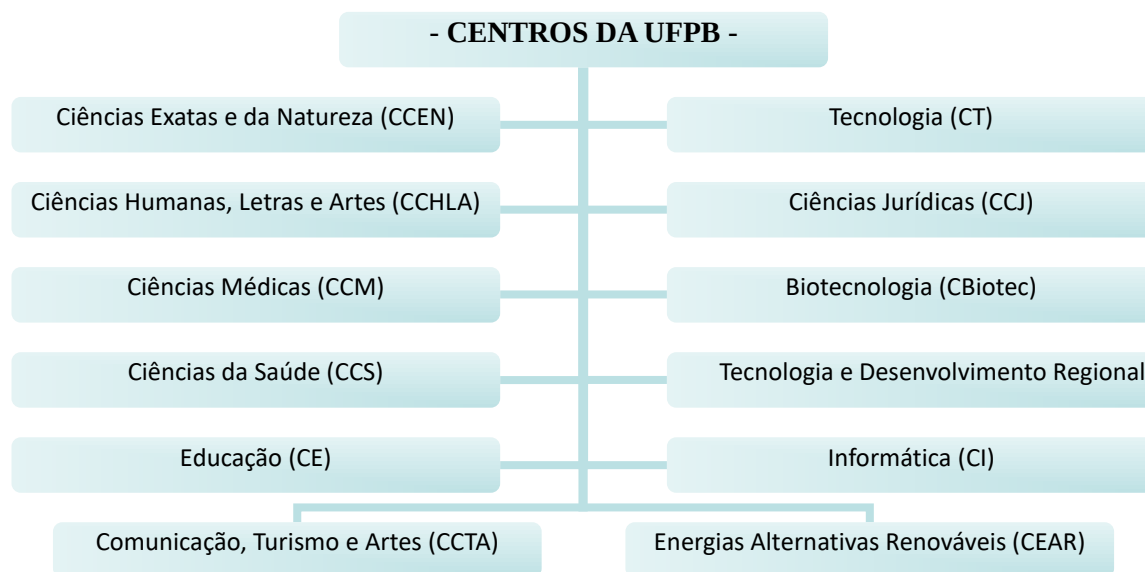


Figura 2 - Centros do Campus I – UFPB - João Pessoa

O Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, espaço físico em que se encontram nossos colaboradores, possui quatorze (14) Programas de Pós-Graduação nos níveis de mestrado e doutorado²¹. Entre eles estão o PROLING e o PPGL, cujos objetivos serão apresentados a seguir:

Criado em 2006, o PROLING²² objetiva formar profissionais qualificados para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Linguística, nos níveis de Mestrado e Doutorado, bem como formar linguistas especialistas em uma das áreas de concentração.

O Programa PPGL²³, por sua vez, busca colaborar com a formação ampla e profunda de profissionais para atuarem nas áreas de Letras e capacitar docentes para exercerem atividades de ensino e pesquisa, nos níveis médio e superior. A proposta do Programa, segundo as informações disponíveis no *site*, é oportunizar aos alunos egressos dos cursos de Graduação da Área de Humanas o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em suas graduações.

²¹ Letras (M/D); Antropologia (M); Sociologia (M/D); Filosofia (M); Integrado de Filosofia (D); Serviço Social (M); Neurociência Cognitiva e Comportamental (M/D); Psicologia Social (MD); História (M); Linguística (M/D); Comunicação e Culturas Midiáticas (M); Linguística e Ensino (MP); Ciências Políticas e Relações Internacionais (M); Direitos Humanos, Cidadania e P. Públicas (M).

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

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

No PROLING, a área de concentração em que se encontram nossos colaboradores, isto é, os pós-graduandos são duas: Linguísticas e Práticas Sociais, Teoria e Análise Linguística, e no PPGL, Literatura, Cultura e Sociedade.

A Linha de Pesquisa, por sua vez, em que se encontram os colaboradores vinculados ao PROLING centra-se em Linguística Aplicada e Aquisição de Linguagem. Quanto aos colaboradores do PPGL são as seguintes: Estudos Literários da idade Média ao Século XIX; Tradição e Cultura, e ainda Linguagem Discurso e Memória.

Nossos colaboradores são dez pós-graduandos das duas linhas de pesquisa dos programas PROLING, e duas linhas de pesquisa do PPGL, sendo 7 pesquisadores de Linguística e três de Literatura. Vejamos o quadro abaixo em que expressa tais informações:

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PÓS-GRADUANDOS

Colaboradores		Nível	Graduação	Programa	Área de concentração	Linha de Pesquisa	Atuação
01	Merida	Mestrado	Português	PROLING	Linguística e Práticas Sociais	Linguística Aplicada	Bolsista
02	Olívia	Mestrado	Português	PROLING	Linguística e Práticas Sociais	Linguística Aplicada	Bolsista
03	Miguel	Mestrado	Inglês	PROLING	Linguística e Práticas Sociais	Linguística Aplicada	Reabilitador
04	Clarice	Mestrado	Português	PPGL	Literatura, Cultura e Tradição	Estudos Literários da Idade Média ao Século XIX	Profa. E. Básica
05	Elinor	Mestrado	Português	PROLING	Linguística e Práticas Sociais	Linguística Aplicada	Bolsista
06	Morin Macedo	Doutorado	Português	PROLING	Teoria e Análise Linguística	Aquisição de Linguagem	Professor Universitário
07	Ana	Doutorado	Inglês	PROLING	Linguística e Práticas Sociais	Linguística Aplicada	Profa. Universitária
08	Duca	Doutorado	Francês	PPGL	Literatura, Cultura e Tradição	Tradição e Cultura	Profa. E. Básica
09	Mizael	Doutorado	Português	PROLING	Linguística e Práticas Sociais	Linguística Aplicada	Bolsista
10	Antônio	Mestrado	Português	PPGL	Literatura, Cultura e Tradição	Linguagem Discurso e Memória	Bolsista

Quadro 2 elaborado pela autora com base nas informações dos sites PROLING e PPGL, além de informações coletadas durante a entrevista.

Nossos colaboradores ingressaram na pós-graduação entre os anos de 2012 e 2017. No momento da pesquisa, nem todos os colaboradores atuavam como professores, além dos que lecionam na educação básica, e outros que são pós-graduandos bolsistas.

Os colaboradores Morin Macedo e Ana são professores universitários, habilitação Língua Portuguesa e Inglesa. Enquanto Miguel é reabilitador, num instituto em João Pessoa, Clarice e Duca são professoras da Educação básica. Os colaboradores Olívia, Merida, Elinor, Mizael e Antônio são bolsistas, sendo que, anterior ao período de recebimento da bolsa, atuaram como professores de português e alguns como corretores de textos. A colaboradora Olívia, atualmente bolsista, quando graduanda, participou como professora do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), vinculado à UFPB.

Quanto à idade, os pesquisadores possuíam, na época da geração dos dados, entre 23 anos e 41 anos, sendo seis colaboradores do sexo feminino e quatro masculinos.

Na identificação dos memoriais, utilizamos os pseudônimos escolhidos pelos colaboradores. Faremos menção aos colaboradores pelos pseudônimos, mas também referência aos papéis sociais que desempenham como: pesquisador, professor, pós-graduando e estudante. Após o questionário e a escrita do memorial, durante a entrevista realizada no terceiro momento da geração dos dados, solicitamos que escolhessem os pseudônimos que, de alguma forma, os representassem. Assim, perguntamos aos discentes se os nomes que escolheram tinham alguma relação com a pesquisa, ou ainda, se existia algum motivo especial que os levaram a escolher os nomes.

Compreendemos que os pseudônimos escolhidos pelos pesquisadores remetem a memórias afetivas, as quais, em algum momento de suas vidas, tiveram um significado especial, seja pela identificação com a aparência, comportamento ou relações estabelecidas na vida ou escola.

4.1 O universo da pesquisa e coleta de dados: definições e direcionamentos em meio às políticas públicas da pesquisa

A geração dos dados iniciou-se em agosto de 2016, quando, na ocasião, participei da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, ofertada pelo PROLING, da UFPB, ao qual encontro-me vinculada desde abril de 2016.

Nesta disciplina, tivemos a oportunidade do contato com os pós-graduandos das diferentes linhas de pesquisa do programa em Linguística. Ademais, nesse período,

contactamos os estudantes da Pós-graduação em Letras, da UFPB, na tentativa de conseguirmos mais colaboradores e um *corpus* representativo para este estudo.

Com as várias interlocuções que tivemos com os estudantes durante as aulas, convidamos os pós-graduandos para participar das atividades da nossa pesquisa, explicando os motivos que nos levaram a desenvolver o projeto, bem como as atividades que aconteceriam para geração dos dados, a exemplo da aplicação do questionário, elaboração do memorial e realização da entrevista. Desse modo, oficializamos o convite por e-mail, solicitando a participação e, caso fosse aceito o convite, daríamos os devidos direcionamentos aos estudantes explicando, inclusive, que as atividades podiam ser desenvolvidas em função dos seus horários e disponibilidades.

Entretanto, embora estivéssemos nos mesmos espaços (físicos) dos graduados na universidade, encontramos algumas dificuldades para conseguir adesão dos colaboradores para participação na pesquisa, uma vez que alguns discentes, de imediato, descartaram a possibilidade em participar, justificando a indisponibilidade devido às muitas atividades na pós-graduação.

Por outro lado, alguns estudantes concordaram em participar, mas, devido também à ausência de tempo para produzir um memorial, não prosseguiram na atividade de escrita. Além disso, alguns colaboradores não compreenderam nossa pesquisa e julgaram não poder colaborar conosco, alegando que não tiveram contato com práticas de pesquisa na graduação e, assim, decidiram se excluir do processo.

Todavia, paulatinamente, fomos conseguindo a adesão de colaboradores, que se comprometeram em participar das atividades e nos enviar o questionário até a data estabelecida. Assim, mesmo diante das dificuldades, encontramos colaboradores como Ana, que não apenas concordou em participar da pesquisa, mas expressou a causa que a fez aceitar nosso convite. A resposta indica que ela já vivenciou dificuldades semelhantes na pesquisa. Além dela, a colaboradora Olívia também enfatizou desde o princípio: “*Eu gosto de ser sujeito de pesquisa*”. Nesse caso, Olívia demonstrou, durante todo o processo, que ser sujeito de pesquisa é importante, haja vista que passa a assumir também um compromisso com a pesquisa enquanto pesquisadora/pós-graduanda. Experimentar o outro lado da pesquisa, para a colaboradora, se constitui como envolvimento válido e necessário para a sua formação.

Além dos 7 (sete) colaboradores do PROLING que confirmaram a participação, 3 (três) pós-graduados do PPGL também aderiram à pesquisa. Vale destacar que, quanto aos colaboradores da Pós-Graduação em Letras, não tivemos dificuldades, uma vez que, desde o início, demonstraram interesse em colaborar conosco.

Acreditamos que a razão se dá pelo fato de que, dos três colaboradores, dois participaram, na graduação, do PIBIC e de projetos adjacentes e julgaram que poderiam colaborar ao falar das suas experiências com a pesquisa. Por outro lado, a terceira colaboradora, em contraponto, compreendeu que a não participação em projetos durante a graduação poderia contribuir com a pesquisa, haja vista que serviria como contraponto de experiências em relação aos demais que participaram dos projetos. Assim, dez memoriais foram escritos pelos pós-graduandos. Além desse gênero, os participantes responderam aos questionários, bem como concederam entrevistas, constituindo, então, nossos instrumentos de pesquisa, que serão melhor descritos na seção seguinte.

4.2 A metodologia utilizada: o passo a passo na geração e caracterização dos dados

A metodologia procedeu-se da seguinte forma: inicialmente, a primeira etapa da pesquisa, correspondente à aplicação dos dez (10) questionários com os dez colaboradores do PROLING e PPGL. Iniciou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo 3), com o objetivo de levantar informações pontuais acerca do conhecimento deles sobre a prática de pesquisa em contexto escolar e acadêmico. E, nesse caso, o questionário semiestruturado foi composto por nove questões que tinham por objetivo saber, de forma sucinta, se os pós-graduandos, antes de entrarem no ensino superior, tiveram, durante o ensino fundamental ou médio, contato com a pesquisa, ou ainda, como seus professores abordavam a pesquisa em sala de aula. Além disso, esse instrumento seria uma forma de sondar se, na graduação os alunos participaram de projetos ou eventos com foco em pesquisa, bem como suas atuais vivência de formação acadêmica. E, no caso da graduação, quais as disciplinas foram cursadas com foco em pesquisa, ou ainda, como avaliavam a influência destas nas suas vidas.

Em um segundo momento da pesquisa, após a aplicação do referido questionário, solicitamos que produzissem o Gênero Memorial de formação, para que, por meio da escrita desse texto, o aluno pudesse expor a sua vivência e o envolvimento com as práticas de letramento durante a escola e o curso na graduação. Ao escreverem o memorial, os colaboradores já conheciam o gênero e, assim, não tiveram dificuldades quanto à escrita. A título de orientação, foi dito aos colaboradores que registrassem suas experiências com a pesquisa na escola e mais intensamente na graduação. Abaixo, apresentamos o contexto de produção referente aos mundos físicos e sociosubjetivos dos memoriais:

Mundos Físico e Sociosubjetivo dos memoriais

Mundo Físico	Lugar de produção	Momento de produção	Agente produtor	Leitor
	Residência do mestrando (a) e doutorando (a)	Após a realização do questionário	Pós-graduandos PROLING e PPGL	Pesquisadora mestranda do PROLING
Mundo Sociosubjetivo	Lugar social de produção	Objetivo – propósito comunicativo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
	Universidade Federal da Paraíba.	Rememorar as experiências com a pesquisa na formação escolar e acadêmica	Pós-graduandos (mestrandos e doutorandos)	Pós-Graduanda do PROLING

Quadro 3- elaborado pela autora

A escolha do Gênero Memorial se justifica pelo fato de ser um importante gênero que pode desvelar ações dos pós-graduandos por meio das memórias acadêmicas, além de trazer à lembrança fatos importantes vivenciados pelos estudantes. Além disso, o gênero revelou-se também um importantíssimo recurso para questionamentos, dúvidas e reflexões, haja vista que é um texto de confissões, em que o aluno expõe fatos importantes da vida acadêmica.

Posteriormente, as entrevistas gravadas foram realizadas com o propósito de complementar as informações relativas aos dois momentos, isto é, o questionário e o gênero memorial. As entrevistas tiveram entre onze (11) a vinte e cinco (25) minutos de duração. As cinco perguntas dirigidas (cf. Anexo 2) aos colaboradores versaram sobre a escolha do pseudônimo, a profissão do colaborador, a compreensão de pesquisa na graduação e pós-graduação, a influência (ou não) do campo sobre as pesquisas desenvolvidas nas áreas. Além disso, perguntamos se tiveram dificuldades na escrita das teses e dissertações, em cada caso específico, e como eles avaliam a inserção dos graduandos nos projetos de pesquisa. À medida que fazíamos as perguntas, conversávamos com os pós-graduandos na tentativa de que ficassem à vontade e assim, pudessem expor as informações necessárias.

Em relação aos dados coletados, atentamos para duas variáveis: a área em que o pós-graduando se encontra inserido e a linha de pesquisa em que desenvolve o projeto, bem como o nível de formação, se mestrado ou doutorado.

Consideramos que esses aspectos de seleção foram elementos importantes na geração dos dados. No entanto, sabemos que toda pesquisa envolve realidades distintas e/ou dificuldades ao longo da realização, sendo, em alguns casos, necessário refazer o caminho, reformular os objetivos e assumir novas posturas.

4.3 Questionário como instrumento de sondagem

O questionário é um instrumento usado para fins de sondagem e consiste na apuração de informações pontuais que se referem ao envolvimento dos alunos com a pesquisa na escola e na universidade. Por essa razão, as respostas dos colaboradores não se constituíram como dados de análise no capítulo 5, apenas nos pautamos nas respostas referentes ao (subtópico 2.1 e 2.4, do segundo capítulo) para sabermos a concepção de pesquisa na escola e se durante a inserção na graduação desenvolveram alguma pesquisa.

Para além disso, as demais informações foram utilizadas com o objetivo de obter dados específicos acerca dos pesquisadores. Ademais, notamos que os graduados repetem no questionário fragmentos destacados no memorial. Assim, optamos em não utilizá-lo por completo, para que não houvesse repetições de informações nos excertos.

Nosso questionário foi elaborado com base em nossas inquietações, quando, na ocasião, pensávamos em uma maneira de reunir informações pontuais sobre atividades de pesquisa das quais nossos colaboradores participaram.

4.4 O que trazemos da vida além de memórias? O gênero memorial

“Qual! Não posso interromper o Memorial, aqui me tenho outra vez com a pena na mão.”
(MACHADO DE ASSIS, MEMORIAL DE AIRES, 2003, p.317)

Precursor da filosofia moderna, René Descartes explica que o ser humano é um ser pensante, isto é, propício à reflexão. Ao declarar sua famosa frase: “Penso, logo existo”, é possível acrescentar que o homem em sua inteireza é um ser questionador, pois, que na medida em que toma consciência da sua existência, se constrói enquanto sujeito da sua história. Para isso, o homem recorre às memórias para construir o presente, vislumbrando um futuro.

Assim, o termo “lembrar” refere-se a trazer à memória, ou ainda, recordar-se. Nesse sentido, a memória é, antes de tudo, experienciar o passado, a partir do presente (cf. HOUAISS, 2004). Ao revivermos o que passou, recriamos a nossa percepção sobre o mundo e sobre os nossos valores, culturas e crenças e constrói-se uma nova experiência. Nesse caso, é um recurso necessário para que compreendamos a vida, bem como a nossa identidade, tendo em vista que, ao “rememorar”, nos constituímos sujeitos sociais e individuais.

No Livro “O Mundo de Sofia”, o filósofo Alberto Knox, explica à Sofia Amundesen as implicações do passado no futuro. Ele defende que não vivemos apenas em nosso próprio tempo, mas carregamos conosco também a nossa própria história (cf. GAARDER, 1995, p. 214). Isso significa que somos constituídos de memórias, lembranças, ou ainda, histórias para contar. Trazemos para o nosso presente um passado que constitui quem somos hoje, e que continua a nos influenciar. Izquierdo (s.d, p. 10) defende que a memória é nosso senso histórico e senso de identidade pessoal, uma vez que: “somos quem somos porque me lembro quem sou”. Assim, nossa identidade é construída por meio da nossa história de vida.

Diante da complexidade e importância da memória, a Literatura brasileira também explorou essa categoria. Em “Memorial de Aires” e “Memórias Póstumas de Braz Cubas”, ambos clássicos da literatura brasileira, Machado de Assis usa como trunfo a memória de suas personagens para trazer à tona assuntos complexos, como o ócio da vida e o lado pessimista da vida a partir da morte.

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

Segundo Prado e Soligo (s.d/p.6), o autor que narra, possivelmente, levantará o véu da parte que deseja que seja lembrada. Ademais, os autores enfatizam que, diferente da bibliografia/autobiografia, nesta narrativa, não há compromisso em historiar toda a vida. E, nesse caso, pode ser uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte. É um texto que relata fatos memoráveis, dizem os autores, importantes para que aqueles que reproduzem expressem suas memórias. Assim, acrescentam que esse texto é uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Para Reichman (2015, p.65), “a memória pode ser entendida como uma possibilidade de alteração do presente e do futuro, ou seja, como potencialidade alternativa, interpretação”. Isso significa que a memória é uma forma de rever ações passadas na promoção de um futuro. Além disso, Pinto (2008, *apud* REICHMAN, 2015, p.18) esclarecem que a memória, longe de ser vista como algo pronto, estático, é construída na relação com o outro que o motiva a relembrar.

Com base em Prado e Soligo (s.d, p. 3), quando narramos, falamos de coisas ordinárias ou extraordinárias, repletas de mistérios que vão sendo reveladas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura. Implica que, ao aceitarem o desafio de relatar suas

memórias, os graduados revelam um todo composto de várias partes da sua história. Em paralelo a isso, Silva (2013, p. 4) diz que nesse gênero é construído discursivamente um mundo, cuja existência extrapola as condições de objeto do mundo objetivo e, por meio de um trabalho com a linguagem, constrói-se uma realidade discursiva fundada no modo como o sujeito interpreta o real e o ressignifica.

Assim, é importante destacar que o memorial, tanto quanto os demais gêneros, sendo um texto possuidor de relativa estrutura, tende a revelar a forma como os autores compreendem o mundo e suas interpelações frente à realidade que o cerca. É nessa linha que Bronckart (2006, p. 144) afirma que os gêneros são objetos de avaliações que, ao término, são afetados nas próprias representações dos indivíduos.

Nesse sentido, os memoriais, como o próprio nome sugere, referem-se às histórias contadas por um agente singular, denominado por Bronckart (1999, p. 320) de autor, ou ainda “aquele que está na origem do texto ou que é responsável por uma ação de linguagem”. Além disso, é também o responsável pela totalização das operações que darão a esse texto um aspecto definitivo. Nessas operações, estão as representações construídas pelo agente produtor dos gêneros de texto.

Bronckart (2006) explica que todo texto, seja oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano. Além disso, destaca que esta intervenção comportamental encontra-se em estreita interação com um conjunto de representações dos sujeitos. Assim, compreendemos o termo “representação” tal qual definido pelo autor, um produto da interiorização das formas particulares de interação desenvolvidas no curso da história, sendo tanto de natureza individual quanto coletiva (BRONCKART, 1999).

4.5 Entrevistando os Pós-Graduandos

A entrevista, por sua vez, conforme Silva (2012), é caracterizada por um roteiro de perguntas abertas gerais, elaboradas com pouco rigor e organização, e tem por objetivo gerar reflexão no sujeito e obter informações densas, apoiando-se na comunicação oral, e pode ocorrer com um ou mais indivíduos do grupo.

Segundo a autora, o tempo não é controlado pelo pesquisador e as informações podem ser coletadas em vários momentos e repetidas conforme a necessidade do pesquisador. No entanto, diferentemente do que defende a autora, quanto ao rigor e organização das perguntas da entrevista, todas estão relacionadas com nosso objeto de análise, uma vez que foram elaboradas em virtude da compreensão do memorial. As perguntas da entrevista foram

elaboradas em função dos aspectos que não ficaram bem definidos no memorial dos colaboradores.

A entrevista gravada ocorreu com os pós-graduandos em salas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCLHA), na UFPB, Campus I, entre os dias 13 de junho a 19 de agosto de 2017, e foram transcritas livremente sem seguir convenção de transcrição, tendo em vista que o objetivo é compreender os temas do memorial que serão retomados na entrevista pelos pesquisadores, que serão melhor descritos da seção seguinte.

4.6 As categorias de análise e o tratamento dos dados

Para a análise proposta, utilizamos as categorias do conteúdo temático e os mundos discursivos a partir de Bronckart (1999; 2006), para caracterizar o gênero memorial. Assim, respaldada nos aportes teóricos do ISD, a presente análise encontra-se organizada da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a planificação do gênero memorial, expondo como os pós-graduandos textualizaram as memórias em contexto escolar e acadêmico. Em um segundo momento, destacamos nove (9) fragmentos dos memoriais, e ainda fragmentos das entrevistas gravadas, a fim de compreendermos melhor as práticas de letramento vivenciadas pelos pós-graduandos na formação escolar e acadêmica, que proporcionaram o contato com a pesquisa, os desafios destes ao longo do processo acadêmico na graduação e pós-graduação, bem como suas concepções de pesquisa. Nesse sentido, identificamos os seguintes temas no memorial: As vivências com a pesquisa – As dificuldades com a pesquisa – As concepções de pesquisa, para enfim, verificarmos o impacto da pesquisa na formação escolar e acadêmica, expressas no memorial.

5 ABRINDO AS JANELAS DA MEMÓRIA: “AS EXPERIÊNCIAS COM A PESQUISA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA”

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Propusemos aos nossos colaboradores o desafio de se reinventarem por meio dos memoriais, o que suscitou reflexões, autoavaliações, anseios, dúvidas e busca por respostas. Para a presente análise, no primeiro momento, destacamos como os memoriais são textualizados pelos colaboradores por meio do conteúdo temático. Verificamos nos dez (10) memoriais, os aspectos gerais mais encontrados nos textos dos estudantes.

Em um segundo momento, são apresentados os temas mais salientes, isto é, as categorias de análise, discutidos pelos pós-graduandos, a saber: as experiências e vivências com a pesquisa na escola e graduação, os desafios dos graduados e as concepções de pesquisa apresentadas pelos pesquisadores nos textos.

Assim, percebemos que a escrita dos memoriais, longe de ser algo estanque, nos relatos, a todo tempo, os pesquisadores buscam distanciamento, mas se reinventam, avaliam-se em um constante refazer. É uma autoavaliação do que viveu e experienciou por meio das memórias escolar e acadêmica. Além disso, é um gênero que tem pressa em se mostrar devido ao aspecto monologado e à intensidade dos fatos expressos pelo agente produtor do texto.

Ao relatarem suas memórias, os pós-graduandos corresponderam ao que prevê o gênero, de forma que não apenas falam das experiências com a pesquisa na formação escolar e acadêmica, como fora solicitado, mas utilizam o gênero como um instrumento de reivindicação e transformação de uma realidade ainda presente em seu cotidiano, haja vista que trouxeram questionamentos, reflexões, apresentam as experiências e desafios ou mesmo dificuldades, expuseram expectativas com a licenciatura e com a própria formação. Há momentos em que o colaborador avalia a sua prática, as vivências com a pesquisa, bem como as dificuldades. Conflitos e sentimentos também são textualizados nos memoriais, entre eles: saudade, (in) satisfação, pesar, angústia, (in)certeza, superação, persistência.

Em relação aos mundos discursivos, os memoriais situam-se predominantemente no mundo do narrar. Observa-se que há um deslocamento promovido pela narração cujas coordenadas de ação encontram-se disjuntas do conteúdo temático quando expressam as

memórias “*Lembro também que, na maioria das vezes (do fundamental ao médio), o tema da pesquisa era indicado pelo próprio professor da turma. Em seguida, ele nos orientava a buscar informações em livros, enciclopédias, documentos ou mesmo entrevistando pessoas.*”, como demonstrado no relatar da colaboradora Ana (M7) que a pesquisa na escola consistia em consultas orientada pelo professor por meio de fontes diversas. Mas é possível identificarmos, ainda, segmentos do mundo do expor quando apresentam posicionamentos comparando a experiência obtida com a realidade atual dos graduandos:

“*Um estudante de graduação, com todas as possibilidades que a universidade oferece hoje – projetos de pesquisa e de iniciação à docência, por exemplo, - não terá as mesmas dificuldades [...]*” (MORIN MACEDO, M6), o que não altera, contudo, a forma como os memoriais se apresentam, haja vista que as coordenadas de ação dos agentes produtores, nesse momento, se alinham ao conteúdo temático, a saber, as experiências com a pesquisa.

Na composição dos memoriais, os mestrandos e doutorandos, organizam o conteúdo temático com base em sequências narrativas, devido aos deslocamentos que fazem ao situar os acontecimentos: “*Lembro que normalmente era um momento no qual estudávamos a partir de diversas fontes o conteúdo a ser apresentado. [...]*” (ANA - M7), intercaladas por sequências ora explicativas: “*Minhas expectativas iniciais no curso [na graduação], eram de que no decorrer dos semestres, as disciplinas fornecessem as habilidades necessárias à minha formação como professora.*” (ELINOR- M5), o que evidencia os anseios e expectativas da pesquisadora naquela ocasião com as disciplinas do currículo, e ora os estudantes apresentam sequências descritivas,

“*Após a coleta, houve uma discussão entre os colegas de turma, com o objetivo de classificar cada amostra. Classificadas as folhas, deixamos o resultado do trabalho exposto na escola durante uma semana.*” (ANTÔNIO - M10), objetivando esclarecer os fatos relatados nos memoriais quando descrevem como acontecia a prática de pesquisa na escola. E, ainda, sequências argumentativas, cujo objetivo conduz o leitor a uma conclusão. Vejamos:

“*Porém, para além das disciplinas obrigatórias do curso, considero que o meu verdadeiro contato com a pesquisa se deu no projeto de iniciação científica em que participei como voluntária.*” (OLÍVIA, M2). O que aponta para a ideia de que a experiência com a pesquisa na graduação se realiza de modo paralelo ao curso quando a estudante participa do Projeto de Iniciação Científica (IC).

Ao se deslocarem para o passado, como é esperado, os colaboradores estabelecem um diálogo com o destinatário/leitor quando fazem perguntas, indagações, sobre o que estão apresentando, e indicam que seu interlocutor, nesse caso, seu leitor em potencial, pode

compartilhar das mesmas informações veiculadas no texto, visto que pertencem ao mesmo contexto de pesquisa.

Situados no mundo do narrar implicado, predominantemente em primeira pessoa, os memoriais ganham novos contornos, devido às representações dos pós-graduandos e à relativa estabilidade do gênero, de modo que sofrem pequenas modificações, pois se caracteriza como um importante recurso de reflexão, crítica e autocritica do passado e mesmo do presente, quando trazem questionamentos: *“A questão que levantei inicialmente merece ser retomada aqui. Qual a prioridade da licenciatura para um aluno em formação? Ainda mais um aluno que está se preparando para ser um futuro professor?”* (ELINOR, M5), o que demonstra ser um instrumento de reivindicação por melhorias e mudanças futuras para o estudante de Letras. Percebemos que devido a instabilidade do gênero, bem como os questionamentos apresentados pelos pesquisadores, nos memoriais, é possível verificar processos dialógicos presente nos textos.

Em forma de crítica, como fora dito, denúncias também são apresentadas pelos pesquisadores: *“Acredito que não existe uma prática de valorização real, no âmbito do Ensino Básico, de pesquisas científicas, sendo o Ensino Superior o grande privilegiado pelas instituições de fomento.”* (ANTÔNIO, M10), o que aponta para questões discutidas por Demo (2015b) e Severino (2007), de que a prática de pesquisa em contextos acadêmicos é efetivada de modo mais expressivo quando o estudante adentra na pós-graduação e assim, precisa desenvolver a pesquisa para a concretização das dissertações e teses.

Ao relatarem suas vivências, os autores se implicam no processo, decorrente do caráter monologado e da aproximação com a realidade da esfera acadêmica. Nesse caso, encontramos marcas de pessoa do agente produtor como (*eu, meu, minha, minhas, meus*), as quais demarcam o gênero como ferramenta social dos pós-graduandos, além de demonstrarem a apropriação das experiências e/ou dificuldades. Há ainda, nos memoriais, a presença de fragmentos de outros gêneros de textos próprios da realidade dos pesquisadores, a exemplo dos artigos e relatórios acadêmicos, vejamos os exemplos abaixo:

“Na seção seguinte essa problemática é retomada de modo mais contundente. (MIGUEL, M3), e ainda quando relatam: *“No primeiro ano da vigência trabalhei com o plano de trabalho intitulado “O amor e suas encenações em Alva, Jornal Literário; o Recriador Mineiro: [...]”* (CLARICE, M5) o que evidencia, em ambos os casos, a influência do campo de pesquisa, bem como o papel social dos colaboradores na constituição dos textos quando retomam gêneros da própria formação.

Quanto aos mecanismos enunciativos, devido ao caráter avaliativo, reflexivo dos memoriais, é comum encontrarmos modalizações apreciativas *“Felizmente essa dedicação partiu mais de mim como aluna que queria entender o seu papel como futura docente”* (OLINOR, M5) e ainda, modalizações lógicas *“Digo copiar, pois era isso mesmo que fazíamos: apenas reproduzíamos, literalmente, o que havia no texto pesquisado”* (ANA, M7), momentos em que o pós-graduando avalia às experiências, bem como o desempenho durante a formação acadêmica e escolar, lamentando a ausência de oportunidades mais plausíveis, bem como a prática de pesquisa em contexto escolar.

Vozes sociais também fazem parte dos memoriais, algumas indiretas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando pontuam as práticas investigativas nas séries iniciais *“A própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) já traz o fomento às práticas de investigação como objetivo do ensino básico.”* (OLÍVIA, M2), bem como conceitos teóricos que consolidam as ideias dos pesquisadores *“[...] Maurice Tardif (2002)²⁴, ensinar não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo e, ao longo do tempo, se tornar, a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor.”*, que expressam a compreensão do pesquisador sobre fazer do professor na vida e formação.

Além disso, ecoam vozes que remetem à prática docente, mesmo que não diretamente, a exemplo da docente de Matemática com as oficinas de Origami (M3), bem como de professores de Biologia e Ciências com as atividades extraclasse (M2). E ainda, dos orientadores e professores de disciplinas, a saber: PIBIC, PROLICEN e TCC (M2, M3, M6 e M7), ou seja, a voz do orientador que se preocupa com a ética nos trabalhos dos orientandos (M2), bem como aquele que estimula o orientando a participar de eventos apresentando o TCC por meio de artigos (M6). E ainda, da professora de Redação em Língua Inglesa (M7), que solicita a investigação de um tema e promove reflexões significativas para a graduada com a pesquisa na graduação.

Assim, os pesquisadores trazem à luz em seus textos, teóricos, documentos oficiais e vozes de autoridade da escola e esfera acadêmica, os quais se identificam e/ou acreditam, e as utilizam como embasamento para definir suas propostas e ideias.

Vejamos como os memoriais se encontram textualizados, destacando os pontos²⁵ mais importantes do gênero no quadro abaixo.

²⁴ TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

²⁵ Intitulamos de 1º, 2º e 3º momento do memorial, quando os Pós-Graduandos se referem às memórias de pesquisa, inicialmente na escola, em seguida, na graduação, e por fim, as avaliações que fazem dos dois primeiros momentos.

Colaboradores Memorial		Infraestrutura do Memorial		
		1º momento	2º momento	3º momento
Merida	M1	Pesquisa na escola experiências no PIBIC Jr. com a professora da UEPB, no Ensino Médio.	Experiências na Graduação com a pesquisa por meio da inserção no PIBIC e PIBID.	Avaliação da Inserção no PIBIC/PIBID na graduação
Olívia	M2	Experiências com a pesquisa no Ensino médio por meio da Disciplina de Biologia. Apresentação dos resultados perante a turma; Aulas extraclasse na praia; Escrita de pequenos relatórios; Avaliação das práticas vivenciadas em sala de aula.	Graduação: Disciplinas Metodologia Científica, Pesquisa Aplicada à Língua Portuguesa, Pesquisa Aplicada à Literatura e PIVIT.	Avaliação do envolvimento com a pesquisa na graduação em dois momentos: A partir das disciplinas cursadas e da inserção no PIVIT.
Miguel	M3	Experiências com a pesquisa vivenciadas no Fundamental II, com professores de Matemática e Biologia.	Práticas de pesquisa nas disciplinas e projetos: Disciplina Pesquisa Aplicada; PROLICEN (avaliação do projeto); PIBIC (avaliação do Projeto).	Avaliação das experiências no PIBIC em contraponto com a formação do Curso de Letras Inglês (as representações). Impulsionado a continuar pesquisando. Assim, ingressa na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.
Clarice	M4	-	Apresenta os projetos vivenciados na graduação: Projeto de Apoio Pedagógico (PAP); Projeto de Melhoria do Ensino Básico (PROMEB); Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), especifica os planos de trabalho desenvolvido nos dois anos de projeto.	Informa que concluiu o curso de Letras. Adentrou no mestrado e participou da Disciplina Estágio e Docência. Faz avaliação da disciplina cursada.
Elinor	M5	-	Indagação sobre a prioridade do curso de graduação; Discorre sobre as expectativas com o curso de Letras; Preocupação com a formação enquanto professora; Revela que o interesse pela formação é decorrente mais do	Aponta as falhas das disciplinas de formar o docente de Língua e Literatura. A pesquisa entrou na sua vida de forma inesperada; Discorre sobre a ausência de divulgação para os projetos por meio de editais; Inserção, por acaso, no

			esforço do que das disciplinas ofertadas. Aponta problemas da licenciatura em Letras de formar o futuro professor.	projeto PIVIT. No projeto PIVIC encontra os referenciais para a construção do TCC; O interesse no mestrado a partir do PIVIC; Aproximação dos cursos de letras com a formação do professor.
Morim Macedo	M6	Localiza a escola e o ano. Destaca como as atividades de pesquisa eram realizadas na escola.	Situa a graduação, as dificuldades iniciais com os novos gêneros. As novas experiências vivenciadas nas disciplinas. A participação em monitorias em Literatura ao final do curso.	Situa a construção do TCC e as dificuldades com a pesquisa, visto que foi a primeira vez que realizava uma pesquisa de campo. Avalia a dificuldade com o TCC, tendo em vista a ausência de participação em projetos. Avalia a ausência de divulgação dos eventos de pesquisa para os alunos da noite. Menciona a publicação do TCC transformados em artigos; Avalia que um estudante que tenha acesso ao projeto de pesquisa não terá as mesmas dificuldades.
Ana	M7	Aponta o tipo de pesquisa vivenciado na escola: copiar os textos; fazer resumos e, no máximo, expor oralmente. Indica as representações de pesquisa a partir das Feiras de Ciência, das aulas em que aconteciam as atividades. Destaca como experiências motivadoras.	Destaca a primeira graduação de Direito, em que não teve TCC. Relata as experiências com a pesquisa na segunda graduação: Curso de Letras Inglês, e destaca a contribuição da disciplina para a construção do TCC.	Aponta o curso de Letras, bem como a experiência de sala de aula, atreladas a prática de pesquisa para entender o contexto de sala de aula; Destaca o interesse pela Linguística Aplicada; Afirma que embora não tenha participado de projetos de pesquisa, reconhece na prática de pesquisa um caminho que favorece a formação do aluno na reconfiguração de saberes.
Duca	M8	Aponta a ausência de pesquisa na escola, com exceção de alguns trabalhos em que os alunos transcreviam trechos	Na graduação não a apresentaram “formalmente” as teorias e os procedimentos de um artigo científico; Apenas na disciplina de	Destaca a primeira pesquisa de campo que realizou numa disciplina obrigatória no final do curso;

		de livros solicitados pelos professores; Relata a dificuldade que sentiu para produzir trabalhos solicitados pelos professores na academia, haja vista que a mentalidade que tinha de pesquisa era o da escola.	metodologia que foram vistos “superficialmente” sobre os vários tipos de textos científicos e uma menção a pesquisa; Desenvolvimento do relatório a partir de dados criados; Desabafo da doutoranda ao não concordar que o relatório fosse um exercício de pesquisa.	Foi orientada pelo professor; correu atrás dos dados; Fez o relatório. Não teve interesse pelos projetos de extensão oferecido pela universidade. Ingressou no mestrado, não teve grandes choques em comparação do ensino médio em relação à graduação.
Mizael	M9	Expectativas com o ensino superior; Pensava em ser professor, que leciona, planeja suas aulas para aplicar; Não atentou em ser um professor pesquisador; Não imagina que nos cursos de licenciatura existiam pesquisa com exceção apenas do TCC;	A partir das discussões em sala de aula e fora da sala percebeu que existia projetos de pesquisa; Ingressou no Probex; A partir desse projeto foi orientado a pesquisar; ingressou no PIBID, em seguida na monitoria.	Pesquisou sobre ensino aprendizagem nos três níveis: extensão, educação básica e ensino superior formalizou o tema de investigação. Defendeu o TCC, especialização, mestrado sobre o mesmo enfoque: escrita. Destacou que afunilamento do tema foi possível mediante a experiência com a pesquisa no início da graduação.
Antônio	M10	Experiência com a pesquisa no ensino fundamental com o professor de Ciências.	Revela que não teve experiência com pesquisa no ensino médio. Destaca os motivos: falta de investimento, estrutura, material e professores motivados. Porém acha que tais problemas apontados não deveriam impedir a realização de pesquisas, uma vez que se tem como implementar sem ônus financeiro.	Primeiro contato com a pesquisa foi no primeiro período em que teve que produzir um artigo; Sobre o primeiro contato com a pesquisa na graduação, pontua dois aspectos: Negativo: a dificuldade de introduzir todos os aspectos de uma pesquisa em um primeiro contato; Positivo: A necessidade de introdução da pesquisa desde os momentos iniciais. A segunda experiência aconteceu no segundo período em que foi “selecionado” para

	participar do projeto para analisar vestígios de reescrita em cadernos de receita.
--	--

Quadro 4 - Resumo dos memoriais.

Assim, com base nos resumos das memórias apresentadas, percebemos que os conteúdos temáticos são narrados de modo cronológico em três momentos, porém a organização temática de cada memorial se apresenta em ordens distintas, haja vista que os colaboradores articulam o conteúdo de modo dinâmico, reflexivo, de acordo com as experiências durante a formação.

Vejamos abaixo, como expressam esses momentos nos memoriais.

5.1 Vivências com a pesquisa na educação básica

Nesse primeiro momento da escrita do memorial, sete (7) dos dez (10) pesquisadores²⁶ fazem reflexões sobre o que vivenciaram na escola e demonstraram que as experiências de pesquisa mais significativas estavam associadas às Feiras de Ciências, Mostras Pedagógicas, Disciplinas de Biologia, Ciências e Oficinas de Matemática promovidas pelos professores

Percebe-se que quatro (4) dos estudantes rememoram as práticas de pesquisa na escola propiciadas por docentes das áreas biológicas²⁷ ou afins, o que pode reforçar a ideia de que as disciplinas de ciências biológicas tendem a ser mais práticas, devido à pouca familiaridade dos estudantes com os conteúdos ministrados pelos professores nas disciplinas.

Do total de dez (10), apenas três (3) colaboradores não destacaram, nesse momento, atividades de pesquisa na escola, haja vista que, no memorial, textualizam apenas as memórias a partir do Ensino Superior. Logo, o silenciamento desses estudantes pode indicar a falta de vivência com a pesquisa escolar ou mesmo a ausência²⁸ de lembranças satisfatórias dessa atividade.

²⁶ Salientamos, que oito (8) dos nossos colaboradores foram alunos de escolas públicas durante a educação básica e apenas dois (2) da rede privada.

²⁷ De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP), das Ciências Biológicas, da UFPB, o licenciado pode atuar em pesquisa básica ou aplicada, desempenhando atividades de análise, experimentação, assessoria, consultoria nas diversas áreas da Biologia e se dedicar ao exercício do magistério no nível fundamental ou médio nas disciplinas de Ciências e Biologia.

²⁸ Nossa suspeita se confirmou durante as entrevistas ao perguntarmos o motivo de não mencionarem, no memorial, a atividade de pesquisa na escola. Segundo os colaboradores, eles não participaram de atividades, logo acharam irrelevante mencionar.

Notamos nos memoriais que, se para alguns colaboradores, a prática de pesquisa em contexto escolar significou momentos diferenciados, emocionantes e divertidos, conforme verificado nas memórias da colaboradora Ana quando participou das Feiras de Ciências: *“Fiquei tão impressionada com a experiência que não precisei decorar minha fala para a apresentação oral [...]”*, por outro lado, para demais os pesquisadores, a atividade de pesquisa se constituía, na ocasião, como atividades de transcrição, que se confirma, a seguir, no relato da colaboradora Duca quando expressa: *“As pesquisas geralmente consistiam em transcrever trechos de um livro para uma folha de caderno.”*, o que aponta para as dificuldades expostas pela doutoranda ao dizer que na escola poucas foram as vezes em que se deparou com a pesquisa. Evidencia-se, portanto, uma concepção de pesquisa escolar transmissiva e pouco sistemática, em que os estudantes pouco refletem sobre o ensino-aprendizagem.

Notamos que as considerações expostas pelos colaboradores, reforçam a compreensão discutida por Bagno (2014) e Demo (2015a), de que, se por um lado os estudantes compreendem a prática de pesquisa na escola como transmissão de informação, por outro lado, indicam também que os espaços de aprendizagem, como Feiras de Ciências, Mostras Pedagógicas, Oficinas, contribuem para que os estudantes se sintam motivados e participem de práticas significativas para a sua formação, a exemplo de apresentação em público, dentre outras atividades.

Assim, percebemos quão importante é promover a iniciativa de Feiras de Ciência nas escolas, bem como projetos de pesquisa, oficinas etc., pois, como defende Demo (2015b), é importante que, desde as séries iniciais, sejam implementadas em sala de aula atividades práticas com *foco* na elaboração, em que o estudante não seja um ouvinte passivo, mas um protagonista da própria aprendizagem, tendo em vista que, como vimos no relato da colaboradora Ana (M7), práticas vivenciadas nesses espaços promovem o engajamento do estudante, o que possibilita assumir posturas responsivas, senso de criticidade, desenvolvimento humano, desde os momentos iniciais na escola. Essa ideia também é ratificada por Bagno (2014), ao defender que a função da escola é ensinar os alunos a aprender, ampliando as possibilidades de aprendizagem, possibilitando o aprimoramento dos estudantes como fonte de emancipação. O que pode constituir-se, a priori, como um espaço não apenas de ensino, mas de aprendizagem.

Posteriormente, conforme veremos a seguir, os colaboradores abandonam as memórias de escola e passam a relatar como as atividades de pesquisa aconteciam na graduação. Diferentemente das escolares, em que alguns pesquisadores destacam as experiências

vivenciadas, na graduação, em especial, os memoriais se intensificam devido ao caráter reivindicatório, provocativo, reflexivo e questionador dos pós-graduandos.

5.2 Vivências na graduação com as práticas de letramento

Ao discutirem sobre as vivências na graduação, os pesquisadores apresentam uma nova postura frente à prática de pesquisar em contextos acadêmicos e se voltam para os processos de letramentos vivenciados no percurso, de modo que apresentam os desafios e as dificuldades a partir de projetos específicos ou disciplinas do currículo, ou ainda, devido à ausência de atividades mais práticas em sala de aula.

Nesse momento, seis dos colaboradores expõem as práticas de letramento a partir de projetos como o PIBIC, PIVIC, PIBID, PROLICEN e PROBEX, além de algumas atividades específicas nas disciplinas do currículo. No entanto, os desafios apresentados por esses colaboradores, em especial, ao contrário dos estudantes que não tiveram experiências com pesquisa, indicam superação das dificuldades como práticas inerentes ao processo de pesquisa, visto que é comum, devido aos diferentes aparatos teóricos-metodológicos trabalhados nos projetos, os estudantes inicialmente terem dificuldades com as novas experiências a que serão expostos.

Notamos que, especificamente no caso desses graduados que participaram dos projetos, as vivências com a pesquisa não se concretizam apenas nas disciplinas, mas saem dos limites da sala de aula, proporcionando maior engajamento com as práticas de letramento científico. Isso é corroborado no relato da mestranda Elinor, ao apontar o PIVIC como o início da formação científica: *“Minha vivência na pesquisa foi a partir de um Projeto de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). O projeto por ser de iniciação científica, forneceu um aprendizado de pesquisador.”* Isso confirma o que destaca Severino (2007) a respeito do envolvimento do estudante ainda na fase inicial da graduação com processos de construção do conhecimento, pois familiarizados com a prática e a teoria é a maneira mais eficaz para se atingir a aprendizagem dos estudantes. Implica que, ao ser voluntária do projeto, a mestranda constrói conhecimento mais aprofundado, inovador, reflexivo sobre a pesquisa e a própria aprendizagem.

Por outro lado, alguns colaboradores (M7 e M8) indicam também, em suas memórias, que a não participação nos programas inviabilizou as experiências com a atividade de pesquisa, devido a alguns problemas, entre eles: ausência de tempo dos estudantes do período noturno, a pouca divulgação dos editais ou mesmo a falta de interesse em participar dos

projetos, o que ocasionou dificuldades com a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As ideias apresentadas indicam que, se por um lado é importante ampliar os espaços de pesquisa na graduação para que os estudantes desenvolvam as habilidades, por outro, é necessário que tenham, além de disponibilidade, interesse em participar das atividades oferecidos pela instituição. Consideramos que a participação dos estudantes nas práticas de letramento científico é compromisso não apenas da instituição, mas do estudante com a própria formação, pois, como defendem Dias e Pereira (2015), o contato do estudante se intensifica com modalidades de leitura e escrita, na medida em que se vinculam aos projetos de pesquisa e docência. Ou seja, ampliam os ambientes de letramento, amplia-se também, a competência comunicativa dos estudantes (cf., BORTONI-RICARDO, 2008).

Alguns colaboradores também expõem as vivências com as disciplinas como satisfatórias, haja vista que durante a graduação vivenciaram algumas práticas; outros, porém, a exemplo de Olívia, Duca, Elinor, Morim, Macedo, rememoram as atividades nesses espaços de formação como processos angustiantes e desgastantes, o que pode ser confirmado no relato do último pesquisador Morim Macedo: *“Em alguns momentos, fiquei angustiado diante dos programas das disciplinas de caráter muito teórico [...]”*.

No terceiro momento dos memoriais, os pesquisadores reforçam a importância dos projetos e disciplinas, de modo que fazem avaliações bastante significativas. Vejamos no tópico seguinte:

5.3 Expectativas na licenciatura/ Avaliação das disciplinas e projetos de pesquisa

Ao finalizar o memorial, os colaboradores relatam a participação nos projetos de pesquisa, suas expectativas com a licenciatura, ou mesmo a necessidade de aproximação do curso de Letras com a realidade dos estudantes. Discorrem, ainda, sobre os benefícios da pesquisa, bem como dos projetos na configuração dos saberes do professor e pesquisador.

Além disso, trazem questionamentos, expõem dúvidas, destacam que o licenciando na universidade não tem compreendido a função do professor: *“Outrossim, a vivência no âmbito desse THSE²⁹ me fez perceber que os alunos acreditam que seu ofício enquanto docentes se limita a transmissão dos conteúdos constituintes das disciplinas as quais lecionam [...]”* (MIGUEL, M3). A partir do relato do colaborador, percebe-se que a licenciatura tem

²⁹ Treinamento em Habilidades Sociais Educativas (THSE).

privilegiado o conhecimento exaustivo dos conteúdos em detrimento das necessidades do estudante em formação, que diverge com ideias expostas por Demo (2015a), ao afirmar que em ambiente de aprendizagem, deve-se formar a consciência crítica dos estudantes para que possam contestar por iniciativa própria fazendo do questionamento o caminho de mudança para a sua formação.

Os colaboradores também trazem críticas e apresentam as dificuldades dos alunos do curso de Letras de participar dos projetos de pesquisa “[...] *geralmente os professores (da graduação) escolhem aleatoriamente em suas turmas alunos que aparentemente se destacam mais, quando o ideal seria escolher os alunos a partir de editais amplamente divulgados.*” (OLINOR, M5), o que pode demonstrar a ausência de divulgação dos editais para aqueles que queiram ingressar nessas práticas.

Ao finalizarem, destacam as contribuições da pesquisa na formação dos estudantes: “*Percebo que ao vivenciarmos experiências consistentes de pesquisa na nossa formação escolar/acadêmica, temos melhores condições de (re)configurar nossos saberes e promover transformações na sociedade em que vivemos.*” (ANA, M7), o que revela por meio do relato de Ana, professora há mais de dez (10) anos na graduação, o positivo impacto da pesquisa na formação dos estudantes, ao vivenciar, a partir dos projetos, transformações e reconfiguração do saber em sala de aula.

A partir dos aspectos pontuados, emergiram concepções de pesquisa das vivências dos pós-graduandos na escola e na graduação, respectivamente. No ambiente escolar, as mais recorrentes são reducionistas, transmissivas e investigativas que estão relacionadas às práticas escolares dos estudantes vivenciadas nas salas de aula (M2, M3, M6, M8 e M10). Na graduação, as concepções de Letramento científico estão vinculadas aos projetos de pesquisa, prática docente, formativa, essas relacionadas às disciplinas e aos projetos de pesquisa, ensino e extensão (M1, M2, M3, M4, M6, M9 e M10).

Em complementação, passamos a analisar, nesse segundo momento, os segmentos discursivos que expressam as vivências dos graduados com a pesquisa. Assim, analisamos nove (09) excertos que contemplam os seguintes temas: as vivências (ou não) com a pesquisa na escola (2 excertos) e na graduação (7 excertos), bem como os desafios. Na medida em que são expostos os excertos, apresentamos os pontos que convergiram entre o memorial e a entrevista.

Também na entrevista, a discussão sobre o campo de pesquisa foi tematizada, quando perguntamos aos pesquisadores sobre a influência do campo no fazer científico, e ainda, como avaliam o acesso aos projetos de pesquisa, a partir das experiências na graduação.

No que concerne às vivências dos Pós-Graduandos com a pesquisa na escola e na graduação, os colaboradores destacaram, no memorial, atividades relacionadas às Feiras de Ciências, Oficinas, projetos, entre outras. Na graduação, as vivências acontecem mediante as disciplinas do currículo e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, Merida, em especial, ao falar da pesquisa na escola, relembrou a participação no projeto PIBIC Jr., no Ensino Médio, quando na ocasião, foi orientada pela professora da UEPB.

Por outro lado, a colaboradora Duca, relata as poucas atividades que vivenciou com a pesquisa na escola, de modo breve, sem muitos detalhes ou entusiasmo. Isso indica para a estudante, que a pesquisa, além de ser pouco explorada no ambiente escolar, naquela ocasião, não teve grande relevância.

Vejamos os temas mais recorrentes discutidos nos memoriais:

5.4 Identificando os temas nos memoriais

TEMAS DISCUTIDOS NO MEMORIAL

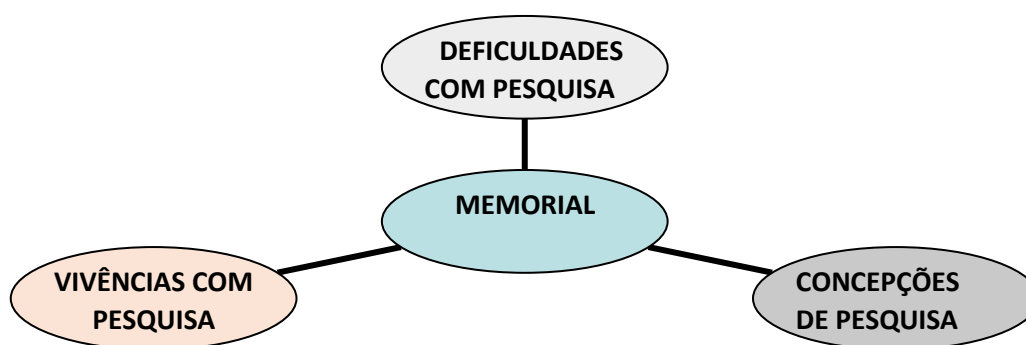


Figura 3 – Temas dos memoriais

Com base nos temas identificados, passemos a apresentar como são discutidos nos excertos pelos pesquisadores. Vejamos como apresentam a pesquisa na escola, e mais intensamente na graduação.

5.5 Vivências com a pesquisa na escola e graduação/ Desafios com a pesquisa

Vejamos os excertos 1º e 2 que destacam as vivências na escola:

Excerto 1 – Anexo 1 -Memorial 1- Linha 1-11 - Colaboradora Merida -

Minha experiência com a pesquisa teve início ainda no Ensino Médio quando eu cursava o segundo ano. A escola em que estudava foi contemplada com duas bolsas do projeto PIBIC- Jr e fui uma das alunas

escolhidas para participar da seleção. De início, deveríamos escolher uma área para desenvolver a pesquisa, então optei pela área de Letras, devido a afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa, mesmo ainda não tendo decidido que este seria o curso que seguiria na graduação. A bolsa teve a vigência de um ano, e, orientada por uma professora da UEPB desenvolvi uma pesquisa qualitativa interpretativista, na qual investiguei a Cultura Popular nordestina, por meio da vida e obra de autores da Literatura de Cordel. Foi uma experiência muito interessante, pois me permitiu vivenciar atividades de iniciação à pesquisa, que vão desde a necessidade de organizar um cronograma de atividades, seguir um percurso metodológico, até a escrita do relatório final com apresentação dos resultados obtidos.

Mestranda do PROLING

Excerto 2 – Anexo 1 - Memorial 8- Linha 1-7 – Colaboradora Duca

Durante todo os anos em que estive na escola, poucas foram as vezes em que me deparei com pesquisas. Obviamente os professores passavam “trabalhos para pesquisar”, mas nada sério, ou nada tão profundo quanto as pesquisas acadêmicas. As pesquisas geralmente consistiam em transcrever trechos de um livro para uma folha de caderno. Foi com esse pensamento que ingressei na universidade e, por muito tempo, tive dificuldades em elaborar os trabalhos requisitados pelos professores, pois o nível e a qualidade esperada era completamente diferente dos meus trabalhos na escola.

Doutoranda do PPGL

Com base nos excertos, percebe-se que as vivências apresentadas pelas colaboradoras Merida e Duca foram diferentes, no sentido de que, se um lado a primeira apresenta que, no Ensino Fundamental, participou dos projetos de pesquisa, orientada por uma professora/pesquisadora; Duca, por sua vez, não teve a mesma experiência, uma vez que declara que poucas foram as vezes em que se deparou com pesquisas na escola. Todavia, no 1º relato, observa-se que o projeto de iniciação à pesquisa PIBIC Jr., propiciou à estudante Merida, além do engajamento nas práticas científicas, a construção do conhecimento de modo autoral, visto que não apenas desenvolveu a metodologia, explorou um tema, mas produziu relatórios e apresentou os resultados, o que evidencia o início das práticas de letramento científica ainda na escola.

Por outro lado, notamos que a prática vivenciada naquela ocasião, na escola, para Duca, não se constitui como uma atividade interessante, visto que é apontada como “*nada sério*”. Observa-se, portanto, que a abordagem trabalhada pelos professores em sala de aula não significou momentos diferenciados para essa estudante, uma vez que consistia em “*transcrever*” trechos para uma folha de papel, o que fica visível que não contribuiu para que aprimorasse as habilidades de pesquisa na escola.

Percebe-se que as experiências nos projetos, diferentemente do contexto apresentado por Duca na escola, de pesquisa como “transmissão”, capacitam os estudantes para desenvolver estratégias de decisões, argumentação, além de imbuírem neles a compreensão do que é uma pesquisa e sua função, seus riscos e sua responsabilidade social. Nota-se, portanto, que cada etapa de pesquisa vivenciada pela estudante no projeto serviu como experiência para as próximas etapas, uma vez que considera a “*experiência muito interessante*”, pois, como

destacou no excerto 1, desenvolveu desde estratégias pontuais até momentos mais densos como a escrita dos relatórios.

Com base em Pessoa (2012, p 41), a escrita exige habilidades variadas, e quanto mais se escreve, mais se descobre que sempre há algo a aprimorar. Nesse caso, a escrita do relatório se constitui como um momento de exercício para estudante, visto que proporcionou a oportunidade de desenvolver a escrita de modo orientado e particular.

No relato 2, ao falar da relação que teve com a escrita na escola, notamos insatisfação da estudante Duca, uma vez que sai do seu papel social de pós-graduanda, se desloca para o passado que a constituiu, e conclui que, na escola, além de não compreender o significado de pesquisar, ingressou na universidade com o mesmo “*pensamento*”, gerando para a graduanda certos desconfortos no percurso acadêmico, como por exemplo, elaborar os trabalhos científicos.

Diante dessa realidade, constrói-se a ideia de que o problema da prática de pesquisa está no estudante que, não sabendo ou não querendo pesquisar, terá que se adequar à nova realidade apresentada na universidade. No entanto, ignora-se a realidade da Educação Básica no Brasil e seus dilemas, e resta ao estudante que adentra nos cursos superiores, sanar sozinho os problemas existentes trazidos da escola.

Percebe-se, contudo, que no memorial da colaboradora Merida, ao contrário dos demais pesquisadores, há uma continuidade das práticas de letramento revelada por meio dos projetos em que a estudante atuou, desde o momento que participou do PIBIC Jr. até a inserção na academia.

Todavia, ao mencionar que a escola foi “*contemplada*” com duas bolsas de pesquisa, a pesquisadora remete à ideia de premiação. O que se compreende que os projetos de pesquisa na escola, além de serem escassos, se constituem como ações restritas, onde nem todos estudantes participam das atividades científicas. Compreendemos que práticas como essas deveriam ser mais vivenciadas pelos estudantes na escola, não se constituindo, a priori, como uma ação isolada, em que poucas escolas e estudantes têm a oportunidade de participar.

Com base na vivência exposta pela estudante, faz-se necessário, nas escolas, criar espaços de letramento científico para que os estudantes desenvolvam práticas de aprendizagem. O que converge com o que aponta Demo (2015b), no sentido de que pesquisar em sala de aula é refazer-se perpetuamente pelo questionamento e (re)estruturação, que contemplem instrumentos metodológicos da pesquisa, isto é, a capacidade de trato com os dados, coleta, versatilidade teórica etc., bem como a responsabilidade social do aluno (cf. DEMO, 2006).

Implica que essa prática é uma ação diária do aluno e do professor para que ambos se desenvolvam e fomentem competências políticas no curso da história humana (cf., DEMO, 2006). Além disso, acreditamos que é função da escola, não apenas ensinar, mas criar enigmas, empolgar o estudante, conscientizando-o por meio da pesquisa (cf. BAGNO, 2014, p. 36).

Para entendermos alguns aspectos do memorial, realizamos a entrevista (Anexo 2) com os colaboradores, no terceiro momento da geração dos dados. Atentamos, nesse momento, para alguns temas que foram retomados pelos pesquisadores durante a entrevista.

Perguntamos à colaboradora Merida, o que é pesquisar na graduação, tendo em vista que, a prática de pesquisa na escola não é vivenciada por todos estudantes como foi demonstrado no excerto 2 por Duca, até que adentrem no ensino superior. Vejamos a resposta da estudante:

[...] na graduação é algo, assim, muito: restrito, digamos assim, porque, o licenciando, o graduando, eu estou falando licenciado associando à licenciatura, mas o graduando de uma forma geral, é... Ele ainda está sendo iniciado a essa atividade, é algo que ele não tinha tido contato. Poucos têm contato no Ensino Médio, como eu tive a oportunidade de ter, né, no PiBic Júnior, mas já foi algo também que eu senti diferença quando eu cheguei na graduação. E na graduação, é... Ele está sendo iniciado, então as dificuldades já são maiores do que na pós-graduação quando ele chega lá e ele já teve aquele contato, ele já sabe escrever um artigo, ele já sabe como pesquisar. (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 1, 12- Colaboradora Merida)

Pesquisar na graduação se constitui, para a estudante, uma prática em que os alunos ainda se encontram em fase de “*iniciação*”. Além disso, percebe-se que a atividade, na escola, ainda é algo “*restrito*”, visto que nem todos os estudantes participam de projetos voltados para pesquisa de cunho científico na educação básica, como foi o seu caso.

Para a colaboradora, o estudante da graduação não tem muitas oportunidades de pesquisa, o que implica que, no ensino superior, ao iniciar as atividades nas disciplinas ou mesmo nos projetos, encontrará dificuldades diante da nova realidade em que se encontra. Assim, para esta estudante, pesquisar na graduação está intimamente ligado à oportunidade de práticas de letramento científicos, visto que o aluno, adentrará nas práticas científicas quando forem solicitados que realizem os trabalhos.

A estudante explica, portanto, que as práticas de pesquisa vivenciadas na escola, por meio do PIBIC Jr., fizeram com que, ao entrar na graduação sentisse não dificuldades em si, mas “*diferença*”, visto que anteriormente à graduação já havia experienciado momentos de

planejamento e execução, o que, contudo, não impediu que, ao ser inserida em outro momento da pesquisa, sentisse certo impacto.

A pesquisadora Duca, que teve pouca inserção nas práticas de pesquisa na escola, revela no memorial “[...] *por muito tempo, tive dificuldades em elaborar os trabalhos requisitados pelos professores*”. Evidenciamos que a ausência das práticas mais consistentes em ambientes pedagógicos compromete o desempenho do estudante, sendo, muitas vezes, o grande responsável pelo insucesso dele na graduação e pós-graduação. Kleiman (2010, p.35) explica que as lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados com seu primeiro contato com a escrita. Isso explica o tipo de dificuldades apontadas pela colaboradora, ao ter que escrever novos gêneros na graduação.

Duca ao pontuar a qualidade dos trabalhos solicitados pelos professores na universidade, afirma que é de outro nível, retomando as palavras do professor Russel (*apud* RAMOS e ESPEIORIN, 2009), que a escrita na academia é bastante especializada e, nesse caso, os estudantes precisam desenvolver as habilidades, visto que serão cobrados pelos professores a desenvolverem textos de cunho científico de modo próprio na universidade.

Isso implica que a não compreensão do que seja pesquisar para o estudante pode comprometer não apenas aspectos teórico-metodológicos da atividade, mas todo o processo que envolve leitura e escrita. Ao perguntarmos na entrevista o que significa pesquisar na graduação, para a Doutoranda Duca, notamos que essa prática, se constitui como uma atividade menor. Vejamos como conceitua a pesquisa na graduação:

Na graduação acho que é uma coisa menorzinha, você vai se ater aquilo que o professor lhe diz para fazer e vai fazer aquela pesquisazinha e vai levantar algumas coisas/ Dificilmente, na minha graduação, eu fui além do que o professor falou (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 8, 10 – Colaboradora Duca)

Com base na resposta da estudante, percebemos que a pesquisa na graduação, igualmente a escola, ainda é uma atividade pouco legitimada na formação da colaboradora, uma vez que a concebe como “*coisa menorzinha*” ou “*pesquisazinha*”, o que comprova que as vivências da estudante na graduação com a pesquisa se configuram como atividades pouco produtivas.

Ao conceituar o termo pesquisa no diminutivo, compreendemos que a falta de vivência com tal atividade durante o processo formativo da aluna, além de trazer sérios problemas ao seu desempenho, como por exemplo, não ir “*além do que o professor falou*”, pode

desestimular o desenvolvimento de habilidades, a exemplo de argumentar, formular perguntas, problematizar enfim, reagir diante de um ensino irrelevante e transmissivo. Além disso, notamos, a partir do depoimento, que a estudante parece não compreender que o distanciamento das práticas de letramento, durante a graduação, pode ter impossibilitado que aprimorasse as habilidades acadêmicas.

Em suma, compreendemos que os desafios apresentados pelas pesquisadoras no excerto 1 e 2, bem como na entrevista, a partir das vivências, possuem raízes distintas, haja vista que, se para a colaboradora Merida, a prática de letramento científico foi sendo construída na escola até a inserção na graduação e na Pós-graduação. Para Duca, as atividades de letramento científico da estudante na escola foram conturbadas, desde a educação básica até o ingresso no ensino superior.

Nos excertos seguintes, apresentamos as vivências dos colaboradores com a pesquisa não mais na escola, mas na graduação, quando os pesquisadores remetem às experiências nas disciplinas do currículo e nos projetos do curso de Letras.

Excerto 3 – Anexo 1 - Memorial 7- Linha 39-47– Colaboradora Ana

No entanto, posteriormente, no curso de Letras-Inglês, tive duas experiências com pesquisa: uma na disciplina de Redação em Língua Inglesa II (4º período) - por solicitação da professora -, na qual investiguei sobre a relação entre autoestima e aprendizagem de línguas numa perspectiva teórica e, no final do curso, como tema de meu TCC, dei continuidade a essa pesquisa ao coletar dados em uma escola de idiomas, tornando-a, portanto, uma pesquisa aplicada. Percebi que o fato de começar a desenvolver esse olhar para a pesquisa desde o início dessa graduação favoreceu minha maturidade para a investigação científica ao longo das disciplinas e no próprio TCC (o qual foi previamente apresentado, com resultados parciais, 5 meses antes da defesa em um evento acadêmico).

Doutoranda do PROLING

Excerto 4 – Anexo 1 - Memorial 2 – Linha 31-43 – Olívia

Já nas outras duas disciplinas dedicadas exclusivamente à pesquisa, mais para a metade do curso, as experiências foram bem diferentes entre si.

Em Pesquisa Aplicada à Língua Portuguesa, quase não tive aulas e, quando as tinha, eram apenas seminários em que deveríamos analisar monografias de quaisquer áreas que quiséssemos apenas para identificar objetivos, metodologia etc. Não havia sequer leituras propostas pela professora para embasar as nossas reflexões sobre as pesquisas, o que acabava sendo mesmo uma grande enganação de ambos os lados (professora e alunos). Os grupos de apresentação acabavam escolhendo pesquisas da área de Odontologia, Administração, dentre outras áreas que possuem pressupostos epistemológicos bastante diferentes da Linguística, o que não contribuiu em nada para acrescentar ao nosso conhecimento como professores e pesquisadores em formação. Foi decepcionante, pois achei que essa disciplina iria ajudar na construção de ideias para o meu futuro TCC.

Mestranda do PROLING

Excerto 5 – Anexo 1 - Memorial 8 – Linha 7-22- Colaborador Duca

Ao decorrer do curso, e além desse modelo de pesquisa³⁰, não fui formalmente apresentada às teorias e aos procedimentos que um artigo científico ou pesquisa de campo requeriam. Somente na disciplina de Metodologia da Pesquisa vimos superficialmente sobre os vários tipos de textos científicos e uma menção à pesquisa de campo foi mais profundamente estudada. Na atividade que se seguiu, a classe desenvolveu um relatório a partir de dados criados pela professora. Nunca considerei esse relatório como um exercício de pesquisa, já que os dados e perguntas já estavam prontos e bastava aos alunos a organização formal do texto, ou, a montagem do relatório.

A primeira pesquisa de campo que fiz foi para uma disciplina obrigatória do currículo, já ao final do curso. Dessa vez, com a orientação do professor, fui atrás dos dados e de um aporte teórico e, logo após, montei o relatório. Ao longo do curso, nem uma vez me interessei pelos projetos de extensão oferecidos pela universidade, então nunca criei uma prática em relação à pesquisa. Certamente que a minha falta de prática dificultou um pouco o processo de elaboração do TCC que, sem dúvidas, poderia ter ocorrido mais tranquilamente.

Doutoranda do PPGL

Excerto 6 – Anexo 1 -Memorial 6 – Linha 24-32- Colaborador Morin Macedo

Na graduação, vivenciei muitas situações difíceis, entre elas, lembro-me da disciplina Língua Portuguesa I, cuja professora havia solicitado a produção de uma resenha crítica de um livro de Marcos Bagno. Para quem nunca tinha feito a leitura e/ou a análise de um texto daquele gênero, a atividade pareceu pouco viável. Depois de conversas informais com colegas de turma, devo ter produzido algum resumo. Ainda no primeiro ano, foi com a disciplina Leitura e Elaboração de Textos I que tive o contato com a produção escrita de textos que exigiam muitas leituras e idas à biblioteca daquele centro para a produção de fichamentos, esquemas e resumos. Entendia que ali começaram as minhas primeiras experiências com a pesquisa.

Doutorando do PROLING

Nos excertos 3, 4, 5 e 6 apresentados, os pesquisadores destacam as vivências nas disciplinas de Redação em Língua Inglesa II, Pesquisa Aplicada à Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico e Leitura e Elaboração de Textos I, cujos aspectos vivenciados pelos estudantes são bastante semelhantes. Dos quatro colaboradores, Ana no excerto 3, expõe as vivências com a pesquisa de modo participativo, interessante, quando no 4º período relembra duas importantes vivências com a prática de pesquisa, na disciplina do currículo, quando investigou sobre “*a relação entre autoestima e aprendizagem de línguas numa perspectiva teórica*” e, no TCC, deu continuidade à pesquisa ampliando a discussão.

A colaboradora após relembrar as experiências, passa a refletir sobre o que compreendeu a partir das atividades realizadas na disciplina. Por meio do relato “*Percebi que o fato de começar a desenvolver esse olhar para a pesquisa desde o início*”, um mundo conjunto das coordenadas da ação é evidenciado quando a pesquisadora traz reflexões sobre as atividades e responsabilidades com a formação enquanto docente. Essa vivência com a pesquisa na disciplina, impõe, naturalmente a Ana, a necessidade de aprender, a partir da experiência, como se constrói o conhecimento, ou seja, ressignifica o conceito de pesquisa.

³⁰ Remete ao tipo de pesquisa trabalhada pelos professores na escola: transcrever trechos de um livro para uma folha de papel (Duca- Memorial VIII, Linhas 3-4)

Ao desenvolver um olhar aguçado sobre o fazer científico, diferente da graduação³¹ em Direito, em que não vivenciou nenhuma atividade dessa natureza, oportunizou à colaboradora uma prática formativa mais avaliativa sobre suas escolhas e, ainda, sobre a sua formação enquanto professora formadora. Isso comprova que as disciplinas são necessárias nos ambientes acadêmicos, para consolidar teoria e prática, por meio da reflexão, elaboração, a leitura e (re) escrita, bem como orientação do professor. Sendo, portanto, aquele que conduz a própria aprendizagem, pois, como pondera Severino (2007, p, 265), “Aprender é necessariamente uma maneira de praticar o conhecimento”. Ou seja, é na prática que exercitamos e construímos o conhecimento.

Para os estudantes Olívia, Duca e Macedo, nos excertos 4, 5 e 6, ao contrário de Ana, as disciplinas do currículo foram mal encaminhadas, uma vez que as destinadas à pesquisa não funcionavam, logo, as dificuldades eram inevitáveis, entre elas: a falta de aulas, a ausência de leituras propostas pelos professores. Além disso, a insatisfação dos estudantes recaem sobre os métodos assumidos pelos docentes ao lecionar as disciplinas, visto que as atividades de pesquisa eram vagas, sem muito aproveitamento, uma vez que se resumiam a identificar aspectos metodológicos de uma pesquisa, como: objetivos, justificativa, metodologia etc. Por outro lado, eram solicitados que analisassem pesquisas de outras áreas que, para Olívia, não era interessante, pois, segundo destaca, diferem dos pressupostos epistemológicos da Linguística.

Por isso, Olívia classifica esse momento de sua vida como “*uma grande enganação*” e confessa que ficou “*decepcionada*” com os rumos que a disciplina tomou, pois acreditava que a ajudaria a desenvolver ideias para o TCC. Além disso, destaca ainda, que as aulas não tinham “*sequer leituras propostas*”, visto que, para a estudante não bastava saber identificar aspectos metodológicos de uma pesquisa, mas compreender, com base nas teorias discutidas, como se conduzem as nuances de uma atividade científica. Ademais, Duca expressa que as disciplinas consistiam em “*montar relatórios*” com dados “*prontos*” sem a participação do estudante, o que indica para a pesquisadora que o aluno é visto, muitas vezes pelos professores, como um agente passivo, executor de tarefas. Outrossim, acrescenta que a abordagem na disciplina de metodologia era superficial, indicando atividades pouco relevantes para os alunos que estão sendo inseridos no mundo da pesquisa.

Outro aspecto levantado pelos colaboradores Morim Macedo e Duca, especificamente nos excertos 5 e 6, diz respeito os desafios com a escrita acadêmica. Para Morim, escrever os

³¹ Vale salientar que o Curso de Letras Inglês é a segunda graduação da colaboradora.

gêneros solicitados era pouco viável pois *“Para quem nunca tinha feito a leitura e/ou a análise de um texto daquele gênero”*. Ou seja, compreendemos que as dificuldades para o estudante consistem em escrever os novos gêneros que antes não conhecia. Duca, por sua vez, destaca que a não relação com a pesquisa a distanciou da prática de escrita, o que consequentemente *“[...] dificultou um pouco o processo de elaboração do TCC que, sem dúvidas, poderia ter ocorrido mais tranquilamente”* atestando que escrever, para os estudantes, é um desafio a enfrentar no desenvolvimento de uma pesquisa.

Diante disso, encontramos nos relatos dos pesquisadores, sentimentos de decepção, angústia, medo, uma vez que, devido à ausência e compromisso dos professores, a oportunidade de desenvolver uma atividade nas disciplinas responsáveis por promover pesquisas, não foram realizadas. Notamos que os discursos dos estudantes expõem problemas com a prática de pesquisa no ensino superior, demonstrando, assim, não apenas o distanciamento entre ensino e pesquisa na esfera acadêmica, mas a ausência de compromisso com disciplinas tão importantes como PAELP, Metodologia do Trabalho Científico (MTC), entre outras.

Dito isso, transfere-se a responsabilidade de pesquisar para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e cabe ao curso de licenciatura a tarefa apenas de lecionar conteúdo para os estudantes. Entretanto, defendemos, em conformidade com autores como Severino (2007), Bagno (2014), Demo (2015b), entre outros, que aprendemos e nos apropriamos do conhecimento na escola, na graduação ou na pós-graduação, ou em qualquer situação de aprendizagem, na medida em que desenvolvemos habilidades práticas, devidamente teorizadas para que nos apropriemos da produção do conhecimento.

A partir do exposto, notamos que disciplinas com foco em pesquisa que é para muitos estudantes a única oportunidade de pesquisar e escrever textos científicos, não colaborou com o desenvolvimento dos estudantes em contexto acadêmico, pois os direcionamentos dados pelos docentes, na ocasião, não contribuíram para iniciar os estudantes na pesquisa. Conforme Sousa (s/d), ao discorrer sobre a função da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP), destaca que ela foi pensada como alternativa para inserir o licenciando de Letras em um ambiente de pesquisa que fizesse refletir sobre a futura prática profissional do professor.

Portanto, a partir dos relatos, as vivências apontadas nas disciplinas, exceto para Ana, se constituem como um momento negativo para os demais pesquisadores, uma vez que as contribuições foram irrelevantes. Além disso, fica evidenciado, mais uma vez, que a prática nas disciplinas diverge completamente do que propõem os professores em suas ementas.

Vejamos o que nos disse a estudante Olívia na entrevista ao falar sobre pesquisa nas disciplinas e nos projetos:

[...] eu acho que a graduação a pesquisa se insere, logicamente, mas o foco é a formação, no caso da gente em licenciatura, do professor, não é? E é lógico que tem aquela discussão do professor pesquisador, que de fato, né, é importante, mas eu acho que essa pesquisa em sala de aula é um pouco diferente da pesquisa na pós-graduação, né? Que na graduação a gente tem, primeiro que não são todos que têm contato com a pesquisa. Assim, tem o contato nas disciplinas, mas às vezes é uma coisa muito superficial, nas disciplinas de pesquisa aplicada à Literatura e à Linguística. E tem Metodologia do Trabalho Científico também, que é no primeiro período e a gente não está preparado às vezes, né, para adquirir. A gente está começando ainda o processo, então tem o contato na graduação, mas é uma coisa muito superficial. O contato com a pesquisa acaba sendo mesmo em quem se envolve em projeto, né? PiBic ou PiVic, que foi o meu caso como voluntária, Prolicen, eu acho que também, um pouco. E esses projetos você acaba tendo que colocar a mão na massa, digamos assim, né, você tem objetivos, tem o corpus geralmente, você tem que cumprir aquilo, então é diferente, sim. Na graduação é isso, através de disciplinas e através os poucos que são selecionados, né, para participar de projetos de pesquisas e aí sim, vão aprender. (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 2,22 – Colaboradora Olívia)

De acordo com a aluna, a pesquisa na graduação acontece de forma mais intensa mediante os projetos de pesquisa, visto que as disciplinas tem como foco formar licenciados para atuar em sala de aula, capacitando-os por meio de diversas teorias. Com base nas considerações de Olívia, observa-se que a insatisfação com as disciplinas apontada pela estudante no memorial, e de certo modo na entrevista, ao dizer que é “*superficial*” demonstra mais uma vez que as disciplinas relacionadas à pesquisa não são suficientes para sanar as dificuldades dos estudantes, e assim, não têm contribuído no desenvolvimento das habilidades necessárias a um iniciante da pesquisa.

Acreditamos que as disciplinas poderiam colaborar com a prática reflexiva dos estudantes, conforme observamos no (excerto 3) quando Ana, ainda na graduação, desenvolve e reflete a partir da disciplina, seu objeto de pesquisa e desenvolve o TCC. No entanto, defendemos que a pesquisa, como destaca Demo (2006), está cercada de ritos especiais, cujo acesso é reservado a “poucos iluminados”. Isso significa, segundo explica o autor, que pesquisar é restrito a determinados grupos que exclusivizam o acesso ao conhecimento. Ou seja, a atividade é restrita a projetos específicos, na graduação, a exemplo do PIBIC/PIVIC, entre outros, cujas bolsas, para a participação são insuficientes devido à grande demanda de estudantes.

Além disso, consideramos que a Pós-Graduação é a grande beneficiada pela prática de pesquisa, seja pelas empresas de fomento ou ainda a indústria do conhecimento. Por outro lado, compreendemos que os cursos de Pós-Graduação não são para todos, visto que os programas possuem limite de acesso para os estudantes que queiram ingressar. Para além disso, as Pós-Graduações Públicas que são as mais concorridas, com exceção de algumas universidades privadas, funcionam durante o período diurno, atestando que pesquisar não é para todos.

Contudo, nota-se que para a colaboradora Olívia a pesquisa na graduação acontece de duas formas: a partir das disciplinas, mas a abordagem não é suficiente para capacitar os alunos na pesquisa; e nos projetos PIBIC/PIVIC ou PIBID, entre outros, em que estudantes realizam a pesquisa e, assim, “vão aprender”. Inferimos que, para a colaboradora, as possibilidades de aprender a pesquisar na graduação existem, mas são pouco direcionadas.

Nesse cenário, na entrevista, Ana retoma a experiência satisfatória que obteve na disciplina, de modo que explica o que é pesquisar na graduação e pós-graduação.

Então eu acho que a pós-graduação ela, desde o início já se coloca diretamente associada à pesquisa e na graduação eu acho que é... Eu acho que depende de disciplinas, às vezes depende de professores. Eu até falei isso no memorial, que quando eu fiz a primeira graduação, que foi em Direito de 94 a 98, não existia a exigência do TCC. Então eu fiz a graduação toda sem pensar na possibilidade de pesquisa, absolutamente em nenhum momento, salvo em, acho que foi um minicurso, não tenho certeza, sobre pesquisa científica e eu lembro que eu participei “Como assim, o que é que eu vou fazer?”, eu já dava aula de Inglês na época, né? Embora fizesse Direito... E então eu passei a graduação sem em nenhum momento, é... Sem que em nenhum momento tivesse que parar para pensar sobre pesquisa. Em Letras já foi diferente, porque eu fiz relativamente há pouco tempo, de 2003 a 2006, então como já havia a exigência do TCC naquele projeto pedagógico, alguns professores, desde o início já ficavam sinalizando “Olha, se é uma temática que te interessa, dá uma olhada, lê um pouco mais, leia tais outros autores, que isso pode te ajudar na tua pesquisa”, né? Então eu acho que na graduação, é, tem a possibilidade de haver um olhar maior para a pesquisa, mas não é tão direcionado, tão aprofundado quanto na pós. (Entrevista- Anexo 2 - Transcrição 7,12 – Colaboradora Ana)

Segundo Ana, a pesquisa, exceto na pós-graduação, é pensada em função do TCC quando os estudantes precisam concluir o curso. Nesse caso, o enunciado aponta para problemas existentes no curso de Letras. Em primeiro lugar, a ausência da prática de pesquisa em ambientes de formação e, em segundo, a compreensão de que apenas as teorias discutidas no curso dão conta de capacitar os estudantes para atuarem como professores em sala de aula. No entanto, esse pensamento reforça a compreensão de que o curso de Letras, por ser de

licenciatura, a formação é teórica, como foi infatizado por Olívia no memorial e na entrevista, sendo a prática apenas destinadas a disciplinas como Estágio Supervisionado, por exemplo, ou projetos específicos.

Todavia, de acordo com Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL, 2006), da UFPB, o objetivo do curso, em linhas gerais, é refletir sobre a importância do domínio da linguagem, capacitando o estudante para atividades de ensino, pesquisa, visando a sua formação como agente produtor e não mero transmissor do conhecimento. Nesse sentido, observamos a divergência entre o que propõem os documentos e a realidade apresentada pelos estudantes do curso de Letras, uma vez que, é comum nas disciplinas, os professores não desenvolverem pesquisas, deixando para o TCC, no último período do curso, a responsabilidade de inserir o estudante na prática.

Nesse cenário, é comum que os estudantes que não tiveram um direcionamento maior do professor, ou mesmo a oportunidade como Ana de participar de uma disciplina, no 4º período, que desenvolvesse uma pesquisa, tenham dificuldades ao final do curso com o TCC. A representação de pesquisa na graduação para esta colaboradora, após vivenciar a atividade, mudou consideravelmente, visto que antes da prática vivenciada na disciplina, concebia pesquisar apenas como a execução do TCC, concepção “aplicacionista,” e não como um processo de aprimoramento para formação enquanto professora. Por isso, explica que a compreensão ou realização de uma pesquisa na graduação “às vezes depende de professores”, “depende das disciplinas”, o que comprova que as disciplinas de pesquisa podem contribuir na formação do estudante, a depender da abordagem do professor em sala, bem como da disponibilidade em orientar o estudante na realização de uma pesquisa durante a disciplina em curso.

Além disso, outros problemas apontadas pelos pesquisadores na entrevista se referem à escrita dos gêneros, o que pode ser demonstrando na fala de Duca, ao perguntarmos se durante o mestrado ou doutorado tiveram que lidar com alguma diversidade em relação à escrita acadêmica. Vejamos o que disse a colaboradora:

Uhum. Houve, é... Não tanto quanto eu esperava, é... Mas pegaram no meu pé, no caso, assim, na banca, foi em relação a escrita que eles não acharam que a minha escrita tinha um tom acadêmico. O jeito que eu colocava as frases, escrevia, não era naquele tom que eles queriam. Estava parecendo mais, sei lá, uma matéria de alguma coisa da internet, então isso foi o que eles me chamaram muita atenção e que eu também vi. Está faltando esse tom de escrita acadêmica, alguma coisa mais elaborada, uma linguagem mais culta, talvez, que eles queriam. Isso que eu não trabalhei na graduação, no caso, como eu escrevi pouco, porque eu não fiz muita pesquisa, só tinha

aqueles trabalhos de Literatura que você tem que fazer, mas não desenvolveu muito. E como era língua estrangeira, eu não escrevia tanto em Português, era mais na língua alvo. (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 8,12 – Colaborador Duca)

Um dos desafios apresentados pela estudante diz respeito à escrita da dissertação, visto que a banca julgou que sua escrita não possuía “*um tom acadêmico*”. A colaboradora apresenta um aspecto bastante interessante ao falar da escrita desse gênero, uma vez que na graduação não escreveu textos em Português, mas apenas em “francês”, é possível observar que as dificuldades se intensificaram devido à ausência das práticas de letramento que oportunizassem a produção de novos gêneros em Português, além das habilidades com leitura e escrita acadêmica.

Segundo Leite (2012), a escrita é um processo que envolve várias fases e conhecimentos em diferentes níveis. Implica, segundo o autor que, ao escrever, o sujeito deve mobilizar e coordenar simultaneamente um conjunto de diversos conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, compreendemos que, se o estudante não desenvolve as habilidades, bem como os conhecimentos necessários na graduação, é provável que tenha problemas durante a escrita da dissertação, pois, além de ser um gênero novo para o discente de mestrado, comporta tantos outros, a exemplo de resumo, resenha acadêmica, artigos científicos etc. A estudante justifica que o problema com a escrita se deu em virtude de não desenvolver essas habilidades durante a graduação. Vejam “*Isso que eu não trabalhei na graduação, no caso, como eu escrevi pouco, porque eu não fiz muita pesquisa*”.

Duca aponta que, além de não escrever com frequência, não executou pesquisas, o que a impediu de aprimorar as práticas de letramento científico. Retomamos com base em Silva, Leitão e Barros (2016), que a escrita científica é um processo resultante de outro processo, a pesquisa. Ainda segundo estes autores, a atividade científica possui três ações fundamentais: planejamento, execução e registro científico. Sendo este último, a nosso ver, a materialização de todas as etapas de uma pesquisa e, nesse caso, se o estudante não vivenciou a prática adequadamente, como foi o caso da colaboradora em questão, os problemas realmente são visíveis, haja vista que a ausência dificulta não apenas o processo como um todo, mas o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Nos excertos seguintes, as experiências recaem sobre os projetos de pesquisa, ensino e extensão, uma vez que os estudantes apresentam, a partir da inserção nos eventos, reavaliação da prática docente. Vejamos:

Excerto 7 – Anexo 1- Memorial 3- Linha 58-66– Colaborador Miguel

Essa experiência no PIBIC também me fez perceber que a formação inicial em Letras na instituição onde me graduei era muito distante da realidade do contexto de trabalho dos futuros professores, pois desconsideram as especificidades dos alunos, assim como a dinamicidade dos diferentes locais de atuação dos profissionais da educação. Esse foi o principal motivo pelo qual resolvi ingressar no Curso de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, na tentativa de ter uma formação que, de fato, dialogasse com as realidades das salas de aula na contemporaneidade e que pudesse me fazer traçar novos caminhos, pois como diz Maurice Tardif (2002), ensinar não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo e, ao longo do tempo, se tornar, a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor.

Mestrando PROLING

Excerto 8 – Anexo 1- Memorial 9- Linha 42-52- Colaborador Mizael

Minha primeira experiência com a pesquisa foi a partir do PROBEX ([Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFCG](#)). Neste projeto, embora tivesse a incumbência de atuar como professor em formação na extensão, fui orientado a também pesquisar. Assim, meu foco voltava-se para minha atuação em sala de aula, em minhas abordagens de ensino de modo que oportunizasse a aprendizagem da minha turma. Com esse projeto, pude realizar pesquisa com foco no ensino-aprendizagem de línguas. Experiência sensacional, visto que me rendia valiosas práticas com a docência, por fazer um trabalho reflexivo, olhava para a minha prática de modo mais rígido. Interessado em pesquisar sobre o ensino-aprendizagem, ingressei em outro projeto. Este voltado ao ensino de língua materna, PIBID.

Doutorando do PROLING

Excerto 9 – Anexo 1- Memorial 5– Linha 23-31- Colaboradora Elinor

Minha vivência na pesquisa foi a partir de um Projeto de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). O projeto por ser de iniciação científica, forneceu um aprendizado de pesquisador. No entanto, a professora orientadora deste projeto sempre acompanhou o meu desempenho e durante o desenvolvimento da pesquisa promoveu uma série de orientações direcionadas para a aquisição e habilidades e competências docentes. Sendo assim, o trabalho que inicialmente contemplava a competência de pesquisadora foi ampliado e contemplou a minha formação enquanto docente. É importante salientar que através desse projeto encontrei os referenciais e dados necessários ao meu Trabalho de Conclusão de Curso. Igualmente posso dizer que foi a partir da pesquisa, que desenvolvi o interesse de ingressar no mestrado e posteriormente no doutorado.³²

Mestranda do PROLING

Nos excertos 7, 8 e 9, os colaboradores destacam os benefícios do projeto na constituição da prática docente. Além disso, a partir das vivências no projeto puderam refletir sobre o ensino-aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

No entanto, diferente de Mizael e Elinor, Miguel, no excerto 7, traz algumas críticas de modo mais aprofundado ao curso de Letras, no que se refere ao distanciamento do curso com a realidade das salas de aula. Ao relembrar as práticas na graduação, o colaborador promove um deslocamento para três momentos passados, a saber: o projeto de pesquisa, o curso de Letras e o contexto de trabalho dos futuros professores. No papel social de

³² Devemos esclarecer que no momento da pesquisa, a colaboradora ainda se encontrava no processo de mestrado, mas que, contudo, já havia sido aprovada para o doutorado, na mesma instituição e programa de pós-graduação.

mestrando, faz reflexões a respeito da própria realidade enquanto graduando e constata que o curso de Letras não dialoga com a realidade das salas de aulas regulares na sua totalidade.

Nesse sentido, percebemos que o colaborador reconfigura seu lugar enquanto professor, a partir das práticas de letramento vivenciadas no PIBIC, ao apresentar um problema: “[...] *a formação inicial em Letras na instituição onde me graduei era muito distante da realidade do contexto de trabalho dos futuros professores[...]*”. Em seguida, expõe um motivo: “[...] *desconsideram as especificidades dos alunos, assim como a dinamicidade dos diferentes locais de atuação dos profissionais da educação[...]*”. E, finalmente, apresenta uma possível solução para que tenha uma formação mais consistente: “*ter uma formação que, de fato, dialogasse com as realidades das salas de aula na contemporaneidade [...]*”.

Frente a isso, Miguel demonstra não apenas ter adquirido experiências renovadoras nesse projeto, mas a consciência do que é ser professor e pesquisador, que não só avalia seu agir e as necessidades dos estudantes e suas especificidades, mas interfere e aprende sobre elas. Com base em Medrado (2011), ensinar é agir, é interferir no percurso educacional do outro. Nesse aspecto, é possível observar a apropriação do mestrando sobre o que é ensinar, bem como a responsabilidade social do que é ser professor no seu espaço de atuação.

Ao citar o professor Tardif (2002), o estudante toma para si as inquietações do teórico, de que ensinar não se reduz apenas à tarefa que deve ser executada, mas implica um projeto de compreensão do outro, que se constrói mediante a ação, reflexão e, principalmente, intervenção. Ou seja, significa criar oportunidades significativas para que os alunos, independentemente da condição em que se encontram, possam aprender e se desenvolver.

Além disso, é permitir o acesso a todos e ser sensível de modo a compreender que ensinar é, também, como disse Moita Lopes (2009), criar inteligibilidade sobre os problemas sociais. É se construir enquanto professor e pesquisador, constantemente, para que um dia as memórias falem por si mesmas. Na entrevista, perguntamos ao colaborador o que significa pesquisar, visto que, no memorial, explica que o motivo principal de ingressar na pós-graduação está atrelado à necessidade de ter uma formação mais próxima da realidade dos estudantes. Vejamos:

[...] A primeira coisa, eu acho que é algo inerente à prática docente. A gente, como professor, está sempre pesquisando as questões de aprendizagem, quando a gente está elaborando aula, quando a gente pensa no nosso público, né, os discentes, então a gente está sempre tentando preparar uma aula adequada para aquele grupo, então eu acho que isso... A prática docente, ela é muito, não pode ser desvinculada de pesquisa, eu penso muito, acho que

todo professor é um pesquisador. Mas, além disso, eu acho que também pesquisar, eu consigo ver também pesquisar de certa forma como justiça social, é a gente pesquisar e tentar mudar a realidade local, tentar mudar o nosso contexto de trabalho, o contexto onde a gente está inserido. [...] (Entrevista - Anexo 2-Transcrição 3,12 – Colaborador Miguel).

Nosso colaborador remete ao coletivo de trabalho por meio do termo “a gente” e destaca que pesquisar, nesse novo contexto, está intimamente ligado à ideia de “*prática docente*” e “*justiça social*”. Então, para ele, o professor é necessariamente um pesquisador que, preocupado em dar o melhor de si, procura, a partir da prática, transformar o contexto das salas de aulas regulares. Isso significa que pesquisar permite conhecer a realidade dos estudantes e, a partir disso, proporcionar mudanças na vida deles.

Notamos que o significado de “*justiça social*” toma uma proporção maior para o estudante, haja vista que, na sala de aula, o professor ao lidar com várias realidades, transforma e também é transformado. Isso remete ao que diz Cavalcanti (2006) sobre o indivíduo emergir através dos processos de interação social, como alguém que é reconstruído por meio das práticas discursivas de que participa. Nesse caso, compreendemos que Miguel é ressignificado a partir dos projetos, repensando a pesquisa como um instrumento de mudança social que afeta diretamente a vida do outro, nesse caso, os alunos em sala de aula. Nota-se, para o estudante, pesquisar é um comportamento que todo professor deve ter em seu contexto de atuação. Percebemos que a prática de pesquisa, além de ser individual, é, antes de tudo, social, e que é um ato de promover justiça, quando se detecta um problema e tenta de alguma forma solucioná-lo.

Para Mizael, no excerto 8, a vivência com a pesquisa iniciou no momento em que foi “*orientado a também pesquisar*”. Assim, no curso de licenciatura, o estudante se insere em projetos de extensão e docência. A atuação nos projetos, desde cedo, permitiu ao doutorando engajar-se nos espaços de letramentos acadêmicos, o que considera uma experiência “*sensacional*”. Nesse caso, nota-se a empolgação do estudante, haja vista que desenvolveu, com base na pesquisa, um trabalho reflexivo voltado para prática de ensino em sala de aula.

Em relação a outro projeto, “*Este voltado ao ensino de língua materna, PIBID[...]*”, compreendeu que os projetos de extensão e docência aliados à pesquisa proporcionaram novas experiências, pois pôde desenvolver um trabalho que integrava os saberes necessários para seu desenvolvimento. Assim, evidenciamos, por meio dos relatos, a representação de pesquisa como práticas integradas de ensino-aprendizagem e pesquisa. Para o estudante, a

pesquisa na graduação é um “*processo de maturação*”, nesse sentido faz algumas observações:

Na graduação a gente está começando aquele processo de maturação, de iniciação científica, tanto é que até o próprio, até os próprios projetos na graduação é de iniciação, né? Parece que ele não, a academia não vê o graduando como pesquisador, ele é iniciante na pesquisa. Aqui, (pós-graduação) sim é forte, né? Você já se vê como, até como, acho que no termo de consentimento está lá pesquisador. Não é mais estudante, é pesquisador. Então eu acho que aqui é forte o título que nós recebemos. (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 9,22 – Colaborador Mizael)

Para o colaborador, a prática de pesquisa se inicia na graduação por meio dos projetos IC, mas é na Pós-graduação, efetivamente, que o estudante é considerado pesquisador devido ao título e à responsabilidade do lugar que ocupa. Outro aspecto interessante apontado é que a academia “*parece*” não reconhecer o graduando como pesquisador, mas “*iniciante na pesquisa*”, o que aponta para os níveis de maturidade do pesquisador.

Inferese-se que, para o estudante, a pesquisa na graduação requer maior engajamento tanto do estudante quanto do docente, uma vez que é nesse momento que os estudantes serão inseridos nas práticas de letramento científico. De acordo com dicionário Houaiss (2004, p.417), o termo iniciação refere-se ao recebimento das primeiras noções de uma prática. Isso implica que a pesquisa na graduação é um processo “*inicial*” que necessita ser vivenciado por meio das atividades, e espera-se que, na Pós-Graduação, o estudante atinja um nível maior. Todavia, compreendemos que, ao ser iniciado na pesquisa, por meio das disciplinas e projetos, o estudante vai aprimorando as práticas acadêmicas e científicas, o que lhe permite desenvolver o quanto antes o letramento científico tão requerido nesse novo ambiente.

Compreendemos que a formação científica é importante, e se faz também necessária na formação do professor, visto que permite ao licenciando o aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem e de pesquisa, haja vista que as concepções de pesquisa do licenciado refletirão nas salas de aula por intermédio da formação do docente e que, por sua vez, retornarão às escolas, tornando-se um círculo vicioso. Por isso é ilusório e não eficiente pensar no docente distante das práticas de pesquisa, pois, como vimos, por meio das vivências de Mizael, é necessário que o estudante se envolva nas atividades de ensino, pesquisa e extensão para que desenvolva a formação docente nessas três dimensões. Observa-se que as vivências permitiram que, durante a graduação, ao praticar as atividades vinculadas à pesquisa, aprimorasse não apenas o conhecimento sobre a pesquisa, mas a formação enquanto professor de maneira integrada. Conforme defendeu, a pesquisa é um processo de

“*iniciação*”, que vai sendo construído a partir da inserção, do envolvimento dos graduandos por meio dos projetos e das atividades adjacentes.

No excerto 9, a colaboradora Elinor apresenta a prática de escrita a partir do projeto PIVIC. A estudante demonstra que o aprendizado vivenciado nos momentos de pesquisa foi sendo sedimentado pela assistência acadêmica do projeto e da orientadora. Notamos que as práticas de letramento desenvolvidas no Programa PIVIC, serviram para sanar as possíveis dificuldades existentes no processo de formação da graduada, quando na ocasião desenvolveu uma pesquisa científica. Além disso, as novas habilidades promovidas nesse novo espaço científico pela orientadora contemplaram não apenas a formação enquanto pesquisadora, mas o desenvolvimento da prática docente que, aliado à pesquisa, torna-a enriquecedora.

Outro aspecto interessante diz respeito à presença do orientador nesse processo, isso demonstra que um estudante que participe de projetos devidamente orientado, voltado para práxis humana, produzirá resultados para a comunidade científica, mas principalmente para a escola, pois ganhará um profissional capacitado para atuar na formação dos futuros pesquisadores, isto é, os licenciados que atuarão nas salas de aula. Ademais, a partir do depoimento da estudante ao dizer “[...] *o trabalho que inicialmente contemplava a competência de pesquisadora foi ampliado e contemplou a minha formação enquanto docente*” nos convence que a pesquisa científica é, em sua inteireza, a capacidade do estudante de produzir bens simbólicos, a partir do fazer prático, que incidirá não apenas sobre a competência inicial desse estudante, mas na prática do desenvolvimento como um todo.

Percebe-se, portanto, a necessidade da orientação do docente nesse processo, na condição de pesquisador experiente, guiando a atividade, para que o estudante atinja não apenas os objetivos da pesquisa, mas da aprendizagem enquanto professor e pesquisador. Ademais, os estudantes que estão a par desses projetos, os quais vivenciaram atividades de pesquisa, encontram na pós-graduação o caminho para desenvolver uma pesquisa própria, autoral, isto é, com base nas próprias inquietações enquanto estudante pesquisador.

Diante do exposto, as etapas vivenciadas pela estudante, nesse momento de formação, não negam que houve dificuldades, mas as práticas de letramento científico direcionadas pelo orientador durante o projeto, em paralelo com a pesquisa, contribuíram para que o aluno desenvolvesse maturidade nesse novo contexto de formação, ou seja, os níveis de letramento são ampliados, a exemplo da escrita, conforme pode ser demonstrado a seguir:

[...] Eu acho que a escrita de graduando, de graduado ela atinge um certo nível e isso quando você trabalha com pesquisa, você está em um projeto de um determinado professor e desenvolve essa capacidade de escrita. É

possível desenvolver sem estar na pesquisa? É, mas é mais uma iniciativa particular, não se compara quando você está junto com um docente, produzindo, ele te orientando e você fazendo a pesquisa de iniciação científica ou de Probex, ou de Prolicen, enfim, isso muda, não é? No perfil do graduando. (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 5,24 – Colaboradora Elinor)

Ao participar de um projeto voltado para pesquisa e suas nuances, o estudante desenvolve tanto a habilidade de pesquisar quanto de escrever, de modo que atinge maiores níveis e assume novas posturas. Além disso, destaca também que a parceria do discente com o pesquisador mais experiente é determinante para o desenvolvimento do estudante iniciante, haja vista que, na medida em que desenvolvem a “*capacidade de escrita*”, ambos desenvolvem as singularidades de pesquisador em formação. Ao envolver-se com o plano de trabalho do orientador, o estudante vai construindo seu fazer científico por meio das orientações, dos espaços de experimentação em que convive, comprovando que não há limites para o letramento acadêmico-científico.

Além disso, verifica-se que a pesquisadora deixa textualizado que é possível que o estudante desenvolva a escrita acadêmica fora da pesquisa, mas, “*não se compara quando você está junto com um docente, produzindo, ele te orientando e você fazendo a pesquisa*”, demonstrando que o apoio e dedicação de um pesquisador experiente, orientando os passos do estudante é a melhor forma de concretizar esse nível de ensino-aprendizagem. De acordo com Severino (2007, p. 269), sendo o conhecimento uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática, pois só se aprende fazendo. Nessas circunstâncias, compreende-se que a pesquisa é necessariamente uma maneira, não apenas de dizer o mundo, mas reconfigurar o mundo a partir da prática.

Apresentadas as vivências e desafios dos estudantes nos nove (09) excertos, passemos a relacionar as concepções de pesquisa evidenciadas pelos Pós-Graduandos.

5.6 As concepções de pesquisa dos pós-graduandos

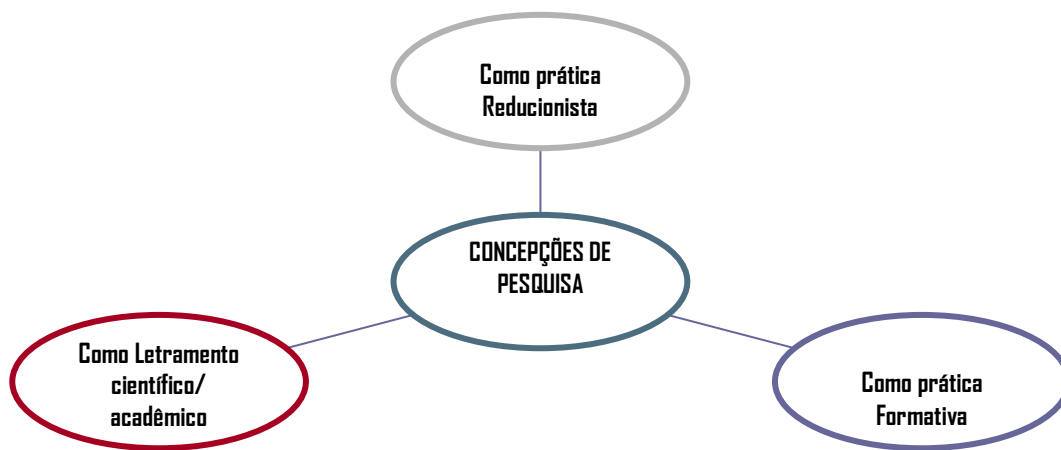


Figura 4 – Concepções de Pesquisa

A partir dos excertos, foram identificamos três (3) tipos de concepções acima elencadas, que destacam as vivências, bem como os desafios dos Pós-graduados com a pesquisa na escola e na graduação. Vale salientar que, embora tenhamos encontrado nos memoriais três concepções, a saber: como práticas reducionistas, letramento científicos/acadêmico e formativas, elas se encaminham para outras, haja vista que não são estanques, mas mudam conforme as atividades vivenciadas, na ocasião, pelos graduados.

Vimos que concepções reducionistas, que nos remete também para a transmissiva ou conteudista, estão relacionadas às práticas escolares, as quais conduzem os estudantes a compreenderem que pesquisar se constitui como uma atividade de reproduzir os conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula, ou mesmo copiarem os assuntos e entregarem como produto final da pesquisa, conforme podemos identificar no excerto 2, expresso por Duca.

Percebemos que tal conceito de ciência não contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades para o desenvolvimento na escola e na vida, pois, como discutimos neste trabalho, visões reducionistas não privilegiam a cultura da valorização das descobertas, antes direciona o estudante para posturas menos comprometidas com o conhecimento. Entretanto, na escola, vimos que os estudantes quando participam de atividades mais práticas como as Feiras de Ciências, por exemplo, passam a compreender a atividade como investigativa o que corrobora com o pensamento crítico, uma vez que desempenham várias atividades e constroem outros conhecimentos.

Além disso, concepções reducionistas também foram apontados pelos pesquisadores na graduação, e podem ser observadas nos excertos 4, 5 e 6, respectivamente, quando apontam as disciplinas, especialmente: Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Metodologia do Trabalho científico, como uma atividade pouco prática, indicando

que os docentes, ao lecionarem, se limitaram a solicitar aos estudantes que identificassem aspectos relativos à metodologia, quando podiam desenvolver atividades mais reflexivas e práticas. Em outros momentos, ao serem conduzidos a realizarem as atividades nas disciplinas, passam a apresentar concepções de ciência como pesquisa bibliográfica, pautadas no acúmulo de informações que podem contribuir, mas que ainda precisam estar vinculadas à atividades mais prática em sala de aula .

Evidenciamos também na graduação que, quando experienciam novas descobertas por meio das atividades acadêmicas, a concepção de pesquisa é reconfigurada pelos graduados. As concepções de letramento acadêmico/científico e situado encontram-se vinculadas aos projetos acadêmicos, quando os estudantes repensam suas práticas de letramento na constituição do professor e pesquisador, identificadas mais fortemente essas concepções nos excertos 1, 7, 8 e 9. Além disso, as concepções extrapolam o científico e passam a ser compreendidos como “*justiça social*”, ou ainda práticas integradas de ensino-aprendizagem e pesquisa, o que colabora para a consciência crítica dos estudantes e para a formação da identidade enquanto professor e pesquisador.

As concepções formativas, que também se fundem com o letramento científico, encontram-se subjacentes às práticas docentes, tendo em vista que os estudantes que tiveram participação direta nos projetos atreladas às experiências em sala de aula, não apenas dizem o mundo, mas reconfiguram e agem sobre ele, haja vista que, após serem confrontados com a realidade desses espaços, reconfiguram a prática de pesquisa e passam a entendê-la como uma maneira de intervir sobre a realidade dos alunos, conforme os excertos 3, 7, 8 e 9.

Em resumo, entende-se que o conceito de pesquisa construído pelos estudantes transmuta a partir das práticas vivenciadas na escola, disciplinas e projetos, proporcionando maior ou menor engajamento no fazer científico dos estudantes, bem como na compreensão de ciência quando chegam na pós-graduação e, assim, precisam desenvolver pesquisas de cunho científico.

Além disso, com base nos excertos, entendemos que o conceito de pesquisa apresentada pelos estudantes, bem como a forma como a compreendem, encontram-se atrelados ao campo de atuação dos estudantes, tendo em vista que, a partir deles, ressignificam as vivências e dificuldades. Encontramos esses posicionamentos nas memórias expressas de todos os pesquisadores, a saber: Merida, Miguel, Ana, Olívia, Elinor, Mizael, Morim Macedo, Clarice, Duca e Antônio de modo que, após serem confrontados, concebem a pesquisa como uma maneira de atuação sobre as questões sociais e de cunho científico.

Os depoimentos seguintes convergem para esse aspecto. Ao perguntarmos, durante a entrevista se a forma de pesquisar está relacionada ao campo do conhecimento em que o estudante encontra-se inserido, responderam:

Exemplo 1 - Sem sombra de dúvidas [...], porque além de atuar com Linguística Aplicada, que me coloca a todo instante na perspectiva de problematizar a minha sala de aula, as minhas ações, as respostas dos alunos, mas também há dez anos eu atuo na formação de professor, né, eu sou professora no curso de Letras – Inglês. Então eu me sinto nessa responsabilidade, não só em relação a minha própria prática, mas em relação às pessoas que estão passando pela formação, né? As pessoas as quais eu ajudo a formar, também, então eu acredito verdadeiramente que a Linguística Aplicada reforçou e deixou mais clara a importância da pesquisa, dessa reflexão, dessas novas ações que são possibilitadas (Entrevista - Anexo 2-Transcrição 7,9 – Colaboradora ANA)

Exemplo 2- Sim,[...] Eu não digo que tenha sido uma coisa construída na graduação específica em si, mas nos projetos de pesquisa. Porque na minha, nas minhas disciplinas de graduação eu não tive nenhuma disciplina que tocasse nas questões de educação inclusiva, nessa questão da diversidade da sala de aula atual, não havia muito uma preocupação dos professores com isso. Mas o projeto de pesquisa que eu participei, a gente se empenhou muito mesmo, nesse debate, nessa reflexão e assim, eu acho que a gente precisa atentar mesmo. Não é só porque eu me sinto hoje no, nessa linha de pesquisa, nesse contexto de trabalho que eu defendo isso, mas eu acho que é um cuidado que os professores na graduação precisam ter mesmo [...] (Entrevista - Anexo 2- Transcrição 3,34 – Colaborador Miguel)

Com base no exposto, os comentários dos estudantes confirmam o que também encontramos nos memoriais. A concepção de pesquisa dos estudantes amplia-se, na medida em que se envolvem com a pesquisa e refletem sobre a prática em seus contextos de atuação. Evidenciamos, no exemplo 1, a influência do campo do conhecimento nas pesquisas desenvolvidas pelos colaboradores. Percebemos que a estudante, a partir de diversas atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como da formação desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada (LA), se constrói enquanto professora e pesquisadora, quando mais uma vez destaca a necessidade de formação, da problematização das práticas de ensino, enquanto professora que forma e é, por conseguinte, formada.

De semelhante modo, depreendemos, no exemplo 2, da entrevista, a importância dos projetos na formação dos estudantes, comprovando que praticar pesquisa é pensá-la para além da sala de aula. O colaborador expõe a necessidade de ampliar a forma de ensino pensando sempre no seu público alvo, isto é, os estudantes e suas especificidades. Igualmente ao exemplo 1, o colaborador problematiza a prática enquanto professor e expõe a necessidade de

atuar com mais ênfase na inclusão dos estudantes, demonstrando que ainda há muito a se fazer diante das necessidades e novas demandas. Percebe-se que a ação de fazer pesquisa, é uma maneira de atuar sobre as questões sociais nas quais os estudantes estejam envolvidos, e que se percebe influência do campo do conhecimento na forma como o estudante interpreta e compreende o conceito de pesquisar.

Ademais, verificamos que a pesquisa para os colaboradores está relacionada à possibilidade de escrever textos científicos na universidade, bem como de participar de projetos de pesquisa que se voltem para essa prática. As dificuldades apontadas pelos estudantes expressas nos excertos 7 e 8 dos memoriais, bem como nos demais excertos quando destacam as dificuldades nas disciplinas voltadas à pesquisa e a não participação nos projetos, demonstram que a ausência de práticas influencia diretamente a escrita dos gêneros acadêmicos, no caso dos nossos colaboradores, especialmente nas dissertações e tese. Escrever textos que atendam aos critérios da escrita científica foi apontado como uma das dificuldades mais próximas do estudante. Notamos que os problemas tendem a ficar mais complicados, caso os estudantes não tenham se envolvido em projetos de pesquisa, ensino e extensão na universidade.

Vejamos de modo mais expressivo o que apontou um dos colaboradores, ao perguntarmos como avalia o acesso de alunos da graduação aos projetos de pesquisa:

Exemplo 3 - Olha, é uma coisa que eu defendo muito e eu vou defender desde o início, [...]. Eu acho que deveria haver um currículo de escrita que permitisse esse trabalho de alfabetização acadêmica para o indivíduo. Porque, veja só, claro que a academia ela é terrível no sentido de: Um grupo passa para um processo seletivo e desse grupo alguns entram, uma vez que todos estão aqui, não necessariamente todos terão o mesmo desenvolvimento. A questão do letramento, porque alguns poucos terão acesso a projeto de pesquisa, outros não. Aí eu fico pensando “E esses outros não?”, não são acadêmicos? São. Porque eles já tiveram um processo anterior a universidade. Então é isso que me preocupa. Se houvesse um currículo de escrita que permitisse esse desenvolvimento de habilidades, de prática de letramento durante a formação toda, não necessariamente aquela crença de que somente aqueles alunos de iniciação científica chegariam à pós. Isso é terrível. Porque dá a impressão de fragmento, de os melhores os seletos e os outros, não. Então eu acho que se houvesse esse preparo desde o início para ambos, em disciplinas mesmo, não necessariamente passaria por isso, essa ideia de fragmento, de que só uns entram em projetos e outros não. E esses que entram em projetos têm a possibilidade de ampliar práticas de letramento, como se os outros não pudessem. Eu penso muito assim e é o que eu vou defender eternamente. (Entrevista - Anexo 2-Transcrição 9,35 – Colaborador Mizael)

Com base no exposto, percebe-se os projetos de pesquisa como um importante recurso na ampliação do letramento dos estudantes na academia. Contudo, verifica-se que a restrição de oportunidades, pois só voltadas para os alunos de IC, ocasiona também exclusão acadêmica daqueles que não participam dessas atividades. Além disso, no exemplo 3, o estudante expõe não apenas a inquietação de professor, mas de pesquisador que compreende a necessidade de ampliar as práticas de letramento dos estudantes por meio de atividades de “alfabetização acadêmica”, não apenas em disciplinas específicas, mas durante toda a formação do aluno do curso de Letras. Isso comprova que os estudantes precisam não apenas de instruções iniciais, mas de uma formação acadêmica situada para que possam adquirir além das habilidades que requerem uma pesquisa, a exemplo da escrita especializada da academia.

Quando pontua a proposta de um currículo de escrita na graduação, esse estudante avalia que tal atividade implicaria na resolução de parcela da desigualdade instaurada na universidade, no que refere às práticas de letramento científico, uma vez que seria uma maneira de sanar as eventuais disparidades. Outro aspecto destacado pelo doutorando, consiste na ideia de os “melhores” “seletos” que, além de ser excludente, indica a ausência de oportunidades semelhantes para os estudantes em formação.

Diante do exposto, apresentamos um quadro que reúne as experiências, desafios, bem como dificuldades e concepções dos alunos na escola, na graduação e na pós-graduação:

- PESQUISA -						
Vivências, Dificuldades e Concepções						
COLABORADOR	Vivências c/ a pesquisa na escola	Concepções na escola	Vivências c/ a pesquisa na graduação	Concepções na graduação	Desafios Dificuldades graduação	Desafios Dificuldades na Pós-graduação
Merida (M1)	Muita vivência	Letramento escolar científico	Muita vivência	Letramento acadêmico/ científico	Gênero artigo	Estrutura dos capítulos da dissertação
Olívia (M2)	Pouca vivência	Transmissiv a, Reducionista Investigativa	Muita vivência	Letramento acadêmico/ científico	As disciplinas	Sintetizar a teoria. A metodologia

Miguel (M3)	Pouca vivência	Conteudista Investigativa	Muita vivência	Letramento acadêmico/científico e Formação	As disciplinas	Escrita e estrutura dos capítulos da dissertação/Escrita
Clarice (M4)	Nenhuma vivência	-	Muita vivência	Letramento acadêmico/científico	As disciplinas	<i>Corpus</i> /escrita
Elinor (M5)	Nenhuma vivência	-	Muita vivência	Letramento acadêmico/científico	As disciplinas	<i>Corpus</i> /escrita
Ana (M6)	Pouca vivência	Transmissiv a. Investigativa	Pouca vivência	Formação	Escrita	Escrita
Morin Macedo (M7)	Pouca vivência	Bibliográfica	Pouca vivência	Conteudista	Escrita	Escrita.
Duca (M8)	Pouca vivência	Reducionista , transmissiva, conteudista	Nenhuma vivência	Transmissiva, Investigativa Conteudista	Escrita	Escrita
Mizael (M9)	Nenhuma vivência	-	Muita vivência	Letramento acadêmico/científico e Formação	-	Problematizar a escrita
Antônio (M10)	Pouca vivência	Conteudista Investigativa	Pouca vivência	Letramento científico	-	Não teve dificuldades

Quadro 5 – elaborado pela autora

No quadro 3, foram apresentadas as concepções dos dez (10) colaboradores, bem como os desafios e ou dificuldades a partir das vivências com a pesquisa, tanto na escola como na Graduação e na Pós-Graduação. Percebemos que entre as dificuldades mais apontadas, a escrita acadêmica na Pós-Graduação ainda é, para grande maioria, um dos maiores desafios a enfrentar. No entanto, notamos que, se durante a graduação o estudante não desempenhar práticas de pesquisa mais consistentes, que contemplem a escrita acadêmica e uso de forma situada, as dificuldades tendem a permanecer, haja vista que praticar a pesquisa é necessariamente executar a escrita acadêmica por meio dos gêneros, o que converge para o que defende Bronckart (1999, p. 103), sobre a apropriação dos gêneros como um mecanismo fundamental de socialização, de imersão prática nas atividades comunicativas humanas.

ALGUMAS CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS: AS MEMÓRIAS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS, DESAFIOS E CONCEPÇÕES

Ao finalizarmos esta pesquisa, voltando-nos para as perguntas iniciais que motivaram nossa investigação, procuramos responder quais as práticas de letramento (projetos, disciplinas, eventos acadêmico etc.) vivenciadas pelos alunos na formação escolar e acadêmica, que proporcionaram o contato com a pesquisa, bem como os desafios ao longo do processo acadêmico da graduação e pós-graduação, além das concepções de pesquisa dos mestrands e doutorandos.

Com base nos memoriais e com objetivo de dar visibilidade aos desafios dos pós-graduandos, concluímos que poucas foram as vivências dos colaboradores com a pesquisa na escola, pois, quando as experienciavam, estavam associadas às Feiras de Ciências, Mostras Pedagógicas, promovidas pelas disciplinas de Ciências, Biologia e Matemática. No entanto, para a maioria dos colaboradores, as atividades com a pesquisa eram escassas, haja vista que, na escola, a atividade se resumia à transmissão de conteúdos durante as aulas.

Notamos que apenas um (1) dos dez (10) colaboradores participaram de evento de pesquisa, denominado PIBIC Jr., ainda no ensino Médio, e assim pode vivenciar práticas científicas situadas, o que demonstrou durante a trajetória escolar/acadêmica a importância dos projetos de pesquisa para que os estudantes construam autonomia, corroborando o que diz Demo (2015b, p.149), ao defender que o importante não é a criança que decora leis e regularidades científicas, mas a que se sente dentro da máquina da ciência como protagonista central da sua aprendizagem.

Quanto às vivências dos estudantes com a pesquisa na graduação, compreendemos que as experiências aconteceram mediante os projetos disponibilizados pelo curso, isto é, PIBIC, PIVIC, PROBEX, PIBID, entre outros, e as disciplinas do currículo, a saber: Metodologia do Trabalho Científica, Redação I, Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura, entre outras; no entanto, as representações mais significativas dos estudantes foram construídas à medida que participavam das práticas de letramento científico, por meio dos projetos sob a orientação dos docentes, haja vista que não apenas realizaram as atividades, mas refletiram sobre a formação na constituição do ser professor e pesquisador.

Concluímos que, para os estudantes que não participaram de projetos, as dificuldades de realizar uma pesquisa foram maiores, uma vez que as disciplinas voltadas para prática eram pouco funcionais e se resumiam a apresentar aspectos metodológicos de uma pesquisa científica. Nos relatos, os estudantes apontam que as atividades desenvolvidas nas disciplinas

não foram suficientes para sanar as dificuldades, no que refere à prática de escrita, uma vez que, por não desenvolverem pesquisas nessas disciplinas, não escreviam textos com frequência, logo, as habilidades com a escrita não eram exercitadas.

Compreendemos que as dificuldades expressas por esses estudantes, no âmbito da pós-graduação, encontram-se atreladas à escrita dos gêneros dissertação e tese, o que comprova a hipótese exposta no início desse trabalho de que os alunos que tiveram oportunidade de participar de projetos voltados para a pesquisa têm mais facilidade com as atividades desenvolvidas durante o mestrado ou doutorado, tendo em vista que possuem experiência com essas práticas de letramento acadêmico, proporcionadas por Projetos IC, PIBID, disciplinas com foco em pesquisa, ou ainda, por outras atividades relacionadas, oferecidas pela instituição.

No que se refere às dificuldades dos Pós-Graduandos que tiveram a inserção nos projetos, percebemos que os desafios existem, mas são de outra natureza, ou seja, consistem em como saber estruturar os capítulos da dissertação, sintetizar a teoria, trabalhar a metodologia, problematizar a escrita, conduzir o *corpus*, entre outros. Além disso, percebemos que, ao exercitarem práticas de letramento acadêmico/científico, ainda durante a graduação, os pós-graduados constroem uma formação acadêmica que vai se consolidando, ao passo que desenvolvem pesquisas na pós-graduação, por meio dos eventos, artigos científicos publicados durante as disciplinas.

Divergente disso, colaboradores como Antônio afirmam não terem dificuldades durante a graduação e pós-graduação, mesmo com poucas vivências com a prática de pesquisa, acreditamos que seu empenho nas atividades é fruto de experiências anteriores, simultâneas, de letramentos diversos. No que diz respeito às concepções de pesquisa dos estudantes, compreendemos que, embora a maioria deles adentrem na universidade compreendendo que pesquisar é uma prática de aplicação de métodos científicos, reprodução de informações, ou mesmo a realização do TCC para a obtenção da nota ao final do curso, ao participarem das práticas de letramento acadêmico-científico, os estudantes reconfiguram a atividade e passam a entendê-la como um processo formativo situado voltado para prática docente e suas especificidades.

Com base nas dificuldades apontadas pelos pós-graduandos, compreendemos que aspectos relacionadas à abordagem da atividade científica nas disciplinas de pesquisa precisam ser revistas na graduação, haja vista que é por meio desses espaços destinadas a tais práticas que os estudantes exercitam a atividade na esfera acadêmica, pois, quando não são concretizadas de forma satisfatória, causam obstáculos, desconforto e constrangimentos aos

alunos, pois como explica Severino (2007), o que é exigido como mediações necessárias são componentes curriculares com configuração teórica e com desenvolvimento prático que subsidiem o aluno nesse processo. Ou seja, é necessário que as disciplinas promovam tanto a teoria como a prática.

Para isso, sugerimos que metodologias mais dinâmicas sejam implementadas nesses ambientes, bem como projetos de escrita, como defendido pelo colaborador Mizael, tendo em vista, como expressa Bagno (2014, p. 15) “Ensinar e aprender, então, não é apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento”. Nesse caso, compreendemos que a prática de pesquisa é a maneira plausível de conduzir o estudante a desenvolver o esforço para expandir as habilidades e, assim, produzir conhecimento. Ou seja, pesquisar é alicerçar caminhos que permitam compreender a si mesmo e ao outro na sua perspectiva, isto é, uma maneira de (re) pensar a vida em sociedade. Sendo a pesquisa fonte de um questionamento, de inquietações do pesquisador, tal prática não apenas conduz o estudante a construir conhecimento com base em outros existentes, mas dialogar, apresentando seus argumentos, não como “dono da verdade”, mas um pesquisador que interage conjuntamente, aberto a novas propostas, discussões e ideias.

Além disso, acreditamos que os projetos de pesquisa, ensino e extensão são importantes atividades promotoras de letramento, como foi demonstrando pelos estudantes, contudo, as vagas ainda são escassas e, nesse caso, precisamos encontrar mecanismos para que os estudantes sejam imersos, desde cedo, no letramento científico, seja por meio de disciplinas, oficinas, projetos de pesquisa ou atividades extraclasse.

Como foi expresso pelos Pós-Graduandos, faz-se necessário maior divulgação dos editais dos programas disponíveis na instituição para que todos os estudantes possam participar das atividades. Outro aspecto importante a ser considerado, é a implementação da prática de pesquisa, como defende Demo (2015a), como princípio educativo na escola e princípio científico na universidade, para que os estudantes compreendam que ensinar e aprender por meio da pesquisa é um meio produtivo, uma vez que lidam com a ciência em sua interface. Além disso, defendemos, em conformidade com Bronckart (2006, p.153), que é na prática, seja na produção e concepção/interpretação dos gêneros de textos e dos tipos de discursos, que se dá a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas.

Como foi demonstrado durante essa discussão, é necessário, ainda, o incentivo à pesquisa não apenas na pós-graduação, mas na escola, por meio de projetos e atividades, e de

modo mais intenso na graduação, bem como a manutenção dos recursos à pesquisa, pois caso os cortes destinados à ciência previstos para o ano de 2019 ocorram, as possibilidades de ampliação da realização das atividades de letramento acadêmico/científico serão prejudicadas.

Com base no exposto, concluímos que a prática de pesquisa em ambientes escolares e, principalmente acadêmicos, permitiu que os estudantes construíssem uma postura autoral, além da ampliação dos diversos letramentos durante o processo formativo acadêmico, conforme demonstrado nos memoriais. Ademais, são perceptíveis os positivos impactos da pesquisa na formação dos estudantes que participaram dos projetos e disciplinas, os quais puderam exercitar a autonomia e, assim, desenvolver o letramento em momentos iniciais de sua formação. Por outro lado, os estudantes que apontaram dificuldades com a realização das pesquisas no contexto da pós-graduação e que, por algum motivo, tiveram vivências pontuais durante a formação, empreendem concentrado esforço para continuar produzindo e desenvolvendo as habilidades, mesmo diante das disparidades, resistem à ausência de oportunidades semelhantes para todos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memorial de Aires**. Obra Completa. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda, 2003.

_____. **Memórias Póstumas de Braz Cubas**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Ed. Nova aguiar, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 26° Ed. São Paulo: Ed Loyola, 2014.

BAZERMAN, Charles. **Gênero Textuais, Tipificação e Interação**. Judith Chambliss, Angêla Paiva Dionísio (Orgs.); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/SEF, 2005. Disponível: <
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> - Acesso: 10/01/18

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Coleção ideias sobre linguagens (17). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BUARQUE, Cristovão. **A universidade numa encruzilhada**. Ministério da Educação. Unesco. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf> - Acesso 10/04/2017.

CAVALCANTI, Marilda, C. Um olhar metateórico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp.233-252, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, vol. 8, n1, p.101-122, 2005. Acesso em 22 4 16.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Disponível <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> > Acesso em: 22 de junho de 2017, 10:20:10.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Disponível em: http://cnpq.br/apresentacao_institucional > Acesso em: 03 de julho de 2017, 13:09:07.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Principio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006 (biblioteca da educação. Série I. Escola. v. 14).

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas. Autores associados, 2015a.

_____. **Aprender como autor**. 01 ed. São Paulo: Atlas, 2015b.

DIAS, Alexandra Pereira; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **As contribuições do PIBIC para a formação de professores/pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica**. In: MENDES PEREIRA, R. C; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMAN, Carla Lynn. (org). Letramentos e práticas formativas. João Pessoa: Ed. UFPB, p.95-120, 2015.

DIAS, Alexandra Pereira; SANTOS, Máira Cordeiro dos; MENESES, Renata de Lourdes Costa. **A construção do TCC e sua relação com a formação integral do aluno-pesquisador**. In: MENDES PEREIRA, R. C. (org). Entre conversas e práticas de TCC. João Pessoa: Ideia, p.75-89, 2016.

E24e..Educação inclusiva : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. p. 26

ESQUIERDO, Ivan. **O que é a memória?** Disponível: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/I/IZQUIERDO_Ivan/Memoria_3ed/Lib/Amostra.pdf>- Acesso: 10/01/2018.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia**: Romance da História da Filosofia. Tradução: João Azenhas Jr. 27º *reimpressão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales; FRANCO, Francisco Manuel de Melo. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 2ª ed.Rio de Janeiro:Objetiva, 2004.

KLEIMAN, Angêla B. **Preciso ensinar o letramento**. Não basta saber ler e escrever. Unicamp, 2010 .

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula. In PEREIRA, R.C. (Org). **Nas Trilhas do ISD**: Práticas de Ensino Aprendizagem da Escrita.Campinas, SP:Pontes Editores, 2012, p. 141-178.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da Docência como Trabalho:Reflexões e Pesquisas na/da Linguística Aplicada. In MEDRADO, B.P; PEREZ, M (Org). **Leitura do Agir Docente**: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.Campinas, SP:Pontes Editores, 2011, p. 21-36.

MOITA, LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. S. P.: Ed. Parábola, p.85-107, 2006.

MOITA, LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). **Linguística Aplicada: um aminho com muitos acessos**. S. P.: Ed. Contexto, pp.11-24, 2009.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011 .

PEREIRA, Regina Celi; BASÍLIO, Raquel. **Novos Talentos para ensinar a aprender e escrever**. In: MENDES PEREIRA, R. C. (org). Novos Talentos na Escrita em Sala de Aula. João Pessoa: Ideia, p.27-56, 2015.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Batânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Tecendo a trama: diálogos por entre os fios discursivos**. In: MENDES PEREIRA, R. C.; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMAN, Carla Lynn. (org). Letramentos e práticas formativas. João Pessoa: Ed. UFPB, p.11-21, 2015.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Uma Introdução e outras coisas mais**. In: MENDES PEREIRA, R. C. (org). Entre conversas e práticas de TCC. João Pessoa: Ideia, p.09-15, 2016.

PERNOUD, Régine. **Luz Sobre a Idade Média**. Portugal, 1997. Disponível: <http://saomiguel.webng.com> > Acesso: 05/05 2017, 17:36:04.

PESSOA, Fábio. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do Interacionismo Sóciodiscursivo. In PEREIRA, R.C. (Org). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de Ensino Aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 27-46.

PINTO, Rossalva. **O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social , a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual**. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toletto. SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Narração – Quando as memórias narram a história da formação**. S.d. p.1-10.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Disponível: <http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/documentos/ppp-curso-ciencias-biologicas-consepe-iii-07.pdf> - Acesso: 10/8/2018.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2006– Disponível: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/menu/documentos-1/ppc-projeto-pedagogico-do-curso-de-letras-2006> - Acesso: 11/8/2018.

Pró-Reitoria de Pesquisas. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <<http://www.propesq.ufpb.br/propesq/contents/editais-e-chamadas/edital-03-2018-propesq>> Acesso: 12/05/2018.

RAMOS, F.;ESPEIORIN, V. M.. **Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade**: entrevista com David Russell. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago.2009. Disponível em:<https://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29> acesso:10/02/17

Relatório Executivo do Ensino Superior. Expansão das IFES, 2006.

REICHMANN, Carla Lynn. **Caminhos das pedras, caminhos das letras**. In: REICHMANN, C. L. (org). Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. João Pessoa: Ed. Mercado das Letras, 2015, p.63-87.

TINOCO, Glícia A. Usos Sociais da Escrita+projetos de letramento=ressignificação do ensino de língua portuguesa . In: Adair V. GONÇALVES; Milene BAZARIM (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a re-escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, p. 151-174, 2009, p. 151-174

SARTORI, Adriana Teresinha. **Os professores e sua escrita: O gênero discursivo “Memorial de Formação”** -2008. 13 p. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de São Paulo – Unicamp- Campinas, São Paulo, 2008.

SALDANHA, Paulo. **Pesquisadores marcham na Paulista contra cortes de Temer na ciência**. 2017. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/09/1915383-pesquisadores-marcham-na-paulista-contr-cortes-de-temer-na-ciencia.shtml>. Acesso: 10/08/18.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vera Lúcia de Mendonça. **Manual: Como elaborar um questionário**. Editora Universitária UFPE, Recife, 2012, p. 11-27.

SILVA, Sandro Luis da. **O gênero discursivo memorial: O aluno de Licenciatura em Educação Física em foco**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, G. B. da.; LEITAO, P. D.V.; BARROS, W.C.; **Sugestões para a construção do desenvolvimento do TCC**. In: Regina Celi Mendes Pereira. (org). Entre conversas e práticas de TCC. 001ed. João Pessoa: Ideia, 2016, v001, p. 53.

SOUSA, Maria Ester Vieira Maria. **Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em:

<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pesquisa_aplicada_ao_ensino_de_lp_1360183055.pdf.
>Acesso: 25/07/2018.

- APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO 1

Pseudônimo: Merida

Quanto tempo de pesquisa 6 anos

Mestrando (X) Cursando o segundo ano (1 ano e 9 meses) Doutorando ()

- 1- Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa?
Se sim, quais?

Sim. Participei como bolsista do PIBIC Junior (IC-Jr), com um ano de vigência, entre o segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

- 2- Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.
A escola não tinha nenhum projeto com esse propósito. Em determinado momento, passou a ser contemplada pelo Programa de iniciação científica, que só permite a participação de alguns alunos selecionados. Portanto, essa atividade não era comum a todos os alunos. A participação no projeto permite um primeiro contato com a atividade de pesquisa, e apesar de ainda ser feita de forma mais simples, sem todas as complexidades que cercam a pesquisa na vida acadêmica, esta prática já permite um novo olhar do aluno para essa atividade, desvinculando-a da visão restrita e, por vezes, equivocada da pesquisa tida na educação básica, uma vez que leva o estudante a refletir e criar novas possibilidades diante da proposta a ele submetida.

- 3- Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?
A concepção de pesquisa que tínhamos sempre foi a atividade na qual buscávamos informações, em fontes como a internet e livros, sobre determinado tema para apresentar um trabalho escrito ou seminário. Muitas vezes os alunos apenas copiavam o texto *ipsis litteris*, sem se preocupar em fazer uma leitura e apresentar a sua compreensão sobre o texto lido.

- 4- Qual a sua formação acadêmica?
Licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa

- 5- Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação? O gênero produzido com maior frequência era o artigo. Além dele, alguns professores também costumavam solicitar a elaboração de resumos, resenhas e fichamentos.

- 6- Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?
Sim. Fui bolsista do PIBIC/CNPq durante a vigência de um ano e do PIBID/CAPES no período de um ano e meio.

- 7- Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?
Desenvolvi a pesquisa vinculada ao plano de projeto do PIBIC. Não houveram grandes dificuldades, já que toda a pesquisa foi feita sob orientação da professora responsável. Durante o processo, a elaboração dos primeiros artigos para apresentação em eventos foi a parte de maior dificuldade, tendo em vista a falta de experiência para o desenvolvimento do gênero, já que participei do projeto ainda no início da graduação.

- 8- Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?
Participei de congressos da área da linguística e educação, como o GELNE, ABRALIN e ENALIC, além de duas edições da Semana de Tecnologia da UFPB, na qual se integram o ENID (Encontro de Iniciação Científica) e ENIC (Encontro de Iniciação à Docência), para apresentação dos relatórios das pesquisas desenvolvidas na vigência das bolsas de pesquisa PIBIC e PIBID.
- 9- Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?
O envolvimento do graduando com atividades de pesquisa é fundamental para a formação acadêmica. A participação no PIBIC me inseriu, de fato, nas práticas do letramento acadêmico, uma vez que me preparou para a atuação na vida de pesquisador. A escrita de artigos e participação em eventos me fez perceber os caminhos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. A compreensão dos elementos fundamentais ao pesquisador, tais como a necessidade de indagar, desenvolver metodologias e maneiras de buscar as respostas para as dúvidas que vão surgindo no decorrer da investigação, e, sobretudo, a necessidade de refletir sobre o que está sendo feito e investigado. A participação no PIBID também foi fundamental, não apenas para a formação docente, mas também pela vivência da prática da pesquisa e necessidade de reflexão. A elaboração de artigos e participação em eventos acadêmicos também foram práticas presentes no desenvolvimento do projeto. Todas as experiências somadas foram fundamentais para a minha formação, uma vez que contribuíram diretamente para o amadurecimento da atividade de pesquisa. Se hoje tenho a proficiência necessária para produzir um artigo, esse trabalho iniciou-se bem antes, e foi sendo desenvolvida ao longo da graduação.

QUESTIONÁRIO 2

Pseudônimo: Olívia

Quanto tempo de pesquisa: 4 anos e meio (jul. 2012- dez. 2016) Mestrando (X) Doutorando ()

- 1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Apenas os trabalhos de pesquisa sobre determinados conteúdos que os professores passavam para casa, para serem feitos com base em livros ou na internet. Lembro de algumas iniciativas de professores de Biologia no Ensino Médio também.

- 2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.
Não.

- 3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa? **Não lembro muito de abordagem de pesquisa, a não ser os trabalhos para aprofundamento em algum assunto, geralmente passados como tarefa de casa.**

- 4 Qual a sua formação acadêmica?

Graduada em Letras (Língua Portuguesa) e atualmente fazendo especialização e mestrado.

- 5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?
Na graduação, elaborei muitos fichamentos, planos de aula, provas e resenhas críticas.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

Sim, participei de um projeto de iniciação científica e de dois projetos de docência.

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Sim, desenvolvi a pesquisa durante o projeto de iniciação científica. Houve algumas dificuldades, dentre elas a carga intensa de leituras teóricas e a coleta de dados que também foi bastante ampla.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

Sim, participei de alguns eventos voltados para a pesquisa, apresentando pôsteres e comunicações orais. Dentre os eventos mais locais estão o ENIC (Encontro de Iniciação Científica) e o CCHLA em Debate, ambos da UFPB. Os outros eventos mais abrangentes que participei inclui o Congresso da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) e o SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais).

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

Acho que foi decisiva para a continuidade da minha vida acadêmica. Até a entrada no projeto de iniciação científica eu apenas tinha experiência com projetos de extensão e ensino, além das disciplinas comuns da grade curricular, mas eram coisas mais fragmentadas, o que me deixava às vezes um pouco perdida em relação aos rumos que eu tomaria no futuro na vida profissional. O projeto de pesquisa deu um senso de unidade e propósito na minha graduação. Pude aprender com minha orientadora na época lições que trago até hoje, como a constante busca pela atualização em relação ao conhecimento e a importância da ética na autoria em trabalhos acadêmicos, além da visão de que a pesquisa e o ensino têm de conversar entre si.

QUESTIONÁRIO 3

Pseudônimo: Miguel

Quanto tempo de pesquisa: 6 anos e um mês (2011-2017) Mestrando (X) Doutorando ()

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Algumas atividades de pesquisas curtas, propostas pelos livros didáticos das diferentes disciplinas ao longo da minha escolarização, tanto no ensino fundamental quanto médio. Além disso, vivenciei duas experiências que ficaram marcadas na minha trajetória escolar, ambas no Ensino Fundamental II, nas disciplinas de Biologia e Matemática.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

Não.

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Tive poucas oportunidades de pesquisa, geralmente eram curtas e seguiam as orientações dos livros didáticos. Tenho dificuldades de rememorar-las precisamente. No entanto, faço uma descrição da abordagem de duas pesquisas que me marcaram durante o ensino fundamental, no memorando, a saber, uma na disciplina de Biologia e outra na disciplina de Matemática.

4 Qual a sua formação acadêmica?

Graduado em Letras-Inglês (UFPB), Especialista em Linguagem e Ensino (Maurício de Nassau), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNOESTE), Graduando em Letras-Português (UFPB-Virtual) e Mestrando em Linguística (PROLING/UFPB).

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

Relatórios, fichamentos, planos de aula, ensaios.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

Sim. Dois projetos de iniciação científica (01 como voluntário e 01 como bolsista) e de três projetos de docência (01 como voluntário e 02 como bolsista).

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Sim. Desenvolvi pesquisas em ambos os tipos de projetos que participei, de pesquisa e docência. Nos projetos de docência, tínhamos como objetivo oferecer Treino em Habilidades Sociais Educativas. Esses projetos se situam no âmbito da Psicologia Social. Por sua vez, nos projetos de pesquisa, tínhamos como objetivo investigar o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual. Esses projetos de pesquisa se situam no campo da Linguística Aplicada em interface com a Educação Inclusiva. No que tange às dificuldades, posso citar a substituição de bolsistas que ocorreu durante a pesquisa e um acompanhamento mais de perto da orientadora da pesquisa, que devido às inúmeras atribuições, não pôde ser mais presente.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

Sim, participei de eventos científicos, apresentando comunicações orais. São eles: Semana de Psicologia, o Encontro de Iniciação Científica (ENIC), ambos sediados na UFPB, e o Congresso Nacional da Educação, realizado na UFCG.

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

Foi muito importante para o investimento que fiz e tenho feito na minha carreira acadêmico-profissional. Essa experiência foi basilar inclusive para o que hoje investigo em minha pesquisa de mestrado.

QUESTIONÁRIO 4

Pseudônimo: Clarice

Quanto tempo de pesquisa: 24 meses Mestrando (x) Doutorando ()

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Não

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

Não

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Não abordavam

4 Qual a sua formação acadêmica?

Ensino superior- Licenciatura em Letras-Português e mestranda em Letras

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

Artigo, resumo, fichamento e ensaio

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

Sim, PROMEB- Programa de Melhoria do Ensino Médio (1 ano) e Projeto de Apoio Pedagógico (2 anos)

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Sim, participei durante dois anos do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). As poucas dificuldades se deram pelo fato de ter como corpus de pesquisa jornais do século XVIII e XIX que estão disponibilizados online na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e, sendo, assim, muitos deles estão desgastados dificultando o processo da leitura.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

Sim, participei de alguns congressos: GELNE, CIELLA, Semana de Letras de Guarabira, CCHLA em debate, Seminário de Estudos Medievais da Paraíba entre outros.

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

A participação em projetos de pesquisa durante a graduação me influenciou a ver prática de ensino não só como um processo mecânico de assimilação do conhecimento do aluno apenas através do professor, isto é, ajudou-me a não só almejar ser uma professora pesquisadora como também auxiliar meus alunos a também serem.

QUESTIONÁRIO 5

Pseudônimo: ELINOR

Quanto tempo de pesquisa: 1 ano Mestrando () Doutorando (X)

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

No ensino fundamental e médio, as práticas de pesquisa estavam condicionadas à pesquisar nas bibliotecas, ou seja, consultar os livros para a realização de trabalhos. No entanto, isso era pontual, não tinha tanta frequência. Na verdade, o que era chamado de pesquisa, na verdade era uma consulta em livros que não fossem os adotados oficialmente pela escola. Pesquisar significava, portanto, copiar informações de um livro.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

Não necessariamente. Entre 1995 e 2001 (período da segunda fase do ensino fundamental e todo o ensino médio) não participei de projetos efetivamente voltados para a pesquisa. As escolas tinham práticas diferentes dos dias atuais, não eram tão integradoras. O máximo que se aproximava de uma pesquisa, era a realização de trabalhos para feira de artes ou ciências, ou trabalhos que pontuassem para gincanas, o que levava a um período momentâneo de elaboração. No entanto, não classificaria como pesquisa.

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Hoje, refletindo sobre aquele período, acredito que os professores tinham uma noção rasa sobre pesquisa e não estavam muito interessados em formar alunos pensantes. O objetivo era a formação de alunos que reproduzissem um pensamento comum, sem reflexão. Sendo assim, a abordagem de pesquisa praticamente se limitava a atividades simples que não exigissem o que considero nos dias atuais como uma pesquisa de fato.

4 Qual a sua formação acadêmica?

Sou Bacharel em Ciências Econômicas e tenho Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa. Tenho especialização em Educação a Distância, em Ciências da Linguagem e em Literatura e Ensino.

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação? Na ordem: artigos, resenhas, resumos. Não fugia muito disso. Tem sido uma prática recorrente a solicitação de artigos.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

Sim, participei por 1 ano de projeto de iniciação científica durante a graduação.

7 desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Desenvolvi algumas pesquisas durante a segunda graduação que realizei. Normalmente, existem dificuldades, sobretudo, pelo fato de estar me inserindo em uma área do conhecimento nova, diferentemente do campo de conhecimento que estudava antes. Outro fator que dificultava a pesquisa, consistia na novidade do tema trabalhado, ainda em uma fase insipiente no país. Quanto ao meu desenvolvimento como aluna com a pesquisa, não tive problemas, acredito que eu soube conduzir bem a minha atuação (sob orientação, claro).

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais? Considerando o período da última graduação (2011-2016) participei dos seguintes eventos:

1. III Colóquio de Estágio Supervisionado. 2016.

2. II Colóquio de Estágio Supervisionado. 2015.

3. I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional. 2015.

4. I Workshop de Políticas Linguísticas e História das Ideias Linguísticas. 2015.

5. IX Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura (SELIMEL). 2015.

6. Primer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica. 2015.

7. VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. 2015.

8. I Colóquio Nacional de Profissionais em Educação. 2014.

9. V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid. 2014.

10. XVII Congresso Internacional da Alfal. 2014.

QUESTIONÁRIO 6

Pseudônimo: Morin Macedo

Quanto tempo de pesquisa 6 anos Mestrando () Doutorando (x)

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Sim. As pesquisas solicitadas eram de caráter bibliográfico, ou seja, a partir das orientações de professores fazíamos pesquisas em livros disponíveis na biblioteca municipal. Geralmente, as propostas de pesquisa partiam de um tema de interesse de alguma disciplina.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

Não. Durante a educação básica não participei de projetos de pesquisa.

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Como citado anteriormente, as pesquisas eram resultantes das solicitações dos professores, que apresentavam um tema para ser pesquisado em livros constantes na biblioteca municipal. Não havia nenhuma outra explicitação a respeito da pesquisa.

4 Qual a sua formação acadêmica?

Licenciatura em Letras/Habilitação em Língua Portuguesa. Mestrado em Linguística.

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

Resumo, esquema, resenha, seminários e debates. Estes eram os mais solicitados.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

No decurso da graduação as oportunidades eram reduzidas porque, além de trabalhar durante o dia e estudar à noite, a cidade em que residia ficava um pouco distante da sede da universidade. Entretanto, as disciplinas denominadas Estágio Supervisionado possibilitaram o contato com a pesquisa, visto que íamos para as escolas conversar com alguns professores e observar suas aulas. Somente ao final da graduação tive o contato com a monitoria, sendo monitor de uma disciplina da área da Literatura Brasileira, durante um semestre.

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Acredito que a elaboração de seminários tenha possibilitado a realização de alguma atividade de pesquisa. Além disso, somente com a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso/TCC tive a oportunidade de desenvolver atividades de pesquisa, visto que foi preciso selecionar o campo de pesquisa, observar aulas de língua materna, em uma turma do 6º ano, selecionar e transcrever dados. As dificuldades foram muitas: a escassez de recursos e as dificuldades em relação à metodologia empregada, à seleção e transcrição de dados, por exemplo. Tais dificuldades foram sanadas a partir da intervenção constante da orientadora.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

Não. As atividades geralmente eram voltadas ao ensino.

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

Acredito que mesmo diante de poucas experiências com a pesquisa durante a formação básica e a superior, as práticas existentes possibilitaram o entendimento de que a pesquisa poderia oferecer respostas às indagações, que não eram respondidas com as aulas ministradas em sala. Através dessas poucas pesquisas, de caráter bibliográfico em geral, pude aprimorar os conhecimentos adquiridos em sala e obter melhor desempenho e participação nas discussões realizadas.

Quanto à pesquisa na graduação, observo que me possibilitou a aprendizagem de um conhecimento diferenciado, o que facilitou a compreensão de que eu presaria manter

constantemente a atualização de meus conhecimentos, visto entender que a pesquisa me proporcionaria uma melhor reflexão sobre métodos de intervenção e de sistematização de conhecimentos.

QUESTIONÁRIO 7

Pseudônimo: Ana

Quanto tempo de pesquisa: 1 ano Mestrando (x)

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Sim, vivenciei algumas vezes quando precisávamos pesquisar assuntos diversos para entregar ou apresentar trabalhos na escola. As práticas utilizadas eram: a partir do tema indicado pelo professor, buscávamos as informações necessárias (ou objetivos estabelecidos) nas enciclopédias, documentos ou mesmo entrevistando pessoas. Em seguida, fazíamos um resumo das ideias principais e entregávamos por escrito ao professor. Lembro que, às vezes, precisávamos apresentar nossas descobertas para toda a turma ou durante algum evento escolar.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente. Vivenciei algumas vezes, especialmente, quando me preparava para as antigas Feiras de Ciências nas escolas. Lembro que eram momentos nos quais

tínhamos que selecionar um tema, delimitá-lo, estabelecer um objetivo de pesquisa, com ajuda do professor, estudar esse tema e, dependendo do caso, fazer uma pesquisa de campo para conhecer o contexto ou fenômeno a ser investigado.

Uma das experiências que mais me marcou foi um projeto de Ciências na antiga 4ª série sobre a técnica de irrigação por potes de barro. Lembro que fizemos uma visita a EMATER e conhecemos todo o processo de irrigação desde o início e os benefícios trazidos para a comunidade com aquela prática sustentável. Fiquei tão impressionada com a experiência que não precisei decorar minha fala para a apresentação oral, pois havia aprendido de fato a descrever o processo.

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Como mencionei na questão 1, o professor geralmente indicava um tema, em seguida, nos orientava a buscar informações em enciclopédias, documentos ou mesmo entrevistando pessoas. Outras vezes, os professores nos deixavam livres para escolhermos um tema para pesquisa.

4 Qual a sua formação acadêmica?

Tenho graduação em Direito e Letras, Especialização em Ensino- aprendizagem, Mestrado em Linguagem e Ensino e, atualmente, curso doutorado em Linguística.

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

Fichamento, resumo, resenha, ensaio e artigo.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

Não.

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Quando cursei Direito (de 1994 a 1998) não havia a exigência de realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim acabei não desenvolvendo nenhuma pesquisa. No entanto, em Letras, tive duas experiências com pesquisa: uma na disciplina de Redação em Língua Inglesa II (4º período), na qual investiguei sobre a relação entre autoestima e aprendizagem

de línguas numa perspectiva teórica e, posteriormente, no final do curso como tema de meu TCC, dei continuidade a essa pesquisa ao coletar dados em uma escola de idiomas, tornando-a, portanto, uma pesquisa aplicada.

Desde o início do curso de Letras os professores nos orientavam de forma contínua sobre o universo da pesquisa científica e isso, aliado à experiência de escrever um ensaio teórico já no 4º período, me deu segurança nessa prática. Além disso, como conclui a Especialização antes da graduação em Letras, tive mais uma experiência importante com a prática de pesquisa.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?
Sim, participei de um encontro de iniciação científica ainda no curso de Direito, além de outros eventos acadêmicos nos quais pude compartilhar minhas pesquisas de graduação e da Especialização.

Seguem os eventos dos quais participei na época:

2006 - XIII Semana de Letras da UEPB – Campina Grande/PB 2005 - IV
SELIMEL (UFCG) – Campina Grande/CG

2005 - VII Seminário de Ensino de Línguas do Yázigí Internexus – São Paulo/SP

2004 - XII Semana de Letras - Linguagens, Culturas e Identidades – Campina Grande/PB

2003 - I Seminário de Educação de Fortaleza – Fortaleza/CE

2001 - V Yázigí Internexus Language Teaching Seminar – São Paulo/SP

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

Apesar de não ter participado formalmente de projetos de pesquisa durante as minhas graduações, pelas experiências de pesquisa que vivenciei na minha segunda graduação, posso afirmar que a prática da pesquisa, bem como a participação em projetos de pesquisa nos permitem uma formação muito mais consistente e reflexiva, uma vez que nos possibilitam a resolução de problemas (teóricos e/ou práticos) a partir da articulação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação com os conhecimentos práticos.

QUESTIONÁRIO 8

Pseudônimo: Duca

Quanto tempo de pesquisa: 3 anos - Mestrando() Doutorando (x)

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Somente as necessárias para a elaboração de trabalhos e seminários.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

Não.

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Nunca fomos realmente instruídos sobre pesquisa. Em poucos casos os professores passavam alguma atividade “para pesquisar”, mas, em grande parte das vezes, a pesquisa se resumia somente a copiar trechos de um livro.

4 Qual a sua formação acadêmica?

Possuo graduação em Letras, e no momento estou no meu segundo ano no doutorado.

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

Resenhas críticas.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

Não.

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Desenvolvi somente uma pesquisa para uma disciplina obrigatória. O grande desafio foi encontrar e depois relacionar os dados pesquisados com o aporte teórico.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

Não.

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

Não sinto que houve muita influência, pois não me concentrei nesse aspecto do curso.

QUESTIONÁRIO 9

Pseudônimo: Mizael

Quanto tempo de pesquisa: uns 4 anos - Mestrando () Doutorando (x)

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

Não.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

Não!

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

Não me recordo de na formação escolar ter discussões voltadas à pesquisa. Acredito que as aulas eram mais conteudistas.

4 Qual a sua formação acadêmica?

Licenciado em Letras/Português; mestrado em Linguagem e Ensino; doutorando em Linguística.

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

Resumo (de leitura e abstract), fichamento, resenha.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou a graduação? Sim, participei do PROBEX (Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFCG), PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e Monitoria de graduação.

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

Sim. Como atuei em projetos voltados à docência, as pesquisas também versavam nesta área. Das dificuldades enfrentadas, destaco a de produzir textos a nível acadêmico, mais precisamente de incorporar no meu estilo de escrever o rigor acadêmico necessário para fazer validar o meu dizer.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

Sim. SELIMEL; ENLIJE; JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGEM; ANPAE; FIPED; ENCONTRO PIBID; ENCONTRO ACADÊMICO GÊNEROS NA LINGUÍSTICA E NA LITERATURA; ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

Necessária para a formação profissional e para o contato com práticas letradas desempenhadas no ensino superior.

QUESTIONÁRIO 10

Pseudônimo: Antônio

Quanto tempo de pesquisa: 5 anos Mestrando (x) Doutorando ()

1 Durante o ensino fundamental ou médio, você vivenciou práticas de pesquisa? Se sim, quais?

R. Sim. Lembro-me que, durante o Ensino Fundamental I, o professor de Ciências nos incumbiu de catalogar algumas plantas locais e colher, como amostras, uma folha de cada uma delas. Durante o Ensino Fundamental II e o Médio, não tive contato com práticas de pesquisa dessa ou de outra natureza.

2 Na escola, participou de algum projeto voltado para pesquisa? Comente.

R. Não. Os raros projetos realizados nas escolas que frequentei (todas públicas) não possuíam uma correta organização prévia e, mesmo aqueles que deveriam acolher todas as turmas presentes nas instituições, privilegiavam determinadas séries e não possuíam calendário fixo de realização.

3 Durante a formação escolar, como os professores abordavam a pesquisa?

R. Esporadicamente. E havia a passagem da abordagem para a prática.

4 Qual a sua formação acadêmica?

R. Graduação em Letras (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa) e Mestrado em Letras (linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Memória) pela UFPB.

5 Quais os gêneros textuais você elaborava com mais frequência na graduação?

R. Artigo científico.

6 Além das disciplinas cursadas com foco em pesquisa, você participou de projetos de pesquisa ou docência durante a graduação?

R. Sim.

7 Desenvolveu alguma pesquisa durante a graduação? Houve dificuldades? Se sim, quais?

R. Sim. Houve dificuldades. A principal dificuldade foi sentir na pele as deficiências em relação às práticas de pesquisa que deveriam ter sido incluídas, de forma consistente, desde os primeiros anos da minha formação escolar.

8 Durante a graduação participou de eventos voltados para pesquisa? Se sim, quais?

R. Sim. Congressos, palestras, seminários, semanas acadêmicas, entre outros, onde, além de ouvinte, pude apresentar o resultado das minhas pesquisas.

9 Como você avalia a influência da pesquisa na participação de projetos de pesquisa em sua formação?

R. Minha participação em projetos de pesquisa foi muito importante para o meu desenvolvimento acadêmico, sobretudo, para o meu ingresso na pós-graduação, onde tive que aplicar habilidades e desenvolver competências adquiridas durante os projetos de pesquisa que participei durante a graduação.

- ANEXO 1-**MEMORIAL****AS EXPERIÊNCIAS COM A PESQUISA DURANTE A “MINHA” FORMAÇÃO
ESCOLAR /ACADÊMICA****- MEMORIAL 1 -****- MERIDA-**

- 1 Minha experiência com a pesquisa teve início ainda no Ensino Médio quando eu
- 2 cursa-
- 3 va o segundo ano. A escola em que estudava foi contemplada com duas bolsas do
- 4 proje-
- 5 to PIBIC- Jr e fui uma das alunas escolhidas para participar da seleção. De início,
- 6 deve-
- 7 ríamos escolher uma área para desenvolver a pesquisa, então optei pela área de
- 8 Letras,
- 9 devido a afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa, mesmo ainda não tendo
- 10 de-
- 11 cidido que este seria o curso que seguiria na graduação. A bolsa teve a vigência de
- 12 um
- 13 ano, e, orientada por uma professora da UEPB desenvolvi uma pesquisa qualitativa
- 14 in-
- 15 terpretativista, na qual investiguei a Cultura Popular nordestina, por meio da vida e
- 16 obra
- 17 de autores da Literatura de Cordel. Foi uma experiência muito interessante, pois
- 18 me
- 19 permitiu vivenciar atividades de iniciação à pesquisa, que vão desde a necessidade
- 20 de
- 21 organizar um cronograma de atividades, seguir um percurso metodológico, até a
- escrita
- do relatório final com apresentação dos resultados obtidos. Após ingresso na
- graduação, o contato com a pesquisa foi se intensificando,
- principalmente quando, no segundo período do curso, comecei a participar de um
- grupo
- de pesquisa na área da Análise do Discurso. A partir dessa vivência em grupo passei
- a
- compreender que a pesquisa vai além de uma atividade individual e que as
- discussões
- em um grupo e troca de experiências entre os pesquisadores são fundamentais
- para a
- construção efetiva de cada trabalho. Alguns meses depois, tornei-me bolsista
- PIBIC,
- desenvolvendo o projeto intitulado “Governamentalidade e Controle nos discursos do
- cotidiano: a produção de sentidos no espaço urbano”, cujo plano voltou-se para a
- análise
- de placas urbanas coletadas na cidade de João Pessoa. Durante o ano de vigência do
- plano deparei-me com novos desafios a serem vivenciados. O contato com os
- conceitos

22 da teoria e necessidade de familiarização com esta; a elaboração de artigos, gênero
 23 rela-
 24 tivamente novo para mim, bem como a apresentação de trabalhos em eventos
 25 foram
 26 essenciais para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, já que permitiram
 27 co-
 28 nhecer, de fato, esta atividade. Como o plano do projeto previa a coleta de placas
 29 urba-
 30 nas para a composição do corpus, foi-me permitido vivenciar a atividade de
 31 pesquisa
 32 não apenas em sua vertente bibliográfica, como também a parte de pesquisa de
 33 campo.
 34 A incorporação dessa atividade se deu de forma tão natural que qualquer saída
 35 pelas
 36 ruas da cidade acabava se tornando uma oportunidade para encontrar novos
 37 exemplares
 38 de placas a serem fotografadas para compor o corpus. De forma simultânea a coleta
 39 das
 40 placas, fazíamos a leitura do material referente ao aporte teórico que seria utilizado
 41 nas
 42 análises. O acompanhamento da leitura era feito, geralmente em um grupo de estudos,
 43 orientado por uma das doutorandas do grupo de pesquisa. Além disso, eu e a outra
 44 bol-
 45 sista, que desenvolveu outro aspecto do plano dentro do mesmo projeto,
 46 partilhávamos
 47 as mesmas leituras, todas acompanhadas de fichamentos, que fomos orientadas a
 48 elabo-
 49 rar como forma de fixar o que estava sendo lido. Esse processo de desenvolvimento
 das
 leituras e fichamentos dos textos foi determinante para o momento da análise do
 corpus
 coletado.

A participação no PIBIC foi essencial para a minha formação e contribuiu
 de
 forma indiscutível para a construção das concepções que hoje assumo sobre o “ser
 pes-
 quisador”. No entanto, o relato sobre essa formação não estaria completo se eu deixar
 de
 mencionar o período em que, após a vigência do PIBIC, atuei como bolsista do
 PIBID
 (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência). Mesmo o propósito do projeto
 tendo
 como foco o desenvolvimento da prática docente, ele também nos permitiu vivenciar
 práticas de pesquisa, sendo esta articulada a prática docente, a partir do momento em
 que nos era proposto a discussão, planejamento e elaboração de sequências didáticas e
 planos para serem desenvolvidos em sala de aula e em seguida a escrita de
 artigos e
 relatos de experiências que deveriam ser apresentados em eventos acadêmicos.
 Perma-
 neci no projeto PIBID pelo período de um ano e meio, até a conclusão do curso.

Período
 50 no qual acompanhei aula em turmas de primeiro e terceiro anos do Ensino Médio.
 Das
 51 sequências didáticas que elaboramos durante esse período, três artigos foram
 produzidos
 52 e apresentados em eventos, além dos dois trabalhos apresentados durante o ENID,
 na
 53 UFPB.
 54 Cada etapa por qual passamos foi importante para a obtenção dos
 resultados e
 55 construção dos relatórios. As interlocuções com a orientadora, no caso do PIBIC, e
 com
 56 as coordenadoras, durante o PIBID, foram fundamentais nesse processo, já que
 direcio-
 57 naram os rumos das pesquisas. Desse modo, considero cada etapa como uma
 extensão
 58 da anterior. As primeiras experiências vivenciadas ainda no Ensino Médio
 direcionaram
 59 o meu olhar para uma nova concepção de pesquisa. O aprofundamento dessa
 compreen-
 60 são se deu, por sua vez, após o ingresso no PIBIC, já na graduação. Os
 conhecimentos
 61 adquiridos com a prática da pesquisa de iniciação científica atuaram, ainda, sobre
 as
 62 atividades que desenvolvi no PIBID. A soma de todas elas desaguam, desse modo,
 na
 63 forma como hoje conduzo a atividade de pesquisa na pós-graduação. A vivência
 das
 64 atividades que envolvem a pesquisa, principalmente a de escrita acadêmica foram de-
 65 terminantes no que diz respeito a estar preparada para assumir a responsabilidade de
 ser
 66 pesquisador e seguir os desafios propostos a cada nova pesquisa empreendida, a
 cada
 67 novo artigo apresentado ou
 publicado.

- MEMORIAL 2
 -OLÍVIA-

1 Lembro-me principalmente de algumas experiências de dois professores de Biologia
 no
 2 Ensino Médio. Um deles costumava solicitar que fizéssemos pequenas pesquisas
 nos
 3 rótulos de refrigerantes, histórico de vacinas etc., para articular com o conteúdo
 que
 4 estava sendo visto em sala de aula. Algumas vezes, ele pedia para levarmos os resulta-
 dos dessas pequenas investigações para apresentar perante a turma. Já o outro
 5 professor

6 de Biologia (eram dois no Ensino Médio) levou a turma para uma aula extraclasse
na
7 praia, em que deveríamos fazer algumas observações sobre plantas e animais que
en-
8 contrássemos e depois escrever pequenos relatórios.

9 Apesar de serem iniciativas pontuais e pouco sistematizadas de dois docentes,
10 acho que incentivavam a postura de indagação sobre o mundo que estava ao nosso re-
11 dor. Talvez esse estímulo à aproximação dos alunos com a pesquisa, mesmo que
restri-
12 to, seja uma característica da formação docente em Biologia. Creio que pelo fato
de a
13 disciplina tratar de seres vivos, nem sempre são facilmente acessíveis no cotidiano do
14 aluno, os professores dessa área costumam incentivar esse tipo de comportamento.
Po-
15 rém, também é fato que qualquer disciplina escolar também pode incentivar práticas
de
16 pesquisa, incluindo Língua Portuguesa, por exemplo.

17 De maneira geral, avalio minha experiência com práticas de pesquisa na
escola
18 como bastante pontual e pouco sistematizada pelos docentes. O foco era o ensino
mes-
19 mo enquanto transmissão. Acredito que eu não sabia o que era pesquisa antes de
entrar
20 na universidade e, mesmo assim, somente vim a aprender depois de um bom tempo
de
21 universitária.

22 Isso porque, na graduação, até começar o projeto de iniciação científica (IC),
ti-
23 ve poucas oportunidades de pesquisa. Na disciplina de metodologia tive um
contato
24 razoável. Embora o professor não tenha trazido muitas discussões sobre a relevância
do
25 fazer científico ou sobre os tipos de pesquisa, por exemplo, lembro que ele
trabalhou
26 conosco a questão da necessidade de escolher um tema e de fazer um recorte de
pesqui-
27 sa. Para isso, tínhamos que desenvolver no semestre um esboço de projeto em
grupo,
28 contando com reuniões ocasionais para discussão das nossas ideias com o professor.
Foi
29 um contato inicial muito difícil, não só para mim como para toda a turma, pois não
tí-
30 nhamos muitas noções sobre pesquisa.

31 Já nas outras duas disciplinas dedicadas exclusivamente à pesquisa, mais
para a
32 metade do curso, as experiências foram bem diferentes entre si.

33 Em Pesquisa Aplicada à Língua Portuguesa, quase não tive aulas e, quando
as
34 tinha, eram apenas seminários em que deveríamos analisar monografias de
quaisquer

35 áreas que quiséssemos apenas para identificar objetivos, metodologia etc. Não havia
 36 sequer leituras propostas pela professora para embasar as nossas reflexões sobre as
 37 quisas, o que acabava sendo mesmo uma grande enganação de ambos os lados
 (profes-
 38 sora e alunos). Os grupos de apresentação acabavam escolhendo pesquisas da área
 de
 39 Odontologia, Administração, dentre outras áreas que possuem pressupostos
 epistemoló-
 40 gicos bastante diferentes da Linguística, o que não contribuiu em nada para
 acrescentar
 41 ao nosso conhecimento como professores e pesquisadores em formação. Foi
 decepção-
 42 nante, pois achei que essa disciplina iria ajudar na construção de ideias para o meu
 futu-
 43 ro TCC.
 44 Já a disciplina de Pesquisa Aplicada à Literatura foi produtiva, em que
 tivemos a
 45 oportunidade de fazer um projeto de pesquisa ao final. Para isso, durante o semestre a
 46 professora apresentou diversas perspectivas teóricas de análise de textos literários
 para
 47 que escolhêssemos a que mais nos interessava e, em seguida, fizéssemos um
 exercício
 48 imaginativo de como poderíamos aplicar essa teoria a um texto literário de nossa
 prefe-
 49 rência. Porém, não lembro de um tratamento mais minucioso sobre questões de
 metodo-
 50 logia ou de construção de textos acadêmicos (artigos, monografias etc.) na disciplina.
 51 Porém, para além das disciplinas obrigatórias do curso, considero que o
 meu
 52 verdadeiro contato com a pesquisa se deu no projeto de iniciação científica em que
 par-
 53 ticipei como voluntária. Foi uma experiência que redirecionou os rumos da minha
 vida
 54 acadêmica e profissional. Até então, sempre desejei participar de um projeto de IC,
 mas
 55 nunca havia surgido a oportunidade, por serem projetos muito escassos e nem
 sempre
 56 muito divulgados. Na época, eu participava como estagiária em um projeto de
 ensino,
 57 então buscava essa experiência de pesquisa mesmo que não houvesse bolsa, pois já
 con-
 58 seguia me sustentar dando aulas. Foi quando uma amiga me indicou para um projeto
 em
 59 que ela seria bolsista e eu seria voluntária. Aceitei empolgada, porém apreensiva por
 60 não saber o que estaria à minha frente. No projeto, começamos as atividades nos
 reu-
 61 nindo com a orientadora para discutirmos os textos que serviriam como base para a
 nos-
 62 sa coleta de dados. Depois de alguns meses, comecei a coleta propriamente dita da

63 parte
 que me cabia e posso dizer que foi muito desgastante, porém, bastante
 64 recompensadora,
 pois consegui fazer um trabalho honesto, dentro das minhas possibilidades, e
 aprendi
 65 muito no caminho!
 66 Participei de muitos eventos acadêmicos nessa época, incluindo ABRALIN,
 SI-
 67 GET, dentre outros, dos quais não havia participado até então. Também participei de
 um
 68 curso de metodologia científica em outro centro da universidade, por indicação da
 mi-
 69 nha orientadora, o que contribuiu para perceber que cada área encara a pesquisa de
 uma
 70 forma, mas que muito também poderia ser aproveitado em um diálogo
 interdisciplinar.
 71 Minha orientadora também era bastante preocupada com a questão da ética na
 pesquisa
 72 e da autoria dos trabalhos que escrevíamos, então muito do que eu penso hoje a
 respeito
 73 também vem dessas instruções recebidas nessa época. Acho que essas experiências
 na
 74 IC expandiram mais minha visão sobre o que é o mundo “científico” do que qualquer
 75 outra coisa que eu tenha experimentado durante a graduação.
 76 A escrita do relatório final do projeto foi difícil, principalmente por causa
 do
 77 tempo escasso, mas considero que foi uma boa condensação da minha trajetória
 durante
 78 o ano de pesquisa. Algum tempo depois de eu ter finalizado o relatório, a
 orientadora
 79 entrou em contato comigo pois gostaria de indicar o meu texto em uma espécie de
 80 “prêmio” para alunos de IC, mas quando ficamos sabendo já havia acabado o prazo
 de
 81 envio. Não me importei muito, mas isso fortaleceu a minha impressão de que eu não
 só
 82 gostava de pesquisa, mas também tinha um certo “jeito” para isso. Inclusive o
 relatório
 83 posteriormente foi expandido e se transformou na minha monografia de final de
 curso, o
 84 que foi mais uma coisa positiva que surgiu desse processo.
 85 Posso avaliar a minha experiência com a pesquisa na graduação de duas
 formas:
 86 a partir das disciplinas do currículo e da experiência no projeto de IC.
 87 Infelizmente as disciplinas de graduação não colaboraram muito para a
 constru-
 88 ção de uma postura de pesquisa. Embora alguns digam que pesquisar só se aprende
 pes-
 89 quisando, acredito que as disciplinas, se bem encaminhadas, poderiam sim ter
 contribu-
 90 ído com a formação dos alunos como pesquisadores. Não só daqueles que vão

seguir a
 91 carreira acadêmica, mas também dos que vão ser professores das escolas mesmo,
 pois
 92 hoje se incentiva que o professor não deve se preocupar só em transmitir
 informações,
 93 mas também em fomentar nos alunos a atitude investigativa. Não é à toa que hoje
 se
 94 fala em “professor pesquisador”. a traz o fomento às práticas de investigação como
 um
 95 objetivo do ensino básico, mas como formar professores capazes de incentivá-las se
 na
 96 própria universidade a maioria dos licenciandos (que em sua maior parte não têm a
 97 oportunidade de participar de projetos de IC) acaba não se apropriando desses
 conceitos
 98 básicos ao longo das disciplinas? É um questionamento que me veio à mente ao
 escre-
 99 ver esse memorial.
 100 Por outro lado, a minha experiência como participante de um projeto de IC
 foi
 101 bastante positiva. Pude ler textos teóricos, discuti-los, participar de alguns cursos,
 es-
 102 crever artigos, apresentar trabalhos em eventos, enfim, foi uma verdadeira inserção
 no
 103 mundo da pesquisa e que muito contribuiu com a minha formação, contribuindo
 para o
 104 caminho que trilho até hoje.

MEMORIAL 3

-MIGUEL-

1 No período de minha escolarização, minha experiência em relação à pesquisa
 se
 2 resumiu basicamente na realização de atividades propostas nos livros didáticos das
 dife-
 3 rentes disciplinas. De modo geral, essas atividades solicitavam que os alunos
 investigas-
 4 sem assuntos das mais variadas áreas do conhecimento, fazendo uso de recursos
 como
 5 computador, jornal, revistas e outros.
 6 Nesse período de escolarização, no Ensino Fundamental II especificamente,
 duas
 7 experiências de pesquisas ficaram marcadas. A primeira destas foi vivenciada em
 uma
 8 disciplina de Biologia. O professor depois de ministrar ao longo do ano conteúdos
 refe-
 9 rentes ao reino dos seres vivos, dividiu a minha turma em grupos e levou para o
 ambien-

10 te externo da escola. Uma vez no ambiente externo, o professor instruiu cada
11 grupo a
12 tentar localizar animais espalhados ao redor da escola, a fim de classificá-los dentro
13 dos
14 diferentes grupos do reino animal. Esses animais deveriam, posteriormente, ser
15 descrito
16 de modo mais detalhado possível para apresentação em uma feira de ciências
17 prestes a
18 se realizar. O fato da escola possuir uma vasta área externa, bem arborizada na
19 parte
20 frontal, e pedregosa em uma de suas laterais colaborou com a captura de diversas
21 espé-
22 cies animais, como borboleta, largatas, largatixas, rãs, cigarras, gafanhotos, cigarras e
23 outros.

18 A segunda experiência diz respeito a uma vivência na disciplina de
Matemática.

19 A professora ofereceu oficinas de origami para todos os seus alunos na escola.
Essas
20 oficinas eram realizadas nos sábados pela manhã e contava com um grande número
21 de
22 alunos. A professora incentivava os alunos a pesquisarem modelos de origamis para
23 que
24 fossem trabalhados nas oficinais. Diversos tipos de origamis foram ensinados ao
25 longo
26 do ano letivo e a professora também ficou responsável em levar essas oficinas para
27 uma
28 exposição na feira de ciências da instituição. Os alunos ficaram na
29 responsabilidade
30 também de investigar a cultura e tradição da arte do origami para apresentar na
31 exposi-
32 ção da feira de ciência.

27 Já no âmbito do ensino superior, minha experiência na pesquisa se resume
ao
28 que pude vivenciar na disciplina de Pesquisa Aplicada, e nos projetos de
29 docência,
30 PROLICEN, nos anos de 2011-2013, e nos projetos de pesquisas, PIBIC, 2013-2014.

30 Na disciplina de Pesquisa Aplicada, tive a oportunidade de analisar um livro
di-
31 dático a fim de identificar se a proposta a qual se destinava o livro, uma abordagem
32 co-
33 comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, de fato estava de acordo com as
34 atividades
35 trazidas nas lições do material. Nessa análise, tive a oportunidade de elaborar um
rotei-
36 ro, resultado de várias leituras e pesquisas sobre análise de livros didáticos de
línguas
37 estrangeiras.

36 Por sua vez, durante os anos de 2011 a 2013, eu consegui uma bolsa de
 pesquisa
 37 no Programa de Licenciatura (PROLICEN) na área de Psicologia Educacional. Na vi-
 38 gência dessas pesquisas, investiguei especificamente sobre a temática das
 habilidades
 39 sociais educativas atreladas à formação docente. Eu recebi treinamento em
 habilidades
 40 sociais dos meus coordenadores do PROLICEN e, posteriormente tive a
 oportunidade
 41 de coordenar sessões de Treinamento em Habilidades Sociais Educativas (THSE)
 com o
 42 objetivo de desenvolver essas habilidades de ensino com graduandos de quatro cursos
 43 da UFPB, a saber, Educação Física, Pedagogia, Letras e Matemática. Essa
 experiência
 44 me fez dar novos sentidos às minhas representações sobre a sala de aula e a atividade
 de ensino. Eu pude perceber que além de ter conhecimento dos conteúdos a serem
 ensina-
 1 dos, os professores precisam de um repertório de habilidades educativas que os
 auxiliem
 2 a maximizar o desenvolvimento dos seus discentes, fazendo da sala de aula um
 ambien-
 3 te potencial para a aprendizagem. Outrossim, a vivência no âmago desse THSE me
 fez
 4 perceber que os alunos acreditam que seu ofício enquanto docentes se limita a
 transmis-
 5 são dos conteúdos constituintes das disciplinas as quais lecionam. Na seção seguinte
 6 essa problemática é retomada de modo mais contundente.

7 Além do PROLICEN, eu trabalhei no Programa Institucional de Bolsas de
 Inici-
 8 ação Científica (PIBIC) durante os anos de 2011 a 2014, primeiramente como
 voluntá-
 9 rio e depois como bolsista, realizando pesquisas sobre educação inclusiva, que
 busca-
 10 ram investigar, especificamente, novos modos de ensinar o Inglês, enquanto língua
 es-
 11 trangeira, para alunos com deficiência visual. Essa experiência no PIBIC me fez
 com-
 12 preender que a inclusão deve ir além da inserção dos alunos com necessidades
 educaci-
 13 onais específicas (NEE) nas turmas regulares de ensino. Torna-se fulcral que o
 profes-
 14 sor possua conhecimento teórico-prático para atender os alunos em suas diferenças,
 es-
 15 pecialmente nos dias atuais em que a presença de alunos com NEE é cada dia mais
 fre-
 16 quente nas turmas regulares, graças às políticas públicas e ações afirmativas de
 inclusão.

17 Essa experiência no PIBIC também me fez perceber que a formação inicial
 em

18 Letras na instituição onde me graduei era muito distante da realidade do contexto de
19 trabalho dos futuros professores, pois desconsideram as especificidades dos alunos,
as-
20 sim como a dinamicidade dos diferentes locais de atuação dos profissionais da
educa-
21 ção. Esse foi o principal motivo pelo qual resolvi ingressar no Curso de Pós-
graduação
22 em Linguagem e Ensino, na tentativa de ter uma formação que, de fato, dialogasse
com
23 as realidades das salas de aula na contemporaneidade e que pudesse me fazer traçar
no-
24 vos caminhos, pois como diz Maurice Tardif (2002)¹, ensinar não é fazer alguma
coisa,
25 é fazer alguma coisa de si mesmo e, ao longo do tempo, se tornar, a seus olhos e
aos
26 olhos dos outros, um professor.

¹ TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEMORIAL 4
-CLARICE-

1 Durante a graduação, tive a oportunidade de participar dos seguintes projetos de exten-
2 são da UFPB:

3 Projeto de Apoio Pedagógico, nos anos de 2010 a 2012;

4 Programa de Melhoria do Ensino Básico (PROMEB), em 2013;

5 Projeto de Iniciação Científica, sobre a orientação da professora, Socorro de Fátima
6 pacífico Barbosa, de 202 a 2014. No primeiro ano da vigência trabalhei com o pla-
7 no de trabalho intitulado “O amor e suas encenações em *Alva, Jornal Literário*; o *Re-*
8 *creador Mineiro: periódico literário*”. Já no segundo ano, o plano foi denominado de
9 “As cartas no Almocreve de petas, de José Daniel Rodrigues da Costa.

10 Do primeiro plano de trabalho, resultou o trabalho “As encenações do amo pre-
11 sentes nos folhetins oitocentistas do Jornal literário *Alva* (1850)”, apresentado na moda-
12 lidade pôster, no IV CIELLA: Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Lite-
13 rários da Amazônia, no ano de 2013.

14 Após concluir o curso de Letras, em setembro de 2014, candidatei-me a uma das
15 vagas do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) A área de concentração esco-
16 lhida foi a de Literatura, Cultura e Tradução, na linha de pesquisa: Estudos literários da
17 Idade Média ao século XIX. Fui aprovada e classificada para uma das vagas oferecidas
18 pela professora, Socorro de Fátima Pacífico Barbosa. O projeto de mestrado foi baseado
19 no meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual abordei a temática da sátira e as técni-
20 cas retóricas presentes nas cartas do periódico *O Almocreve de petas* (1798-1799). Para
21 o projeto, abandonei um pouco a sátira e foquei na apropriação e “emulação” (HAN-
22 SEN, 2013) recorrentes até o século XIX. Ou seja, após encontrar um periódico, que era
23 a cópia quase fiel do *O Almocreve de Petas*, inclusive no nome *O Novo Almocreve de*
24 *Petas* (1871), procurei investigar o objetivo de tal apropriação por parte dos redatores
25 deste periódico e porquê imitar José Daniel Rodrigues da Costa, redator do jornal “ori-
26 ginal”. Além disso, também havia o propósito de retomar o tema da hibridização dos
27 textos literários que circulavam nesses periódicos.

28 Em 2016.1, fiz meu Estágio Docência, na disciplina de Literatura Brasileira II,
29 ministrado pela professora, Socorro de Fátima Pacífico Barbosa. As atividades desen-
30 volvidas enquanto estagiária consistiam em acompanhar as aulas da docente e auxiliar
31 os alunos em alguns conteúdos da disciplina. Também ministrei algumas aulas, sempre
32 sob a supervisão e acompanhamento da professora responsável pela turma.

33 O resultado do estágio foi proveitoso, por entre outros fatores, me permitir ter o
34 contato com uma sala de aula do Ensino Superior e por me proporcionar momentos de
35 aprendizagem maravilhosos. Aprendi bastante não só com a docente responsável pela
36 turma quanto com os próprios discentes. Os seminários apresentados enriqueceram
37 meus conhecimentos literários, mesmo porque, abordavam temáticas interessantíssimas,
38 como a presença da mulher na literatura (destaque para, Nísia Floresta e Maria Firmina
39 dos Reis) e do negro. Ou seja, o contato com a sala de aula é sempre proveitoso, pois
40 nos permite transmitir e assimilar conhecimentos

MEMORIAL 5
-ELINOR -

1 Qual a prioridade de um curso de graduação, neste caso, uma licenciatura, para
2 um aluno em formação? Com esta questão inicial, passo a tecer uma série de considera-
3 ções sobre a minha trajetória na graduação, enfatizando questões relativas à pesquisa.

4 Inicialmente, tenho que ressaltar que a minha experiência no curso de Letras não
5 foi a primeira incursão em um curso de graduação. Neste sentido, o meu olhar parte de
6 alguém que já sabe das alegrias e dissabores envolvendo uma longa experiência – no
7 curso de Letras – 5 anos.

8 Entrei no curso de Letras inclinada a ser professora. Senti essa necessidade a
9 partir do momento em que tive a experiência de atuar em atividades educacionais. Neste
10 caso, abandonei minha profissão anterior e recomecei. Apesar da falta de reconheci-
11 mento da área, considero que fiz uma escolha feliz, e me dediquei com afinco ao curso de
12 licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Felizmente essa dedicação partiu mais de
13 mim como aluna que queria entender o seu papel como futura docente, no entanto, sen-
14 tia uma necessidade de ver esse mesmo entusiasmo por parte dos professores, e, com
15 raríssimas exceções, não obtive essa contrapartida.

16 Minhas expectativas iniciais no curso, eram de que no decorrer dos semestres, as
17 disciplinas fornecessem as habilidades necessárias à minha formação como professora.
18 No entanto, apesar do meu desempenho ser satisfatório no curso, sinto que isso foi pro-
19 porcionado mais pelo meu interesse do que pelas disciplinas que cursei. Infelizmente a
20 licenciatura em Letras/Língua Portuguesa tem graves problemas em formar de fato pro-
21 fessores. Sendo assim, ao longo do tempo senti certa frustração em relação às expectati-
22 vas que inicialmente tive ao ingressar nesta licenciatura.

23 A partir destas constatações, não me senti totalmente contemplada durante o cur-
24 so. Se observarmos o documento que atualmente rege o curso de Letras, bem como as
25 atribuições na intenção em promover a formação de professores, a realidade no dia a dia
26 nestes quase 5 anos foi bem diferente. Várias disciplinas falharam nessa missão de for-
27 mar ‘o docente de língua e literatura’ e não estou aqui explanando um ataque em relação
28 aos docentes que lecionaram essas disciplinas, mas não posso deixar de dizer que mui-
29 tos desses certamente não sabiam o que estavam fazendo ali ou então estavam apenas
30 cumprindo um papel mecânico para cumprir um cronograma. Lamento afirmar isso.
31 Essa explanação corrobora diretamente com a questão da pesquisa, que destaco a seguir.

32 A questão que levantei inicialmente merece ser retomada aqui. Qual a prioridade
33 da licenciatura para um aluno em formação? Ainda mais um aluno que está se preparan-
34 do para ser um futuro professor? Logicamente é o despertar de uma consciência para ser
35 docente e agir como tal. Por outro lado, esta formação ganha contornos mais relevantes,
36 se durante esse processo formativo, o aluno se insere na vida acadêmica como um pes-
37 quisador, refletindo sobre o aprendizado e sobre a prática profissional docente.

38 Na minha trajetória de aluna, a pesquisa surgiu de forma inesperada. Uma amiga
39 fez um minicurso e viu que a área poderia ter afinidade com o meu perfil de aluna. Sem
40 sequer saber do que se tratava direito o assunto (na área de Linguística) enviei um e-
41 mail para a professora em questão e assim, sem mais nem menos, comecei a minha vida
42 de pesquisadora. Isso, no 5º período do curso! No meu entendimento, tardiamente. O
43 que leva a uma nova crítica: geralmente os professores escolhem aleatoriamente em
44 suas turmas alunos que aparentemente se destacam mais, quando o ideal seria escolher
45 os alunos a partir de editais amplamente divulgados. Quase não vejo na área de Letras
46 editais de iniciação científica (pibic, pivic), de probex ou outras atividades de pesquisa
47 correlatas. Esses editais são preenchidos por alunos que geralmente já estão trabalhando

1 com os docentes. Não sei até que ponto isso contempla o restante da comunidade de
2 alunos. A partir dessa reflexão, quero dizer que o curso de Letras se preocupa em pro-
3 mover a pesquisa dos docentes que lecionam no curso, mais do que a preocupação em
4 formar o aluno como professor-pesquisador. Um erro!

5 Minha vivência na pesquisa foi a partir de um Projeto de Iniciação Científica
6 Voluntária (PIVIC). O projeto por ser de iniciação científica, forneceu um aprendizado
7 de pesquisador. No entanto, a professora orientadora deste projeto sempre acompanhou
8 o meu desempenho e durante o desenvolvimento da pesquisa promoveu uma série de
9 orientações direcionadas para a aquisição e habilidades e competências docentes. Sendo
10 assim, o trabalho que inicialmente contemplava a competência de pesquisadora foi am-
11 pliado e contemplou a minha formação enquanto docente. É importante salientar que
12 através desse projeto encontrei os referenciais e dados necessários ao meu Trabalho de
13 Conclusão de Curso. Igualmente posso dizer que foi a partir da pesquisa, que desenvolvi
14 o interesse de ingressar no mestrado e posteriormente no doutorado.

15 O (acaso?) e o meu interesse particular me levaram a seguir este percurso aca-
16 dêmico. No entanto, vejo que esse filtro na seleção de pesquisadores é extremamente
17 seletivo e muitas vezes não fornece uma possibilidade de atração de novos pesquisado-
18 res. Os alunos muitas vezes não têm ideia do que é escrita acadêmica, do que é fazer
19 parte de uma pesquisa. Isso precisa ser melhorado. O curso de Letras precisa se aproxi-
20 mar dos alunos, de forma a oferecer a noção do que é ser docente, do que é ser profes-
21 sor. Isso precisa ser colocado a partir dos períodos iniciais do curso. Do contrário, o
22 processo formativo será apenas composto de 48 (estáticos e vazios) componentes curri-
23 culares. O aluno sai diplomado, mas, sem ser de fato um professor-pesquisador.

MEMORIAL 6
-MORIM MACEDO -

1 Ao final dos anos 80, do século passado, ingressei no ensino fundamental em uma esco-
2 la pública municipal, localizada no centro da cidade onde residia. Era considerada a
3 melhor escola da cidade, pela qual passaram também meus irmãos. Em seguida, cursei o
4 ensino médio em uma escola pública estadual, também localizada no centro da cidade.

5 Naqueles anos, não tinha acesso a computadores e minhas atividades eram reali-
6 zadas a partir de comandos escritos dos professores em sala de aula e dos textos e exer-
7 cícios presentes nos livros didáticos. Em relação à pesquisa, quando eu a realizava, era
8 entendida como uma atividade diferenciada, pois os professores, a partir de temas con-
9 cernentes a suas “matérias”, solicitavam pesquisas de caráter bibliográfico na biblioteca
10 municipal. Sempre obtive bons resultados nas atividades que envolviam leitura e escrita,
11 pelo cuidado com a transcrição das informações e com a escrita.

12 Por alguma razão, da qual não lembro, após a conclusão do ensino médio fiquei
13 uns dois anos sem motivação para estudar. Depois desse período, comecei a observar
14 que meus colegas já estavam na universidade. Após umas duas tentativas, ingressei no
15 Curso de Licenciatura em Letras/Habilitação em Língua Portuguesa, no turno noturno,
16 em uma universidade pública, com sede em Campina Grande.

17 Foram quadro anos e seis meses de curso, iniciado em 2002 e estendido até
18 2006. Em alguns momentos, fiquei angustiado diante dos programas das disciplinas de
19 caráter muito teórico, visto que eu já estava trabalhando em uma instituição de ensino,
20 na função de secretário e observava certo distanciamento entre a prática de alguns pro-
21 fessores de língua materna e os conhecimentos que eu estudava na universidade. Eu
22 deveria ainda não entender a necessidade de adquirir os conhecimentos teóricos que
23 posteriormente viabilizariam a prática de ensino de língua materna.

24 Na graduação, vivenciei muitas situações difíceis, entre elas, lembro-me da dis-
25 ciplina Língua Portuguesa I, cuja professora havia solicitado a produção de uma resenha
26 crítica de um livro de Marcos Bagno. Para quem nunca tinha feito a leitura e/ou a análi-
27 se de um texto daquele gênero, a atividade pareceu pouco viável. Depois de conversas
28 informais com colegas de turma, devo ter produzido algum resumo. Ainda no primeiro
29 ano, foi com a disciplina Leitura e Elaboração de Textos I que tive o contato com a pro-
30 dução escrita de textos que exigiam muitas leituras e idas à biblioteca daquele centro
31 para a produção de fichamentos, esquemas e resumos. Entendia que ali começaram as
32 minhas primeiras experiências com a pesquisa.

33 Nas disciplinas denominadas Prática Pedagógica I, II e III, os estágios supervisi-
34 onados, tive contato com aquilo que significou o início de uma boa prática de pesquisa,
35 visto que houve a oportunidade de desenvolver, sob a orientação dos professores, a ob-
36 servação de aulas em turmas do ensino fundamental e também do médio, pesquisas em
37 livros didáticos e em boa parte do material que já havíamos estudado e a ministração de
38 aulas. Eu já pensava eu ser um professor de português, mas sempre considerei aquele
39 ambiente de formação como um espaço limitado, pois, muitas vezes, os conhecimentos
40 pareciam distantes, as discussões pareciam não ter utilidade para minha formação.

41 Foi no decorrer da minha participação na monitoria de umas das disciplinas de
42 Literatura, ao final do curso, que comecei a compreender que a transposição de conteú-
43 dos com vistas à aprendizagem dos conteúdos pelos alunos exigia a ampliação e a atua-
44 lização permanente dos meus conhecimentos e para isso foi preciso que eu assumisse a
45 função de pesquisador, de leitor atento.

46 No último ano da licenciatura, de modo particular, na disciplina Trabalho de
47 Conclusão de Curso/TCC, pude desenvolver alguma atividade de pesquisa, a partir dos

1 encaminhamentos da orientadora. Aquela etapa não foi fácil, foram muitas dificuldades.
2 Era a primeira vez que precisava realizar uma pesquisa de campo. Lembro-me que soli-
3 citei mais um semestre para que eu pudesse realizar a pesquisa e escrever os capítulos
4 da monografia. Pesquisar sobre métodos de pesquisa foi uma batalha que precisei ven-
5 cer. À época, percebi o quanto a falta de participação em projetos de pesquisa foram
6 prejudiciais a minha formação acadêmica, pois eu poderia ter uma melhor desenvoltura
7 e uma maior autonomia no desenvolvimento daquele trabalho de conclusão de curso.
8 Tive a sorte de encontrar uma ótima orientadora, mas isso não aconteceu com outros
9 colegas de turma, os quais não conseguiram terminar o curso no mesmo período em que
10 concluí.

11 Também percebia a pouca divulgação dos eventos da instituição para os alunos
12 da noite. Recordo-me que a preocupação era apenas com o cumprimento das atividades
13 de cada disciplina. Portanto, se não havia a participação em grupos de pesquisa, como
14 poderia produzir e participar dos eventos? Qual relevância assumiria a publicação de um
15 artigo em periódico e/ou em anais de eventos, nessas condições?

16 Após o término da graduação, com a motivação da orientadora, no ano seguinte,
17 participei de dois eventos, nos quais apresentei e em seguida foram publicados dois ar-
18 tigos originados da minha monografia. Era a minha emancipação enquanto estudante
19 egresso do ensino superior.

20 Um estudante de graduação, com todas as possibilidades que a universidade ofe-
21 rece hoje – projetos de pesquisa e de iniciação à docência, por exemplo, - não terá as
22 mesmas dificuldades, visto que as práticas de letramento nas quais esteja envolvido fa-
23 cilitará sua autonomia no espaço acadêmico.

MEMORIAL 7

-ANA -

1 Quando penso em minhas experiências de pesquisa na escola, penso, primeiramente, na
2 prática recorrente na qual os professores solicitavam que fizéssemos pesquisas sobre
3 assuntos diversos. Essa pesquisa, em geral, resumia-se a copiar de alguma boa enciclo-
4 pédia (como a Barsa, Britânica, Delta Larousse, dentre outras) o assunto solicitado. Di-
5 go copiar, pois era isso mesmo que fazíamos: apenas reproduzíamos, literalmente, o que
6 havia no texto pesquisado. Em sala entregávamos a cópia ao professor ou, no máximo,
7 fazíamos uma apresentação oral resumindo as ideias centrais.

8 A minha prática de pesquisa na escola também estava associada às apresentações
9 para as chamadas Feiras de Ciências. Lembro que normalmente era um momento no
10 qual estudávamos a partir de diversas fontes o conteúdo a ser apresentado. Buscávamos
11 informações em livros, revistas, documentos, conversávamos com profissionais da área
12 (às vezes no seu local de trabalho) e tirávamos dúvidas com o professor. Para a apresen-
13 tação em si, nós fazíamos resumos, o professor revisava, preparávamos cartazes, ma-
14 quetes (a depender do tema da pesquisa), distribuíamos as falas entre os membros do
15 nosso grupo e ensaiávamos várias vezes.

16 Vivenciei algumas pesquisas interessantes nas tais Feiras de Ciências da escola,
17 mas a que mais me marcou foi uma que vivi na 4ª série do ensino fundamental. Tratava-
18 se de um projeto sobre a técnica de irrigação por potes de barro. Lembro que fizemos
19 uma visita a EMATER/PB (em Campina Grande), conhecemos todo o processo de irri-
20 gação desde o início e os benefícios trazidos para a comunidade com aquela prática sus-
21 tentável. Fiquei tão impressionada com a experiência que não precisei decorar minha
22 fala para a apresentação oral, pois havia aprendido de fato a descrever o processo.

23 Lembro também que, na maioria das vezes (do fundamental ao médio), o tema
24 da pesquisa era indicado pelo próprio professor da turma. Em seguida, ele nos orientava
25 a buscar informações em livros, enciclopédias, documentos ou mesmo entrevistando
26 pessoas. Outras vezes, os professores nos deixavam livres para escolhermos um tema
27 para a pesquisa desde que estivesse relacionado a algum conteúdo estudado ao longo do
28 ano (já que essas feiras aconteciam sempre no final do ano). Mesmo quando não esco-
29 lhíamos o tema a ser pesquisado, lembro de serem experiências motivantes para mim,
30 pois mudava um pouco a rotina da sala de aula, íamos para as casas dos colegas, nos
31 reuníamos na escola no turno oposto ou mesmo na própria sala de aula, já que alguns
32 professores reservavam algumas aulas para essa finalidade. Apesar dessas experiências,
33 não posso dizer que tive uma formação escolar voltada à prática da pesquisa, pois não
34 éramos estimulados a realizá-la constantemente.

35 Quando cursei Direito (minha primeira graduação) não havia a exigência de rea-
36 lização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim acabei não desenvolvendo
37 nenhuma pesquisa. Embora tenha participado de um minicurso (salvo engano) sobre
38 projetos de iniciação científica, confesso que não tirei muito proveito dessa oportuni-
39 dade.

40 No entanto, posteriormente, no curso de Letras-Inglês, tive duas experiências
41 com pesquisa: uma na disciplina de Redação em Língua Inglesa II (4º período) - por
42 solicitação da professora -, na qual investiguei sobre a relação entre autoestima e apren-
43 dizagem de línguas numa perspectiva teórica e, no final do curso, como tema de meu
44 TCC, dei continuidade a essa pesquisa ao coletar dados em uma escola de idiomas, tor-
45 nando-a, portanto, uma pesquisa aplicada. Percebi que o fato de começar a desenvolver
46 esse olhar para a pesquisa desde o início dessa graduação favoreceu minha maturidade
47 para a investigação científica ao longo das disciplinas e no próprio TCC (o qual foi pre-

1 viamente apresentado, com resultados parciais, 5 meses antes da defesa em um evento
2 acadêmico).

3 Costumo dizer que devo ao curso de Letras (e certamente às experiências de 10
4 anos de sala de aula – naquele tempo): o despertar para fazer pesquisa como forma de
5 melhorar ou entender melhor o contexto de sala de aula (reconhecendo, cada vez, meu
6 interesse em Linguística Aplicada); e a vontade de participar ao máximo de eventos
7 acadêmicos, inicialmente como ouvinte, para apropriar-me dos gêneros, e depois como
8 apresentadora de comunicação oral. Desde o início do curso os professores nos orienta-
9 vam de forma contínua sobre o universo da pesquisa científica e isso, aliado à experiên-
10 cia de escrever um ensaio teórico já no 4^a período, deu-me segurança para vivenciar
11 essa prática. Além disso, como conclui uma especialização em Ensino-Aprendizagem
12 antes mesmo de iniciar a graduação em Letras, tive mais uma experiência importante
13 com a prática de pesquisa no momento em que cursei novamente as disciplinas de me-
14 todologia científica e desenvolvi meu TCC.

15 Ao rememorar essa caminhada acadêmica, posso afirmar que apesar de não ter
16 participado formalmente de projetos de pesquisa durante as minhas graduações, pelas
17 experiências de pesquisa que vivenciei, principalmente, na minha segunda graduação,
18 reconheço na prática da pesquisa um caminho que favorece a formação muito mais con-
19 sistente e reflexiva do aprendiz. Acredito que ao vivenciarmos essa experiência de pes-
20 quisa, não só adquirimos condições de resolver problemas (de ordem teórica e/ou práti-
21 ca) a partir da articulação dos diversos tipos conhecimentos, mas ampliamos nossos
22 horizontes, nossa forma de ver o mundo, desenvolvemos nossa criticidade e autonomia
23 na busca pelo conhecimento, aprendemos a considerar pontos de vistas variados através
24 da devida argumentação e metodologia utilizadas. Percebo que ao vivenciarmos experi-
25 ências consistentes de pesquisa na nossa formação escolar/acadêmica, temos melhores
26 condições de (re)configurar nossos saberes e promover transformações na sociedade em
27 que vivemos.

MEMORIAL 8

- DUCA-

1 Durante todo os anos em que estive na escola, poucas foram as vezes em que me depa-
2 rei com pesquisas. Obviamente os professores passavam “trabalhos para pesquisar”,
3 mas nada sério, ou nada tão profundo quanto as pesquisas acadêmicas. As pesquisas
4 geralmente consistiam em transcrever trechos de um livro para uma folha de caderno.
5 Foi com esse pensamento que ingressei na universidade e, por muito tempo, tive difi-
6 culdades em elaborar os trabalhos requisitados pelos professores, pois o nível e a quali-
7 dade esperada era completamente diferente dos meus trabalhos na escola. Ao decorrer
8 do curso, e além desse modelo de pesquisa, não fui formalmente apresentada às teorias e
9 aos procedimentos que um artigo científico ou pesquisa de campo requeriam. Somente
10 na disciplina de Metodologia da Pesquisa vimos superficialmente sobre os vários tipos
11 de textos científicos e uma menção à pesquisa de campo foi mais profundamente estu-
12 dada. Na atividade que se seguiu, a classe desenvolveu um relatório a partir de dados
13 criados pela professora. Nunca considereei esse relatório como um exercício de pesquisa,
14 já que os dados e perguntas já estavam prontos e bastava aos alunos a organização for-
15 mal do texto, ou, a montagem do relatório.

16 A primeira pesquisa de campo que fiz foi para uma disciplina obrigatória do currículo,
17 já ao final do curso. Dessa vez, com a orientação do professor, fui atrás dos dados e de
18 um aporte teórico e, logo após, montei o relatório. Ao longo do curso, nem uma vez me
19 interessei pelos projetos de extensão oferecidos pela universidade, então nunca criei
20 uma prática em relação à pesquisa. Certamente que a minha falta de prática dificultou
21 um pouco o processo de elaboração do TCC que, sem dúvidas, poderia ter ocorrido
22 mais tranquilamente.

23 Ao terminar a graduação fiz logo a seleção para o mestrado e, durante dois anos, a pes-
24 quisa esteve comigo. Não tive grandes “choques”, assim quando da saída do ensino mé-
25 dio para a universidade, mas ainda precisei me adaptar ao ambiente acadêmico da pós-
26 graduação.

MEMORIAL 9
- MIZAEL-

1 O ingresso no ensino superior gera expectativa para qualquer aluno, principalmente
2 quando o curso é voltado para a licenciatura. O licenciando, nesse sentido, acredita que
3 ao final da graduação, com o diploma em /mãos, terá a oportunidade de ensinar em uma
4 instituição a disciplina específica da habilitação escolhida. Esta era, a princípio, a minha
5 expectativa quando ingressei em Letras, em 2009, em uma universidade pública federal.
6 Só pensava em ser professor, mas naquele profissional que leciona, que planeja suas
7 atividades para aplicar em sala de aula. No início da minha graduação, não atinei para a
8 possibilidade de ser um professor pesquisador. Não imaginava que nos cursos de licenciaturas existiam pesquisas (com exceção do trabalho de conclusão de curso entregue e
9 apresentado ao final). Contudo, a partir da vivência acadêmica, em momentos formais, a
10 partir de discussões em sala de aula, ou em momentos informais, em conversas com
11 amigos no Ca (centro acadêmico), pude perceber que além das atividades essencialmente
12 disciplinares (leitura de textos teóricos, resolução de exercícios ou planejamento de seminários) havia a iniciação científica. Foi neste momento que entendi que o curso de
13 graduação oportunizava atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, o que me motivou a ingressar em projetos que permitisse essa vivência. Minha primeira experiência
14 com a pesquisa foi a partir do PROBEX (Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFCG). Neste projeto, embora tivesse a incumbência de atuar como professor em formação na extensão, fui orientado a também pesquisar. Assim, meu foco voltava-se para
15 minha atuação em sala de aula, em minhas abordagens de ensino de modo que oportunizasse a aprendizagem da minha turma. Com esse projeto, pude realizar pesquisa com
16 foco no ensino-aprendizagem de línguas. Experiência sensacional, visto que me rendia
17 valiosas práticas com a docência, por fazer um trabalho reflexivo, olhava para a minha
18 prática de modo mais rígido. Interessado em pesquisar sobre o ensino-aprendizagem,
19 ingressei em outro projeto. Este voltado ao ensino de língua materna, PIBID (Programa
20 Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). E mais uma vez estava realizando pesquisa sobre o mesmo tema, só que a nível diferente. Se antes olhava para a extensão,
21 agora o meu foco de interesse era a educação básica. As teorias que subsidiavam eram
22 outras, a abordagem também, visto que estava com outro público. Neste momento, analisava material didático que se dedicasse à escrita. Não demorou muito e ingressei em
23 outro projeto, monitoria. O que ressignificou o meu olhar sobre ensino-aprendizagem de
24 língua. Meu foco era, neste momento, olhar para a escrita na educação de nível superior.
25 Esse percurso de pesquisar sobre ensino-aprendizagem da escrita em três níveis (extensão, educação básica e ensino superior) formalizou o meu tema de investigação. Desse
26 modo, defendi TCC de monografia e de especialização, como também dissertação de
27 mestrado sob o mesmo enfoque, isto é, sobre o tema escrita. O primeiro a partir da
28 con-
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
figuração do gênero resumo acadêmico, o segundo a partir de planos disciplinares e o terceiro a partir das representações de estudantes que utilizam deste objeto para atuarem no ensino superior. Acredito que esse afunilamento só foi possível mediante a experiência com a pesquisa já no início da graduação.

MEMORIAL 10
-ANTÔNIO-

Ensino Fundamental:

Durante todo o Ensino Fundamental, tive apenas uma experiência com pesquisa científica, quando, na terceira série, meu professor de Ciências propôs a catalogação das plantas locais, no intuito de que aprendêssemos mais sobre as variedades e classificação de suas folhas (Dentada, composta digitada, folha simples partida etc.). Após a coleta, houve uma discussão entre os colegas de turma, com o objetivo de classificar cada amostra. Classificadas as folhas, deixamos o resultado do trabalho exposto na escola durante uma semana.

Ensino Médio:

Não tive experiências com pesquisa durante o Ensino Médio. Os motivos, seguindo minha visão, foram vários, entre eles, destaque: falta de investimento, estrutura, material e professores motivados. Contudo, a falta de suporte financeiro, de forma alguma, deveria impedir totalmente a realização e pesquisas, tendo em vista que existem várias formas de se implementar uma pesquisa/um projeto de pesquisa, muitos deles sem qualquer ônus financeiro à escola. Acredito que não existe uma prática de valorização real, no âmbito do Ensino Básico, de pesquisas científicas, sendo o Ensino Superior o grande privilegiado pelas instituições de fomento.

Ensino Superior:

No tocante ao Ensino Superior, minha primeira experiência com pesquisas científicas se deu no primeiro período, onde foi apresentado ao gênero textual artigo científico (suas particularidades, estrutura e a escrita científica). Mesmo com o impacto inicial, devido a insuficiência dos ensinamentos anteriores em relação a esse quesito, consegui produzir um breve artigo, que serviu como base para a nota geral da disciplina. Acerca desse primeiro contato com a pesquisa na graduação, pontuo dois aspectos: o **negativo**, refere-se, lógico, à grande dificuldade de introdução de todos os aspectos de uma pesquisa de âmbito elevado, como são as do Ensino Superior, num primeiro contato; o **positivo**, alude à dificultosa, mas extremamente necessária, inserção de um assunto como esse desde os momentos iniciais da graduação, tendo em vista que o contato precoce com a pesquisa fornecerá não apenas uma melhor compreensão do que é “fazer ciência”, mas uma consistente evolução pessoal de cada indivíduo enquanto pesquisador.

Minha segunda experiência mais significativa ocorreu no sexto período, quando fui selecionado para participar de uma pesquisa que pretendia verificar vestígios de reescrita (realizadas, geralmente, por avós, mães e filhas) em cadernos de receitas do século vinte. Infelizmente, não concluí a pesquisa, pois passei em uma seleção de estágio extracurricular para auxiliar atividades na secretaria da pós-graduação do meu curso. Ambas as experiências não resultaram em trabalhos escritos; a primeira, devido ao pouco tempo de participação na pesquisa; a segunda, porque as atividades não envolviam práticas de pesquisa.

- ANEXO 2-
- ENTREVISTA -

Transcrição 1º – Merida

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Bom, a profissão que você exerce atualmente, Merida?
2. MERIDA	Eu atualmente sou corretora de redação de uma escola, mas eu não atuo como professora, apenas como corretora.
3. PESQUISADORA	Certo. É, o pseudônimo que você usou, tem significado ou usou aleatoriamente?
4. MERIDA	Eu usei ele por conta de um filme que eu assisti, Valente, que tem uma menininha dos cabelos cacheados bem bonitinha. Aí como meu cabelo é cacheado, aí a gente associa a ela e eu gosto muito dela porque eu acho ela muito fofinha, aí eu escolhi esse pseudônimo, por isso. @@@
5. PESQUISADORA	É, na pós-graduação, atualmente, que é o lugar que você ainda ocupa, né, que você defendeu recentemente. O que significa pesquisar?
6. MERIDA	Eu vejo assim, a atividade de pesquisa, em qualquer âmbito, mas principalmente na pós-graduação, que ela está muito associada à área em que ela é desenvolvida. Na nossa área por exemplo, é... Na área de lingüística e principalmente de linguística aplicada, ela está associada à questão de atuar, é, diretamente na sociedade para tentar mudar alguma coisa, para tentar investigar a forma como se dá algo e tentar propor alguma coisa para melhorar. Porque na sociedade é sempre, as coisas estão sempre mudando, né? Então a atividade de pesquisa é importante para isso. Para você investigar principalmente essas mudanças. Mas como eu estava dizendo, eu vejo muito a pesquisa como associada ao campo de atuação do pesquisador por que, por exemplo, na área das exatas a pesquisa ela não tem o mesmo desenvolvimento que ela tem na área de humanas. Na área de exatas está muito voltado para: questões técnicas, né, de descobrir uma forma de criar um remédio:, descobrir como, é, cuidar da água, essas coisas assim. Mas de certa forma ambas estão em todas as áreas... A questão da pesquisa, ela vai estar associada a muito a expandir aquilo que já se tem construído até então. Eu vejo muito com isso, né, a pesquisa.
7. PESQUISADORA	Uhum. E nesse sentido você respondeu a pergunta quatro.
8. MERIDA	E foi? @@@
9. PESQUISADORA	Também. É, está relacionada à área do conhecimento sim, né? Como você falou, por exemplo, pesquisar numa área mais social como a lingüística aplicada, por exemplo, e numa área mais hermética, não é? Como é a área tecnológica, por exemplo, não é? Você tem que desenvolver lá. Então a forma de pesquisar realmente está muito atrelada a essa área.

10. MERIDA	É porque nas ciências sociais está muito associada ao humano, né? Ao contato com o humano. E nas exatas, não, é mais em um laboratório, fechado. Mas sempre se descobre algo novo, a pesquisa sempre conduz a isso, a descoberta de coisas novas e é isso que produz a evolução do conhecimento, essa construção
------------	--

	mesmo, que se dá principalmente na pós-graduação, né? Que é o campo mais aberto para que isso aconteça.
11. PESQUISADORA	Uhuh, ok. É, existe diferença em pesquisar na graduação e na pós-graduação?
12. MERIDA	Sem dúvidas, existe. Porque na graduação é algo, assim, muito: restrito, digamos assim, porque:: o licenciando, o graduando, eu estou falando licenciando associando à licenciatura, mas o graduando de uma forma geral, é... Ele ainda está sendo iniciado a essa atividade, é algo que ele não tinha tido contato. Poucos têm contato no Ensino Médio, como eu tive a oportunidade de ter, né, no PiBic Júnior, mas já foi algo também que eu senti diferença quando eu cheguei na graduação. E na graduação, é... Ele está sendo iniciado, então as dificuldades já são maiores do que na pós-graduação quando ele chega lá e ele já teve aquele contato, ele já sabe escrever um artigo, ele já sabe como pesquisar, já tem uma noção de como desenvolver uma metodologia. Claro que as dificuldades vão existir, mas serão outras. E na graduação é mais isso, é mais a questão de ser iniciado nesse campo do conhecimento que ainda não tinha até então. Não que seja diferente... A diferença na pesquisa, mas eu estou associando muito à questão do desenvolvimento em si. Porque eu senti essa dificuldade quando eu entrei no PiBic, que eu não tinha noção do que era um artigo... Mesmo eu já tendo participado do PiBic Júnior, mas foi diferente a experiência. E quando eu cheguei no PiBic, que tive que produzir primeiro artigo, então a dificuldade foi enorme, porque eu não tinha noção de como pesquisar, de como desenvolver, de como chegar, de como citar um autor, essas coisas. E na pós-graduação já foi diferente, porque aí eu já tinha tido essa primeira experiência no PiBic, então tudo já foi mais fácil, né? Nessa questão.
13. PESQUISADORA	Uhuh, entendi. É, a terceira pergunta está bem relacionada a isso que você já respondeu, né, no que se refere a escrita dos gêneros dissertação e tese, no seu caso dissertação, se houve dificuldade na elaboração.
14. MERIDA	Eu vejo que a dificuldade maior foi na parte inicial de coleta, a coleta dos dados, né? Porque... E também na questão de ver qual seria a metodologia utilizada, quais o corpus que a gente ia utilizar e como ia metodologicamente trabalhar aquele corpus, porque o meu corpus ele foi muito amplo. E:: a dificuldade toda foi em como analisar aquilo que eu tinha conseguido e também a parte do processo de ter que ir na escola, porque quando você trabalha com as pessoas, você depende não só de você, pesquisador, mas principalmente de quem está colaborando com a sua pesquisa, né?
15. PESQUISADORA	Aham.
16. MERIDA	E no meu caso como foi escola pior ainda, porque, é, tinha as questões de naquele dia que eu ia ter a aula, ter a aula que eu queria assistir, que era a aula de produção textual e contando os feriados, as paralisações e tudo mais, né? Então o tempo que eu previ para fazer essa coleta, eu acho que dobrou o tempo por conta desses percalços aí no caminho. Aí como era mesmo?
17. PESQUISADORA	Sim, quanto a:: escrita, a dissertação, teve dificuldades dissertação?

18. MERIDA	A escrita mesmo?
19. PESQUISADORA	Sim.
20. MERIDA	Na escrita eu não tive tanta dificuldade, eu tive muita dificuldade, assim, para estruturar, digamos assim. Quais seriam os capítulos, o primeiro ser o capítulo teórico, como trabalhar essa teoria, né, para não ficar algo batido.
21. PESQUISADORA	Uhum.
22. MERIDA	A divisão mesmo em si, dos capítulos que iam compor, como estruturar cada coisa. Porque você fica meio perdido, principalmente no início quando não tem nada estruturado ainda e você fica sem saber um monte de informação, um monte de dados e você fica lá perdido sem saber por onde começar, digamos. Então as dificuldades foram mais essas. Antes da escrita, que foi a parte de coleta dos dados mesmo, é... Depois, é... No processo de escrita foi a forma como estruturar aquilo que eu ia dizer, principal-mente a parte da teoria, como dizer aquilo que todo mundo já disse, principal-mente no grupo todo mundo trabalha com aquela teoria, então todo mundo já disse o que o ISD diz, qual é a proposta do ISD, mas cada um disse de uma forma, né? Então como é que eu vou dizer isso para não ficar batido? Para não ser aquilo que todo mundo já disse e também para não ficar só lá enchendo coisa, enchendo, enchendo, enchendo...Dizendo algo que já foi dito muitas vezes, mas para tentar enxugar, resumir, só para trazer aquilo que era importante mesmo para a minha pesquisa. Aí isso foi difícil, pegar os textos teóricos...Na parte da análise não, porque a gente já tinha desenvolvido aquilo tudo, né? Da parte teórica, mas essa parte inicial da teoria foi bem complicada.
23. PESQUISADORA	Vou tentar fazer a quarta, certo? Para a gente ver se consegue. É porque eu me lembrei da tua inserção na pesquisa em AD, Linguística Aplicada, não é isso?
24. MERIDA	Uhum.
25. PESQUISADORA	Na pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área do conhecimento em que está sendo desenvolvida a pesquisa? Por exemplo, você desenvolveu no PiBic, eu sei que era recente, eu sei que ainda era o primeiro período, uma pesquisa em AD e aí depois você veio para a Linguística Aplicada. Existe alguma diferença em pesquisar nessas duas áreas? Você acha que está relacionado à área, a forma de pesquisar?
26. MERIDA	Está, totalmente. Quando a gente pesquisava lá, a gente se ligava muito àquilo que a teoria propunha, né? Aí quando chegou em... em ISD, a teoria, ela já propõe coisas diferentes. Então o olhar da gente para aquilo que vai investigar já é diferente, já é direcionado pelo propósito mesmo daquela teoria. Lá em AD a gente analisava muito, é, no meu caso, por exemplo, que eu trabalhei com placas urbanas, a gente analisava, a gente prestava muita atenção ao lingüístico, sim, mas tentava entender o lingüístico dentro do contexto em que ele foi escrito. Mas a gente não tentava entender as condições, entendia as condições de produção, mas não entendia as condições de produção entendendo o humano, também. E já quando a gente chegou, quando eu cheguei no ISD, que foi um outro contexto de pesquisa, aí dentro, o ISD, dentro da

	Linguística Aplicada, que já tem essa proposição, né, de como eu já disse no início, de agir diante daquela situação, de não apenas investigar, mas tentar propor, principalmente isso, de proposição, algo que a gente não tinha lá, que eu não vivenciei quando eu investiguei em AD, era aquela pesquisa e pronto. O que foi, quais foram os resultados? Foram esses, chegamos ao fim. E aqui, não. Quando eu tive, fiz a dissertação, eu senti a necessidade de os resultados foram esses e eu aponto esse possível caminho, que foi o que eu coloquei lá na dissertação, no final como a proposição, né, para a forma como os professores poderiam trabalhar com texto dissertativo-argumentativo, como os professores de uma forma geral. Dando, assim, um encaminhamento, digamos. Mas lá em, quando eu trabalhei análise do discurso, não. Eu cheguei e disse “Os resultados foram esses”.
27. PESQUISADORA	É mais constatação?!
28. MERIDA	Isso, é. Não tem essa questão de propor, de atuar diante daquilo que você está investigando.
29. PESQUISADORA	Ok. Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa, tanto agora como na sua época? Esse acesso, ele tem democracia, não tem?
30. MERIDA	@@@ É algo complicado, não é? Mas assim, eu vejo que já abriu bastante. Antes de eu entrar no período, no período antes de eu entrar na graduação, no período em que eu estava na graduação, agora não sei dizer muito, mas não faz muito tempo também, né? Eu acho que é algo que foi se expandindo mais, porque antes era muito restrito. O professor, ele pegava só... Já tinha aquele aluno escolhido. Na hora que ia ter a seleção ele já tinha aquele aluno escolhido, já colocava ele e os outros não tinham nenhum acesso a participar de uma seleção, digamos assim. Mas eu, por exemplo, eu participei de seleções, eu participei de seleção no Prolicen, eu trabalhei no Prolicen, não fui bolsista, não consegui a bolsa, mas eu fiquei como voluntária.
31. PESQUISADORA	Certo.
32. MERIDA	Mas a gente participou dos processos de seleção. No PiBic também teve essa seleção, né, em que eu fui escolhida pelo... Mas também a gente já estava dentro do grupo de pesquisa, a gente já estava inserida. Então tem essa necessidade de estar inserido, porque era eu e mais três meninas, e foram as quatro que participaram da seleção.
33. PESQUISADORA	Então o aluno no PiBic, o aluno no PiBic, desculpa, visse? Ele tem que se apresentar, isso? Demonstrar interesse?
34. MERIDA	Na maioria das vezes, sim, porque os outros... Eu vejo assim, né, os outros processos como um PiBid, que tem muitas vagas, ele é bem amplo, então todo mundo vai e se inscreve. Mas o PiBic muitas vezes é o aluno que já está inserido no grupo que consegue. Raramente abre, mas não é tão frequente que os professores abram, assim, uma seleção para que várias pessoas vão e se inscrevam e tenham... Não. Geralmente eles pegam aqueles alunos que já estão inseridos naquele contexto. Como no grupo de pesquisa, por exemplo. É essa a realidade que eu vejo, assim, né? Mas que já abriu bastante, porque antes era muito mais restrito essa questão. E também a ampliação, né, das

	bolsas, tudo, é... Dos professores conseguirem ter mais acesso a isso, acabou refletindo também em dar mais acesso aos alunos. porque é muito importante a pesquisa na graduação, principalmente para quem quer dar sequência, né? Na atividade de pesquisa, como na pós. Porque para quem já vivenciou na graduação, quando chega na pós é muito mais fácil, porque já teve aquela vivência. Mas do que é pesquisar, mas quando você chega às escuras, aí as dificuldades são bem maiores.
35. PESQUISADORA	Ok, Merida, obrigada, viu? Obrigada pelo memorial, está lindo. Gostei demais.
36. MERIDA	Obrigada também.
37. PESQUISADORA	E pela contribuição em tudo.

Transcrição 2ª – Olívia

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Bom, vou fazer umas perguntinhas, viu? Mas é só para direcionar, mesmo. É, Olívia. É, a profissão que você exerce hoje é qual?
2. OLÍVIA	Eu sou bolsista do doutorado, né? Estudante ainda.
3. PESQUISADORA	Bolsista, certo.
4. OLÍVIA	Somente, é.
5. PESQUISADORA	Certo. Outra pergunta, só por curiosidade mesmo, o significado do pseudônimo Olivia, foi por quê? Remete alguma memória, alguma coisa que você goste mais? Ou foi aleatório?
6. OLÍVIA	Não, não. Foi aleatório. Foi porque é um nome que eu acho bonito, não tem nenhum significado, não.
7. PESQUISADORA	Tem não, né? Está certo, Olivia.
8. OLÍVIA	@@@
9. PESQUISADORA	Sim, na pós-graduação, atualmente, já que você está inserida. O que significa pesquisar, para você?
10. OLÍVIA	Para mim, pesquisar?
11. PESQUISADORA	Sim.
12. OLÍVIA	Já começou com uma difícil. @@@
13. PESQUISADORA	Não, mas fique tranqüila, qualquer coisa a gente começa de novo...
14. OLÍVIA	É, pesquisar para mim é um processo de formação, eu acho, tanto de...
15. PESQUISADORA	Mas na pós-graduação.
16. OLÍVIA	Ah, o que significa na pós.
17. PESQUISADORA	Na pós.

18. OLÍVIA	É, na pós-graduação significa um processo de formação, né, em que você precisa revisar conhecimentos que já foram produzidos para criar novos conhecimentos, né? Para mim pesquisar é isso, é produção de conhecimento e a formação do próprio pesquisador. Acho que é isso.
19. PESQUISADORA	Certo. Existe diferença em pesquisar na graduação e na pós-graduação?
20. OLÍVIA	Existe.
21. PESQUISADORA	Qual?
22. OLÍVIA	Existe, porque até pelo foco mesmo, né, eu acho que a graduação a pesquisa se insere, logicamente, mas o foco é a formação, no caso da gente em licenciatura, do professor, não é? E é lógico que tem aquela discussão do professor pesquisador, que de fato, né, é importante, mas eu acho que essa pesquisa em sala de aula é um pouco diferente da pesquisa na pós-graduação, né? Que na graduação a gente tem, primeiro que não são todos que têm contato com a pesquisa. Assim, tem o contato nas disciplinas, mas às vezes é uma coisa muito superficial, nas disciplinas de pesquisa aplicada à Literatura e à Linguística. E tem Metodologia do Trabalho Científico também, que é no primeiro período e a gente não está preparado às vezes, né, para adquirir. A gente está começando ainda o processo, então tem o contato na graduação, mas é uma coisa muito superficial. O contato com a pesquisa acaba sendo mesmo em quem se envolve em projeto, né? PiBic ou PiVic, que foi o meu caso como voluntária, Prolicen, eu acho que também, um pouco. E esses projetos você acaba tendo que colocar a mão na massa, digamos assim, né, você tem objetivos, tem o corpus geralmente, você tem que cumprir aquilo, então é diferente, sim. Na graduação é isso, através de disciplinas e através os poucos que são selecionados, né, para participar de projetos de pesquisas e aí sim, vão aprender. Na pós-graduação, a diferença é que o foco da pós-graduação é esse, ao contrário da graduação. Não ao contrário, mas diferente. É, na pós-graduação a gente está aqui para isso, né? No final temos que apresentar dissertações, teses... Então apesar da graduação a gente terminar com o TCC, mas a gente sabe que o TCC é um trabalho, de certa forma, obrigatório para conseguir o diploma e assim, é... Nem todo que apresenta o TCC pretende seguir carreira acadêmica, né? na pós-graduação a gente sabe que está entrando em uma carreira em que pesquisar e produzir conhecimento é parte dos requisitos, né? que aí já vai para o ensino superior.
23. PESQUISADORA	Certo. No que se refere a escrita dos gêneros dissertação e tese, houve dificuldades na elaboração? Eu sei que você já está na, no doutorado, né? Que você é precoce. Mas assim, pensando na dissertação que foi... Que você teve que escrever. Teve dificuldade na escrita?
24. OLÍVIA	Teve, eu falo da dissertação, porque a tese, eu estou no começo do doutorado, né, não comecei ainda. Na dissertação teve, teve as dificuldades, é, acho que todo mundo passa, né? dificuldade mesmo, de você sintetizar, você ter acesso à teoria, o conhecimento e sintetizar tudo aquilo, né? fazer uma revisão. Tem a dificuldade também da metodologia, né? Que você precisa prestar bem mais atenção na sua pesquisa. Dificuldade em relação

	a conseguir dados, como a gente estava falando, conseguir dados, toda a questão da parte, digamos, burocrática, para mim foi o que mais atrapalhou foi a questão burocrática mesmo, principalmente em relação a Plataforma Brasil, assim, teve que voltar e tal, os critérios não são claros. É... Mas em relação a escrita, a escrever, eu não considero que eu tive uma grande dificuldade, assim, porque já era, como eu falei no memorial, já é um campo que eu pesquiso desde a graduação. Então assim, de certa forma eu tinha acesso às fontes, né, já tinha, fazia parte do grupo de pesquisa e isso me ajudou também a amadurecer a discussão. E aí quando eu fui para o papel, e assim, a minha pesquisa de dissertação foi baseada em algo que eu vivi na minha prática, então eu estava querendo muito escrever sobre aquilo, porque era algo que mobilizava muito. Era algo que mobilizava e aí, eu não tive... À vezes o pessoal diz que tem bloqueio de escrita e tal, não, eu não tive. Até porque eu tive um apoio muito bom da minha orientadora também que, por exemplo, em cada capítulo da dissertação, ela dizia assim “Olhe, na introdução você, tem que aparecer isso, isso e isso. Isso tem que aparecer, isso é opcional, você decide”, então de certa forma ela criou... Foi muito bom assim, para mim, porque eu sabia exatamente o que eu precisava fazer. Claro que eu usei a minha criatividade também, mas eu sempre gostei muito de escrever, também, acho que foi por isso. Assim, eu não descarto que pessoas que também gostam de escrever sintam dificuldade, porque é um gênero novo e tal, mas como na graduação eu tinha feito relatórios de PiBic, TCC também saiu do meu PiBic... Aí assim, eu não considero que eu tive relacionado à escrita, eu tive relacionado ao processo, mesmo... Dados, transcrição... É, essas coisas.
25. PESQUISADORA	Uhum. Entendo. É, na pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área de conhecimento a que pertence? Vou repetir. Na pós-graduação a forma de pesquisar está relacionada à área de conhecimento a que pertence? No caso, você é de política linguística, não é? Então a forma de pesquisar é bem peculiar no seu campo?
26. OLÍVIA	É... Assim, você fala em relação dentro da própria linguística ou assim, outras áreas, Ciências Exatas...
27. PESQUISADORA	Não, na... Dentro da própria linguística, por que... O que que eu entendo? Linguística aplicada, embora Política Linguística tenha um pé na Linguística aplicada, ela também está se formando como uma disciplina mais autônoma, né? então assim, eu percebo que, até no memorial, esses questionamentos que você faz, né, a respeito, não são à toa. Está vinculado muito ao campo que você pertence, né, de questionar essas políticas. Você teve também uma inserção no projeto de...
28. OLÍVIA	De Português para Estrangeiros, ensino, né? ensinei durante três anos na graduação nesse projeto. Assim, o que eu conheço que eu vejo assim, nas disciplinas de pós, que a gente conhece pessoas de várias áreas, é que sim, há uma diferença, né, em relação, por exemplo, mesmo na Linguística, a gente tem a Linguística Aplicada, tem a Análise do Discurso, tem a...
29. PESQUISADORA	Sim, então a forma de pesquisar do pessoal da Análise do Discurso e da Política Linguística, né, está vinculada ao campo?
30. OLÍVIA	É porque a Política Linguística é um campo, como você falou, né, que está se formando, assim, se consolidando, então a gente
	utiliza várias, várias maneiras de pesquisar, né, você vê que pessoas, mesmo pessoas que são do ISD e tal, utilizam o próprio ISD às vezes para pesquisar questões de Política Linguística, então não tem muito essa questão de diferença na metodologia. A gente usa a Análise do Discurso, usa questionário... Assim, depende muito do que o pesquisador vai querer, sabe?

31. PESQUISADORA	Uhum. Olha, tem um trecho aqui que você colocou no memorial, que diz assim, acho, que foi quando sua atual orientadora pediu para você pagar uma disciplina de metodologia em outro centro, foi isso? Aí tu disse assim “Acho que essas experiências”, não, não foi essa, não, só um momentinho. “Também participei de um curso de metodologia científica em outro centro da universidade por indicação da minha orientadora, que contribuiu para perceber que cada área encara a pesquisa de uma forma, mas que muito também poderia ser aproveitado no diálogo interdisciplinar”.
32. OLÍVIA	Ah, sim, sim. É porque essa disciplina eu paguei em Administração na época da graduação, eu paguei essa vez e fiz alguns cursos, assim, isolados lá, também. E aí eu percebo, por exemplo, lá eles dão um foco muito quantitativo às coisas, mas eu percebo também que... percebi um engajamento muito maior em relação à metodologia da pesquisa na área da Administração, assim.
33. PESQUISADORA	Uhum, então isso lá é muito forte, né?
34. OLÍVIA	Pelo menos é a experiência que eu tive, né, não posso generalizar, assim, mas eu aprendi muito sim, porque eu vi, por exemplo, certos valores que eles têm em relação à pesquisa que muitas vezes a gente não tem na Linguística, como por exemplo, é... Sei lá, a questão epistemológica das coisas, sabe, assim, eles... É a impressão que eu tive, lógico que eu não tive acesso aos trabalhos, né, mas eu achei que... Porque assim, vou explicar o contexto, não quero falar muito porque eu sei que não vai ser... Mas, é... Eu paguei essa disciplina com um professor que atua conjuntamente com a minha orientadora, que eles têm uma visão de pós-graduação como formação. Então a formação para pesquisa é uma das dimensões dessa formação, e aí na dimensão da pesquisa a gente tem várias competências, por exemplo, competência metodológica. Justamente eu fiz esse curso como... Ela fez “Olha, Olívia, para melhorar sua competência metodológica”, aí ela passou esse curso, aí tem a competência de escrita, tem a pesquisa de inserção no campo... Então, assim, eu acho que a pesquisa envolve tudo isso, sabe? Envolve a competência metodológica, a competência de escrita, que são coisas que a gente vai construindo. E aí sim, eu acho que muda em relação a área, né que eu acho que foi essa a pergunta inicial, eu só quis contextualizar, assim, porque eu fiz esse curso, assim, foi algo que faz parte de uma trajetória de formação, assim, proposta, né, pela minha orientadora, que eu topei participar e estou topando. @@@
35. PESQUISADORA	Uhum. Deixa eu ver... Como você avalia o acesso de alunos de graduação aos projetos de pesquisa tanto na graduação como na sua época?
36. OLÍVIA	Sim, não faz muito tempo, né?
37. PESQUISADORA	É porque tem pessoas que faz um tempo.
38. OLÍVIA	Não, mas na graduação, né, que você está perguntando?
39. PESQUISADORA	Isso, na graduação. O acesso, como é que você avalia?
40. OLÍVIA	É difícil, né? Às vezes nem todo mundo que quer, consegue.
41. PESQUISADORA	É, você foi PiBic?

42. OLÍVIA	Eu fui PiVic e mesmo assim eu fui porque, é... Eu tinha uma amiga na época que trabalhava comigo lá no programa de ensino, né, de PLE e ela tinha aulas com essa professora, com a minha orientadora e enfim, a orientadora chamou ela para participar, só que ela perguntou a minha amiga se ela conhecia mais alguém que teria interesse, né, na pesquisa e tal... E aí essa minha amiga me indicou, eu consegui dessa forma. E eu acho que a maioria das pessoas consegue assim, também, por indicação, né? então eu vejo assim, que são poucas bolsas mesmo, são pouquíssimas bolsas de PiVic, era um sonho que eu tinha assim, na graduação mesmo, de ter e eu não sabia onde procurar, assim, eu passei muito tempo... Eu fiz uma extensão ainda, mas não era de fato o que eu queria, né? e aí eu consegui dessa forma e acho que outras pessoas também. São muito poucas vagas, muito poucas as pessoas que têm acesso, mesmo como voluntária, é muito difícil, às vezes eu via pessoas que tinham vontade de participar de projeto e tal e não conseguia. O que gera também muitos comentários, assim, na graduação de que “Ah, PiBic é para...”, como assim o aluno de PiBic acaba, de certa forma, se achando superior aos outros da graduação, o que eu acho besteira, sabe? Mas eu acho que isso acontece justamente por serem tão poucas oportunidades que as pessoas têm. Eu não sei se é isso que você queria que eu respondesse.
------------	--

Transcrição 3º – Miguel

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Sim, Miguel, eu vou fazer umas perguntinhas assim, mas a gente pode... Só para direcionar, sabe?
2. MIGUEL	Uhum.
3. PESQUISADORA	É, primeiro qual é a profissão que você está exercendo atualmente?
4. MIGUEL	Ultimamente hoje eu trabalho como reabilitador, reabilitador de pessoas com deficiência visual, numa fundação aqui no estado da Paraíba que atende pessoas com deficiência do estado todo. Trabalho lá vinte horas, né? Tanto que tem dia que eu estou pela manhã, tem dia que eu estou pela tarde. E aí essa minha entrada lá teve a ver muito com a minha questão de pesquisa aqui na universidade, né, de eu ter trabalhado com ensino para pessoas com deficiência visual e aí fui convidado lá. Foi uma surpresa, na verdade, foi um convite que eu recebi, estava lá resolvendo outras coisas e comecei a atuar no início deste ano lá, a partir de janeiro. E lá eu sou professor de (xxx) e mobilidade e eu acho que é isso.
5. PESQUISADORA	Certo. Só uma curiosidade. Você escolheu o pseudônimo Miguel.
6. MIGUEL	Isso.
7. PESQUISADORA	Por que? Tem alguma relação assim, com a pesquisa, ou foi aleatório, ou tu pensou assim “Não, isso dá para me identificar” e, quer dizer, de alguma forma, identificar, não tirando a identidade, né, do seu memorial e não também te localizando?
8. MIGUEL	É, foi aleatório mesmo, assim.
9. PESQUISADORA	Não tem nada assim de memória, de escola ou da universidade, alguém...

10. MIGUEL	Não, eu lembrei, eu lembrei agora o que aconteceu na hora da escolha. Eu estava conversando com uma colega na hora e eu disse que estava respondendo um questionário e falei, aí eu disse que me sentia muito estranho em escolher um pseudônimo para mim porque eu não sabia se era realmente necessário e se eu podia ser identificado ou se eu tinha que realmente colocar um pseudônimo. E aí eu nunca tinha pensado em como eu gostaria de me chamar se eu fosse outro nome, né? E aí ela disse “Ah, tem um professor americano meu que o nome dele é Michel”, aí ela disse “Ah, você é tão parecido com ele, coloca o nome dele aportuguesado”, aí disse assim, brincando, né? Aí eu disse “É, é uma boa ideia”, acabei colocando Miguel, que seria uma tradução para Michel.
11.PESQUISADORA	Certo. Ok. Olha, as perguntas que eu fiz, algumas você já respondeu no memorial, mas é só para fechar a ideia mesmo, entende? Na pós-graduação, que é atualmente onde você está, né? O que significa pesquisar?
12. MIGUEL	Tanta coisa. Deixa eu ver como eu consigo formular... A primeira coisa, eu acho que é algo inerente à prática docente. A gente, como professor, está sempre pesquisando as questões de aprendizagem, quando a gente está elaborando aula, quando a gente pensa no nosso público, né, os discentes, então a gente está sempre tentando preparar uma aula adequada para aquele grupo, então eu acho que isso... A prática docente, ela é muito, não pode ser desvinculada de pesquisa, eu penso muito, acho que todo professor é um pesquisador. Mas, além disso, eu acho que também pesquisar, eu consigo ver também pesquisar de certa forma como justiça social, é a gente pesquisar e tentar mudar a realidade local, tentar mudar o nosso contexto de trabalho, o contexto onde a gente está inserido. Então eu vejo muito como... Sabe aquela questão que a gente... Acho que reverbera muito quando eu falo em pesquisa aquele, a voz de Moita Lopes, mesmo, aquela questão das vozes (xxx), a gente, é, dá voz aos marginalizados, né, às pessoas que são sempre deixadas à margem. Quando se pensa num contexto de pesquisa, em um público homogeneizado, então tentar olhar mesmo para a diversidade do nosso contexto de pesquisa.
13.PESQUISADORA	Você acha que o que é hoje reflete o que os professores, né, fizeram por você lá na escola ainda? Eu lembro que no memorial tu citou o professor de matemática, que fez origamis, a professora, eu acho. Também um professor de biologia, né? E então assim, eu vi nos memoriais que, claro existe um ensino institucionista, como você falou, que se pautava mais em cópias de trabalho, mas aí quando você lembra desses professores, você lembra com muita alegria, com muitos detalhes. Então será que refletiu hoje o teu posicionamento na universidade esse viés de pesquisa, esse viés de elaborar?
14. MIGUEL	É, eu acredito que sim, Alexandra, mas eu não consigo acessar o que especificamente daquelas práticas daqueles professores. Mas assim, de fato, assim, eu acho que de certa forma foi uma introdução à pesquisa, aquelas atividades que eu desempenhei naquele período, mas não uma pesquisa tão formal quanto a gente vê no âmbito, no instituto da academia, né?
15.PESQUISADORA	Sim, claro.
16. MIGUEL	Mas sim, eu acho que o que eu consigo lembrar daquele... Se for para recuperar alguma coisa daquele contexto para hoje, eu acho que a pesquisa, ela tem que ser motivadora e eu acho que isso era algo que os professores tentavam fazer com a gente, assim, trazer, é... Como é que eu posso dizer isso? Trazer a nossa própria curiosidade, trazer...
17.PESQUISADORA	Despertar, né?

18. MIGUEL	Despertar, isso, assim, eu acho. As oficinas de origami, por exemplo, que eu comentei no memorial, elas aconteciam aos sábados e a escola não funcionava aos sábados, então assim, os alunos faziam questão de ir e eram muito cheias essas oficinas e eu acho que sim, eu acho que fez um diferencial na época que eu estava no ensino, sabe, no ensino fundamental.
19. PESQUISADORA	Existe alguma diferença entre pesquisar na graduação e na pós-graduação? Para você?
20. MIGUEL	Na graduação e na pós-graduação, eu acho que...
21. PESQUISADORA	Eu vi que você estava envolvido muito nas práticas de, você participou do projeto Prolicen, PiBic, não é isso?
22. MIGUEL	PiBic, isso. Eu atuei em, dois anos como PiBic, um ano como voluntário e um ano como bolsista e atuei um ano como voluntário no Prolicen e dois anos ou foram três anos como bolsista. Acho que foram dois anos como bolsista do Prolicen. E fazendo um contraponto, assim, da pesquisa na pós-graduação, eu diria que a gente se sente, na pós-graduação, não sei se é o termo, empoderado, em termos de pesquisa, porque a gente, eu percebo que o contato é mais próximo com os professores, com os orientadores, do que quando na graduação. Talvez seja uma crença minha isso ou talvez tenha sido algo que eu percebi só na minha experiência, mas eu me sinto com uma maior autonomia para desenvolver minha própria pesquisa estando na pós-graduação, do que na época em que eu era bolsista nesses projetos na graduação. E também um dos meus orientadores na época foi coordenador de curso, então foi muito difícil a gente marcar encontro e tudo, eu ficava... Era uma sensação de que eu tinha uma autonomia, mas eu não sabia se essa autonomia era de fato, porque era a tentativa desse professor fazer com que a gente caminhasse só na pesquisa ou se era o período de dificuldade do professor em ter tempo livre, em estar mais próximo, tudo isso. Mas eu percebo que na pós-graduação, não, na pós-graduação realmente as coisas funcionam mais autônomas. É... Também teve o fato de que o meu orientador saiu para um pós-doc durante a
	pesquisa, durante o início da minha pós-graduação e aí eu também me senti muito, eu não diria abandonado, mas muito caminhei com minhas próprias pernas durante esse período. Então assim, é, tive que redefinir minha pesquisa, submeter ao comitê de ética, tudo muito autonomamente, sabe? Então eu percebo nisso, eu percebo que na pós-graduação as coisas funcionam de forma mais autônoma.
23. PESQUISADORA	Ok. Então, é, eu poderia dizer que na graduação ainda é uma construção da pesquisa, assim, uma construção enquanto da formação enquanto pesquisador, né? E na pós-graduação você já estaria aí, apto, né, autônomo.
24. MIGUEL	É. Eu percebo um pouco disso, mesmo, assim. Por exemplo, na graduação, eu tinha encontros semanais, eu tinha dois encontros semanais, já na pós-graduação, os encontros são bem mais esporádicos. Hoje a gente tem a cada quinze dias, mas, por exemplo, durante o primeiro ano eu acho que eu tive dois a três encontros no mestrado. Então eu percebo essa... Quando eu faço a comparação, eu percebo um certo distanciamento nesse sentido, né? De que a gente acaba caminhando mais sozinho na pesquisa. O que por um lado é bom. Eu acho que isso não seja algo negativo com pesquisa, pelo contrário. Eu acho que a gente aprende a ser menos dependente do orientador, né? Mas ao mesmo tempo, eu acho que bate aquelas incertezas, aqueles labirintos que a gente está sempre encontrando na pesquisa e a gente às vezes precisa de alguém mais experiente acompanhando de perto. Enfim, então se constrói uma dialética nesse sentido.

25. PESQUISADORA	É, é importante, né, mas ao mesmo tempo você se sente... É solitário.
26. MIGUEL	Aham.
27. PESQUISADORA	É, no que se refere a escrita dos gêneros dissertação e tese, no seu caso dissertação, né? Houve dificuldades na elaboração? Se sim, quais as dificuldades?
28. MIGUEL	Sim, eu acho que dificuldades, eu acho que dizer que escrever não vem nenhuma dificuldade seria... É um trabalho muito laboral, eu diria, escrever, né? Muito penoso, pelo menos para mim. Gosto muito, o pessoal está sempre comentando, por exemplo, meus orientadores desde a época de graduação nesses projetos comentavam que eu tinha uma escrita razoavelmente boa, é... mas assim, eu não consigo perceber isso, então eu acho muito... Eu não sei se é porque quem está ali com o lápis e o papel na mão está vendo o passo a passo de cada coisa e vendo como é difícil construir certas coisas na escrita e aí percebe que o percurso é bem mais difícil do que quem acessa o seu texto já pronto, né? Mas eu acho que é algo bem difícil sim e na dissertação acho que essa dificuldade meio que dobrou, triplicou, assim, pela responsabilidade de que é um texto que vai ter uma visibilidade maior, é... Está levando o nome do meu programa de pós-graduação, tem a responsabilidade que eu tenho também com todos que estão colaborando com a pesquisa, então eu sinto que essa responsabilidade dobra. Agora em relação as dificuldades com a escrita eu acho que está muito relacionada a questão estrutural, eu tenho dificuldades em, por exemplo, eu tenho uma grande dificuldade em escrita se eu não consigo ver o texto... Como é que eu posso dizer isso? Eu preciso ter na minha, uma
	representação mental de como esse texto vai estar estruturado e eu percebo que na dissertação eu não consigo ver isso. Eu vejo que a escrita ela é um pouco mais livre e você precisa ir depois adequando, é... Por exemplo, as sessões, eu não consigo pensar em sessão no meu texto antes de começar a escrever. Então isso para mim dificulta muito. Geralmente quando eu estou escrevendo, eu gosto de ter, sabe, o texto em compartimentos, assim, aqui eu vou falar isso, aqui, por exemplo, no meu capítulo metodológico, um dos meus primeiros capítulos da dissertação, eu preciso trazer algumas questões relacionadas à legislação em educação inclusiva, preciso trazer algumas discussões sobre formação docente no âmbito da lingüística aplicada, preciso trazer algumas coisas sobre deficiência visual, desde o ponto clínico como educacional, preciso trazer, o que mais? São tantos aspectos, assim, que eu preciso abordar, porque eu penso muito na escrita da dissertação, assim, sabe o público... Eu considero muito o público que vai ler, assim, um público leigo que não conhece do assunto, então eu gosto que o meu texto seja muito instrucional também, para como se fosse uma primeira pessoa que está lendo aquele texto ali, o que é que ela precisa encontrar, das informações mais básicas mesmo, assim, eu sinto a necessidade de deixar ali textualizado. E aí eu percebo que às vezes o capítulo não tem essa estrutura. Você precisa sair, ali, escrevendo, e essa está sendo a minha maior dificuldade com a escrita dos capítulos na dissertação, é como ir escrevendo livremente, pensando nesses pontos que eu preciso tocar, mas sem ter essa estrutura muito definida, de inserções, então enfim, eu estou meio que nesse mal estar da escrita. @@@
29. PESQUISADORA	Eu sei. Ok. É, a outra. Na pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área do conhecimento a que pertence?

30. MIGUEL	Sem dúvida, sem dúvida. Assim, até pela-pela perspectiva: teórica que eu adoto no trabalho, estou me utilizando do interacionismo sóciodiscursivo, especificamente eu vou trabalhar com as questões de figura de ação, mas isso eu vim descobrir olhando para os dados, assim, já em um, já depois de ter coletado, de ter... Não analisei ainda, é verdade, mas assim, eu tive chances de olhar com um pouco de calma para ter uma ideia, de tentar meio que prever o que vem por ali, mas assim, até fazer a coleta dos dados, eu não sabia que tipo de discussão eu podia empreender a partir dali. Então eu tive que... Eu acho que de fato foram os meus dados que estão me levando a construir a análise, a organização do capítulo analítico, então eu acho que não tem como pensar na pesquisa sem considerar o próprio campo conceitual, assim. E também assim, eu estou falando do capítulo analítico, mas assim, isso é uma coisa que está lá na própria teoria, na teoria da, no campo da Linguística Aplicada, né? Que o conhecimento ele deve ser construído a partir das vozes do outro, né? Eu acho que já comentei isso um pouquinho aqui. Então eu sinto muito essa necessidade de primeiro ouvir o público, o fato de eu estar muito inserido nesse contexto das pessoas com deficiência visual e de conhecer os discursos que por ali permeiam, acho que isso também me ajudou muito na construção das perguntas de pesquisa, de como discutir a questão da inclusão na minha pesquisa, então eu acho que estar inserido nesse meio é imprescindível, também, isso é algo já defendido também já pela própria Linguística Aplicada.
31. PESQUISADORA	Eu lembro que no memorial, você falou que uma das suas preocupações, na graduação, era essa falta de experiência dos professores de lidar com as diversidades, né? Assim, se tratando na sua área de inclusão, né? E foi esse um dos motivos que fez com que
32. MIGUEL	Isso.
33. PESQUISADORA	Então, assim, essa preocupação é criada já na graduação, né? Tida lá na graduação. Não é de hoje, ingressou na pós por outros motivos, mas é uma preocupação bem social, né?

34. MIGUEL	Sim, e principalmente porque eu digo que... Eu não digo que tenha sido uma coisa construída na graduação específica em si, mas nos projetos de pesquisa. Porque na minha, nas minhas disciplinas de graduação eu não tive nenhuma disciplina que tocasse nas questões de educação inclusiva, nessa questão da diversidade da sala de aula atual, não havia muito uma preocupação dos professores com isso. Mas o projeto de pesquisa que eu participei, a gente se empenhou muito mesmo, nesse debate, nessa reflexão e assim, eu acho que a gente precisa atentar mesmo. Não é só porque eu me sinto hoje no, nessa linha de pesquisa, nesse contexto de trabalho que eu defendo isso, mas eu acho que é um cuidado que os professores na graduação precisam ter mesmo, a gente está... O século vinte e um trouxe novas inovações no campo educacional e eu acho que uma delas é a entrada mesmo, das pessoas com deficiência nas salas de aula regulares, né, que é um direito conseguido desde as políticas públicas da década de noventa, no século passado. E eu acho que a gente precisa ter um cuidado mesmo de saber que a gente está formando professores, mas professores que vão atuar nesses contextos atuais de sala de aula. A sala de aula de hoje não é a sala de aula da década de oitenta, de noventa, é outra sala de aula, são outras demandas e a gente tem que ter essa preocupação, essa responsabilidade ética de entender que a gente está ali para cuidar da educação de todos, de cada um que está na sala de aula. E aí como é que eu posso construir uma educação significativa com a pessoa que tem autismo, uma pessoa que tem síndrome de down, uma pessoa que tem deficiência auditiva, é, visual... Como é que eu posso pensar em construir conhecimento com essas pessoas, cuidar da aprendizagem delas se eu nunca sequer nem parei para pensar nas estratégias de aprendizagem para a pessoa com deficiência, com determinada deficiência. Então eu acho que a gente precisa ter esse cuidado mesmo, até para que a nossa prática educacional seja mais significativa, né, faça sentido para a gente enquanto docente.
35. PESQUISADORA	Uhum. E tu cita Tardif.
36. MIGUEL	Tardif.
37. PESQUISADORA	Tardif. 2002, né? Que ensinar não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo. Então ser professor é?
38. MIGUEL	É, ser professor é mudar nossas práticas, é mudar nossa maneira de falar, é mudar nossa percepção de mundo, é mudar nossas crenças e ideologias, eu acho que tudo isso está atrelado a nossa linha de ensino, né? É você, na medida que você ensina, você se
	refaz enquanto professor, enquanto pessoa, enquanto pesquisador. E eu acho que essa fala de Tardif define muito isso, sabe?
39. PESQUISADORA	A ultima perguntinha, é... Eu tenho muitos colaboradores que trabalharam em projetos e isso não foi, eu não escolhi, né, e você é um deles. Aí eu pergunto como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa tanto agora como na época da sua graduação?
40. MIGUEL	Como? Você poderia repetir?
41. PESQUISADORA	Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa tanto agora como na época da graduação? Esses acessos, eles são, não digo fáceis, até como a palavra diz, acessíveis ao público? Pense na sua época e pense agora, atualmente, como você acha, que a gente olha né, a graduação e diz “Eita, olha, eu vivi isso e fulano não viveu”, ou então...

42. MIGUEL	É. Eu sinto muito pena, por exemplo, na minha época, pensando nessa questão do acesso assim, pena por não ter feito parte de nenhum PiBid. Eu estou sempre vendo colegas muito animados inseridos em programas do PiBid, mas foi algo que já foi no finalzinho da minha saída da graduação, então eu mesmo não tive nenhuma oportunidade de experimentar nenhuma vivência no PiBid. Mas assim, eu acho que hoje, talvez, não sei, pelo fato de ter mais um programa relacionado à licenciatura, hoje a gente tem o PiBid, Probex, Prolicen, o PiBic, então talvez o número de chances tenha aumentado. Mas na minha época a gente tinha só o Prolicen, o PiBic, o Probex que estava sempre escanteado porque a remuneração de bolsa era menor, tinha muitos professores que não queriam trabalhar com extensão, então era mais complicada a situação. Mas em relação ao acesso eu fico me perguntando também se ele é democrático, porque eu não sei se são todos os alunos que chegam a ter acesso a pesquisa. Por exemplo, no Prolicen, eu fiz aquela seleção, a entrevista, tudo, mas eu conheço alunos que não passam por esse processo e são/e entram nas pesquisas à convite dos professores, então eu não sei até que ponto isso seja democrático, porque acaba que não é divulgado. Mas às vezes eu também não condeno tanto a prática porque tem alunos que têm interesse na pesquisa, a gente sabe que a pesquisa não é algo inerente a todo mundo que entra na academia, então, é... Eu vejo que às vezes o convite é feito pelo professor que percebe o interesse do aluno na disciplina, no conteúdo, então também tem esse lado. Eu acho que isso é importante considerar, mas acho que precisa ser de fato revisto essa questão de como permitir o acesso dos graduandos à pesquisa, aos projetos de pesquisa, de uma forma mais democrática. Eu conheço casos também de alunos que são convidados, assim, que não há uma seleção, que recebem só o convite do orientador e cursam a disciplina e acabam entrando no projeto. Tem já outros orientadores que mesmo não tendo o número de bolsas para conseguir o número de pesquisadores para suprir a demanda de pesquisadores que vai precisar o projeto, ele acaba permitindo que o aluno acabe entrando como voluntário e não deixe de fazer parte da pesquisa, né? mas considerando mais esse contexto, uma coisa mais elitizada, são poucos alunos que têm esse acesso.
43. PESQUISADORA	Então, ok, Miguel.
44. MIGUEL	@@@

Transcrição 4º – Clarice

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Sim, eu vou fazer as cinco perguntas, mas nada impede que você fale outras coisas.
2. CLARICE	Eu não sei nem o que falar.
3. PESQUISADORA	Eu vou fazer perguntas, tenha calma. A profissão que você exerce atualmente?
4. CLARICE	Professora.
5. PESQUISADORA	De? Português.
6. CLARICE	Português, fundamental dois.
7. PESQUISADORA	O pseudônimo tem algum significado?
8. CLARICE	É porque eu gosto muito da autora, né? Gosto muito dela, dos contos principalmente.

9. PESQUISADORA	Como é o nome?
10. CLARICE	Clarice Lispector.
11. PESQUISADORA	Certo, então Clarice. É, na pós-graduação, atualmente, que é o local que você ocupa, o que significa pesquisar?
12. CLARICE	Pergunta difícil. Sem pesquisa não tem como você desenvolver nenhum trabalho. Tudo o que você for fazer, você tem que fazer pesquisa na universidade. É o que é primordial.
13. PESQUISADORA	Mas na pós-graduação, assim, especificamente, tem alguma, tem algum significado? Pesquisar?
14. CLARICE	Sim, tem, porque assim, aquilo que você, a teoria que você desenvolve lá na universidade, você leva para a sua vida como profissional também, né? Por exemplo, a questão de você dar aula não é só você ter o conhecimento e chegar lá e ministrar. Primeiro que você tem que fazer uma pesquisa prévia de qualquer assunto, mesmo que você domine o conteúdo, sem pesquisa antes, por exemplo, se eu for trabalhar com leitura, eu tenho que fazer pesquisa. Que texto eu vou levar? Pensando sempre no meu público, né? Que turma eu tenho? Que texto eles vão conseguir assimilar melhor, decodificar o sentido? Então tudo tem que ser pesquisa, não só na universidade. Na nossa profissão, sempre a gente vai precisar da pesquisa.
15. PESQUISADORA	Então para continuar, existe uma diferença entre pesquisar na graduação e na pós-graduação?
16. CLARICE	Não, eu acho que não. O que muda é só a questão do nível, que quanto mais você vai passando de nível, você vai amadurecendo
	em relação a enquanto você pesquisadora, no sentido de você ser pesquisadora. Quando a gente está na graduação, é aquela coisa mais inocente, não é? A gente está o que? Verde ainda. Não tem a maturidade, não sabe direito o que é pesquisa. Aliás, eu não sabia nem o que era pesquisa. Então a medida em que você vai participando de projetos, projetos de pesquisa como eu participei, a gente vai amadurecendo, vai aprendendo a como ser pesquisador. E quando você chega na pós-graduação você já tem um conhecimento prévio do que é pesquisa e você só vai aprimorando.
17. PESQUISADORA	Uhum. Você teve uma inserção no projeto PiBic?
18. CLARICE	Sim.
19. PESQUISADORA	Algum mais?
20. CLARICE	PiBic, Promeb, que era um projeto voltado para a melhoria da educação básica, né, ensino médio. E também o de apoio pedagógico que era um auxílio que a gente dava para as professoras do município.
21. PESQUISADORA	Certo. É, no que se refere a escrita dos gêneros dissertação e tese, no seu caso dissertação, né, o que você fez, houve dificuldades na elaboração da dissertação?
22. CLARICE	Muita.
23. PESQUISADORA	Quais?

24. CLARICE	A principal dificuldade foi a relação ao corpus, porque de certa forma ele já estava um pouco saturado, porque eu venho trabalhando com ele desde o PiBic. Facilita? Facilita. Porque você já conhece a questão do perfil dos jornais, como eu trabalho com jornais e quem trabalha com jornais é uma coisa complicada, porque são jornais antigos e às vezes você não... Passa páginas e páginas sem você entender, porque já está muito defasado aquele corpus. Então dificuldade de fazer a leitura do corpus, né? Só que como eu já vinha com ele desde o PiBic, eu já tinha, essa dificuldade eu não tinha mais, mas a dificuldade maior foi essa porque eu já tinha trabalhado com ele no PiBic, na pesquisa do PiBic, no TCC e ainda levei para a dissertação, então aquilo que eu estava escrevendo, eu me pegava dizendo “Isso eu já fiz, isso eu já falei”, então para você buscar algo que seja novidade, que seja diferente, então para você buscar algo que seja novidade, que seja diferente e essa foi a maior dificuldade.
25. PESQUISADORA	Uhum. Então isso dificultou a escrita, né?
26. CLARICE	Dificultou um pouco.
27. PESQUISADORA	Dificultou um pouco. Certo. Essa parte eu vou dar um exemplo, certo? Mas vou fazê-la primeiro. Na pós-graduação a forma de pesquisar está relacionada à área do conhecimento a que pertence? Por exemplo, você é da área de Literatura. Então a forma de pesquisar na área de Literatura é peculiar, diferente das outras áreas como Linguística, por exemplo?
28. CLARICE	Bom, eu não acho que seja diferente de ter mais dificuldade ou menos dificuldade. Eu acho que tanto na Literatura quanto na Linguística, você vai encontrar as dificuldades, mas eu acredito que
	para você, por exemplo, trabalhar com a Literatura, é um pouquinho mais diferente da Linguística, porque na Linguística é aquela coisa mais prática, vamos dizer assim, uma coisa mais prática, mais objetiva e a Literatura é subjetiva, entendeu? Então essa é a principal diferença entre trabalhar, entre fazer pesquisa Linguística e fazer pesquisa Literária. Porque a gente trabalha com um corpus subjetivo então assim, para você conseguir analisar esse corpus, vou até ser contraditória, se torna um pouco mais difícil nesse sentido.
29. PESQUISADORA	Uhum. Porque aí tem a opinião do seu orientador que também é subjetiva, tem a opinião da banca que também é subjetiva e a sua, então assim, convencer todos eles, além do leitor, não é?
30. CLARICE	Porque você está analisando um corpus literário e como você falou, eu tenho a minha leitura, aí tem a do orientador, que de certa forma também é um trabalho a quatro mãos, porque de certa forma ele também acaba interferindo e você também escreve também pensando na banca. Quem vai ser na banca na hora da defesa? O que é que eles vão achar dessa escrita? Então tem tudo isso. Tudo isso está envolvido.
31. PESQUISADORA	Uhum, ok. A última pergunta.
32. CLARICE	Graças a Deus.
33. PESQUISADORA	É... Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa, tanto agora quanto na sua época? O acesso, esse acesso, ele...

34. CLARICE	Muito restrito. Restrito porque assim, pelo menos na minha época, a minha época não é tão distante, é... Não é assim, o aluno quer ser pesquisador, quer ingressar em um projeto de pesquisa e vai lá e consegue. O professor é que escolhe, na verdade, né? Pelo menos na área de Literatura é assim. O professor se interessa, vê o seu desempenho, por exemplo, em alguma disciplina e se interessa em você enquanto pesquisador e aí ele vai e lhe chama para aquele projeto. Então é muito restrito e cada vez eu acho que está ficando mais difícil, né? muitos professores que eu conheço estão desistindo de trabalhar com projetos de pesquisa com alunos da graduação.
35. PESQUISADORA	Ok, Clarice, deixa eu ver se tem mais alguma pergunta.
36. CLARICE	Se você divulgar esse áudio, eu lhe mato, EU NÃO AUTORIZO. @@@
37. PESQUISADORA	Quero agradecer pelo memorial, viu? Pelo questionário. Sei que todo mundo está correndo para dar conta de seus afazeres, mas foi muito importante ter você da área da Literatura.

Transcrição 5ª – Elinor

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Eu vou fazer umas perguntinhas só para direcionar, mas nada impede que você fale outras coisas, viu?
2. ELINOR	Não, tudo bem, se eu estiver desviando também aí você diz para me direcionar para, não é nem a questão de direcionar para não ficar uma coisa viciada, mas para eu não fugir, certo?
3. PESQUISADORA	Certo. A profissão que você exerce hoje.
4. ELINOR	Profissão?
5. PESQUISADORA	Sim.
6. ELINOR	Hoje eu sou pesquisadora.
7. PESQUISADORA	Isso. Pesquisadora da...
8. ELINOR	Da área de Linguística. Não sou professora atuante em sala de aula, hoje não, no momento, não.
9. PESQUISADORA	Certo. É, quanto ao pseudônimo que você colocou, Elinor, tem algum significado?
10. ELINOR	Só literário.
11. PESQUISADORA	Só literário?
12. ELINOR	É. É uma personagem com a qual eu me identifico muito, de Jane Austen, de um livro chamado Razão e Sensibilidade. Como a personalidade dela é parecida com a minha personalidade, séria, assim, compromissada, mas nada com referência à língua, à linguística, não tem nada a ver. É uma referência literária. Então é uma questão de identificação pessoal, porque eu fiquei pensando “Que nome eu posso usar?”, eu pensei em poder usar algum nome associado à linguística, a linguagem, mas não veio à cabeça nenhuma figura feminina.
13. PESQUISADORA	Uhum.
14. ELINOR	Aí eu disse “Não, eu vou colocar Elinor” e...

15. PESQUISADORA	Mas por identificação, não é isso?
16. ELINOR	Identificação pessoal minha, nada... Foi uma brincadeira de minha parte, porque na outra vez, quando eu respondi o primeiro questionário que você pediu, eu coloquei um L e asterisco, aí ficou tão impessoal... Aí eu disse “Eu vou colocar um nome que eu gosto” @@@.
17. PESQUISADORA	É e a probabilidade de saberem, né? assim, por causa do L, né?
18.ELINOR	Exatamente, então foi bom fazer essa mudança.
19. PESQUISADORA	Foi ótimo. Sim, então me diga, na pós-graduação atualmente, o que significa pesquisar para você?
20. ELINOR	Pesquisar para mim...
21. PESQUISADORA	Na pós-graduação.
22. ELINOR	Na pós-graduação é uma forma de crescimento acadêmico. Como é que eu posso justificar isso? É ampliar horizontes. Nós, quando chegamos na pós-graduação, mesmo quando pesquisamos na graduação, de certa forma, chegamos sem muita maturidade. A maturidade que a gente tem é própria do campo da graduação,
	como por exemplo a pesquisa de iniciação científica. No mestrado, no doutorado, isso tende a se aprofundar quando você escreve para artigos de revista, de livro ou até para os próprios anais de congresso. Então assim, eu vejo uma oportunidade de crescimento profissional, porque às vezes a gente pensa na nossa vida como pesquisador, mas estamos nos preparando também para ser professor-pesquisador, então isso te dá um outro, como é que eu posso dizer? Uma outra experiência que professores que vão direto para a sala de aula e não pesquisam, eles ficam meio anulados, então pesquisar para mim é uma forma de crescimento acadêmico e profissional também.
23. PESQUISADORA	Ok. É, existe diferença entre pesquisar na graduação e na pós- graduação?
24. ELINOR	Pronto, corrobora com a minha fala anterior. Tem, na minha visão tem uma diferença de maturação da escrita. Eu acho que a escrita de graduando, de graduado ela atinge um certo nível e isso quando você trabalha com pesquisa, você está em um projeto de um determinado professor e desenvolve essa capacidade de escrita. É possível desenvolver sem estar na pesquisa? É, mas é mais uma iniciativa particular, não se compara quando você está junto com um docente, produzindo, ele te orientando e você fazendo a pesquisa de iniciação científica ou de Probox, ou de Prolicen, enfim, isso muda, não é? No perfil do graduando. No do pós-graduando vem as outras responsabilidades que o próprio programa de pós-graduação te exige, né? Lá nas resoluções tem que você tem que produzir nos dois anos que você fica como mestrando, dois produtos. É, apresentar em congressos, então tudo isso vai te puxando, vai puxando a sua responsabilidade para uma escrita mais amadurecida. Então essa gradação, essa questão de amadurecimento vai percorrendo o teu processo de crescimento como aluno, como profissional também e vai enriquecendo. Você quando termina o mestrado, não está mais da mesma forma de quando você terminou a graduação em termos de pesquisa. É diferente, sim. Te dá, amplia horizontes e se essa parceria que é exercida junto com o orientador é frutífera das duas partes, a tendência é vir o enriquecimento para os dois, porque o aluno também contribui para que o docente alcance novos olhares, busque novas alternativas de pesquisa, porque está ali caminhando junto com o aluno e desenvolvendo também uma

	pesquisa, então eu vejo essa diferença de maturação, de maturidade. Certo?
25. PESQUISADORA	No que se refere, eu acho que está muito próximo ao que você falou.
26. ELINOR	Pode... eu continuo.
27. PESQUISADORA	No que se refere à escrita dos gêneros dissertação e tese, houve dificuldades na elaboração?
28. ELINOR	Pronto, é. De dissertação e agora eu entrei no doutorado e estou me preparando aí para a escrita de uma tese. Aí só o complemento, se eu vejo?
29. PESQUISADORA	No que se refere à escrita dos gêneros dissertação e tese, houve dificuldades na elaboração? De produzir mesmo...
30. ELINOR	Eu posso fazer até uma comparação TCC-Dissertação-Tese, existem diferenças. O TCC, é, muitas vezes já sai praticamente pronto nas tuas pesquisas de graduação e uma graduação dura
	quatro anos, certo? Quando você chega para fazer uma dissertação, se você aproveita materiais que vêm da época da graduação, talvez a pessoa não perceba que existe uma diferença. E às vezes as pessoas se enganam, essa diferença não é apenas quantitativa. Diz “Ah, porque você tem que escrever na dissertação 150 páginas e numa tese 300 páginas”, não é uma diferença só de quantidade, é de reflexão acerca do objeto de estudo que você está se propondo a investigar, então isso muda radicalmente. Tanto que na graduação é tão limitada, é uma questão que muitas vezes a pessoa já investigou à exaustão. Na dissertação qual foi a minha dificuldade? O que eu estava investigando nunca havia sido investigado. E geralmente as pessoas se deparam com isso quando vai escrever tese e no meu caso já foi na dissertação. Como lidar com isso? A minha dificuldade foi essa, né? Eu posso falar da minha área de...
31. PESQUISADORA	Pode, pode.
32. ELINOR	Então, minha área de investigação é Política Linguística. É algo que no Brasil não é tão estudado, a maioria dos materiais que nós investigamos, né, teóricos, vem de língua estrangeira, inglês, espanhol, francês, tem a barreira da língua... Agora se você está falando de estrutura de trabalho, a estrutura do trabalho não é difícil, entendeu? Mas o que colocar como fruto da sua pesquisa, no meu caso foi difícil, porque eu estava investigando, é... Política Linguística e Formação Docente, então era um novo olhar. Não tinha ainda nenhum trabalho com esse aspecto. Investiguei a evolução da Política Linguística no Brasil e nas Universidades Federais, isso não tinha material a respeito disso, ainda. Então tudo foi inédito. Então como era inédito, era difícil por isso. Entendeu? E consequentemente vai abalando na questão da própria produção escrita, claro, porque você fica “Eu tenho prazo. Eu tenho prazo para qualificar, prazo para defender. E se eu não alcanço?”, eu tive um problema com prazo. Então tudo isso afeta. De... Mas, resumindo, em estrutura, não, mas em relação ao trabalho que deveria ser feito para confecção desse produto dissertação, eu encontrei dificuldade, sim. E para a tese, pelas questões que eu coloquei junto com a minha orientadora de pesquisa, também promete ser um trabalho um pouco dificultoso e só no futuro que vamos saber que rumos essa investigação vai tomar.
33. PESQUISADORA	Ok, deixa eu ver. É tudo aquilo que você já tem falado. Na pós- graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área de conhecimento a que pertence? No caso, você é de Política Linguística, não é? Então a forma de pesquisar está relacionada a essa área?

34. ELINOR	Sim.
35. PESQUISADORA	Você acha?
36. ELINOR	A forma de pesquisar está relacionada... A forma de pesquisar, né?
37. PESQUISADORA	A forma de pesquisar.
38. ELINOR	Como a pesquisa está relacionada... Eu acredito que sim, pronto. Eu estou hoje nessa área de pesquisa de lingüística, ela tem uma
	forma de pesquisar que é diferente de uma área como a ciência aplicada Economia, por exemplo, que é a outra graduação que eu fiz. Os métodos são um pouco diferentes.
39. PESQUISADORA	Sabe o que é, Lília? Tu começou o memorial com uma pergunta.
40. ELINOR	Pronto.
41. PESQUISADORA	Não são todos os alunos que começa um memorial com uma pergunta, né? Primeiro porque essa-essa inserção no campo da Política Linguística, por exemplo, que dá um conflito com a realidade, né? De fazer perguntas, “E por que isso é assim? ”, né?
42. ELINOR	Justo, que é um campo de investigação recente. Aliás, a Linguística Aplicada é um campo de investigação recente e dentro da Linguística Aplicada e eu coloco a Política Linguística na Linguística Aplicada e não na Sociolinguística como alguns fazem, é ainda algo mais recente e pouco investigado. Então eu ainda tenho muitas perguntas. Tenho respostas, mas ainda me permite fazer muitas perguntas. Agora com relação a questão em si de ver que essa forma de pesquisar é relacionada a área do conhecimento, eu acredito que sim.
43. PESQUISADORA	Certamente se você pesquisasse, por exemplo, em análise de discurso, seria uma perspectiva...
44. ELINOR	Ah, você está falando até mesmo dentro da Linguística?
45. PESQUISADORA	Isso.
46. ELINOR	Dentro da Linguística? Olha...
47. PESQUISADORA	Porque eu vou dividir em subáreas, né?
48. ELINOR	Certo, mas eu vejo que sim. Você sendo direcionado...
49. PESQUISADORA	A Literatura, por exemplo.
50. ELINOR	Claro, é diferente o que eu quero investigar no campo da Literatura do que eu quero investigar no campo da Linguística. Existem perguntas, questões que são próprias de cada eixo do conhecimento. Na Análise do Discurso tem perguntas que são próprias do objeto de investigação da Análise do Discurso, na Política Linguística, própria da Política Linguística e da Literatura, então, nem se fala. Tanto é que se assim não fosse, se não fosse assim, nós não teríamos uma divisão tão grandes entre as áreas de Língua e Literatura como nós temos aqui, nós temos dois programas de pós-graduação, entendeu? Em outras instituições esses programas são juntos, porque partem da mesma raiz, da linguagem, mas aqui é tudo muito dissociado, na nossa instituição.
51. PESQUISADORA	Ok. É... Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa tanto agora quanto na tua época?

52. ELINOR	Olha, aí minha resposta é bem crítica a isso, porque eu vejo um grande problema. É complicado você ver acesso, porque são duas vias. Os projetos existem, eles são propostos, às vezes acontece algo na universidade que é o professor já está de olho em um aluno e coloca esse aluno na pesquisa, entendeu? Eu vejo isso acontecer. Não é tipo seleção... Em outras áreas fora aqui no CCHLA, ou até mesmo até em outros cursos daqui do CCHLA
	mesmo, por exemplo, História, eu vejo que eles colocam editais, os editais para participar desses projetos de pesquisa, fazem seleções e tudo mais. E em Letras, eu estou falando do nosso curso de Letras, eu não vejo sendo assim. O professor vai e escolhe um determinado aluno que ele viu que já está mais ou menos interessado na pesquisa, entendeu? Eu sei porque eu mesma escrevi um email para a minha futura orientadora, eu não a conhecia e soube por um acaso que ela pesquisava. Que assim, pela minha própria experiência, não é, não foi o primeiro curso de graduação que eu fiz, eu tive interesse e iniciativa de procurá-la. Aí o quê que eu vejo? Vem o outro lado da questão. Às vezes tem professores que colocam o projeto à disposição, avisa, diz que está procurando pesquisadores e muitas vezes o aluno não tem o interesse. Então também tem essa questão. Temos uma balança aí que não está bem equilibrada. Às vezes esses projetos não estão explícitos para que os alunos participem, os professores acabam escolhendo aqueles que eles acham que podem render mais e é um direito deles, não é? Apesar de que eu não sei se é a forma mais correta de fazer um processo de seleção. E ao mesmo tempo tem a questão dos alunos.
53. PESQUISADORA	Porque vem a questão da democracia, né? É democrático?
54. ELINOR	Pois é. Isso é democrático? Eu não acho, entendeu? Deveria ter... O primeiro processo vem lá da Codesc, né? da comissão de estágio e monitoria ou das comissões que organizam esses processos seletivos para participar desses projetos, como PiBic, Prolicen, Probex, que são os mais populares aqui. Monitoria nem tem, no caso de Letras – Língua Portuguesa. Eu fiquei chocada quando eu comecei, eu disse “Não existem monitores para disciplinas como Semântica e Pragmática?”, que vejo que gera muitas confusões. Por que não tem monitores nessas disciplinas? E não tem. Que seria uma oportunidade de desenvolvimento acadêmico, profissional para o futuro professor. Não adianta você achar que só com o estágio você vai resolver essa questão, não. Poderia ser aqui dentro, também, a monitoria resolveria talvez um pouco esse lado docência que é necessário desenvolver. Tratamos de um curso de graduação que forma professores e às vezes esse aluno passa o curso inteirinho e ele só vai se tocar que ele vai ser de fato, ou que, ou pode ser, ou não quer estar ali por um acaso, ele só se toca disso no final de que vai estar se preparando para ser professor. As pessoas não estão com consciência de que estão em um curso de licenciatura para serem docentes. Então “Olha, eu entrei no curso de Letras e estou levando”, e esse projeto de pesquisa para ir para a sala de aula... Então geralmente quem se interessa são realmente as pessoas que estão pensando já na sala de aula, dá aquele clique de “Ah, ta, eu quero ser professor, como é que vai ser? O estágio não é suficiente, então eu vou me engajar em algum projeto de pesquisa” e aí desenvolve, né? pode dar sorte, não sei se é essa a palavra, de encontrar um orientador que trabalhe essa competência docente no aluno, essa é a minha maior preocupação. Então assim...
55. PESQUISADORA	No caso das disciplinas, para que seria? Só apenas para...

56. ELINOR	Pois é, o caso das disciplinas. Se eu for analisar a minha graduação, eu sou crítica em relação a como foi desenvolvido as disciplinas de estágio, não estágio um e dois, por exemplo, que foram mais teóricos, né? A questão da análise de documentos, que documentos regem, o exercício da docência, o exercício do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental dois e médio, quanto a isso eu fui totalmente acobertada. Mas os estágios práticos foram problemáticos, tanto de Língua como de Literatura, eu não vou tapar o sol com a peneira, não. E faz pouco tempo, não é? A minha trajetória foi diferente de uma trajetória de um aluno de licenciatura comum daqui, eu já estava no mestrado e fazia.
57. PESQUISADORA	Mesmo com todo interesse, né?
58. ELINOR	Aí sim, o interesse partiu muito de mim porque eu sentia essa preocupação, como é que eu.... Tudo bem, eu pensava no mestrado, pensava no ingresso no doutorado, que isso tem muito mais a ver com a função de pesquisadora do que de docência propriamente dita, dentro da área de conhecimento que eu estou trabalhando. xxxxx você se prepara mais como pesquisador do que como professor, nada impede de que se desenvolva e que estudos de xxxx se apliquem em sala de aula, nada impede, mas eu estou dizendo nas minhas pesquisas. O rumo que foram tomando são todas de caráter de pesquisador e não de exercício em sala de aula, vamos dizer assim. Mas eu, particularmente, ficava pensando “Eu estou me formando aqui para que?”, o tempo inteiro eu ficava me perguntando isso. Então partia de mim o interesse “Olha, se eu fizer assim está certo? É... Na escola eu posso agir de determinada forma? De que forma eu posso colocar os conteúdos e ter a atenção dos alunos?”, que eu acho que é a grande preocupação de quando você vai... É jogado lá na cova dos leões, né, que é a sala de aula, como é que você vai lidar com esse aluno? Agora é com você. Se você não se prepara, não tem esse amparo do docente, o negócio não vai, não. Pelo que eu escuto de alguns alunos, né, eu já encerrei essa graduação... Alguns estão encontrando um projeto de estágio aqui mais consistente do que foi na época que eu fiz, ainda bem, então é sinal de que existe uma evolução. Mas e::u não vivenciei isso.
59. PESQUISADORA	Está sendo despertado, né, para a importância do estágio?
60. ELINOR	É, esses alunos de agora eu acredito que estão mais, na minha época, esse despertar foi particular, infelizmente.
61. PESQUISADORA	Ok, Elinor. Está tudo em ordem. Só são cinco perguntas mesmo, viu?!
62. ELINOR	Ok. Espero que isso colabore, contribua com a sua pesquisa e se precisar de mais algum esclarecimento, estou aqui.
63. PESQUISADORA	Tá bom, obrigada.

Transcrição 6 – MORIN MACEDO

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Na pós-graduação, atualmente, o que significa pesquisar?
2. MORIM MACEDO	É do conhecimento, acho que de todo mundo do meio acadêmico, que a pesquisa é uma das atividades, é... Que constitui uma instituição de ensino superior. E a pesquisa, ela vem fortalecendo o ensino e também a extensão. Eu entendo, é... que a pesquisa, ela é indispensável para a formação do estudante. Acredito também que o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da pós-graduação tem como objetivo principal, é... a geração de novos conhecimentos de pesquisa no âmbito da pós-graduação. Esses conhecimentos, eles podem ser utilizados na resolução de problemas que sejam pertinentes das diversas áreas em que o homem possa vir a atuar. Eu entendo também que o caráter científico é que define a pesquisa na pós-graduação. É por isso que a pesquisa se constitui nesse nível como uma forma, é... Como uma forma de investigação planejada e esse planejamento pode acontecer, ou ele acontece, com base nas inquietações do pesquisador que recorre a procedimentos científicos para responder aos interesses da área de estudo a que pertence. Penso também que na pós-graduação os estudantes que trazem algum conhecimento sobre a pesquisa, que vem desenvolvendo algum tipo de pesquisa desde a graduação, tenham maior facilidade. Porque além do rigor científico, do rigor da pesquisa, das regras... Porque como a gente sabe, numa pesquisa, aliás, numa investigação, o estudante deve adotar uma série de regras formais e essas regras, é... A partir da definição do objeto de estudo, essas regras vão propiciar a coleta de dados que é, na verdade, a aquisição de informação, de... A aquisição de informações ou de conhecimentos. É... a pesquisa na pós-graduação não é um trabalho fácil, ela demanda uma carga enorme de leitura, além da compreensão e interpretação de conhecimentos veiculados, seja nos livros, nos artigos, né? Nos periódicos das revistas online. É... Os periódicos online, nas bases de pesquisa. É um desafio. Além de tudo temos a questão da disponibilidade de tempo, o contato com os pesquisadores da área, por exemplo. Além disso, eu vejo a pesquisa na pós-graduação, é... como algo que exige que o estudante possa ir adiante, eu acho que exige e possibilita que o conteúdo vá... Que o, aliás, o estudante possa ir adiante, possa ir além do conteúdo dos textos, daquilo que é mais conhecido. Mas também, a pesquisa na pós-graduação permite compreender que existem formas diferentes de pensar em um mesmo objeto. É a questão do ponto de vista a partir do lugar em que eu estou, do espaço em que eu ocupo.
. PESQUISADORA	Existe diferença em pesquisar na graduação e na pós-graduação? Explique.
4. MORIM MACEDO	Na graduação, a pesquisa, em muitos casos, compreende apenas a preparação para o trabalho de conclusão de curso, falando um pouco da minha realidade hoje. Talvez em cursos de faculdades privadas, esse ainda seja o caráter do curso de graduação. Então, é para o estudante u-uma porta, né? O momento de-de preparação do trabalho de conclusão de curso, é para o estudante uma porta que se abre para a realização de uma investigação. Eu acredito que esse modelo na universidade pública vem sendo superado. De modo diferente, é... Eu entendo que a pós-graduação sempre esteja centrada na pesquisa, já a graduação, ela é voltada apenas

	ao ensino. Hoje, é... Eu acredito que não exista mais esse distanciamento grande entre a pesquisa, é... Da graduação e a pesquisa realizada na pós, mas ainda há diferença, sim. Houve, na verdade, uma articulação, não é? Hoje se compreende que a pesquisa deve ser uma prioridade nos cursos de graduação. É só pensar, por exemplo, quando se falou em reformulação curricular, é... Como é que eu posso dizer? Na integração do ensino à pesquisa. Como exemplo a gente tem o Programa de Iniciação Científica, o PiBic, que tem com função, por função, introduzir o estudante à pesquisa e esse programa, ele vem facilitando, é... A pesquisa desde a graduação em todas as áreas do conhecimento. Vale destacar que é de grande relevância nesse programa o papel do professor orientador, que na verdade ele é o articulador, é... Entre o ensino e a pesquisa. Mas ainda há alguns estudiosos e pesquisadores que falam de limitação em relação ao programa de iniciação científica, é... Falam da questão do pouco alcance desse programa em relação a limitação de sua oferta.
5. PESQUISADORA	No que se refere à escrita dos gêneros Dissertação e Tese, houve dificuldades na elaboração? Se sim, quais?
6. MORIM MACEDO	Se há dificuldade em relação a escrita de gêneros acadêmicos, como a dissertação e a tese. Acho que quando a gente pensa, é... na produção desses textos, a gente pode pensar em todos os mecanismos, todas as estratégias que estão relacionadas a escrita desses gêneros, né? O que é que esses gêneros envolvem. Eu acho que sim, eu tive dificuldade, é... Para escrever. Tenho, porque eu considero que a escrita, assim como a pesquisa, é processual. E como eu falei anteriormente, é... A pesquisa demanda disponibilidade de tempo, né? Muita leitura, interpretação e compreensão que possibilita a compreensão acerca do objeto a ser pesquisado. Além desses aspectos, a gente pode pensar, é... Realizada a minha pesquisa, pesquisa sendo realizada, é... Como eu enquanto pesquisador, enquanto estudante vou comunicar? É... Como será possível falar da minha pesquisa para o outro entre os pares? Sem correr o risco de escrever apenas uma colcha de retalhos a partir do marco teórico? Eu entendo que é preciso que o estudante, quando se coloca na condição de pesquisador, o estudante em si, tenha condições de se expressar verbalmente, que ele possa expressar verbalmente as suas ideias e isso só é possível se a prática de escrita for aprimorada, se exigir uma experiência com a escrita de textos acadêmicos. E essa prática de escrita, ela não acontece do acaso, na pós-graduação, ela envolve uma formação inicial, ou seja, uma formação que vem desde a graduação, ou até mesmo desde a educação básica. Reconhecendo que a escrita, é... Pressupõe etapas distintas, que é processual, como eu falei, que a pesquisa também é processual, que a escrita envolve planejamento, escrita e revisão, que são etapas distintas da escrita, mas que estão integralizadas, integradas, e também compreendendo que o processo de escrita envolve os interlocutores que desempenham um papel ativo, isso nos dá a entender que escrever não é fácil, que envolve um compromisso muito grande, que envolve condições de produção, e, é... E além disso, é... A escrita de uma dissertação, de um trabalho acadêmico está diretamente ligada a outros fatores, não somente aos aspectos, digamos, do texto, né? Mas está ligado a fatores que envolvem a sua pesquisa em si. No caso da escrita acadêmica, o

	rigor científico, né, as técnicas que devem ser aprendidas, o direcionamento que deve ser dado à pesquisa, também o tratamento dos dados, são questões muito delicadas. Há muitas questões, é... Que fazem da escrita acadêmica um trabalho árduo, difícil. Então sim, eu acredito que, é... Todos temos dificuldades, né, quando se trata da escrita de textos acadêmicos. É preciso delinear, é... Ter clareza dos seus objetivos, né, da... Um bom conhecimento de teoria, de metodologia, as estratégias, enfim.
7. PESQUISADORA	Na pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área de conhecimento a que pertence? Comente. Ex. pesquisar na literatura, por exemplo, é diferente de pesquisar na linguística (Linguística Aplicada, Fonologia, AD).
8. MORIM MACEDO	É... Eu acho que sim, mas eu também compreendo que o mais importante é que a pesquisa na pós-graduação, ou até mesmo na graduação, ela proporcione uma reflexão crítica, independente da área em que ela seja realizada. É... Eu compreendo a pesquisa como um conjunto de ações orientadas, em que se busca um, digamos assim, um conhecimento específico, né? Ações orientadas para a busca de um conhecimento específico. É... assim uma pesquisa na área das ciências exatas, como a Física, vai requerer uma metodologia diferente de uma pesquisa realizada na área das Ciências Humanas ou das Ciências Sociais. É nessa direção, é... Que eu acredito que se faça necessário o estabelecimento de critérios de pesquisa para que se chegue a um tipo específico de pesquisa. Nessas disciplinas de metodologia a gente discute tanto paradigmas de pesquisa e instrumentos de pesquisa, não é? E quando eu penso em tipos de pesquisa, em critérios de pesquisa, né... Esses critérios, eles são necessários para que se chegue a definir a pesquisa, se ela é descritiva, se ela é exploratória, se ela é explicativa. Mas é também o critério relativo ao procedimento utilizado na coleta de dados, lembrei agora do estudo de caso, mas tem também a pesquisa bibliográfica e a experimental. Veja aí... Assim, eu acho que as estratégias metodológicas e as técnicas, os instrumentos de pesquisa, é... utilizados, é que vão diferenciar a forma de realizar determinada pesquisa, porque eu entendo, é... Como eu estava falando, deixa eu ver... Que cada área científica apresenta ou possui, coisa assim, métodos que variam conforme os seus objetos de pesquisa. Temos na área das Ciências Humanas e Sociais, uma grande diversidade de métodos, na verdade.
9. PESQUISADORA	Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa, tanto agora como na época de sua graduação?
10. MORIM MACEDO	A minha graduação, ela é de 2002, se eu não estiver errado, de 2002 e 2006. Eu vejo hoje que há, na verdade, uma melhoria quanto a participação de alunos em projetos de ensino de pesquisa e de extensão. A época da minha graduação, sim... pelo que eu lembrei agora, as oportunidades eram muito reduzidas, não sei se era apenas para a gente do turno da noite. Lembro apenas da monitoria e que o número de alunos monitores era, era pouquíssimo, acho que a oferta de bolsas também era baixa. É... E aí eu acho que poucos alunos também ficavam com... sem bolsa, né? Como voluntário. Como eu afirmei em outro momento, na minha época, a preparação para pesquisa e hoje eu vejo em alguns casos ainda, somente ocorria ao final do curso. Mas hoje, em geral, a universidade está oferecendo muitas possibilidades,

	né? Facilidades ao estudante da graduação. Vejamos os projetos de ensino, por exemplo, né, É... Projetos de ensino como a monitoria. Esses projetos visam a melhoria da qualidade de ensino, mas a gente tem também a questão dos projetos de extensão que contam como o Probex, né, o Programa de Bolsas de Extensão. Eu acredito que, de modo particular, o Programa de Iniciação Científica, o PiBic, né, tem significado no âmbito acadêmico uma forma de integração, uma forma de integração entre a pesquisa e o ensino e essa forma de integração tem permitido a entrada do aluno na pesquisa, a inserção do aluno na pesquisa desde a sua formação inicial, que é a graduação. Em síntese, assim, eu vejo que houve uma transformação no fazer acadêmico, pelo menos diante da realidade que eu vivi enquanto aluno da graduação.
--	---

Transcrição 7ª – Ana

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Sim, a profissão que você exerce atualmente?
2. ANA	Professora.
3. PESQUISADORA	E o pseudônimo Ana tem algum significado ou foi?
4. ANA	Não, foi aleatório. Tem, eu conheço várias Ana, né, são pessoas que eu gosto, é um nome simples. Mas acho que tem um significado aí, afetivo talvez.
5. PESQUISADORA	Certo. Mas ele pode te representar, né?
6. ANA	Pode, sim.
7. PESQUISADORA	Está certo. É, na pós-graduação, essa é a primeira pergunta. Atualmente, o que significa pesquisar para você?
8. ANA	Na pós-graduação eu entendo pesquisar como, é... Ações em prol de um desenvolvimento. Durante muito tempo eu entendia o pesquisar numa perspectiva mais de repetir ou de reproduzir ideias já ditas por alguém e a caminhada, né, acho que tem me mostrado isso, que é a possibilidade de abrir novos horizontes, de...Não só de resolver problemas, mas de abrir perspectivas para novas ações, para novos fazeres.
9. PESQUISADORA	Você acha que essa inserção no campo da Linguística Aplicada te deu esse...
10. ANA	Sem sombra de dúvidas, sem sombra de dúvidas, se eu não me engano eu acho que eu até coloquei alguma coisa relacionada a isso no memorial, porque além de atuar com Linguística Aplicada, que me coloca a todo instante na perspectiva de problematizar a minha sala de aula, as minhas ações, as respostas dos alunos. mas também há dez anos eu atuo na formação de professor, né, eu sou professora no curso de Letras – Inglês. Então eu me sinto nessa responsabilidade, não só em relação a minha própria prática, mas em relação às pessoas que estão passando pela formação, né? As pessoas as quais eu ajudo a formar, também,
	então eu acredito verdadeiramente que a Linguística Aplicada reforçou e deixou mais clara a importância da pesquisa, dessa reflexão, dessas novas ações que são possibilitadas.
11. PESQUISADORA	É, existe diferença entre pesquisar na graduação e na pós-graduação?

12. ANA	Eu acho que é aquela diferença mais é... No sentido de verticalização, da possibilidade ou não de verticalizar o seu olhar sobre uma temática, não é? Na graduação a gente vê todos os conteúdos... Primeiro você chega completamente imaturo para aquela experiência, não é? Então você tem aquela carga de teoria, os questionamentos, as inquietações são colocadas, mas você não tem muita chance de aprofundar, de se apropriar com mais, digamos assim, com mais consistência a respeito dessas teorias. Então eu acho que a gente trabalha com pesquisa muitas vezes pensando na cobrança que é ter que apresentar um TCC no final do curso e isso acaba não nos dando a oportunidade de um mergulho, de vivenciar mais intensamente a experiência de pesquisa. Na pós... Todo o percurso da pós-graduação, eu acho que já te encaminha para um olhar de pesquisa. Mesmo quando a gente cursa disciplinas que não são relacionadas, é, diretamente relacionadas a área com a qual a gente trabalha, por exemplo, agora eu fiz uma disciplina de Análise do Discurso, mas no trabalho final a professora pediu que a gente escolhesse um dos temas estudados, é, discorresse sobre ele e articulasse com a nossa pesquisa. Então mesmo quando você não está, quando você está em uma pesquisa que não dialoga diretamente com a teoria que você vai usar na sua, na sua própria pesquisa, existe essa preocupação de estar sempre lhe remetendo, “Olha, né, de que forma isso vai contribuir ali? De que forma isso vai te favorecer no teu olhar sobre o conteúdo que você está investigando? Sobre os dados”, enfim. Então eu acho que a pós-graduação ela, ela desde o início ela já se coloca diretamente associada à pesquisa e na graduação eu acho que é... Eu acho que depende de disciplinas, às vezes depende de professores. Eu até falei isso no memorial, que quando eu fiz a primeira graduação, que foi em Direito de 94 a 98, não existia a exigência do TCC. Então eu fiz a graduação toda sem pensar na possibilidade de pesquisa, absolutamente em nenhum momento, salvo em, acho que foi um minicurso, não tenho certeza, sobre pesquisa científica e eu lembro que eu participei “Como assim, o que é que eu vou fazer?”, eu já dava aula de Inglês na época, né? Embora fizesse Direito... E então eu passei a graduação sem em nenhum momento, é... Sem que em nenhum momento tivesse que parar para pensar sobre pesquisa. Em Letras já foi diferente, porque eu fiz relativamente há pouco tempo, de 2003 a 2006, então como já havia a exigência do TCC naquele projeto pedagógico, alguns professores, desde o início já ficavam sinalizando “Olha, se é uma temática que te interessa, dá uma olhada, lê um pouco mais, leia tais outros autores, que isso pode te ajudar na tua pesquisa”, né? Então eu acho que na graduação, é, tem a possibilidade de haver um olhar maior para a pesquisa, mas não é tão direcionado, tão aprofundado quanto na pós.
13. PESQUISADORA	Ok. Eu ia perguntar isso, mas você já foi...
14. ANA	Ah, que bom!
15. PESQUISADORA	@@@ No que se refere a escrita dos gêneros dissertação e tese, atualmente... Porque você fez a dissertação, né? A tese vai iniciar ainda. Houve dificuldades na elaboração? Vamos pensar na dissertação, porque...

16. ANA	Na dissertação. É... Eu vivi uma experiência curiosa em relação a... Eu vou voltar um pouco mais, só para poder explicar o porquê da questão na dissertação, mas eu vou voltar para o TCC de graduação. Quando apresentei meu TCC na graduação, foi uma pesquisa... Era uma temática pela qual eu estava apaixonada, acho que eu comentei também no memorial que eu comecei a escrever sobre isso no quarto semestre de Letras, na disciplina de Redação e Língua Inglesa, a professora pediu para que a gente fizesse um ensaio teórico e eu escolhi essa temática “Relação entre Autoestima e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras” e me encantei pelo que eu ia lendo, né, e aí depois gerei dados e tal e desenvolvi, esse foi o meu, o tema sobre o qual eu desenvolvi o TCC. É, o trabalho, o processo de escrita, a minha orientadora dizia diversas vezes “Você fala com clareza e argumenta bem, na escrita você deixa a desejar em alguns momentos” e aquilo era uma coisa que me incomodava, né? É, para completar, no momento lá da defesa, que era um trabalho que estava sendo, assim, bem comentado, eu tive a oportunidade de apresentar o meu TCC em um evento com dados parciais antes de defender e aí eu ouvi muitos elogios, as pessoas que estavam assistindo lá e tal. Eu pensei “Está tudo indo, está bem encaminhado”. E, apesar de algumas dificuldades em relação a escrita, mas no momento da apresentação uma professora chamou minha atenção que eu não tinha colocado uma sessão metodológica, eu havia comentado sobre tipologia de pesquisa e o contexto e os participantes, mas não em uma sessão especificamente. E eu lembro que isso foi uma coisa que me incomodou muito, poxa, a minha orientadora até se desculpou na época “ANA, eu imaginei que pelo fato de já estar desmembrado no próprio texto, não seria uma punição significativa, enfim. E eu fui para a dissertação, então, com dois fantasmas, um eu não escrevo bem, dois eu não me apropriei de metodologia e no que eu conversava isso com minha orientadora do mestrado, e ela era professora de metodologia, ela tinha disciplina de metodologia e eu acho que foi um ganho extremamente significativo em relação ao texto, a sessão metodológica do trabalho. É tanto que foi uma sessão que foi bem elogiada, estava bem consistente e tal, então eu disse “Não, um problema resolvido”, mas ela também dizia “Olha, na escrita você às vezes é redundante, você não vai direto ao ponto, você...” e aquilo, né, acho que me acompanhou ao longo da caminhada. Ela tinha:: nas práticas da correção, acho que como normalmente acontece, né, ela retirava alguns fragmentos do meu textos, né? E dizia “Não, isso daqui, isso daqui” e aí vinha aquela frustração de você ter escrito de repente uma página ou mais que isso e muito que estava ali não estava com qualidade satisfatória para seguir no texto final. E eu lembro que foi uma coisa que me... Que pesou muito. Então quando eu vejo sobre o processo de escrita da dissertação, resolvida essa questão metodológica, que era um dos medos que eu tinha, é... A questão da escrita ainda me, assim, me acompanhou de maneira intensa a ponto de pensar
---------	--

	diversas vezes “Será que eu realmente estou conseguindo expressar o que eu quero? Será que o texto vai ter uma clareza para que qualquer leitor consiga compreender?”. E eu acho que você só perde esse medo depois que o trabalho está pronto e outras pessoas lêem e comentam, não só a banca, né, porque a banca de qualquer forma tem uma avaliação mais técnica do trabalho, né, sobre aspecto teóricos e tudo mais. Mas acho que depois de ter, de ouvir outros leitores sobre o trabalho, aí você vai perdendo alguns medos, assim, que não, acho que não vale a pena ter. É, escrita é processo, né? Então de fato não está acabado, a gente precisa concluir de alguma forma, mas aquelas ideias podem ser aperfeiçoadas, você pode elaborar um pouco mais. E também, eu acho que por ironia do destino ou não, eu me tornei professora de Redação na graduação, né? Então eu costumo dizer assim, que quando mais medo eu tenho de alguma coisa, mais eu vou ao encontro. Que eu acho que é uma forma inconsciente ou consciente mesmo de superar, né, essas questões. Então a escrita da dissertação em si foi desafiadora inicialmente por conta desses medos, né? Mas aprendi muito com minha orientadora sobre a técnica da escrita. Então, por exemplo, uma coisa que eu já estou fazendo para minha tese agora é organizar, eu já tenho pastas com os nomes das sessões, obviamente sem títulos específicos, metodologia, é... Fundamentação teórica. E ali eu já estou começando a elaborar algumas ideias iniciais que já estão surgindo a partir do que eu tenho lido, do que eu tenho aprendido, do que eu tenho discutido no grupo e nas disciplinas e isso me possibilita encarar o texto de uma forma mais... Eu acho que é mais técnica mesmo e não ficar naquela de ter inspiração, ter o dom da escrita, ter... Não. Se essas questões eu não posso, sobre essas questões eu não posso dar conta, que eu tenha pelo menos uma técnica, uma sistemática em relação a escrita. Que eu acho que isso foi sendo amadurecido a partir da prática de escrita mesmo, né, de escrita de artigos, de escrita, é... Enfim, de outros trabalhos que vão surgindo e aí isso foi me dando uma visão um pouco mais sistemática sobre o processo. Porque eu acho que quando a gente deixa a escrita muito na perspectiva de dom, de habilidade, “Ah, fulano tem o dom, fulano tem habilidade”, aí fica muito distante de alcançar e eu tenho o tempo para fazer isso, que não é todo o tempo do mundo, né? Eu acho que tem que ser mais objetivo. Outro ensinamento da minha orientadora foi: Leia bastante. É uma coisa que eu não tive tempo de fazer no mestrado por motivos óbvios, né? É tudo muito corrido, eu dava aula em três locais na época, mas agora eu estou me dando a esse luxo de ler boas dissertações, de ler boas teses, porque eu acho que é uma forma de você realmente se apropriar da escrita, ou de como analisar, que é uma questão que também me preocupa.
17.PESQUISADORA	Ok. Bom, a gente falou de campo, né? É... Na Pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área do conhecimento a que pertence?
18. ANA	A forma de pesquisar está relacionada...
19.PESQUISADORA	Sim, é... Vamos pensar na Linguística, né, Análise do Discurso, de Linguística Aplicada, então a forma de pesquisar do outro meu amigo, que é de outra área, é igual a minha?

20. ANA	Sim, entendi a pergunta. É, não, eu acho que realmente a área determina o seu olhar para a pesquisa. Foi no mestrado que eu vi pela primeira vez a ideia da pesquisa interpretativista, na qual você parte dos dados para a teoria. Eu lembro que era a disciplina da professora Maura, né, aprendi muito e achei aquilo, assim, revelador. Mas é isso, né, se eu estou em Linguística Aplicada, se eu estou em sala de aula, muitas vezes não é a teoria que me sinaliza uma, um problema ou algo que precisa ser repensado, mas é prática mesmo, é o meu contexto que diz. Então eu acredito verdadeiramente que a forma ou a linha a qual você se vincula ou a área da Linguística, no nosso caso, te possibilita um olhar específico em relação ao fazer pesquisa. Então, por exemplo, atualmente eu estou investigando construção de identidade de professores de Língua Inglesa em formação inicial no contexto de ensino de Inglês para idosos, é, o meu projeto de seleção não era sobre esse contexto, era sobre formação inicial em Língua Inglesa, só que nos estágios, a partir de problemáticas que eu vivenciava como professora de estágio e eu implementei como curso de extensão na UEPB esse projeto de ensino de Inglês para idosos e comecei a observar dos professores extensionistas, né, os professores em formação, várias modificações, várias resignificações do trabalho e foi o que eu falei para Carla, eu falei “XXX”, isso tem exatamente um ano que eu tive essa conversa com ela, eu disse “Olha, eu sei que o meu projeto foi esse, meu objeto era esse, mas eu estou vivendo um contexto agora e me diz muito, que me sinaliza muito e eu acho que pode ter uma influência direta na formação desses professores. Posso deslocar?” e eu achei maravilhoso que ela olhou para mim e fez “Seus olhos brilham quando você fala disso. Mude o projeto agora. Reestruture, me encaminhe, né, para que a gente possa negociar algumas coisas”. Então, mais uma vez, eu acho que é exatamente o contexto de Linguística Aplicada, voltado para as práticas sociais, é, a ideia mais da Linguística Aplicada Indisciplinar, de (xxx), que me permitiu olhar para aquela experiência também como um espaço de pesquisa e estar direcionando. Então as minhas leituras, as minhas, a minha forma de investigar, parte exatamente do que está sendo vivenciado, né, do contexto para a teoria.
21. ANA	Ok. Pronto, tem a última. Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa tanto agora como na sua época?
22. ANA	Certo, o acesso? Eu acredito que hoje a gente esteja vivendo um momento muito positivo em relação ao acesso. Quando eu fiz Letras, é, existia no contexto, né, no qual eu estudei, apenas a possibilidade de PiBic.
23. PESQUISADORA	É, você lembra, eu posso te perguntar o ano?
24. ANA	Espera aí, sim, eu fiz de 2003 até 2006, certo? Então nesse período, até onde eu sei, só existia a possibilidade de engajamento no PiBic. Sim, tinha a extensão, também. A extensão em Língua Inglesa na UEPB campus um é muito antiga, mas aí tinha aquela história, o fato de já trabalhar... Eu estudava de manhã e trabalhava tarde e noite e eu não tinha a possibilidade de me vincular a esses projetos. Mas ainda assim eram muito restritos, é, poucas vagas. Pensando nos meus colegas que precisavam de alguma ajuda de custo, alguma ajuda financeira, alguns não tinham

	bolsa, eram de forma voluntária e hoje, no mesmo contexto, hoje, mas eu sei que não são ações de agora, né? Ações já de alguns anos. Eu me arrisco a dizer... Veja, eu fiz graduação de 2003 a 2006, entrei como professora substituta em 2007. Então, a partir de 2007 eu já vi um outro cenário, 2008, 2009, para ser mais precisa, não é? Um outro cenário. PiBic, mais adiante PiBid, é... Vários projetos de extensão, não só a extensão para ensino de Inglês a comunidade acadêmica, mas em vários contextos, por exemplo, tem um projeto que eu tive chance de participar que é o laboratório de ensino de línguas, que é ensino de Inglês e Espanhol, na época Francês para alunos de ensino médio de escola pública. E várias outras ações. Além de ter o acesso, alguns deles tinham a possibilidade de adquirir bolsa. Então eu vi muito mais alunos engajados. Por exemplo, a minha última turma na graduação foi uma turma de quinto período, que eu estou afastada por conta do doutorado, todos eles estavam ou já tinham feito parte de algum programa, é... De extensão, ou de PiBic, algum programa, alguma... Tanto programas de incentivo a pesquisa como outros, outras experiências, como a extensão que não necessariamente está vinculada à pesquisa, mas que acabam tendo esse, abrindo essa possibilidade. Porque o que eu via claramente, os eventos que aconteciam lá mostravam isso, os alunos de PiBic, PiBid ou vinculados à alguma extensão estavam apresentando trabalhos, estavam aproveitando aquela experiência para desenvolver seus TCCs ou até trabalhos de disciplinas, né, um ensaio, enfim, uma resenha, alguma coisa a partir daquela experiência vivenciada. Então eu acredito que o acesso foi ampliado e vejo que é um movimento que acontece em outras instituições, também. Então eu acho que hoje o aluno de graduação, eu digo sempre isso aos meus, é, tem muito mais possibilidades, tem muito mais acesso. É preciso ter disponibilidade, sem sombra de dúvidas, mas interesse mesmo de se engajar. Eu vejo que são, é muito clara a distinção de um graduando em Letras que vivenciou alguma experiência de pesquisa para aquele que só assistiu aula, fez provas e cumpriu disciplinas, né? Eu vejo exatamente pessoas mais engajadas, alunos, professores mais autônomos, porque mesmo que tenham sido experiências pontuais, um ano, um ano e meio, mas vivenciaram algo da sala de aula, né, sala de aula na perspectiva de aluno. Então eu acho que o acesso foi ampliado e consequentemente a gente tem uma, um outro perfil de graduado nos cursos de Letras.
25. PESQUISADORA	Ok, Ana. Muito obrigada.

Transcrição 8º – Duca

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Sim, é, só uma pergunta antes de começar. Atualmente você é? Qual é a tua profissão?
2. DUCA	Eu sou professora?
3. PESQUISADORA	De ensino básico?
4. DUCA	Ensino básico.
5. PESQUISADORA	Certo. É... O apelido Duca tem algum significado, ou não?
6. DUCA	Não, porque, é como minhas tias chamam meu pai, então na hora, como eu não tinha nada em mente, aí coloquei Duca, mas depois...
7. PESQUISADORA	Pronto, você muda. Tá certo?

8. DUCA	Ok.
9. PESQUISADORA	A primeira pergunta. Na pós-graduação atualmente, que é o lugar que você ocupa, né? O que significa pesquisar?
10. DUCA	Pesquisar na pós é se aprofundar muito mais no assunto que você está querendo, é você ir atrás de referências, você:: passar horas e horas na internet ou na biblioteca buscando alguma coisa de acordo com o seu tema, fazendo fichamento, levantamento dado é fichando, resenhando, colocando opinião. Na pós-graduação, para mim, é isso.
11. PESQUISADORA	Uhum, Certo.
12. DUCA	@@@
13. PESQUISADORA	Dois. É... Existe diferença em pesquisar na graduação e na pós, para você? Aí você pensa naquela, na primeira graduação.
14. DUCA	Uhum. A diferença é enorme porque na graduação... Na pós, no caso, você tem mais autonomia, não é que você não tenha na graduação, mas é porque na pós você não tem aquele professor sempre ali para dizer “Você tem que fazer isso e isso”, você tem que correr atrás. Você tem que saber o que é que você tem que fazer, então é uma autonomia que lhe é imposta, você vai ter que pegar, ir além do que o seu professor fala, além do que o seu orientador fala para ir atrás das coisas. Na graduação acho que é uma coisa menorzinha, você vai se ater aquilo que o professor lhe diz para fazer e vai fazer aquela pesquisazinha e vai levantar algumas coisas/ Dificilmente, na minha graduação, eu fui além do que o professor falou.
15. PESQUISADORA	Certo. No que se refere à escrita da tese e dissertação, como eu falei, é... Houve dificuldade na elaboração? No seu caso, a dissertação, houve?
16. DUCA	Uhum. Houve, é... Não tanto quanto eu esperava, no caso o que mais, é... Mais pegaram no meu pé, no caso, assim, na banca, foi em relação a escrita que eles não acharam que a minha escrita tinha um tom acadêmico.
17. PESQUISADORA	Uhum.
18. DUCA	O jeito que eu colocava as frases, escrevia, não era naquele tom que eles queriam. Estava parecendo mais, sei lá, uma matéria de alguma coisa da internet, então isso foi o que eles me chamaram muita atenção e que eu também vi. Está faltando esse tom de escrita acadêmica, alguma coisa mais elaborada, uma linguagem mais culta, talvez, que eles queriam. Isso que eu não trabalhei na graduação, no caso, como eu escrevi pouco, porque eu não fiz

	muita pesquisa, só tinha aqueles trabalhos de Literatura que você tem que fazer, mas não desenvolveu muito. E como era língua estrangeira, então era em língua estrangeira, eu não escrevia tanto em Português, era mais na língua alvo.
19. PESQUISADORA	Que era inglês?
20. DUCA	Francês.
21. PESQUISADORA	Francês.
22. DUCA	Então quando foi para escrever tudo em português, também, no TCC que foi em português também, foi mais complicado. Tinha que sempre tomar cuidado nessa, nessa linguagem acadêmica que os professores tanto queriam.
23. PESQUISADORA	Uhum. Então tanto na graduação como na pós, também teve essa dificuldade com a escrita, não é?
24. DUCA	Uhum.
25. PESQUISADORA	A escrita acadêmica. Certo. É... Na pós-graduação, a forma de pesquisa está relacionada à área de pesquisa a que pertence? Por exemplo, você está em Literatura, não é? Na Linguística, por exemplo, então na subáreas da Linguística, como análise do discurso... Pagou essa disciplina?
26. DUCA	Eu tive duas cadeiras de Linguística, mas foram bem introdutórias e eu nunca me aprofundei na Linguística.
27. PESQUISADORA	Certo. Mas você acha que existe alguma diferença de pesquisar, assim, na Literatura? Dê exemplos da própria Literatura mesmo, que é o lugar que você está.
28. DUCA	Assim...
29. PESQUISADORA	Porque o pessoal fala assim, pegar um exemplo, “A Linguística, é mais objetiva”, o pessoal diz e a Literatura tem mais subjetividade...
30. DUCA	Mais abstração.
31. PESQUISADORA	Mais abstração.
32. DUCA	Eu já ouvi falar isso sim, mas eu acho que no meu caso, porque eu trabalho com tradução, né? Que vai, também pega muito a lingüística, mas no caso da Literatura mesmo, não é tão assim, acho que não é tão diferente, apesar de que eu já vi gente dizer que é muito diferente você pegar um trabalho do pessoal lá da Linguística e do pessoal da Literatura, o jeito como escreve, o jeito como trata das ideias, eles falam que é diferente. Eu nunca prestei atenção nisso, mas eu creio que seja diferente. E como eu nunca trabalhei assim em aula de Linguística, só na disciplina da graduação e isso faz muito tempo, mas, assim eu não vejo. O jeito de pesquisar é o mesmo, o empenho é o mesmo, as condições, lógico, são diferentes, o jeito de você escrever também pode ser diferente, mas praticamente a mesma coisa.
33. PESQUISADORA	Certo.
34. DUCA	Tem que ter aquele tom mais objetivo, né? Claro que você não pode escapar da subjetividade, isso daí não tem como.

35. PESQUISADORA	Não tem como. Certo. Qual foi o ano que tu fizesse a graduação? De que ano a que ano?
36. DUCA	2007 à 2013.
37. PESQUISADORA	Mais recente, né?
38. DUCA	Acabou recentemente, foi.
39. PESQUISADORA	Sim, o quinto. Como você avalia o acesso dos alunos de graduação aos projetos de pesquisa? Naquela época.
40. DUCA	Naquela época?
41. PESQUISADORA	É. E hoje. Existe, dá para fazer uma comparação? Porque a gente observa né, os outros. “Eita, fulano participou de tal, projeto, se eu tivesse participado não teria certas dificuldades”, né?
42. DUCA	Uhum. Na época da minha graduação, na primeira graduação, é... Talvez porque o Francês é uma língua não tão... Não tão requisitada, não tinha muita gente procurando, talvez não existisse tantos projetos que o aluno pudesse participar, mas eu lembro que tinha. Tinha projeto para dar aula em comunidade ou estudar literatura, mas assim, eu nunca mesmo, nunca quis participar, mas sempre teve. É... E eu via outras pessoas de outras línguas, de Inglês, de Espanhol, mesmo até de Português, que Português não tem muita, é... Fazendo, entrando em projeto de pesquisa, em projeto de extensão, mas naquela época, talvez não sei se era a minha mentalidade que não queria ou não estava interessada, não sei, mas eu não participei. Mas sempre tinha. Não tinha essa abundância e tudo de bolsas que eles forneciam e fornecem agora ou de coisas diferentes, mas sempre teve. Agora, nessa pós- graduação, eu vejo que está bem mais assim, eu já vi que tem muitos, é só o aluno querer participar e aí sempre vai ter algum tipo projeto para ele poder se engajar. Então eu acho que está sempre aberto, aí parte mesmo agora do aluno em querer se interessar ou não e já ir entrando em projeto de pesquisa e em projeto de extensão pela universidade.
43. PESQUISADORA	Ta ok. Pronto, terminou, viu, cinco perguntinhas.
44. DUCA	@@@
45. PESQUISADORA	Viu? Quero agradecer pelo memorial, sei que todo mundo está por aqui de atividades, mas assim, o pessoal... Consegui treze memoriais, treze e todos foram super legais.
46. DUCA	Uhum, eu queria ter feito melhor, porque na época eu estava muito cheia de coisa, então eu acho que não prestei a devida atenção e deveria ter falado mais.
47. PESQUISADORA	Uhum, mas está ótimo.

Transcrição 9º – Mizael

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	É, é mizael, né?
2. MIZAE	Uhum.
3. PESQUISADORA	Então, qual a profissão que você exerce agora, atualmente?

4. MIZAEEL	Hoje eu só estou como bolsista, porque eu saí do trabalho e em virtude da bolsa eu não pude me vincular a nada. Mas, professor.
5. PESQUISADORA	Professor, certo. Professor substituto?
6. MIZAEEL	Fui professor substituto na UEPB por dois anos, aí quando eu iniciei aqui eu saí de lá. Então o que eu faço mais hoje é aquela ideia de, ah, sou chamado para alguma, pronto, em Campina Grande tem um curso de escrita e aí em alguns momentos me chamam para dar um workshop sobre escrita, mas é uma questão mais informal, é nesse sentido, é nesse viés, mesmo.
7. PESQUISADORA	Ok. É, você colocou no memorial o nome Mizael.
8. MIZAEEL	Aham.
9. PESQUISADORA	Tem algum significado ou foi assim?
10. MIZAEEL	Não, foi intuitivo.
11. PESQUISADORA	Intuitivo? Tu gosta mesmo do nome?
12. MIZAEEL	É, foi na hora. Na hora eu coloquei.
13. PESQUISADORA	Ok. Sim, aí tem cinco perguntinhas, mas nada impede que você fale outras coisas, viu?
14. MIZAEEL	Não, tudo bem, relaxe.
15. PESQUISADORA	Na pós-graduação atualmente, que é o lugar que você ocupa, o que significa pesquisar?
16. MIZAEEL	Olha, quando eu penso na tese só me vem à cabeça a ideia do inédito, isso é muito forte. Tudo bem que no mestrado a:: o próprio termo, né, a ideia de dissertar me deixava mais tranquilo entre aspas. Agora, no doutorado, há uma preocupação maior em virtude do que é que eu estou fazendo, eu sinto muito isso, essa ideia de o que é que eu pesquiso e o que é que eu vou, hum::, trazer de novo para a sociedade de um modo geral. Então, minha preocupação, acho que até mais pelo termo tese, ideia, então isso me incomoda um pouco e aí a minha preocupação de estar lendo muito mais do que eu lia no mestrado. Eu acho que agora, não sei, eu tenho essa sensação de, deve ser em virtude da própria pressão, né, do doutorado. Mas eu acho que é mais por isso, essa preocupação com a ideia do conhecimento, porque é muito forte isso.
17. PESQUISADORA	O conhecimento novo, né?
18. MIZAEEL	Exato. Essa ideia do inédito, aquilo que você... Porque a ideia é que em algum momento eu vou problematizar e vou constatar alguma coisa para a sociedade e é isso que me preocupa. Até que ponto aquilo que eu estou fazendo é novo? Novo é estranho, né,
	porque o que é novo? Mas eu fico me perguntando o que é relevante para a sociedade? Eu acho que é mais isso a minha preocupação e estando agora na pós, a nível de doutorado, isso é muito forte.
19. PESQUISADORA	Mas na dissertação também não tinha uma tese?

20. MIZAEL	Não, tem. É, é porque assim, eu vou pensando mais pelo gênero. A ideia do próprio, a própria dissertação. tá, você defende uma ideia e você vai problematizá-la e justificar a todo momento. Mas não sei, eu: eu vejo muito diferente essa questão de dissertação e tese mais nisso, essa ideia do próprio objeto. Parece que no doutorado ele ganha uma proporção maior, deve ser, não sei, o tempo. Porque no mestrado é muito rápido. É muito rápido.
21. PESQUISADORA	Entendo. É verdade. Existe diferença entre pesquisar graduação e na pós-graduação? Você até então pensou na dissertação e na tese, agora voltando um pouquinho na graduação.
22. MIZAEL	Porque olha só, eu sempre fui muito ansioso, tanto é que na graduação eu defendi monografia antes de concluir o curso, eu estava muito preocupado com relação ao tempo. Eu não sei se é uma cobrança, eu acho que é mais pela maturidade. Aquilo que eu fazia lá na graduação quando eu estava categorizando os dados, hoje eu percebo que a minha visão é um pouco mais ampliada, eu consigo chegar em relação de quando eu estava na graduação, não quer dizer que eu saiba, eu não sei mesmo. Mas eu fico pensando, é, não sei se seria a ideia da rigidez, mas é da maturidade, porque na graduação você está se deparando com várias teorias, aí eu acho que quando você está entrando na pós, você vai afunilando. Isso ajuda e não ajuda. Ajuda no sentido de “Eu estou confortável, porque eu só estou em Linguística, eu não estou lendo Literatura”, mas em compensação isso amedronta porque vem aquela ideia de que você lê muito sobre um mesmo objeto. Como você me mostrou, está lendo Bazzeman e aí você lê sobre escrita (xxx) e aí você, como é que você vai comparar? Ou você vai articular? Eu acho que, é, são mais os níveis da exigência em virtude do lugar onde você está. Não vejo como mais difícil, acho que é mais por isso. Na graduação a gente está começando aquele processo de maturação, de iniciação científica, tanto é que até o próprio, até os próprios projetos na graduação é de iniciação, né? Parece que ele não, a academia não vê o graduando como pesquisador, ele é iniciante na pesquisa. Aqui, (pós-graduação) sim é forte, né? Você já se vê como, até como, acho que no termo de consentimento está lá pesquisador. Não é mais estudante, é pesquisador. Então eu acho que aqui é forte o título que nós recebemos.
23. PESQUISADORA	Ok. No que se refere a escrita dos gêneros dissertação e tese, houve dificuldade na elaboração? Eu sei que você ainda não começou a fazer a tese, mas a dissertação já está defendida, não é? Houve dificuldade?
24. MIZAEL	Sim, Sim
25. MIZAEL	Houve, houve e eu vou lhe dizer em que especificamente. Mais em problematizar. Acho que a ideia de você materializar aquilo que você quer, você tirar da cabeça. Porque eu acho que na cabeça tudo é abstrato, tudo é mais fácil, né? Eu quero pesquisar mil coisas. Mas aí você começa “Eu quero pesquisar o que? Dentro de

	que?” e aí eu vou no programa onde eu estou, aí eu vou pensar “Não, eu tenho de pesquisar, é, eu tenho de procurar um programa que me permita pesquisar aquilo que me interessa”, então se eu gosto de Linguística, eu não vou para um programa de Literatura. Pronto, cheguei ao programa. Depois eu vou me preocupar em como é que eu vou materializar linguisticamente um documento que, é, ateste aquilo que eu quero investigar. Então eu acho que isso é algo problemático. A ideia de “Como é que eu problematizo? Como é que metodologicamente eu formulo?”, porque explicar, eu acho, se bem que, assim, né, a fala lhe permite explicar algumas coisas que possivelmente a escrita não estava. Então se fosse em uma defesa somente, ok, mas e quando você vai materializar aquilo? Desenhar, de modo que seja compreensível para o outro, porque para mim sempre vai estar, porque eu estou produzindo, eu sei o que é que eu estou fazendo, mas e o outro? Então eu acho que, é, para um projeto, ou de um modo geral era mais a ideia de como você vai relatar aquilo no texto. Eu acho que essa é a preocupação.
26. PESQUISADORA	Quem é o outro.
27. MIZAEL	O outro é o meu leitor, o que sou eu também, obviamente, eu estou lendo. Mas aí eu fico pensando, às vezes está claro para mim e aí em uma conversa com o orientador, ele vai dizer “Olha, melhore isso”, aí isso é tão forte que, olha, estou eu e o meu orientador, aí parece que está claro para mim e eu consegui convencer o meu orientador ou fui convencido, enfim, terminei a produção. Levo para a banca, já vem mais um outro, um terceiro que lê e identifica algumas coisas que eu, enquanto produtor e meu orientador que estava na supervisão, não viram. Então é sempre assim.
28. PESQUISADORA	Uhum. Sem contar que a escrita nunca é acabada, né?
29. MIZAEL	Não, nunca vai ser. Hoje quando eu volto, pronto, hoje quando você me perguntou “Me diz o título da tua pesquisa”, que eu voltei, eu sempre gosto de ler porque ainda está recente, não é? E eu fico “Nossa”... Algumas coisas eu poderia ter mudado, algumas coisas eu fico “Que bacana, eu fiz aquilo”, ou quando eu vejo, sei lá, alguma discussão na academia e me remete a minha pesquisa, eu imagino “Eita, eu fiz isso”. Então, e olha que está lá, ela já ganhou a vida própria, ela está lá.
30. PESQUISADORA	Uhum. Ok. É... na pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área de conhecimento a que pertence? Por exemplo, eu sou de Análise de Discurso, por exemplo, a forma de pesquisar está atrelada ao campo do conhecimento da Análise de Discurso e da Linguística Aplicada e da Literatura?
31. MIZAEL	Sim, isso influencia. Influencia. Não, com certeza, influencia. É o seu lugar discursivo. Então, é, isso é muito demarcado no seu texto. Não sei se obrigatoriamente, mas a própria representação te leva, não há como. Você se sente. Pronto, eu estou aqui no programa de, é recente, eu estou ainda no primeiro semestre, mas estando na Linguística desde o início, desde a graduação, por opção de interesse, de investigação, isso influencia, isso vai acho que modelando o indivíduo. Você influencia e é influenciado, né? Porque senão, não mudaria a ciência. A ciência vai mudando em virtude disso.
2. PESQUISADORA	Dialética.
33. MIZAEL	É.

34. PESQUISADORA	Ok. É... Como você avalia o acesso de alunos da graduação aos projetos de pesquisa, tanto na sua época como agora?
35. MIZAEL	Olha, é uma coisa que eu defendo muito e eu vou defender desde o início, é o que está no meu projeto de tese, não na tese porque eu ainda não tenho, mas essa ideia de... Eu acho que deveria haver um currículo de escrita que permitisse esse trabalho de alfabetização acadêmica para o indivíduo. Porque, veja só, claro que a academia ela é terrível no sentido de: Um grupo passa para um processo seletivo e desse grupo alguns entram, uma vez que todos estão aqui, não necessariamente todos terão o mesmo desenvolvimento. A questão do letramento, porque alguns poucos terão acesso a projeto de pesquisa, outros não. Aí eu fico pensando “E esses outros não?”, não são acadêmicos? São. Porque eles já tiveram um processo anterior a universidade. Então é isso que me preocupa. Se houvesse um currículo de escrita que permitisse esse desenvolvimento de habilidades, de prática de letramento durante a formação toda, não necessariamente aquela crença de que somente aqueles alunos de iniciação científica chegariam à pós. Isso é terrível. Porque dá a impressão de fragmento, de os melhores os seletos e os outros, não. Então eu acho que se houvesse esse preparo desde o início para ambos, em disciplinas mesmo, não necessariamente passaria por isso, essa ideia de fragmento, de que só uns entram em projetos e outros não. E esses que entram em projetos têm a possibilidade de ampliar práticas de letramento, como se os outros não pudessem. U penso muito assim e é o que eu vou defender eternamente.
36. PESQUISADORA	Quer dizer que o acesso é restrito ou não?
37. MIZAEL	Não, eu acredito que sim nesse viés porque são projetos que envolvem seleção e seleção alguns entram e normalmente esses que conseguem se inserir, eles continuam.
38. PESQUISADORA	Mas no caso do PiBic, não é seleção?
39. MIZAEL	PiBic?
40. PESQUISADORA	PiBic. De pesquisa...
41. MIZAEL	Não, o PiBic é, também. Mas o PiBic vai do, pelo que eu entendo, o PiBic vai do professor, às vezes tem aquele que convida pela intimidade, eu acho que pelo conhecimento do aluno em alguma disciplina X, mas ao menos a minha experiência na universidade...
42. PESQUISADORA	Sim, eu estou perguntando justamente por isso.
43. MIZAEL	Na qual eu me formei era processo seletivo. Acho que anterior a minha formação é que tinha essa ideia de convite, mas chegou um momento que era uma seleção, abriu uma seleção, fazia uma prova a partir de uma referência consultada, enfim, era mais nessa questão, não necessariamente o convite. E convite é pior ainda. Porque convite aí que a ideia de você idealiza um perfil. Por que X e não Y? Então, não sei, eu vejo mais desse lado e foi assim na
	minha formação. Eu fui monitor, precisei, seleção. Eu fui PiBidiano, precisei, seleção. Eu fui do Probex, precisei de seleção e em nenhum desses três projetos eu fui convidado. Eu precisei passar por um processo seletivo, atingir uma nota, estar de acordo com os critérios para permanecer. Então não houve essa ideia de convite. Por isso que eu digo, é uma seleção.

44. PESQUISADORA	Ok. É, Mizael, no memorial você pouco falou sobre essas experiências de pesquisa na escola, embora esteja lá, né, escolar/ acadêmica. Por quê?
45. MIZAEI	Aham. Eu achei interessante a pergunta lá, essa ideia de iniciação científica, não foi? Na escola e na academia. Particularmente eu não tive esse trabalho de investigação na escola, então por isso que pouco eu falei, não foi a minha experiência.
46. PESQUISADORA	Então o silenciamento foi justamente isso?
47. MIZAEI	Foi porque eu não tinha o que eu falar. Eu não me recordo, naquele momento em que eu estava relatando, que eu estava respondendo o seu questionário, eu não me recordo de ter passado por iniciação científica na escola.
48. PESQUISADORA	Sim, mas uma pesquisa desenvolvida na escola, por exemplo, uma professora de Biologia, um de Ciências que fez alguma atividade de pesquisa.
49. MIZAEI	Não, se for por esse viés, é até a ideia das amostras pedagógicas, que lhe permitia um tempo de você selecionar materiais para um tema, então você ia investigar.
50. PESQUISADORA	Então a pesquisa era muito nesse viés, né?
51. MIZAEI	Era, era mais nesse viés e não havia, pelo menos particularmente falando, não havia essa orientação. Por isso que eu não consegui, na hora que eu fui responder ao teu questionário, me deparar, é... Materializar ou responder ali especificamente que houve um trabalho, eu não me recordo. Eu acho que eu vi mais isso na academia. Por isso que eu senti dificuldade, eu fui bolsista no Probex, que era um projeto de docência, a partir do terceiro período. Então até então, um ano e meio, eu era bem solto no curso, eu não sabia. Eu entendia que Letras era licenciatura e por isso, só. Eu sairia, até então, né? Até o meu primeiro ano era “Terminando aqui, eu vou para a educação básica e serei professor”, eu não via essa ideia de professor pesquisador, isso foi a partir do terceiro período, que eu estava no projeto, que eu via muito isso, o meu orientador chamar atenção para aquilo que eu estava praticando. Tanto é que ele sempre orientava o trabalho de algum artigo, algum produto em virtude de cada semestre, até porque via o relatório, então além do relatório ele achava interessante esse momento. E foi a partir disso que eu comecei a ir para eventos, eu entendi que na disciplina me oportunizava a produzir, investigar. Então foi mais lá, eu não me recordo, não sei se tem e eu não consigo me lembrar, mas eu não consigo me recordar de nada que remeta a pesquisa na escola se não for por essa questão de amostra pedagógica.
52. PESQUISADORA	Pronto. Ok.
53. PESQUISADORA	Mizael. Muito obrigada pelas memórias, pela disponibilidade.

Transcrição 10º – Antônio

SUJEITO	DEPOIMENTOS
1. PESQUISADORA	Na pós-graduação, atualmente, o que significa pesquisar?

2. ANTÔNIO	Acredito que o significado de pesquisar, atualmente, no âmbito da pós-graduação, seja desenvolver novos conhecimentos que possam ser teórica e socialmente relevantes para a ampliação do saber humano.
3. PESQUISADORA	Existe diferença em pesquisar na graduação e na pós-graduação?
4. ANTÔNIO	durante a graduação, a pesquisa tem por objetivo principal as particularidades e capacitar o graduando, por meio das e ele possa se tornar um pesquisador habilitado à produção o impossibilita, mesmo durante a graduação, e estando de produzir material científico. Já no nível de pós-graduação, validade a produção de conhecimento científico, tendo por olvimento de novas possibilidades de compreensão da(s)
5. PESQUISADORA	No que se refere à escrita dos gêneros Dissertação e Tese, houve dificuldades na elaboração?
6. ANTÔNIO	Não houve dificuldades na elaboração, porque, durante a graduação, busquei ler e produzir artigos científicos, o que acabou desenvolvendo tanto a minha escrita, como a minha capacidade de produzir conhecimento.
7. PESQUISADORA	Na pós-graduação, a forma de pesquisar está relacionada à área do conhecimento a que pertence? Comente. Ex. pesquisar na literatura, por exemplo, é diferente de pesquisar na linguística (Linguística Aplicada, Fonologia, AD)
8. ANTÔNIO	Sim. Acredito que, respeitadas certas particularidades teórico-metodológicas de cada área, as pesquisas em Linguística e em Literatura partem do mesmo princípio: desenvolver o conhecimento humano acerca das linguagens.

ANEXO 3-**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) professor (a),

A pesquisa intitulada *O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA EM MEMORIAIS DE PÓS-GRADUANDOS* por Alexandra Pereira Dias, aluna mestrando da Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, sob o número de matrícula nº 20161005590 e sob orientação da prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira.

Este estudo possui como objetivo investigar o impacto da pesquisa na formação escolar/acadêmica dos alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGL), nos níveis de mestrado e doutorado.

Dada a importância da prática de pesquisa na universidade é extremamente relevante a análise e compreensão desse processo e suas implicações no ensino superior, tendo em vista os impactos exercidos pela atividade da pesquisa.

Assim, solicitamos sua colaboração nesta pesquisa, no sentido de permitir a Produção Textual do Memorial, bem como fornecer, questionários e entrevistas. Salientamos que, caso seja necessário, os resultados desta pesquisa poderão ser publicados em eventos científicos.

Esclarecemos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco previsível para sua saúde. Ela pode, entretanto, causar algum desconforto em sua imagem ético-profissional, caso seu nome seja divulgado. Todavia, no propósito de evitar qualquer desconforto desse tipo, garantimos que seu nome e o nome dos autores das dissertações serão mantidos em sigilo.

Deste modo, ao final desta pesquisa, iremos discutir a formação científica nos níveis de mestrado e doutorado e os desdobramentos da pesquisa na formação do pós-graduando. Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para que a prática de pesquisa em contexto escolar, bem como acadêmico, seja trabalhada, não como um produto, mas como um processo de conhecimento a ser vivenciado e praticado, tanto por alunos graduandos bolsistas de projetos de iniciação, quanto por alunos em sala de aula ou estudantes que queiram ingressar em efetivas práticas de letramento, assumindo práticas responsivas de investigação

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Alexandra Pereira Dias (83) 986227788.

Endereço: Rua Barra de São Miguel, nº 153. Tibiri II – Santa Rita-PB.

e-mail: alexandradas25@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável