



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-graduação em Linguística



Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**A APREENSÃO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA POR
ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

JOÃO PESSOA
NOVEMBRO DE 2008

Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**A APREENSÃO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA POR ALUNOS
DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA
NOVEMBRO DE 2008

L533a Leitão, Poliana Dayse Vasconcelos.

A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de Licenciatura em Letras / Poliana Dayse Vasconcelos Leitão.-- João Pessoa, 2012.

2v. (322f.)

v.2 disponível em CD-ROM

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING

1. Linguística. 2. Formação do professor. 3. Professor crítico-reflexivo. 3. Professor pesquisador. 4. Agente de letramento. 5. Letramento Acadêmico-Científico. 6. Projeto de Pesquisa.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

Poliana Dayse Vasconcelos Leitão

**A APREENSÃO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA POR ALUNOS
DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre.

Banca Examinadora:



Dra. Regina Celi Mendes Pereira - Universidade Federal da Paraíba

Dra. Maria Augusta Reinaldo G. de Macedo - Universidade Federal de Campina Grande



Dra. Carla Lynn Reichmann - Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA
NOVEMBRO DE 2008

*Aos razões da minha vida e da minha
batalha diária, Emmilly
Francheska e Ellenny Kayara, e
aos meus amados pais, Francisca e
Mário Miranda.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Nosso Pai de Bondade e Misericórdia, que nos concede a Vida e, todos os dias, nos estende Seus braços, principalmente nos momentos de tristeza e desolação, nos guiando para a paz e a alegria através dos nossos Anjos da Guarda, o celeste e os terrestres;

A minha querida, amável e competente orientadora, Regina Celi Mendes Pereira. Professora, a senhora é um dos anjos que Deus colocou em minha vida, sem o seu apoio eu não teria encontrado forças para concretizar esse sonho. Não tenho palavras para agradecer. Que nosso Pai de Bondade te retribua em bênçãos.

A minha eterna mestra Maria Augusta Reinaldo G. de Macedo, outro anjo em minha vida, que me orientou na Graduação, na Especialização e, mesmo depois de eu desistir, no meio do caminho, do Mestrado, me acolheu com sua serenidade, carinho, meiguice e sapiência. Obrigada, professora!

A minha querida e amada mãe, Francisca Pereira de Vasconcelos, o Anjo que me permitiu nascer e crescer. Mamãe, obrigada por compartilhar comigo todos os momentos importantes de minha vida, os momentos de alegria e os de tristeza.

A minhas filhas, Emmilly Frantcheska e Ellenny Kayara, os anjos que me fortalecem todos os dias com amor e carinho. Filhas, quantas vezes estive ausente em virtude de minhas obrigações. Obrigada por, apesar de tão pequenas, serem tão compreensivas e contribuírem para concretização desse sonho. Vocês são a razão do meu viver.

A meu pai, Mário Miranda, e a meus irmãos, Gerana Klébia, Ted Johnson, Ket Jeffeson e Jef Tompson. Obrigada por me estimularem a seguir.

A minha grande amiga-irmã Sandra Maria Araújo Dias, a minha “banda” no trabalho e no mestrado. Obrigada, amiga, pelas trocas profissionais e acadêmicas, que me fizeram crescer e, principalmente, pelo apoio incondicional, sobretudo, nos momentos difíceis.

A meu amigo Cleber Ataíde. Obrigada, meu amigo, sem o seu incentivo, este momento não se realizaria;

Aos professores do Proling, em especial à professora Carla Lynn Reichmann. Obrigada professora pela sua valiosa colaboração na reelaboração dessa dissertação.

A meus antigos professores Maria Auxiliadora Bezerra, que me oportunizou as primeiras experiências profissionais como professora de Língua Portuguesa, e José Hélder Pinheiro, que me inspirou os primeiros trabalhos na área de análise linguística atrelados ao mundo fascinante da literatura.

A Vera, que, mesmo sobrecarregada de tarefas, sempre atendeu, com muita competência, todas as nossas solicitações. Que Deus te abençoe!

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para concretização desse trabalho. Muito obrigada!

Faz parte dessa rota alternativa a expectativa de formação de novos mestres, desde que pesquisar coincida com criar e emancipar. A formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade.

(Pedro Demo)

RESUMO

O baixo desempenho nas atividades de leitura e, principalmente, de escrita é um problema que afeta alunos de todas as idades e níveis de ensino, inclusive os de ensino superior, nas mais diversas disciplinas. Por isso, a ampliação das práticas de letramento tem sido um dos principais objetivos da Educação nos últimos anos, especialmente, dos profissionais que trabalham com o ensino de línguas. Essa ampliação exige uma nova concepção de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, pautada no estudo dos gêneros textuais, com ênfase em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos. Requer também que nós, professores, assumamos uma postura crítico-reflexiva, na qual exerçamos o papel de pesquisador e de agentes de letramento. Para tanto, precisamos nos apropriar de diferentes gêneros textuais, dentre eles, dos acadêmico-científicos e, particularmente, do Projeto de Pesquisa. Várias propostas teórico-metodológicas têm surgido no intuito de auxiliarmos a assumir essas difíceis e imprescindíveis tarefas. Uma das mais completas é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente, com o intuito de explicar o processo de produção de textos-discursos, considerando-os como instrumentos de desenvolvimento humano. Nosso trabalho situa-se nessa abordagem teórico-metodológica e tem como objetivo principal investigar o processo de apreensão do gênero textual Projeto de Pesquisa por alunos pré-concluintes licenciandos em Letras. Para atingirmos o objetivo traçado, realizamos uma pesquisa-ação com alunos do VI período de um curso de Licenciatura Letras de uma instituição particular do interior do estado da Bahia. Nossos instrumentos de coleta de dados foram a observação direta participativa e a aplicação de um Pré-Teste, de um Pós-Teste e de várias atividades de produção e reescritura. Organizamos os resultados de nossa pesquisa em quatro capítulos: 1 Formação do Professor Pesquisador e Letramento Acadêmico (HENGEMUHLE, 2007; TARDIF, 2002; AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996; LOPES, 1997; SOARES, 1998 e 2005; BAZERMAN, 2006; OLSON, 1997; KLEIMAN, 1995 e 2006; e MATENCIO, 2006); 2 Interacionismo Sociodiscursivo: caminho para subsidiar a análise e o redimensionamento das práticas de letramento (BRONCKART, 1999 e 2006 e MACHASDO, 2005); 3 Projeto de Pesquisa: primeiro passo para o desenvolvimento da postura investigativa (ABNT NBR 15287: 2005; GIL, 2002; LUNA, 2006; MICHEL, 2005; BAGNO, 1998; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005); e 4 A Apreensão do Gênero Projeto de Pesquisa por alunos Pré-concluintes do Curso de Letras: um processo de (re) construção do conhecimento. Concluimos que as representações iniciais referentes tanto à conceituação como à superestrutura do gênero em estudo centram-se, predominantemente, na tipologia textual dissertativa. Entretanto, as representações finais pautam-se no modelo do Projeto de Pesquisa trabalhado em sala. Os itens que provocaram maiores dificuldades foram: os Problemas, em virtude do conhecimento de mundo acionado pelo vocábulo que nomeia esse item, geralmente, relacionado à dificuldade; e os Objetivos, pela não diferenciação de objetivos pessoais, de ensino e de pesquisa. Frente aos dados analisados, constatamos que a apropriação do gênero Projeto de Pesquisa aciona um processo contínuo de (re) construção do conhecimento, particularmente, do conhecimento linguístico-textual e enunciativo-discursivo, bem como a reconstrução das concepções concernentes ao próprio gênero.

Palavras-Chave: Formação do Professor, Professor Crítico-reflexivo, Professor Pesquisador, Agente de Letramento, Letramento Acadêmico-Científico e Projeto de Pesquisa

ABSTRACT

Low performance in reading activities and, mainly, in writing is a problem that affects students of all ages and levels of education, including higher education, in several subjects. Therefore, the expansion of literacy practice has been one of the main objectives of Education in recent years, particularly of professionals who work with language teaching. This expansion requires a new conception of teaching-learning of reading and writing, based on the study of textual genres, with emphasis on their social-historical-ideological aspects. It also requires that we teachers should have a critical-reflective positioning, in which we play the role of researcher and literacy agents. For this, we needed to grasp different textual genres, among them, the academic and scientific, and particularly the Research Project. Several theoretical and methodological proposals have emerged in order to help us to take these difficulties and these essential tasks. One of the most complete is the Social-discursive Interactionism (SDI), because it considers language as unit of analysis, the active conducts and the conscious thought in order to explain the process of texts-discourses production, considering it as a tool to human development. Our work is situated in this theoretical and methodological approach and aims at investigating the process of the textual genre Research Project for pre-graduate students in Literature. To achieve the objective mapped out, we conducted an action research with Modern Languages students of the sixth semester of a private institution of the state of Bahia. Our tools for data collection were direct observation and participatory implementation of a Pre-Test, of a Post-Test and several activities of production and rewriting. We organized the results of our research into four chapters: 1 Teacher development and Academic Literacy (HENGEMUHLE, 2007; TARDIF, 2002; AMARAL, and MOREIRA RIBEIRO, 1996; LOPES, 1997; SOARES, 1998 and 2005; Bazerman, 2006; OLSON , 1997; KLEIMAN, 1995 and 2006, and MATENCIO, 2006); 2 Social-discursive Interactionism: path to support the analysis and the scaling of literacy practices(BRONCKART, 1999 and 2006 and MACHASDO, 2005); 3 Research Project: the first step to the development of investigative attitude (ABNT NBR 15287: 2005; GIL, 2002; LUNA, 2006; MICHEL, 2005; Bagno, 1998; MACHADO, LOUSADA and ABREU-TARDELLI, 2005), and 4 The understanding of the Genre Research Project for Students of undergraduate Course in Literature: a process of (re) construction of knowledge. We concluded that initial representations relating to both the concept and the superstructure of the genre studied focuses predominantly on the textual typology discourse. Meanwhile, the final representations are guided into the version of the research project studied in the classroom. Items which have caused more difficulties were: the problems, because of the background knowledge triggered by vocabulary which named this item, usually related to the difficulty, and the objectives, by not differentiating the personal, the teaching and research objectives. Based on analyzed the data, it was found that the apprehension of the genre Research Project triggers a continuous process of (re) construction of knowledge, especially linguistic-textual and enunciative-discursive knowledge as well as the reconstruction of concepts concerning the genre itself.

Key-words: Teacher development, Critical-Reflective teacher, teacher-researcher, literacy agent, scientific-academic literacy and research project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E LETRAMENTO ACADÊMICO	23
1.1 Profissão Professor X Concepções de Educação	23
1.2 Modelos de Formação Docente: em Defesa da Postura Crítico-Reflexiva	29
1.3 Professor Pesquisador	32
1.4 Letramentos	35
1.4.1 IMPLICAÇÕES SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS	40
1.5 O papel do Letramento Acadêmico na Formação do Professor Pesquisador Atuante como Agente de Letramento	43
2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: SUBSÍDIO PARA A ANÁLISE E O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	48
2.1 Origem e Pressupostos Teóricos	49
2.2 Proposta Metodológica	55
2.2.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM TEXTO	57
2.2.1.1 Situação da Ação de Linguagem	57
2.2.1.2 Conteúdo Temático	58
2.2.2 ARQUITEXTO	59
2.2.3 ARQUITETURA TEXTUAL	61
2.2.3.1 A Infraestrutura	61
2.2.3.1.1 Plano Geral do Texto	62
2.2.3.1.2 Tipos de Discurso	62
2.2.3.1.3 Sequências Textuais	64
2.2.3.2 Coerência Temática	67
2.2.3.2.1 Conexão	67
2.2.3.2.2 Coesão Nominal	68

2.2.3.2.3 Coesão Verbal	68
2.2.3.3 Coerência Pragmática	69
2.2.3.3.1 Gestão de Vozes	70
2.2.3.3.2 Modalizações	70
3 PROJETO DE PESQUISA: O PRIMEIRO PASSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA INVESTIGATIVA	73
3.1 Situando o Gênero Projeto de Pesquisa à luz de Diferentes Concepções	74
3.1.1 O PROJETO DE PESQUISA SOB O ENFOQUE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT)	74
3.1.2 O PROJETO DE PESQUISA SOB A PERSPECTIVA DOS MANUAIS DE METODOLOGIA CIENTÍFICA	76
3.1.2.1 Itens Constitutivos do Projeto de Pesquisa	81
3.1.2.2 Qualidades Básicas da Linguagem Científica	85
3.1.3 O PROJETO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	91
3.1.3.1 As Condições de Produção	91
3.1.3.2 A Arquitetura Textual	93
3.1.3.2.1 Infraestrutura	94
3.1.3.2.2 Coerência Temática	95
3.1.3.2.3 Coerência Pragmática	96
4 A APREENSÃO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA POR ALUNOS PRÉ-CONCLUINTE DO CURSO DE LETRAS: UM PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	99
4.1 As condições de Produção do Gênero Textual Projeto de Pesquisa	99
4.1.1 SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	99
4.1.2 CONTEÚDO TEMÁTICO	101
4.1.2.1 Representações Iniciais	101
4.1.2.1 Representações Finais	106

4.2 O Arquitexto	115
4.2.1 Representações Iniciais	116
4.2.2 Representações Finais	120
4.3 A Arquitetura Textual	125
4.3.1 A INFRAESTRUTURA: PLANO GERAL	125
4.3.1.1 Representações Iniciais	125
4.3.1.2 Caracterização do Desempenho dos Alunos	132
4.3.1.2.1 Tema	132
4.3.1.2.2 Problemas	133
4.3.1.2.3 Hipóteses	140
4.3.1.2.4 Objetivos	147
4.3.1.3. Representações Finais	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICES	174
Apêndice A – Descrição da sequência didática adotada	174
Apêndice B – Pré-Teste	177
Apêndice C – Roteiro para elaboração da primeira versão do projeto de pesquisa	178
Apêndice D – Orientação para elaboração de possíveis temas para o projeto de pesquisa	179
Apêndice E – Temas para análise e discussão	180
Apêndice F – Orientação para análise dos Temas elaborados em sala	183
Apêndice G – Orientação para reescritura dos Temas	184
Apêndice H – Roteiro para anotações de conclusões acerca dos seminários apresentados	185
Apêndice I – Orientação para seleção e reescritura do Tema e elaboração da Justificativa, Problema e Hipóteses	186
Apêndice J – Roteiro para análise, descrição e conceituação dos itens Justificativa, Problemas, Hipóteses e Objetivos	187
Apêndice K – Roteiro para reescritura do Tema, da Justificativa, dos Problemas e das Hipóteses e elaboração dos Objetivos	188

Apêndice L – Roteiro para reescritura da Justificativa	191
Apêndice M – Roteiro para reescritura dos Problemas, Hipóteses e Objetivos	192
Apêndice N – Roteiro para análise, descrição e conceituação dos itens Metodologia, Fundamentação Teórica e Cronograma	195
Apêndice O – Roteiro para elaboração da Metodologia	196
Apêndice P – Roteiro para reescritura da Metodologia	197
Apêndice Q – Roteiro para elaboração da Fundamentação Teórica	198
Apêndice R – Roteiro para reescritura da Fundamentação Teórica	199
Apêndice S – Roteiro para elaboração da versão final do Projeto de Pesquisa	200
Apêndice T – Pós-Teste	201
Apêndice U – Distribuição dos colaboradores em grupos de análise – Pré-Teste	202
Apêndice V – Distribuição dos colaboradores em grupos de análise – Pós-Teste	203
ANEXOS	204
1 BERENICE	220
1.1 Anexo A-1 – Pré-Teste	220
1.2 Anexo A-1.1 – Pré-Teste	221
1.3 Anexo B-1 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	222
1.4 Anexo B-1.1 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	223
1.5 Anexo C-1 – Segunda Versão do Tema	224
1.6 Anexo D-1 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	225
1.7 Anexo E-1 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	226
1.8 Anexo F-1 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	227
1.9 Anexo G-1 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	228
1.10 Anexo H-1 – Pós-Teste	229
1.11 Anexo H-1.1 – Pós-Teste	230
2 ESTER	231
2.1 Anexo A-2 – Pré-Teste	231
2.2. Anexo A-2.1 – Pré-Teste	232
2.3 Anexo B-2 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	233

2.4 Anexo C-2 – Segunda Versão do Tema	234
2.5 Anexo D-2 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	235
2.6 Anexo E-2 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	236
2.7 Anexo F-2 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	237
2.8 Anexo G-2 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	238
2.9 Anexo H-2 – Pós-Teste	239
2.10 Anexo H-2.1 – Pós-Teste	240
3 LUCAS	241
3.1 Anexo A-3 – Pré-Teste	241
3.2 Anexo A-3.1 – Pré-Teste	242
3.3 Anexo A-3.2 – Pré-Teste	243
3.4 Anexo B-3 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	244
3.4 Anexo B-3.1 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	245
3.5 Anexo C-3 – Segunda Versão do Tema	246
3.6 Anexo D-3 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	247
3.7 Anexo E-3 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	248
3.8 Anexo F-3 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	249
3.9 Anexo G-3 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	250
3.10 Anexo H-3 – Pós-Teste	251
3.11 Anexo H-3.1 – Pós-Teste	252
4 MARCOS	253
4.1 Anexo A-4 – Pré-Teste	253
4.2 Anexo A-4.1 – Pré-Teste	254
4.3 Anexo B-4 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	255
4.4 Anexo C-4 – Segunda Versão do Tema	256
4.5 Anexo D-4 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	257
4.6 Anexo E-4 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	258
4.7 Anexo F-4 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	259
4.8 Anexo G-4 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	260
4.9 Anexo H-4 – Pós-Teste	261

4.10 Anexo H-4.1 – Pós-Teste	262
5 MARTA	263
5.1 Anexo A-5 – Pré-Teste	263
5.2 Anexo A-5.1 – Pré-Teste	264
5.3 Anexo B-5 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	265
5.4 Anexo C-5 – Segunda Versão do Tema	266
5.5 Anexo D-5 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	267
5.6 Anexo E-5 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	268
5.7 Anexo F-5 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	269
5.8 Anexo G-5 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	270
5.9 Anexo H-5 – Pós-Teste	271
5.10 Anexo H-5.1 – Pós-Teste	272
5.11 Anexo H-5.2 – Pós-Teste	273
6 MATEUS	274
6.1 Anexo A-6 – Pré-Teste	274
6.2 Anexo A-6.1 – Pré-Teste	275
6.3 Anexo A-6.2 – Pré-Teste	276
6.4 Anexo B-6 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	277
6.5 Anexo B-6.1 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	278
6.6 Anexo B-6.2 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	279
6.7 Anexo B-6.3 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	280
6.8 Anexo C-6 – Segunda Versão do Tema	281
6.9 Anexo D-6 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	282
6.10 Anexo E-6 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	283
6.11 Anexo F-6 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	284
6.12 Anexo G-6 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	285
6.13 Anexo H-6 – Pós-Teste	286
6.14 Anexo H-6.1 – Pós-Teste	287
6.15 Anexo H-6.2 – Pós-Teste	288

7 RUTE	289
7.1 Anexo A-7 – Pré-Teste	289
7.2 Anexo A-7.1 – Pré-Teste	290
7.3 Anexo A-7.2 – Pré-Teste	291
7.4 Anexo B-7 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	292
7.5 Anexo C-7 – Segunda Versão do Tema	293
7.6 Anexo D-7 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	294
7.7 Anexo E-7 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	295
7.8 Anexo F-7 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	296
7.9 Anexo G-7 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	297
7.10 Anexo H-7 – Pós-Teste	298
7.11 Anexo H-7.1 – Pós-Teste	299
8 SARA	300
8.1 Anexo A-8 – Pré-Teste (Sara)	300
8.2 Anexo A-8.1 – Pré-Teste	301
8.3 Anexo B-8 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	302
8.4 Anexo B-8.1 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	303
8.5 Anexo C-8 – Segunda Versão do Tema	304
8.6 Anexo D-8 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	305
8.7 Anexo E-8 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	306
8.8 Anexo F-8 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	307
8.9 Anexo G-8 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	308
8.10 Anexo H-8 – Pós-Teste	309
8.11 Anexo H-8.1 – Pós-Teste	310
9 SÉFORA	311
9.1 Anexo A-9 – Pré-Teste	311
9.2 Anexo A-9.1 – Pré-Teste	312
9.3 Anexo B-9 – Primeira Versão do Projeto de Pesquisa	313
9.4 Anexo C-9 – Segunda Versão do Tema	314

9.5 Anexo D-9 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Tema	315
9.6 Anexo E-9 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Problemas	316
9.7 Anexo F-9 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Hipóteses	317
9.8 Anexo G-9 – Versão Final do Projeto de Pesquisa: Objetivos	318
9.9 Anexo H-9 – Pós-Teste	319
9.10 Anexo H-9.1 – Pós-Teste	320
10 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	321
10.1 Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	321
10.2 Anexo I-1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	322

INTRODUÇÃO

A universalização do letramento é uma exigência do mundo moderno. Entretanto, o acesso ao pleno desenvolvimento das habilidades e, sobretudo, das práticas de leitura e escrita, concebidas como ações de linguagem, está longe de ser alcançado. Realidade, infelizmente, comprovada por avaliações internacionais e revalidada por exames nacionais de desempenho estudantil. De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o desempenho de alunos de escolas públicas e privadas em relação à leitura, nos países desenvolvidos, é médio e, nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, é baixíssimo. A grande maioria dos alunos só consegue decifrar as informações que estão explícitas no texto.

Esse baixo desempenho, em termos de Brasil, é confirmado pelas pesquisas nacionais de desempenho estudantil: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que revelam um alto grau de dificuldade dos alunos em relação à leitura e à escrita e, conseqüentemente, um baixo nível de letramento nos três níveis de ensino, Fundamental, Médio e Superior. Essa triste realidade atinge também os cursos de formação de professores, dentre eles, os Cursos de Licenciatura em Letras, cuja função profícua deveria ser propiciar a ampliação das práticas de letramento.

Podemos supor que tais resultados, provavelmente, são resquícios de um ensino tradicional centrado no estudo mecânico e descontextualizado da língua (gem), fundamentado na análise de palavras e frases isoladas com o intuito de propagar a nomenclatura gramatical e de transmitir as regras de bom uso da norma padrão, impossibilitando o leitor de perceber as sutilezas decorrentes das ações de linguagem. Nessa perspectiva de ensino, a leitura é concebida como um processo de decodificação de letras, palavras e frases e a escrita como uma atividade de imitação de modelos, que requer dom e não trabalho árduo. Infelizmente, apesar das inúmeras discussões teóricas acerca dos gêneros textuais, essas concepções de leitura e de escrita ainda norteiam a maioria das práticas escolares. Por isso, muitos estudos têm apontado para necessidade de mudança no processo ensino-aprendizagem, mudança que passa necessariamente pela formação dos professores.

Assim, nos últimos anos, mais especificamente a partir da década de 1980, os estudos acerca da formação docente têm estado em evidência em pesquisas de âmbito nacional e

internacional. Muitas dessas pesquisas apontam para uma nova concepção de professor, a de um **profissional** de educação mobilizador de diferentes competências e/ou saberes. Essa nova concepção propõe uma revisão dos cursos de formação de professores e, em alguns casos, o seu redimensionamento, defendendo a necessidade da formação do professor pesquisador crítico-reflexivo que atue como agente de letramento.

Para se transformar em um pesquisador, o professor deve apropriar-se efetivamente da leitura e escrita, pois elas são instrumentos de construção e divulgação do conhecimento científico e, portanto, ferramentas de conscientização e transformação da realidade. Essa apropriação exige o domínio de diferentes gêneros textuais, sobretudo dos gêneros de circulação na esfera acadêmica, tais como: artigos científicos, ensaios, monografias, dissertações, teses, relatos de experiência, Projeto de Pesquisa etc.. Dentre esses gêneros, destaca-se o Projeto de Pesquisa, pois só é possível construir conhecimento a partir de um planejamento sólido e este se materializa por meio de Projetos.

O Projeto de Pesquisa é um gênero textual de grande importância no âmbito acadêmico, em todos os níveis. Quase todo processo seletivo de Doutorado, Mestrado e até mesmo Especialização exige esse gênero como um dos itens avaliativos. E, nos últimos anos, após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na década de 1996, esse gênero textual vem conquistando espaço no ambiente escolar por constituir-se em um instrumento de aprendizagem e de ensino. Diante desse fato, é inegável a imprescindibilidade de estudo desse gênero em cursos não só de bacharelado, mas especialmente de licenciatura, principalmente quando se adota a concepção do professor pesquisador, pois, nessa perspectiva, é inaceitável um professor que se limita a imitar e reproduzir.

Cientes da importância da pesquisa para formação do professor e do Projeto de Pesquisa para consolidação de toda e qualquer pesquisa, nos questionamos: Que representação (ões) alunos licenciandos do VI período do Curso de Letras possuem em relação ao conceito e à superestrutura do gênero Projeto de Pesquisa? Como esses alunos reagem a uma sequência didática que propõe a apreensão de um modelo de Projeto de Pesquisa? Quais as principais facilidades e/ou dificuldades desses alunos durante o processo de apreensão?

Tendo em vista nossa atuação como professora junto à clientela que foi alvo da pesquisa, nossas hipóteses iniciais eram de que a maioria dos alunos concebia o gênero Projeto de Pesquisa como sendo um texto dissertativo, que possui introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto, acreditávamos que uma pequena minoria já fazia referência a partes importantes desse gênero, como: problemas, objetivos e metodologia.

Supúnhamos também que, dentre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao gênero Projeto de Pesquisa, destacavam-se: a dificuldade de elaborar os problemas e a de prever hipóteses. Imaginávamos que as dificuldades e/ou facilidades de compreensão dos itens constitutivos desse gênero textual eram decorrentes, dentre outras variáveis independentes, de seu maior ou menor contato com textos acadêmico-científicos e da concepção que os alunos possuíam em relação ao Projeto de Pesquisa.

Acreditávamos ainda que uma sequência didática, bem planejada e executada, que fizesse a previsão de atividades de leitura, produção, análise, discussão e reescrituras do gênero a ser explorado, aliada a orientações individuais, ajudaria os alunos a superarem as dificuldades encontradas e auxiliaria na apreensão desse gênero.

Considerando as questões e hipóteses levantadas, nos propusemos a atingir os seguintes objetivos:

1.1 Objetivo Geral: Investigar o processo de apreensão do gênero textual Projeto de Pesquisa por alunos do VI período de Licenciatura em Letras.

1.2 Objetivos Específicos:

1.2.1 Identificar as representações iniciais e finais dos alunos pré-concluintes em relação ao conceito e à superestrutura do gênero textual Projeto de Pesquisa;

1.2.2 Analisar os resultados de um trabalho de intervenção, realizado a partir de atividades planejadas e executadas dentro de uma sequência didática (conferir Apêndice A, p. 174), no processo de apreensão do Projeto de Pesquisa;

1.2.3 Enumerar as principais facilidades e/ou dificuldades encontradas pelos alunos ao longo do processo de apreensão do gênero em estudo e verificar os resultados da tentativa de saná-las;

Para testarmos nossas hipóteses, alcançarmos nossos objetivos e sermos fiéis ao que defendemos, a formação do professor pesquisador crítico-reflexivo atuante como agente de letramento, realizamos uma pesquisa-ação em duas turmas da disciplina Oficina de Redação. Disciplina que a pesquisadora, com base em experiências anteriores e na análise da grade curricular do curso de Letras da instituição em que a pesquisa foi realizada, destinou à elaboração de Projetos de Pesquisa. Proposta que, depois de dois semestres, após a

comprovação da importância e da contribuição do Projeto de Pesquisa para elaboração da monografia, tornou-se oficialmente destinada a tal fim.

Os dados aqui analisados foram coletados através de observação direta participativa, da aplicação de um Pré-Teste (conferir Apêndice B, p. 177), de atividades de produção e de reescritura dos itens constitutivos do Projeto de Pesquisa e de um Pós-teste. Os colaboradores da pesquisa foram alunos do VI período, portanto, pré-concluintes do curso de Letras de uma instituição particular na qual a pesquisadora atuou durante três anos e seis meses.

O campo de pesquisa trata-se de uma instituição de Ensino Superior localizada no interior do estado da Bahia, mais precisamente no município de Paulo Afonso, cidade situada no nordeste do Estado da Bahia, a 460 km de sua capital, Salvador. A cidade, que possui aproximadamente 100 mil habitantes, tem uma posição geográfica privilegiada, pois faz fronteira com os estados de Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Além disso, abriga uma instituição estadual de Ensino Superior e um complexo de Usinas Hidroelétricas da CHESF (Companhia Hidroelétrica do São Francisco).

É um estabelecimento de pequeno porte, credenciado pelo Ministério da Educação em janeiro de 2002, que oferece, em caráter privado, cinco cursos: Bacharelado em Administração com habilitação em Marketing, Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês, Bacharelado em Turismo, Bacharelado em Sistemas de Informação e, atualmente, Bacharelado em Direito, curso implantado no semestre 2007.2.

Os colaboradores da pesquisa tiveram contato com o gênero textual em estudo no primeiro semestre do curso, através da disciplina Metodologia Científica, e alguns deles também no quinto período, na disciplina Língua Portuguesa V, na qual a professora solicitou como atividade final um Pré-Projeto.

Para o estudo do processo de apreensão do Projeto de Pesquisa, tendo em vista a quantidade de alunos, trinta e oito ao todo, bem como a amplitude do *corpus*, nos detemos à análise das atividades de 09 (nove) colaboradores, selecionados dentre os mais assíduos. Esses colaboradores foram divididos, a partir das observações em sala de aula, da análise das respostas dadas ao Pré-teste e da análise da Primeira Versão do Projeto de Pesquisa, em 3 grupos, cada um contendo 3 alunos. São eles: o grupo dos alunos que demonstraram pequenas dificuldades (GPD), o dos que demonstraram dificuldades medianas (GDM) e o dos que demonstraram grandes dificuldades (GGD) (conferir Apêndice U, p. 202). Dificuldades essas visualizadas de uma forma geral, em virtude da oscilação destas em relação aos itens do Projeto de Pesquisa.

Para apresentarmos os resultados de nossa pesquisa, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro, *Formação do Professor Pesquisador e Letramento Acadêmico*, situamos historicamente a profissão professor, expomos as principais concepções que fundamentam a sua formação e defendemos a formação reflexiva, de caráter crítico, como a mais adequada para a formação desse profissional, sobretudo, na perspectiva do professor pesquisador. Ainda nesse capítulo, diferenciamos letramento e alfabetização, destacamos algumas implicações subjacentes às práticas de letramento e pontuamos a necessidade de os professores, sobretudo os de língua, tornarem-se professores pesquisadores e de atuarem como agentes de letramento.

No segundo capítulo, *Interacionismo Sociodiscursivo: Caminho para Subsidiar a Análise e o Redimensionamento das Práticas de Letramento*, apresentamos a origem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), seus pressupostos teóricos e os principais aspectos de sua proposta de análise. Diante da proposta metodológica apresentada, apontamos o ISD como uma das mais completas para compreensão das práticas de escrita e, conseqüentemente, para transformação destas, pois permite a análise de aspectos sociais, cognitivos e linguísticos envolvidos nas ações de linguagem realizadas através da escrita.

Para finalizar a parte teórica, no terceiro capítulo, *Projeto de Pesquisa: Primeiro Passo para o Desenvolvimento da Postura Investigativa*, situamos esse instrumento de ensino-aprendizagem, a partir de três perspectivas: a da ABNT NBR 15287: 2005; a dos manuais de Metodologia Científica; e a do Interacionismo Sociodiscursivo, apoiando-nos, paralelamente, na Linguística Aplicada.

No quarto e último capítulo, *A Apreensão do Gênero Projeto de Pesquisa por alunos Pré-concluintes do Curso de Letras: um Processo de (re) Construção do Conhecimento*, destacamos as concepções dos alunos pré-concluintes em relação ao Projeto de Pesquisa, traçando um paralelo entre os conceitos iniciais e os finais. Em seguida, expomos as representações desses alunos no que se refere ao contexto de produção e, especialmente, ao conteúdo temático. Logo após, apontamos as representações dos alunos em relação à superestrutura desse gênero, observando, especialmente, as reveladas nos itens Tema, Problemas, Hipóteses e Objetivos, também confrontando as reveladas no início e as apresentadas no final da pesquisa.

A partir dos dados analisados, constatamos que a apreensão do gênero textual Projeto de Pesquisa aciona um processo contínuo de (re) construção do conhecimento, particularmente, do conhecimento linguístico-textual e enunciativo-discursivo, bem como a reconstrução das concepções concernentes ao próprio gênero. Diante dessas (re) construções,

fortalecemos nossa tese de que o Projeto de Pesquisa é imprescindível para inserção do futuro professor nas práticas acadêmicas de letramento e para seu desenvolvimento integral, mas, como todo e qualquer gênero textual, para que ele cumpra esses papéis e não se limite a cumprir exigências acadêmico-científicas, é preciso abordá-lo adequadamente, considerando não apenas os aspectos técnico-científicos, mas, principalmente, os sociossubjetivos.

1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E LETRAMENTO ACADÊMICO

“[...] Faz parte da rota alternativa a expectativa de formação de novos mestres, desde que pesquisar coincida com criar e emancipar. A formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e incentivo de elaboração própria, através do qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. [...] Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir” (DEMO).

Os avanços técnico-científicos do final do século XX e início do século XXI provocaram enormes mudanças no modo de vida dos seres humanos em todas as esferas da sociedade. Essas mudanças aconteceram de forma rápida e drástica e geraram uma crise de paradigmas. Diante desse quadro, como aconteceu ao longo da história, mais uma vez, convoca-se, através da figura do professor, a educação escolar para solucionar os problemas, especialmente, os socioeconômicos, decorrentes desses avanços. Entretanto, se quisermos compreender a nova “missão” atribuída ao professor, precisamos fazer uma rápida retrospectiva acerca do processo histórico dessa profissão, que, como veremos, está intimamente relacionado à necessidade de inserção social e, sobretudo, aos interesses político-econômicos e aos avanços da ciência.

1.1 Profissão Professor X Concepções de Educação

De acordo com Hengemühle (2007, p. 67), desde os tempos primitivos, quando o homem começou a viver em sociedade, surgiu a necessidade de educar, de formar aqueles que

precisavam ser inseridos no convívio social e, paralelamente, de pessoas responsáveis por essa educação. Nessa concepção de educação não formal, como afirma Hengemühle, com base em Piletti (1988, p. 45), os primeiros a exercerem a função professor foram os feiticeiros, curandeiros, xamãs, esconjuradores.

No que concerne à educação formal, ou seja, aquela oferecida na escola, basicamente, três concepções orientaram, e ainda orientam, a atuação do professor ao longo da história: 1 Educação enquanto arte; 2 Educação enquanto técnica guiada por valores; e 3 Educação enquanto interação (TARDIF, 2002, p. 154). Cada uma dessas concepções interferiu e/ou interfere de maneira diversa no processo ensino-aprendizagem, determinando a forma de atuação do professor em sala de aula e, principalmente, os conhecimentos e habilidades que o educando deve desenvolver, afetando, dependendo da concepção adotada, positiva ou negativamente, o desenvolvimento do educando.

Segundo Tardif (op. cit., p. 157), a mais antiga concepção de prática educativa, a educação enquanto arte (*téchne*), surgiu na Grécia Antiga e, apesar de ter passado por transformações significativas, ainda está em vigor na atualidade. Além disso, influenciou vários teóricos em diferentes épocas, dentre eles, Rousseau e Schön. Como a própria denominação suscita, essa primeira concepção engloba tanto as belas-artes como as técnicas. Nela, a atividade de ensinar é concebida como uma arte ou uma técnica e tem como objetivo a imitação da Natureza. Assim, quem desejasse exercer a função professor não precisaria possuir nenhuma formação específica, mas talento e integridade moral.

Considerando essas duas bases de sustentação, arte e técnica, Hengemühle (2007, p. 68) argumenta que, na Grécia Antiga, a educação constituiu-se de dois períodos: 1. Período Homérico: correspondente “aos tempos pré-históricos descritos por Homero”, que influenciou profundamente todo mundo antigo, de modo que os poetas foram os primeiros educadores dessa fase; e 2. Período Cívico: correspondente à época das cidades-estado, cuja principal preocupação era o exercício da vida política. Para possibilitar uma formação centrada na atuação política, surgem os sofistas.

Hengemühle, pautando-se em Marrou (1975), assevera que os sofistas foram os primeiros professores de Ensino Superior. Eles também são considerados os primeiros profissionais do ensino, por terem sido os primeiros a receberem remuneração pecuniária para exercer o ofício de ensinar. Essa remuneração tinha valores variados. Fato que demonstra a existência de um tratamento diferenciado em relação a esses profissionais – tratamento ainda vigente em nossa sociedade. Além das diferenças referentes à remuneração, encontramos indícios de desvalorização da profissão professor, sobretudo do professor primário, e do

descaso com sua formação – aspectos que ainda perduram na atualidade –, pois, no que diz respeito ao ‘humilde mestre-escola’,

Tem remuneração algo melhor que o professor. Aqui e ali, recebe algum estímulo, como imunidade fiscal. Há discípulos que os cercam de ‘respeito repassado de gratidão’. Mas, em geral, a sociedade faz pouco caso dele. Paga-o mal e, muitas vezes, irregularmente. Isso pelo caráter ao mesmo tempo muito elementar e rotineiro da pedagogia antiga. Também pelo fato de constituir ‘ofício’ no sentido comercial e servil da palavra [...] Mas, sobretudo, o ofício de instrutor não é considerado, porque, no fundo, não supõe qualificação especial. [...] Não se exigia dos mestres, parece, nenhuma garantia a não ser do ponto de vista moral, caráter, honorabilidade: tecnicamente, quem quer que houvesse aprendido a ler era considerado capaz de, por sua vez, improvisar-se em mestre, bastava pôr em prática suas recordações de infância (HENGEMÜHLE, 2007, p. 69 - 70)

Assim como na sociedade grega, na sociedade romana, a principal exigência para o exercício do magistério era a integridade moral. Os educadores eram os mestres da retórica, e o ideal da educação era a formação do orador. Entretanto, no tempo do Império Romano, o interesse da sociedade pelo ensino ampliou-se e muitas cidades passaram a manter escolas públicas, municipais, cujos professores eram contratados e pagos pelo poder público (HENGEMÜHLE, 2007, p. 71). Desse modo, o Estado passou a influenciar os objetivos e conteúdos da educação, que ficou a serviço dos interesses do Império Romano.

Contudo, como ressalta Hengemühle (op. cit., p. 72), a preocupação com o domínio dos conteúdos a ensinar, bem como com o preparo de técnicas para fazê-lo, e não apenas com a inteireza moral, surgem na Idade Média. O intuito de formar intelectual e pedagogicamente os professores deve-se, segundo o autor, aos humanistas. Entretanto, como frisa Hengemühle, fundamentando-se em GILES (1987, p. 100 - 102), esta contribuição “Como ideal está presente para ser desenvolvida por uma futura geração de educadores, pois pouca ressonância teve de imediato”. E diríamos que, em muitos casos, ainda não surtiu os resultados esperados.

Retomando as palavras de Eby (1978, p. 96 - 97), Hengemühle assevera que a introdução da prática de formação de professores deve ser atribuída à Ordem dos Jesuítas. Foram os jesuítas que, no século XVI, puseram em execução planos para preparo de professores através de uma “perfeita formação”. As etapas previstas para essa formação assemelham-se, a nosso ver, a um processo de “purificação”, que, centrado nas orientações a seguir, se realiza a partir da atuação como professor:

O candidato à admissão na Sociedade era usualmente aceito para treinamento depois de completar o colégio inferior. Passava, então, dois anos como noviço sob disciplina moral e espiritual, para adquirir a capacidade de autocontrole. Depois de completar seu noviciado, o candidato voltava à escola por um período de três anos, dependendo da qualidade e extensão de sua formação anterior, e durante este tempo revia os assuntos que deveria ensinar. Através do primeiro estágio de sua formação, observava os métodos empregados pelos melhores instrutores. Este período, conhecido como o juniorado, era seguido por três anos de estudos de Matemática, Ciência e Filosofia na universidade. Completado o período de formação, o noviço começava a ensinar num colégio inferior. [...] Depois de três ou quatro anos de ensino, o candidato entrava na casa de estudos de sua província, onde, durante quatro anos, estudava Teologia. Depois que terminava com sucesso essa parte, era aprovado para ordenação (HENGEMÜHLE, 2007, p. 74).

A formação exigida pelos Jesuítas revela uma atividade que, na atualidade, é muito recorrente na formação de professores, o estágio supervisionado. E aponta os saberes necessários a um bom professor, os científicos, referentes ao saber técnicas, ou ao saber fazer; e os vocacionais, concernentes ao modo psíquico e moral de ser de cada sujeito, “orientado intencionalmente à comunicação da verdade” (CAPITÁN 1984, p. 370 apud HENGEMÜHLE, 2007, p. 76).

Nos tempos modernos, a inquietação em relação ao saber fazer possibilitou o surgimento da segunda concepção de educação, a educação enquanto técnica guiada por valores. De acordo com Tardif (2002, p. 161), podemos encontrar indícios da educação enquanto técnica na Antiguidade, “principalmente em certos sofistas e na teoria das paixões de Aristóteles”. Conforme o autor, essa concepção, assumindo a principal característica da cultura da modernidade, fundamenta-se na oposição entre subjetividade e objetividade.

Historicamente, essa oposição começa a evidenciar-se no século XVII, com o desenvolvimento simultâneo das ciências físico-matemáticas e das concepções modernas de subjetividade. E chega ao auge “no fim do século XIX e na primeira metade do século XX, numa divisão ideológica entre, de um lado, o positivismo, o empirismo, o cientificismo e o tecnocratismo, e, do outro lado, o subjetivismo, o relativismo moral, a vivência pessoal, o existencial” (TARDIF, op. cit., p. 162). Destaca o autor que a oposição objetividade/subjetividade determina a maioria das teorias modernas, inclusive na área da educação.

Assegura Hengemühle, pautando-se em Grosperin (1984, p. 46), que, apesar da preocupação com a formação profissional ter surgido na Idade Média, na modernidade, mais precisamente no século XVII, muitos professores primários não tinham formação, pois não

existiam escolas normais nem faculdades de educação. A falta de exigência de formação profissional, aliada a necessidades socioeconômicas, direciona os jovens a assumirem a função de professor. Pois, “para o jovem que não herdou terras suficientes ou uma oficina de artesanato, o magistério, mau grado o salário, era função honrosa e garantia de vida ao menos decente” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 77).

Infelizmente, como comprovam várias pesquisas, hodiernamente, as dificuldades socioeconômicas continuam sendo fator determinante no momento de escolher um curso superior. Geralmente, as pessoas menos abastadas financeiramente optam por cursos de licenciatura, pois, na maioria das faculdades particulares, são os mais baratos. Além disso, possibilitam um retorno econômico, embora pequeno, relativamente mais rápido, se comparados com outros cursos.

É somente no final do século XVII e início do século XVIII que afloram avanços concernentes à formação do professor. Esse avanço deve-se ao educador pietista Francke, que criou um ciclo de discussões denominado de *Seminarium praeceptorum*, seminário para mestres. Entretanto, a exigência da formação acadêmica, comprovada através de certificado, para atuar como professor, só surgiu no século XIX, na França, quando, nesse país, o ensino e a educação foram submetidos à Universidade Imperial e exigiu-se de todos os professores públicos a obtenção de um certificado estatal (Ibid., p. 79 - 80).

Destaca o autor que tal exigência foi aplicada com rigor apenas nos níveis secundário e superior. Fato que, infelizmente, ainda faz parte da realidade brasileira, embora, nos últimos dez anos, o Governo Federal tenha incentivado programas de formação do professor leigo, como, por exemplo, o Programa de Formação do Professor em Exercício (PROFORMAÇÃO) e, recentemente, a Universidade Aberta Brasil (UAB).

A preocupação com a formação dos professores do Ensino Fundamental acontece a partir do surgimento das Escolas Normais. A primeira Escola Normal no Brasil foi fundada no final do século XIX. No século XX, tornam-se Colégios Superiores:

Entre 1910 e 1930, muitas escolas normais elevaram seus padrões e tornaram-se colégios (superiores) de artes regulares, com departamentos de educação oferecendo, primeiro, o grau de bacharel e, mais tarde, o de mestre (licenciado). Em acréscimo a isso, praticamente todos os colégios (superiores) de artes liberais e universidades acrescentaram cursos profissionais para os futuros professores. A articulação entre os cursos de artes liberais e os de educação profissional foi, gradativamente, efetivada (HENGEMÜHLE, 2007. p. 82).

Concluimos, pois, que o século XX foi marcado pela efetivação da formação profissional. Segundo Aranha (1996, p. 163), essa época também é caracterizada por uma riquíssima produção pedagógica e, precisamente o final do século XX, pelo avanço técnico-científico. O confronto desses aspectos, avanço técnico-científico e produção pedagógica, provocou a constatação do envelhecimento – e, diríamos, da ineficácia – da forma de ensino adotada na maioria das escolas e gerou uma crise no sistema educacional. Entretanto, ao mesmo tempo, despertou “o esforço para entender, julgar e escolher – ou melhor, inventar – os novos caminhos”, novas formas de ensinar.

Acrescenta a autora que não apenas a escola e a pedagogia enfrentam essa crise, mas a própria humanidade defronta-se com as necessidades de uma nova era, que exige a construção de novos valores e paradigmas. Essa necessidade também se faz presente agora, no início do século XXI, e, provavelmente, numa intensidade ainda maior, em virtude da exigência da formação do *homo studiosus* – *homo universalis*, imposta pelo avanço técnico-científico e pelo processo de globalização.

A crise de paradigmas impulsionou o nascimento da terceira concepção de educação, a educação enquanto interação. Argumenta Tardif (2002, p. 165) que, embora essa concepção tenha sido evidenciada no século XXI e, atualmente, seja defendida por vários autores, suas raízes encontram-se na Antiguidade. Estas podem ser detectadas, principalmente, nos sofistas, que acreditavam que “ser educado era ‘saber falar’, ‘saber argumentar’ em público, segundo as regras pragmáticas da retórica”, e em Sócrates, para quem ser educado era “saber desenvolver uma ordem de razões para legitimar asserções num confronto com o outro e consigo mesmo”.

Essa concepção tradicional de interação, como destaca o pesquisador, é muito restrita, pois se centra nas interações linguísticas e se pauta no primado do discurso ou da racionalidade. Sabemos que, atualmente, o conceito de interação é mais abrangente e envolve um leque amplo de atividades. De acordo com Tardif (op. cit., p. 165), “Numa filiação histórica que vai de Marx, Durkheim e Weber aos teóricos contemporâneos Parsons, Goffman, Garfinkel, Shuts, Arendt e Habermas”, a interação pode ser definida, esquematicamente, como “toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função dos outros [...] orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros”.

Enfatiza o autor que, na educação, o professor lida com seus semelhantes e, em uma sala de aula, coloca-se diante de um grupo de alunos, com o intuito de não apenas estabelecer relações, mas, principalmente, de desencadear um processo de formação. Esse processo de formação é mediado por diversas interações e deve nortear o processo ensino-aprendizagem,

sobretudo, no que se refere às práticas de leitura e escrita, que são, em sua essência, ações comunicativas.

Diante do exposto, podemos supor que a opção por uma das concepções de educação apresentadas deve-se, dentre outros aspectos, às experiências vivenciadas pelo professor enquanto aluno e, especialmente, ao tipo de formação profissional recebida.

1.2 Modelos de Formação Docente: em Defesa da Postura Crítico - Reflexiva

Os estudos centrados na busca de solução para os problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem, até o final do século XX, tinham como foco de atenção a análise das metodologias adotadas pelo professor e a investigação do contexto socioeconômico-cultural do aluno. Entretanto, desde a década de 1980, após a constatação da inconsistência desses estudos para solução efetiva dos problemas destacados, o foco de interesse das investigações na área de educação passou a ser a formação e profissão docentes, aspectos que estão em evidência em várias pesquisas educacionais de âmbito internacional e nacional,

Lopes (1997, p. 572 - 573), fundamentando-se em Gómez (1992), defende que as discussões relacionadas à formação de professores podem ser agrupadas em dois modelos, o da Racionalidade Técnica e o da Racionalidade Prática. O primeiro modelo centra-se em um componente científico-cultural, visando assegurar o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, e um componente psicopedagógico, objetivando repassar para o futuro professor regras e técnicas de como atuar de forma eficaz em sala de aula. Nesse modelo, o profissional de ensino é um técnico treinado para assumir uma postura unicamente instrumental, baseada na solução de problemas a partir da aplicação minuciosa de teorias e técnicas científicas.

Já o segundo modelo, o da Racionalidade Prática, se baseia na reflexão, visualizando o professor como um profissional autônomo capacitado para refletir, tomar decisões e criar durante a sua própria ação. Assim, sua formação centra-se no desenvolvimento de teorias de ensino, na compreensão do processo de tomada de decisão, no conhecimento de estratégias de conscientização e auto-avaliação e no domínio do conhecimento do conteúdo, aliando-o aos aspectos mencionados.

Argumenta Lopes (op. cit., p. 573) que a perspectiva da racionalidade prática proporcionou a discussão do conceito de reflexão, bem como o desenvolvimento de vários estudos que revelam a importância dessa atitude para o processo de formação de professores.

Esses estudos mostram que a reflexão possibilita a visualização da prática pedagógica com maior clareza, tornando-se, portanto, um instrumento imprescindível para o desenvolvimento do pensamento, da ação e da consciência das ações desse profissional.

Pensando na importância da reflexão para formação do professor, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 94 - 96), com base em Wallace (1991), defendem a existência de três, e não dois modelos de formação de professores como propõe Lopes. São eles: 1) Modelo de 'Maestria', que retoma a concepção de educação enquanto arte e se caracteriza pela transmissão do saber e de técnicas de ensino, pela demonstração de como ensinar e pela instrução e aconselhamento; 2) Modelo da Ciência Aplicada, que remete ao conceito de educação enquanto técnica guiada por valores e é marcado pela aplicação direta da investigação científica para resolução dos problemas. O modelo aplicacionista é apontado como responsável pela atual crise das profissões, pois existe uma grande defasagem entre o que as universidades tentam ensinar e as situações com as quais os formandos se deparam na prática; e 3) Modelo Reflexivo, que reflete o conceito de educação enquanto interação e se centra na análise conjunta entre professores e alunos dos fenômenos educativos encontrados no contexto de ensino. Nesse modelo, o professor é um agente facilitador, um mediador do conhecimento que leva o aluno a conscientizar-se do seu agir e a assumir, em conjunto com o professor, responsabilidade pelas decisões tomadas.

Segundo as autoras, a reflexão e a experimentação são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. Com base em Alarcão (1994), explicitam que o objeto da reflexão é

Tudo que se relaciona com a atuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assumem (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996, p. 98).

De acordo com Smyth (1987, apud AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996, p. 103), para que o professor desenvolva e assuma uma postura crítico-reflexiva, deve aprender a realizar quatro ações, que lhe possibilitam a reconstrução de conhecimentos e a mudança de posicionamentos relacionados à sua atuação profissional. São elas: a) descrever ações (O que eu faço?): permite ao professor reorganizar a experiência de sua prática de ensino, a partir da

recordação do que foi feito em sala de aula; b) interpretar ações (O que isso significa?): possibilita ao professor, através do diálogo consigo e com os outros, questionar os porquês de seus atos de ensino e descobrir os princípios e teorias subjacentes a sua prática de ensino; c) confrontar ações (Como eu cheguei a ser assim?): dá oportunidade ao professor de, frente a concepções e práticas alternativas de ensino, questionar a legitimação das teorias subjacentes a sua ação pedagógica e a perceber que esta sofre influência de fatores sócio-históricos; d) reconstruir ações (Como agir diferentemente?): conduz o professor a integrar o conhecimento novo ao velho, a reconstruir suas crenças e a modificar suas práticas, tornando-se capaz de ter controle sobre si e sobre sua prática.

Além do desenvolvimento dessas ações, acrescentam Amaral, Moreira e Ribeiro, (1996, p. 99), com base em Dewey (1968), que três atitudes são imprescindíveis para o desenvolvimento da ação reflexiva: a) abertura de espírito: consiste no desejo de querer ouvir a opinião dos outros, atender a diferentes alternativas e admitir a possibilidade de erro; b) responsabilidade: implica na análise cuidadosa das consequências pessoais, sociais e políticas de determinadas ações e de seus efeitos; e c) empenhamento: compreende a predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Lembra Pimenta (2002, p. 24), que, na abordagem da prática reflexiva, é preciso adotar uma postura cautelosa com o intuito de evitar que a ênfase no professor provoque a separação entre a sua prática e o contexto organizacional no qual essa prática ocorre. Por isso, propõe que se assuma, na prática reflexiva, uma postura crítica, resultando numa postura crítico-reflexiva. Essa postura tem como principal idealizador Giroux (1990), que defende uma concepção de professor como intelectual crítico. Adotar um posicionamento crítico-reflexivo significa assumir um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Para tanto, o professor deve analisar os contextos escolares a partir do contexto sócio-histórico e conscientizar-se da dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, podemos argumentar que a perspectiva crítico-reflexiva de formação do professor aponta “para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática” e situa “a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa” (NUNES, 2001, p. 22). Desse modo, coloca em evidência a necessidade, dentre outras, de articulação entre formação geral e formação pedagógica, entre teoria e prática educacional, entre pesquisa e ensino. Essa

necessidade demonstra a imprescindibilidade de o professor tornar-se um pesquisador e de inserir-se nas práticas de letramento acadêmico-científico e de letramento docente.

Acreditamos que, ao atuar como pesquisador, em especial, de sua própria prática, o professor amplia sua percepção crítico-reflexiva e torna mais produtiva e eficiente sua prática pedagógica.

1.3 O professor pesquisador

Considerando os avanços vertiginosos da tecnologia e as mudanças que estes impõem, Acácio Pereira (2005, p. 09) advoga que não é possível pensar em tecnociência e, conseqüentemente, em desenvolvimento e modernidade, sem dar um tratamento científico à educação, “sem contar com massa crítica e centros de excelência em pesquisa que garantam recursos materiais e humanos para que se verifiquem, verdadeiramente, os laços necessários existentes entre pesquisa, setor produtivo e governo”. Para fazer parte dessa massa crítica, o professor precisa aprender a pesquisar e transformar a sua sala de aula em um lugar de produção de saberes.

Com base nessa necessidade, Demo (2006, p. 14) salienta que é inconcebível um professor que se limita a ensinar imitando e reproduzindo, separando ensino e pesquisa: “Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Professor que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado”. A formação científica apresenta-se, pois, como uma exigência para formação dos professores:

“Faz parte da rota alternativa a expectativa de *formação de novos mestres*, desde que pesquisar coincida com criar e emancipar. A formação científica torna-se também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e incentivo de elaboração própria, através do qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. [...] Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir.” [grifos do autor] (DEMO, op. cit., p. 10)

Na perspectiva defendida por Demo, a ação de pesquisar não é simplesmente uma busca de conhecimentos, mas, principalmente, uma atitude política que permite ao professor

contribuir para transformação da sociedade, bem como exercitar sua criatividade e poder de produção. Pesquisar é estabelecer um “*diálogo inteligente com a realidade*”, concebendo-o como integrante do cotidiano e, portanto, como um processo dinâmico. É assumir uma atitude consciente frente à “*fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam*”. Assim compreendida, a pesquisa implica comunicação, socialização do saber – parte integrante do diálogo – e interligação entre teoria e prática.

Pensando na relação teoria e prática, Pimenta (2002, p. 24) destaca que, ao possibilitar o acesso a variados pontos de vista, a teoria permite aos sujeitos agir de forma contextualizada, oferecendo diferentes perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos envolvidos em sua atuação profissional, sejam eles históricos, sociais, culturais, organizacionais ou profissionais.

Tendo em vista o imprescindível papel da teoria no processo de formação do professor-pesquisador e a necessidade de o professor assumir seu *status* de agente no processo ensino-aprendizagem, destaca Demo (2006, p. 22 - 23):

“Domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade, de cultivar a polêmica dialógica construtiva, de especular chances possíveis de caminhos outros ainda não devassados. [...] Quem dispõe de boa teoria, diante do dado sabe interpretar, ou pelo menos sabe propor pistas de interpretação possível”.

Nunes (2002, p. 24) também acredita na importância da articulação entre teoria e prática no processo de formação do professor-pesquisador e defende que essa articulação deve concretizar-se de forma contínua e coletiva. Além disso, sugere que o professor-pesquisador deve utilizar a própria prática pedagógica “como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos”. Vista sob esse enfoque, a prática pedagógica constitui-se como geradora de novas teorias, que, por sua vez, subsidiarão a criação de novas práticas.

Tardif (2002, p. 235), assim como Nunes, valoriza a prática pedagógica dos professores. Postula o autor que, em qualquer situação, o professor deve ser percebido como um sujeito ativo, e sua prática e trabalho cotidiano não apenas como um espaço de aplicação de saberes decorrentes de teorias, mas, sobretudo, como um espaço de construção, transformação e mobilização de saberes sobre a prática. Nessa perspectiva, o professor de qualquer nível de ensino encontra-se no mesmo patamar de importância do professor

universitário ou do pesquisador da educação, e é concebido, segundo o autor, como “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

Pensando nessa igualdade de papéis, Tardif (2002, p. 239) propõe “uma mudança radical” no que concerne à pesquisa universitária, não só em relação às concepções, mas também em relação às práticas de pesquisa atualmente em vigor nas Ciências da Educação. Essa mudança envolve quatro aspectos: 1 Considerar os professores como sujeitos do conhecimento; 2 Elaborar novas formas de pesquisa que considerem os professores como colaboradores e co-pesquisadores; 3 Considerar os interesses, pontos de vista, necessidades e linguagens dos professores e “assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos”; 4 Permitir aos professores apropriarem-se da pesquisa e reformularem “seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens suscetíveis de certa objetivação”.

O autor também suscita que os professores só poderão agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão se lhes forem propiciados tempo e espaço. Além disso, evidencia a necessidade de construção de uma “unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade”, na qual os professores dos diferentes níveis de ensino tenham a mesma importância. Por isso, argumenta que nós, professores, só “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros” (Ibid., p. 243 - 244)

Os pontos enumerados pelo estudioso dão ênfase à necessidade de inserção dos professores, de todos os níveis de ensino, no mundo da pesquisa, a qual se aplica não só aos professores que estão em formação, mas também aos que já passaram por esse processo. Remetem ainda à indispensabilidade de acesso dos professores à linguagem de divulgação científica, para que possam partilhar suas práticas e vivências profissionais.

Para motivação do *elaborador científico*, pelo menos em nível teórico, segundo Demo, algumas condições didáticas são imprescindíveis. São elas:

- a) indução do contato pessoal do aluno com as teorias, através da leitura, levando à interpretação própria;
- b) manuseio de produtos científicos e teorias, em biblioteca adequada e banco de dados;
- c) transmissão de alguns ritos formais do trabalho científico (como citar; como estruturar o corpo, com começo, meio e fim; como ordenar dados);
- d) destaque da preocupação metodológica, no sentido de enfrentar a ciência em seus vários caminhos de realização histórica e epistemológica, induzindo a que o aluno formule posição própria fundamentada;
- e) a partir disso, cobrança de elaboração própria, de início um tanto reprodutiva, mera síntese, mas que, aos poucos, se torna capacidade de criar (DEMO, 2006, p. 55).

Verificamos, pois, que os passos listados estão intimamente relacionados às práticas de letramento, especificamente, de letramento acadêmico-científico e de letramento docente. Podemos, portanto, pressupor que as práticas de letramento são o caminho para o desenvolvimento da criatividade, mais que isso, para a autonomia do professor-pesquisador, “para que surja o novo mestre, jamais o discípulo” (DEMO, 2006, p. 16 -17). Desse modo, para transformar-se em um pesquisador, o professor deve apropriar-se efetivamente da leitura e escrita, pois elas são instrumentos de construção e divulgação do conhecimento científico e, portanto, ferramentas de conscientização e transformação da realidade.

1.4 Letramentos

Nas duas últimas décadas, o letramento tornou-se objeto de estudo de várias pesquisas científicas, sobretudo, daquelas preocupadas com o exercício pleno da cidadania. Muitas delas têm centrado sua atenção nas práticas de letramento do professor. Mas o que seria letramento? Que implicações subjazem ao conceito de letramento? Qual o papel do professor como agente de letramento?

Afirma Descardecí (2002, p. 41) que os estudos sobre *letramento* tiveram início pouco depois da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, no Canadá e em vários países da Europa, dentre eles, França, Bélgica e Inglaterra. No Brasil, esses estudos começaram em 1980. E, embora dicionarizado recentemente, mais precisamente em 2001, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (COSTA NUNES, 2007, p. 27), a palavra *letramento* é um neologismo bastante utilizado nos meios acadêmicos. Entretanto, nos meios escolares e de

trabalho, como destaca Descardecí, o uso do vocábulo é bem mais recente. E acreditamos que, em alguns casos, ainda compreendido equivocadamente como sinônimo de alfabetização.

O termo *letramento*, segundo Soares (1998, p. 15), chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80, mais precisamente em 1986, através de Mary Kato e de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Entretanto, como acrescenta a pesquisadora, a palavra só ganhou estatuto de termo técnico dois anos depois, em 1988, graças a Leda Verdiani Tfouni, que, no capítulo introdutório do seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, faz a distinção entre alfabetização e *letramento*.

Ainda de acordo com Soares (op. cit., p. 17), etimologicamente, o vocábulo *letramento* deriva da palavra da língua inglesa *literacy*, que, por sua vez, “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”.

Soares (2005, p. 30 - 31) argumenta que o *letramento* ou *alfabetismo* – denominação sugerida por ela - refere-se a um conjunto de comportamentos variados e complexos, que exigem habilidades e conhecimentos de leitura, de natureza linguística e psicológica, que compreendem desde a capacidade de decodificação de palavras escritas até a capacidade de compreensão de textos escritos. Requerem também habilidades e conhecimentos de escrita, de natureza psicológica e motora, dentre outras, que comportam desde a habilidade de transcrição de sons até a capacidade de comunicação adequada com um leitor em potencial. Essas habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita se organizam em um *continuum*, que possui vários pontos indicadores dos diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimento que podem ser utilizados para ler e escrever diferentes tipos de material escrito.

A autora enfatiza que o *alfabetismo* remete a um conjunto de práticas sociais relacionadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em contexto social específico. Nessa perspectiva, verificamos que *letramento* ou *alfabetismo* e *alfabetização*, *letrado* e *alfabetizado* dizem respeito a conceitos distintos. Essa distinção, como argumenta a pesquisadora, surgiu da necessidade de enfrentar uma nova realidade social, a de “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 19).

Considerando essa nova realidade, o *letramento* pode ser compreendido como o estado ou condição de quem, além de saber ler e escrever, exerce e cultiva as práticas sociais que utilizam a escrita; e a *alfabetização* pode ser conceituada como a ação de ensinar e/ou aprender a ler e escrever (SOARES, 1998, p. 47). Com base nessa reflexão, podemos definir

letrado como o sujeito que, mesmo não sendo alfabetizado, faz uso da escrita, ou seja, envolve-se em atividades sociais de utilização da leitura e da escrita; e alfabetizado, como aquele que sabe ler e escrever.

Freire (2006, p. 40), embora não utilize o termo letramento, tem uma concepção de alfabetização que reflete o conceito de alfabetismo e que visualiza o alcance sociopolítico das práticas de leitura e de escrita:

A alfabetização [...] enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a 'leitura' e a 'reescritura' da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são práticas da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização [...] que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sociedade estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país [...] estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua história.

Com base no excerto supracitado, verificamos que Freire também critica a prática de ensino de leitura e de escrita vista sob uma ótica mecanicista, descontextualizada e, principalmente, apolítica. Para esse grande educador, a alfabetização [...] e pós-alfabetização devem contribuir “para que o povo, tomado mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História”, e “Fazer história é estar presente nela e não simplesmente estar nela representado” (FREIRE, op. cit., p. 40).

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) reforça a diferenciação entre o letramento e alfabetização, bem como a função sociopolítica daquele ao afirmar que letramento em leitura “É muito mais que decodificar material escrito e compreendê-lo. [...] Letramento envolve capacidade dos sujeitos para atingir seus objetivos, e a conseqüente capacidade das sociedades complexas modernas de usar informação escrita para funcionar de maneira eficiente” (RICHE, 2004, p. 225).

No que se refere, especificamente, ao letramento em escrita, pondera Olson (1997, p. 290) que, para dominar a escrita – e, pautando-nos nas palavras de Riche, diríamos, agir de forma eficiente –, não basta conhecer as palavras é preciso aprender a compartilhar o discurso de alguma 'comunidade textual'. Para isso, é necessário saber quais são os textos mais

importantes para comunidade selecionada, ter conhecimento sobre como esses textos devem ser lidos e interpretados e sobre como devem ser aplicados na fala e na ação.

Kleiman (1995, p. 19), fundamentando-se em Scribner e Cole, também reforça o caráter social do letramento ao conceituá-lo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. E alerta-nos para o fato de que, no ambiente escolar, o que predomina, infelizmente, ainda é a processo de alfabetização, e não as práticas de letramento, portanto, não se reflete sobre os usos dos textos e, principalmente, sobre os efeitos desses usos:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

A argumentação de Kleiman leva-nos a concluir, como defende Marcuschi (2001, p. 38) e outros autores, que existem múltiplos letramentos. Assevera o estudioso, fundamentando-se em Street, que “não há um letramento com ‘L’ maiúsculo e ‘o’ no singular, mas *múltiplos letramentos* tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes” [grifos do autor]. Assim sendo, podemos abordar diferentes tipos de letramento, dentre eles, o acadêmico-científico e o docente.

Soares (1998, p. 81) reforça a ideia da existência de múltiplos letramentos e, para sustentá-la recorre, assim como Marcuschi, a Street (1984) e, citando-o, afirma que “seria, provavelmente, mais apropriado referirmos a 'letramentos' do que a um único 'letramento’”. Para fortalecer essa assertiva, busca Lankshear (1987), que defende que “deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor ou presumir um único letramento”. Despertando-nos, desse modo, para necessidade de estudarmos e caracterizarmos os diversos letramentos.

Para não termos dúvidas quanto à existência dos múltiplos letramentos, a autora retoma as palavras de Wagner (1986) e ressalta as diversas linguagens, escritas, habilidades, conhecimentos e crenças imbricados nas práticas de letramento, afirmando que “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas,

quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (SOARES, 1998, p. 81).

A escritora também corrobora a ideia de Kleiman quanto ao fato de as escolas ainda privilegiarem a alfabetização em detrimento do letramento e alerta-nos, assim como Freire, para a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita. “Nosso problema não é apenas ensinar a aprender a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p. 58).

Percebemos, pois, que, numa sociedade letrada e repleta de avanços técnico-científicos, como a nossa, não basta apenas saber ler e escrever; é imprescindível e urgente incorporar as práticas sociais que a leitura e a escrita exigem, atentando para seus efeitos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Quando essas práticas não são incorporadas, o indivíduo “não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão [...] não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas” (SOARES, op. cit. p. 20), nem tampouco, em sua grande maioria, aos bens materiais, conseqüentemente, é marginalizado pela sociedade.

Marcuschi (2001, p. 16) reforça a ideia da importância do letramento para o exercício da cidadania quando defende que,

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência do mundo moderno.

A importância do letramento para o exercício pleno da cidadania também é frisada por Descardecí (2002, p. 46), que assegura que “Ser letrado, em uma sociedade letrada, é essencial para que se possa participar ativamente da política, da tecnologia, da mídia; para que se possa ter acesso ao poder”.

Desse modo, assim como Soares, (1998, p. 17), acreditamos que, por trás do conceito de letramento, está implícita a ideia de que a escrita traz conseqüências de diversas ordens, sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o indivíduo que aprende a usá-la como para o grupo social em que seja introduzida.

1.4.1 IMPLICAÇÕES SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O letramento traz consequências não apenas individuais, mas coletivas, pois altera o *estado* ou *condição* do indivíduo em diferentes aspectos, sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e, até mesmo, econômicos; e também gera efeitos diversos, sociais, culturais, políticos, econômicos e linguísticos, no grupo em que a escrita é inserida. Podemos, portanto, afirmar que letramento e cidadania estão intimamente relacionados, no sentido de que os diferentes tipos de letramentos - alguns mais fortemente - enquanto práticas sociais, são instrumentos indispensáveis na luta pela conquista da cidadania plena.

Olson, Hildyard e Torrance (1985 apud OLSON e TORRANCE, 1995, p. 07) argumentam que os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais são variados e não podem ser facilmente compreendidos. Destacam ainda que

[..] a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. [...] ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, [...] A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos.

Ao argumentarem que a leitura e a escrita permitem ao sujeito reavaliar, estudar e reinterpretar, os pesquisadores destacam, dentre os vários conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelo letramento, os de ordem cognitiva. Segundo Olson (1997, p. 298), aprender a lidar com os produtos das atividades resultantes da escrita “marca indelevelmente a cognição humana”. Ainda conforme o autor, as atividades de leitura e a escrita exerceram um papel fundamental na transformação do pensamento sobre as coisas para o pensamento sobre a representação dessas coisas, isto é, para o pensamento sobre o pensamento.

Acrescenta o autor que a escrita nos fornece modelos conceituais para a linguagem, os quais “constituem ao mesmo tempo o que se adquire no processo de aprendizado da escrita e da leitura e o que se emprega ao pensar sobre a linguagem” (OLSON, op. cit., p. 105 - 106). Essa ponderação induz-nos a concluir que, além de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, as práticas de leitura e de escrita ainda promovem a apropriação de novos conhecimentos e habilidades linguísticos.

Sobre a ampliação do desenvolvimento linguístico, afirma Bazerman (2006, p. 59) que “A experiência textual acumulada e socialmente contextualizada aumenta o repertório formal e o comando processual de cada escritor e leitor”. Ao ter contato com diversos gêneros textuais, os sujeitos têm acesso a diversas sequências textuais, a diferentes tipos de discursos, a variados processos de coesão e coerência. Assim, podem criar o (s) próprio (s) estilo (s) de escrita e refletir sobre as funções sociais dos textos que circulam em diferentes âmbitos sociais.

Além de ampliar o desenvolvimento linguístico, o exercício de diferentes práticas de leitura e de escrita instiga a reflexão sobre a construção de sentidos e estimula a criatividade. Durante o processo de leitura e de escrita, o leitor e o escritor encontram-se separados no espaço e no tempo, fato que exige a percepção e/ou evidenciação dos aspectos situacionais para que a comunicação se torne eficiente (NARASIMHAN, 1995, p. 194). Por outro lado, esse distanciamento espaço-temporal “afasta o escritor das limitações das múltiplas condições da presença real e dos atos de fala, deixando oportunidades de perspectiva suscetível de descoberta” (KITTAI, 1995, p. 185) e, portanto, de criação.

As práticas de letramentos, mais do que oportunizarem reflexão e criação, modificam nossas ações de linguagem. Segundo Bazerman (2006, p. 21), quando os alunos compreendem que a escrita, além de afetar as pessoas na sala de aula e na comunidade, pode levar significados e intenções para outras pessoas que não conhecem, atentam para o mundo de interação criado dentro do texto.

Creemos que esse processo de conscientização em relação às significações e intencionalidades das ações de linguagem, aplica-se às práticas de letramento em outros contextos sócio-comunicativos, e não apenas às do contexto escolar. Essa crença é ratificada por Olson (1995, p. 281) ao reconhecer que “a escrita é usada para representar a língua” e que, por isso, “possibilita refletir sobre ela e tomar consciência dela. [...] Ao lidar com a língua escrita, seja lendo ou escrevendo, toma-se consciência de duas coisas simultaneamente, do mundo e *da linguagem* [grifos do autor]”.

Olson (1997, p. 298) também declara que “nossa concepção moderna do mundo e nossa concepção moderna de nós mesmos são subprodutos da invenção de um mundo que está no papel” e assevera que a invenção da escrita marca significativamente a história da cultura. A esse respeito, argumenta Acácio Pereira:

[...] a compreensão do papel da leitura e da escrita – fenômenos sócio-culturais que estão visceralmente relacionados – apesar de se constituírem como processos cognitivos diferenciados é um fator decisivo na interpretação da cultura de um povo ou, em sentido mais restrito, de uma comunidade (ACÁCIO PEREIRA, 2005, p. 69).

Narasimhan (1995, p. 203), com base em estudos sobre a interferência da cultura escrita na transformação da cultura da Europa Ocidental, aponta três mudanças fundamentais: “interesse no processo de definição da interpretação”; “interesse na tecnologia voltada à imprensa, [...] envolvendo atividades de produção cultural”; “interesse no processo de escolarização e ensino”. Mudanças que, acreditamos, também são perceptíveis em nossa cultura e em outras culturas em virtude das exigências socioeconômicas, sobretudo, atualmente, tendo em vista o avanço técnico-científico e o processo de globalização.

Mas, como pontua Bazerman (2007, p. 21), as práticas de letramento permitem, principalmente, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de natureza social, uma vez que são constitutivas de “uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais pessoas do que se pode imaginar”.

A asserção de Bazerman evidencia a importância das interações sociais no processo de letramento. Essas interações possibilitam experiências comunicativas, através das quais adquirimos conhecimentos e habilidades de natureza cognitiva, linguística, cultural e, especialmente, sócio-subjetiva. As experiências sociais comunicativas envolvem, necessariamente, relações interpessoais, que também são imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem:

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperações com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si mesmo (BAZERMAN, op. cit., p. 110).

Verificamos, pois, que, nas práticas de letramento, estão envolvidos aspectos sociais, mas também pessoais. Sociais porque “o uso da linguagem se dá no ponto de interações entre

pessoas, onde nossos motivos encontram os motivos dos outros com seus diferentes sistemas de *self*, perspectivas e motivações”. Pessoais, porque o desenvolvimento das práticas de letramento “é permeado de questões de identidade, afeto, alegria” e de definição do lugar do sujeito no mundo (BAZERMAN, op. cit., p. 115).

A partir do exposto, concluímos que são inúmeras as implicações da escrita para o desenvolvimento do sujeito. Poderíamos destacar como principais as implicações de natureza cognitiva, subjetiva, social, cultural, linguística, mas também podem ser incluídas como essenciais as de ordem política e econômica.

Acreditamos que uma das esferas sociais mais profícuas para incentivar as práticas de diferentes tipos de letramento e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento integral do sujeito é a escola, tendo em vista ser uma instituição que atende a uma demanda muito grande da sociedade. Entretanto, dependendo da concepção que se assuma em relação às práticas de letramento, o ambiente escolar tanto pode ampliar o acesso a conhecimentos e habilidades diversas como pode limitar esse acesso e, até mesmo, bloquear o desenvolvimento do sujeito. Por isso, defendemos que os professores, sobretudo, os de língua e, especialmente, os de língua materna, devem atuar não apenas como professores-pesquisadores inseridos em diferentes práticas de letramento, mas como agentes de letramentos, possibilitando aos alunos inserirem-se também no mundo da escrita.

1.5 O papel do Letramento Acadêmico na formação do professor como Agente de Letramentos

Segundo Kleiman (2006, p. 76), nos cursos de formação, existem dois modos de representar o professor, um hegemônico, postulado teoricamente pelo socioconstrucionismo, e outro emergente, decorrente dos estudos do letramento. Este, segundo a autora, poderia complementar o primeiro ou, até mesmo, substituí-lo. Assim como Kleiman, acreditamos que a representação hegemônica do professor que predomina no ambiente acadêmico precisa ser substituída por uma representação pautada na perspectiva do letramento entendido à luz dos estudos etnográficos, voltado, portanto, para a escrita em situações reais no tempo e no espaço, visando à legitimação de diversas práticas de escrita, dentre elas, as práticas populares e as acadêmico-científicas.

O estudo de diversas práticas de escrita é extremamente importante para a formação do professor e, conseqüentemente, para sua atuação profissional, pois, conforme Matencio (2006, p. 94), ao longo do processo de socialização, o sujeito constrói representações acerca da língua e, mais globalmente, da linguagem. Essas representações envolvem a apropriação de normas, de valores e modos de comportamento das instâncias sociais e, portanto, orientam a participação do sujeito em diferentes eventos de interação, inclusive nos acadêmicos.

Assim, como comenta a autora, ao ingressar no ambiente acadêmico, particularmente no curso de Letras, as representações de língua (gem) trazidas pelos alunos entram em confronto com representações da língua (gem) defendidas na universidade. Na maioria das vezes, as representações dos alunos fundamentam-se no senso comum, mais precisamente na ideia de que saber uma língua é saber a gramática dessa língua. Já as representações de língua (gem) adotadas no ambiente acadêmico, baseiam-se em perspectivas teóricas e pedagógicas que sustentam que saber uma língua é saber agir em diferentes situações de interação. A estudiosa defende que esse confronto gera um processo de socialização que “conduz à ruptura com crenças que os alunos construíram durante um longo processo de socialização, levando-os à (re) construção de uma identidade linguística (e languageira) que lhes habilite a agir *com*, *sobre* e *através* da língua (gem), no processo de ensino/aprendizagem” (MATENCIO, op. cit. 95).

Esse fato põe em relevo os aspectos enunciativo, discursivo e, sobretudo, agentivo, intrínsecos à utilização da língua-linguagem, que nos remetem ao conceito de agência. Esta, por sua vez, “envolve afazeres reais de gente real atuando no mundo social, através da ação coletiva”. Desse modo, relaciona-se com o princípio da autonomia, que se concretiza na ação coletiva. Nessa ótica, o termo agente social refere-se a “um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade”. E, no caso da escola e, conseqüentemente, do professor, diz respeito a “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas do uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 82 - 84).

Considerando esses conceitos, podemos afirmar que ser agente de letramento é muito mais que possibilitar ao aluno a ampliação das práticas de letramento, é, principalmente, conscientizá-lo das questões políticas e sociais que estão implícitas nessas práticas, pois ser um agente de letramento é ser um agente social. Para assumir esse papel, é preciso conhecer “os meios, fraquezas e forças dos membros do grupo, bem como suas práticas locais. É

necessário também mobilizar os saberes e experiências do grupo, seus ‘modos de fazer’ [...]’, para realizar as atividades visadas (KLEIMAN, 2006, p. 87).

Kleiman salienta ainda que, embora exista uma mudança significativa em relação às representações das funções do professor, não existe ainda uma mudança significativa no que concerne ao modelo acadêmico de formação desse profissional. Esse fato coloca em evidência a urgência da reorganização dos cursos de formação de professores. E sugere uma reorganização fundamentada na representação do professor como agente de letramento e pautada em uma orientação para a “participação coletiva, para a mobilização e agência, para a autonomia e autoria”. Só será possível “formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam a diferença” (KLEIMAN, 2006, p. 89), cumprindo essas exigências.

Matencio (2006, p. 96) também compartilha a preocupação de Kleiman quanto à necessidade de reorganização dos cursos de formação. Além disso, critica o fato de, apesar de acontecerem discussões tranquilas em torno de temas como variabilidade da língua, gêneros do discurso e multiplicidade de discursos, ainda não existir “uma reflexão sistemática e consistente de como transformar os objetos de estudo [...] em objetos de ensino”. Crítica extremamente coerente, pois, para modificar as práticas de ensino de língua materna, é imprescindível possibilitar ao professor em formação, além dos conhecimentos acerca das teorias referentes ao processo ensino-aprendizagem, especialmente, no concerne à leitura e à escrita, orientações quanto à aplicação desses saberes. Essa aplicação dá-se, necessariamente, a partir da vivência de práticas reais de letramento, que envolvam, não apenas o estudo da forma de organização dos gêneros, mas, principalmente, os usos desses gêneros e os efeitos desses usos.

Defende Matencio (2006, p. 93) que o entendimento do processo de inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de leitura e de escrita é indispensável para a integração das experiências prévias, anteriores ao ingresso na universidade, com as experiências vivenciadas no ambiente acadêmico. Para essa integração, também se torna mister compreender os conflitos ideológicos entre os diferentes discursos que se fazem acerca de seu objeto de ensino, a língua (gem).

Pensando no processo de inserção do aluno nas práticas de letramento acadêmico, a autora propõe o estudo das atividades de textualização e retextualização de textos acadêmicos. Argumenta Matencio (2006, p. 96 - 97) que essas atividades permitem a produção de diferentes gêneros, tanto na modalidade escrita como na falada. Possibilitam, paralelamente, a mobilização, construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita,

uma vez que coloca em ação o agenciamento de recursos *linguageiros* e a realização de operações linguísticas, textuais e discursivas.

As atividades de textualização e retextualização evidenciam a relação do sujeito com a língua (gem), refletem as operações semântico-pragmáticas colocadas em ação durante o processo de leitura e produção de textos e, portanto, demarcam as ações enunciativo-discursivas. Por isso, oferecem, tanto aos formadores como aos próprios estudantes, “pistas didáticas essenciais para compreender o processo de construção da identidade do profissional em formação” (MATENCIO, 2006, p. 98). Por isso, podemos afirmar que essas atividades, além de propiciarem o redimensionamento de representações acerca das práticas de leitura e escrita, possibilitam a apropriação e sistematização de conhecimentos referentes à atuação do professor em formação.

As atividades de textualização e retextualização, ao colocarem o professor em formação em contato com textos especializados, possibilitam dois níveis de contribuições. O primeiro relaciona-se à construção de identidade profissional e o segundo, à ampliação das práticas de letramento, através das práticas de letramento acadêmico. Os textos especializados possibilitam o acesso a conceitos teóricos e metodológicos importantes não apenas para atuação profissional, mas, principalmente, para construção da identidade profissional. Esse acesso, por sua vez, torna possível a filiação a abordagens teóricas e metodológicas, como também a construção de uma postura profissional e a “assunção de lugares e papéis – sociais e comunicativos nas práticas acadêmicas (e escolares, é claro)”. Os textos especializados permitem ainda o acesso à configuração habitual de gêneros que circulam no ambiente acadêmico e oportuniza ao professor em formação a produção de textos que podem circular nesse ambiente.

Constatamos, pois, que as atividades de (re) textualização colocam o futuro professor em contato com o fazer - científico em sua área de formação, bem como com os gêneros que circulam na esfera acadêmico-científica. Desse modo, essas atividades põem em funcionamento o domínio discursivo técnico-científico, permitindo a construção de um saber *fazer* e de um saber *dizer* (MATENCIO, 2006, p. 99). Acreditamos que tais ações assentam o professor em formação na posição de um professor-pesquisador e apontam para uma postura agentiva, pois evidenciam a compreensão dos domínios discursivos, científicos, de divulgação científica e didáticos, presentes na universidade e nas práticas escolares. Além dessas contribuições, as atividades de (re) textualização permitem a transformação de objetos de estudo em objetos de ensino (MATENCIO, 2006, p. 99 – 100).

Considerando os aspectos enunciativo-discursivos envolvidos nas atividades de textualização e retextualização, Matencio (op. cit., p. 104) chama a atenção para a necessidade de as disciplinas que tratam da leitura e da escrita na universidade realizarem um trabalho que considere, sistematicamente, além da configuração dos textos, outros quatro aspectos. São eles: 1) as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da retextualização; 2) o modo de fazer - científico subjacente às perspectivas teóricas e metodológicas assumidas no texto-base; 3) os conflitos teóricos e metodológicos expostos no texto-base; e 4) os conflitos sociocognitivos provocados pelo texto-base na formação do estudante.

Concordamos plenamente com a relevância desses aspectos para a formação do professor, principalmente quando se visa à formação de um professor-pesquisador, entendido como agente de letramento com atuação crítico-reflexiva. Essa atuação deve compreender a dimensão político-social frente ao processo ensino-aprendizagem. Esse, por sua vez, deve ser visualizado como um agir comunicativo, que tem como principais funções permitir que o aluno se aposses, conscientemente, do agir *com*, *sobre* e *através* da língua (gem) e dos textos/discursos e contribuir para a solução, ou pelo menos, amenização das desigualdades sociais.

Matencio (2006, p. 104) também defende que as pistas didáticas oferecidas pelas atividades de retextualização devem ser consideradas por todas as disciplinas dos cursos de formação de professores. Para analisar essas pistas didáticas, faz-se necessário definir uma linha teórico-metodológica de análise. No nosso caso, adotamos as orientações do Interacionismo Sociodiscursivo, por possibilitar a investigação de aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e discursivos.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: SUBSÍDIO PARA A ANÁLISE E O REDIMENSIONAMENTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

“As práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas”.

“A apropriação de gêneros é [...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades de comunicação” (BRONCKART).

A ampliação das práticas de letramento, como já frisamos, deve ser um dos principais objetivos do processo ensino-aprendizagem, principalmente, para os profissionais que trabalham com o ensino de línguas. Essa ampliação deve pautar-se na apropriação de gêneros textuais, evidenciando o caráter sócio-histórico e, sobretudo, ideológico da linguagem, como também na compreensão das práticas de leitura e de produção de textos como ações de linguagem. Com o intuito de investigar o processo de apreensão dos gêneros, várias abordagens teóricas têm surgido. Algumas dessas teorias, pautadas na psicologia da linguagem e na didática das línguas, têm assumido uma visão psicossociológica dos gêneros. Enquadra-se nesse grupo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente com o intuito de explicar o processo de produção de textos-discursos, os quais são concebidos como instrumentos de desenvolvimento humano. Conheçamos alguns dos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos do ISD, abordagem teórico-metodológica que adotamos em nosso trabalho.

2.1 Origem e Pressupostos

A abordagem teórica batizada de Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é desenvolvida, desde a década de 1980, por Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores - pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra -, dentre eles Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Centrado no estudo da morfogênese das ações e em uma concepção psicossociológica dos gêneros textuais, o ISD inscreve-se, segundo o próprio pesquisador, no interacionismo social, constituindo-se, ao mesmo tempo, como uma variante e um prolongamento desse movimento (BRONCKART, 2006, p. 09).

De acordo com o autor, o interacionismo social designa um posicionamento epistemológico presente em várias correntes da filosofia e das ciências humanas que defendem a tese de que as propriedades específicas do comportamento humano são frutos de um processo histórico de socialização decorrente do surgimento e desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Assim, o interacionismo social compreende os fatos da linguagem como marcas de condutas humanas socialmente contextualizadas. E, fundamentando-se em abordagens teóricas que consideram as dimensões psicossociais do desenvolvimento, acredita no caráter dialético do desenvolvimento das atividades e do psiquismo humano. Por isso, dentre outros aspectos, investiga o papel desempenhado pelos instrumentos, pela linguagem e pela cooperação social na construção da consciência, considerando a articulação entre as representações coletivas, sociais e individuais na análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais (BRONCKART, 1999, p. 23).

Os aspectos estudados pelo interacionismo social também são investigados pelo ISD, que, conforme Bronckart (2006, p. 10), corrobora todos os princípios originadores do interacionismo social e questiona a divisão Ciências Humanas/Ciências Sociais. Pautando-se nesse questionamento, apresenta-se como “uma corrente **da ciência do humano**” [grifos do autor], e não como uma corrente propriamente linguística, tampouco como uma corrente psicológica ou sociológica. Para o ISD, os aspectos linguísticos, psicológicos e sociais estão, indissolivelmente, interligados e podem ser evidenciados nas práticas languageiras situadas (ou nos textos-discursos). Essas práticas são consideradas as principais responsáveis pelo desenvolvimento humano, em toda sua amplitude, tanto no que concerne aos conhecimentos, aos saberes e às capacidades do agir, quanto no que diz respeito à identidade das pessoas. Para

defender essa tese, o ISD fundamenta-se, dentre outros teóricos, nos estudos de Saussure, Vygotsky, Habermas, Foucault e Bakhtin.

Como observa Pereira (2006, p. 117), embora a escola saussuriana não tenha seguido um compromisso sócio-histórico nos estudos linguísticos, Saussure foi um dos primeiros teóricos a postular que os fatos sociais intervêm na linguagem. Portanto, foi um dos principais responsáveis pelo redirecionamento das pesquisas em torno da linguagem. O Interacionismo Sociodiscursivo também acredita no caráter social da linguagem postulado por Saussure. Por isso, com base nos estudos de Vygotsky, defende a importância da linguagem e da interação para o desenvolvimento do ser humano.

Segundo Lev Vygotsky (1991 [1987], p. 17), a evolução dos processos mentais está intimamente relacionada às interações com o mundo real, as quais são determinadas sócio-historicamente. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento acontece do nível social para o individual e pode ser observado através do desenvolvimento da linguagem. Esta, por sua vez, tem como função primordial o contato social, a comunicação. Nessa perspectiva, pensamento e linguagem são processos inseparáveis e interdependentes do desenvolvimento humano, resultantes das interações vivenciadas no contexto sócio-histórico-cultural.

O Interacionismo Sociodiscursivo também adere à tese de que o desenvolvimento humano é possibilitado pelas interações verbais. Além disso, sustenta que o princípio explicativo das unidades psicológicas encontra-se na unidade sociológica. Propõe, portanto, que as ações pessoais podem ser explicadas a partir das ações coletivas. Bronckart (2006, p. 137) evidencia que:

[...] para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano, é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas.

Para Bronckart, o termo agir tem um sentido genérico e pode designar qualquer comportamento ativo de um organismo. Com base nessa amplitude, propõe a distinção de dois tipos de agir: um agir não verbal, que denomina de agir geral; e um agir verbal, que chama de agir de linguagem. Para explicar as características do agir de linguagem, o pesquisador fundamenta-se em Habermas, que propõe o conceito de agir comunicativo para explicar as atividades sociais e as ações de linguagem.

Conforme Bronckart (2006, p. 138), Habermas (1987) argumenta que a função maior da atividade de linguagem é garantir “o *entendimento* indispensável à realização das atividades gerais”, contribuindo para consecução de todas as suas etapas, planejamento, regulação e avaliação. Verificamos, pois, que existe uma relação de interdependência entre as atividades gerais e as atividades de linguagem, de modo que as atividades de linguagem dependem das atividades gerais e essas, por sua vez, quase sempre demandam atividades de linguagem.

Destaca Araújo (2004, p. 245) que Habermas atribui à linguagem uma força emancipatória, isto é, uma força social, política e ética. Pois,

[...] sempre que falantes estabelecem diálogos, argumentam, ‘agem linguisticamente’, suas falas fazem mais do que significar, mais do que compreender uma expressão gramatical, mais do que asserir, mais do que constatar estado de coisa [...], mais do que seguir uma regra através de um comportamento, mais do que depender de um contexto de um uso [...].

Essa afirmação sugere-nos que as atividades de linguagem devem ser negociadas e validadas pelo grupo. Por isso, Habermas (1983, p. 321) compreende o agir comunicativo como uma interação mediatizada simbolicamente, regulada por normas que valem obrigatoriamente, que delimitam as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e admitidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes. Nessa perspectiva, “Só o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento”.

Ressalta o autor que, para definir as situações que podem ser compartilhadas por todos, os falantes e ouvintes, desde o horizonte pré-interpretado, representado pelo mundo da vida, referem-se, simultaneamente, a algo dos mundos objetivo, social e subjetivo. Portanto, as regularidades constitutivas dos esquemas de ações se constroem na e pela mediação social, através das avaliações realizadas pelo grupo em relação a esses três mundos formais. Essas avaliações podem ser organizadas em três categorias: 1) Avaliações das pretensões à verdade, quando se relaciona ao mundo objetivo; 2) Avaliações das pretensões às normas, quando se referem ao mundo social; e 3) Avaliações das pretensões à veracidade, quando dizem respeito ao mundo subjetivo (BRONCKART, 2006, p. 49).

Fundamentando-se em Habermas, o ISD assegura que as avaliações formuladas no quadro da atividade de linguagem atribuem a uma sequência de comportamentos um estatuto de validade referente aos mundos objetivo, social e subjetivo. Sustenta ainda que a

significação e racionalidade de uma sequência de comportamentos da ordem natural são construídas por esse processo avaliativo. Desse modo, o Interacionismo Sociodiscursivo concebe a atividade de linguagem como constitutiva da atividade social e dos mundos formais que compõem seu contexto (BRONCKART, 2006, p. 59).

Podemos pressupor que as negociações para atribuição do estatuto de validade a uma dada sequência de comportamentos demandam relações de força e conflitos, sobretudo, quando os grupos sociais envolvidos defendem interesses divergentes. Essas negociações são reguladas pelo que Foucault denomina de formação discursiva. Conceito adotado pelo ISD sob a denominação de formações sociodiscursivas.

Foucault (2007 [1969], p. 131) define formação discursiva como “o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de *performances* verbais – sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico e psicológico”. Acrescenta o autor que as formações discursivas escondem o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados. Essa ressalva sugere-nos que as formações discursivas são dotadas de intencionalidades nem sempre explicitadas no plano do enunciado.

Parafraseando Foucault, Mussalim (2001, p. 119) afirma que uma formação discursiva diz respeito a um conjunto de regras anônimas e históricas que definem as condições de exercício da função enunciativa. Tais regras são sempre determinadas no tempo e no espaço e direcionadas para uma época dada, para uma área social, econômica, geográfica e/ou linguística específica. Essa conceituação mostra-nos que as formações discursivas são situadas temporal, geográfica, histórica e socialmente.

Bronckart (1999, p. 36 – 37), assim como Foucault, acredita na existência de instâncias de controle das representações semiotizadas. E afirma:

[...] as formações discursivas (que chamaremos de formações sociodiscursivas [socio-languagières]) são mecanismos que, no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de ‘discurso’ (que chamaremos gêneros de textos), moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular.

As formações discursivas revelam, portanto, as representações semiotizadas. Estas são produto de uma reformulação coletiva, fruto de uma colocação de interface de representações

individuais e coletivas (BRONCKART, 1999, p. 35). Destaca o autor que a semiotização gera o surgimento de atividades linguísticas, propriamente de linguagem, organizadas em discursos ou em textos e que os textos diversificam-se em gêneros. Assim, as significações dos textos e signos são sempre moventes, pois são produtos da interação social e dependentes da situação de uso. Para explicar a mobilidade da significação dos textos, Bronckart alicerça-se em Bakhtin.

Podemos, portanto, dizer que outro importante colaborador do ISD e, indubitavelmente, dos estudos da linguagem foi Mikhail Bakhtin. De acordo com Pereira (2006, p. 118), esse estudioso se opôs às concepções estruturalistas, em especial a de que o texto é uma entidade autônoma. A partir dessa oposição, propôs um novo significado para o signo linguístico, concebendo-o como “essencialmente social”, como “elemento mediador de toda relação social” e influenciador decisivo “na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos”. E, pautando-se nessa compreensão, o estudioso elaborou o conceito de gêneros discursivos.

Bakhtin (2003 [1979], p. 261 – 262) define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados em cada esfera de troca (lugar social dos interlocutores). Os gêneros do discurso constituem-se, portanto, como formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, provenientes das necessidades produzidas em diferentes lugares sociais de comunicação humana. Essas necessidades denotam a inesgotabilidade da variedade da atividade humana permitindo que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso sejam infinitas, não existindo, portanto, segundo o autor, razão para “minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros”.

Os gêneros do discurso refletem, portanto, as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, através de três elementos: 1) Conteúdo temático, manifestado por meio daquilo que é ou pode ser dito através do gênero; 2) Estilo verbal, construído a partir da seleção realizada pelos locutores nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; e 3) Construção composicional, formada pelo tipo de estruturação e composição do gênero e pelo tipo de relação do locutor com os interlocutores e com os discursos destes. Afirma Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso* [grifos do autor] (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261 – 262).

Constatamos, a partir dos grifos feitos pelo autor, que a conceituação de gêneros discursivos remete à existência de modelos que orientam o indivíduo durante o processo de enunciação, interferindo não só na estrutura composicional - elemento mais influenciado -, mas também no conteúdo temático e no estilo.

Bronckart (1999, p. 71 - 75) prefere denominar esses modelos de gêneros de textos⁴, pois compreende texto como toda unidade de produção de linguagem, oral ou escrita, sócio-histórica, temporal e espacialmente situada, acabada e, do ponto de vista da ação ou da comunicação, autossuficiente. Acrescenta o autor que o texto, sendo produto da atividade humana, articula-se às necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais. Esses fatores geram diferentes modos de fazer texto, isto é, diversas espécies de textos. Entretanto, dependendo das características que as compõe, qualquer espécie de texto pode ser considerada como sendo pertencente a um gênero específico.

Dentre as características de composição de um gênero textual, encontram-se: 1) A relação de interdependência dos textos com as propriedades do contexto de sua produção; 2) A organização do conteúdo temático abordado no texto; 3) A articulação das frases a partir de regras de composição mais ou menos específicas; 4) Os mecanismos de textualização; e 5) Os mecanismos enunciativos. Esses dois tipos de mecanismos são responsáveis pela construção de coerência interna do texto.

Embora prefira a denominação gêneros de textos, Bronckart, como Bakhtin, concebe os gêneros textuais como modelos, sócio-historicamente, pré-construídos e reforça a ideia de que a construção de textos/enunciados está intimamente relacionada ao processo de interação. De acordo com Machado, para Bronckart, os gêneros textuais

⁴ Terminologia que vamos adotar em nosso trabalho.

[...] constituem-se como *pré-construtos* [...], i. é, construtos existentes *antes* de nossas *ações*, necessários para sua realização [...] eles são objetos de avaliações sociais, o que acaba por constituí-los, em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de ‘reservatório de modelos de referência’, dos quais todo produtor deve se servir para realizar *ações de linguagem*. Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ação da linguagem, i. é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinação da situação [grifos da autora] (MACHADO, 2005, p. 250).

Podemos, portanto, constatar que a organização social das atividades, seu processo de regulação pela linguagem, bem como de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas estão indissociavelmente interligados. Por isso, afirma o autor que o Interacionismo Sociodiscursivo adota como unidades de análises três elementos: 1) A linguagem; 2) As condutas ativas (ou o agir comunicativo); e 3) O pensamento consciente.

Verificamos, pois, que, para descrever uma ação de linguagem, precisamos identificar os valores que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto, como também ao conteúdo temático mobilizado. Desse modo, para atingir seus objetivos, estudar as ações de linguagem e os textos que as materializam, o Interacionismo Sociodiscursivo propõe uma metodologia de análise realizada a partir de três etapas: 1) Análise das representações do agente-pessoa em relação às condições de produção do texto e em relação ao arquitexto; 2) Análise da arquitetura interna dos textos; e 3) Análise das operações mentais e comportamentais envolvidas na produção. Apontemos os princípios orientadores da proposta metodológicas do ISD.

2.2 Proposta Metodológica

A atividade de linguagem pode ser tomada, sob um ângulo psicológico, como uma ação de linguagem realizada por um agente e materializada no texto. Entretanto, essa ação acontece a partir de avaliações coletivas e da apropriação, pelo agente, dos critérios dessa avaliação. Desse modo, envolve um ângulo sociológico. Considerando esses dois ângulos, a proposta metodológica apresentada pelo Interacionismo Sociodiscursivo apóia-se no princípio de que a ação de linguagem é parte da atividade social atribuída a um ser humano particular. Por isso, estabelece como foco de análise, dentre outros aspectos, o estudo das representações

construídas pelos sujeitos sobre sua participação na atividade, na condição de agentes conscientes de seu fazer e de sua capacidade de fazer a partir da investigação das dimensões de vida social.

Defende Bronckart (1999, p. 67) que o procedimento científico de análise das ações de linguagem deve centrar-se nas características estruturais e funcionais das ações humanas, nas capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e nas condições de construção das capacidades mentais e comportamentais. Por isso, a metodologia preconizada pelo Interacionismo Sociodiscursivo compõe-se de três níveis de investigação. O primeiro relaciona-se ao estudo do estatuto das ações de linguagem e de sua inter-relação de dependência com o mundo social, bem como com a intertextualidade. O segundo refere-se ao exame da arquitetura interna dos textos e do papel desempenhado pelas características próprias de cada língua. E o terceiro destina-se à análise da constituição e do funcionamento das operações de ordem mental e comportamental envolvidas no domínio e na produção dos textos. Esses níveis de análise podem ser mais facilmente compreendidos no gráfico a seguir extraído de Machado (2005, p. 254):

Gráfico 1: Proposta de Análise de Bronckart

NIVEIS DE ANÁLISE
1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: - o contexto físico da ação (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor) - o contexto sócio-subjetivo (lugar social e objetivo) - conhecimento de mundo 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão
3) Análise da infra-estrutura textual 3.1) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2) identificação do plano geral do texto e dos tipos de sequências
4) Identificação dos mecanismos de textualização 4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal 4.2) de mecanismos enunciativos: - de inserção de vozes - de modalizações

Detectamos, a partir do gráfico apresentado, que cada nível de análise propõe a investigação de diferentes aspectos, que se constituem como categorias de análise. Por isso, faz-se necessário aprofundarmos a discussão acerca de cada um dos níveis propostos.

2.2.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM TEXTO

O processo de produção de um texto exige do agente-produtor a mobilização de representações sobre os mundos formais. Essas mobilizações efetuam-se em duas direções. Na primeira, as representações são requeridas como contexto da produção textual e, na segunda, como conteúdo temático ou referente. Por isso, o primeiro nível de análise proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo subdivide-se em dois momentos: 1) Levantamento das representações do produtor em relação à situação da ação de linguagem e ao conteúdo temático; e 2) Levantamento das representações em relação ao gênero produzido, isto é, ao intertexto (BRONCKART, 92 - 93).

2.2.1.1 Situação da Ação de Linguagem

Como todas as atividades de linguagem, a produção de textos é resultado de um processo interativo em que atuam aspectos sociodiscursivos e psicológicos, estando sujeita à situação de ação de linguagem. Podemos, portanto, afirmar que a produção de textos sofre influência das propriedades do mundo objetivo ou físico, do mundo social e do mundo subjetivo. Esses mundos, denominados de mundos formais, são conjuntos de representações sociais dos quais o agente produtor, através de versões particulares, dispõe durante uma atividade de linguagem. O mundo objetivo diz respeito aos conhecimentos coletivos acerca do meio físico; o mundo social, aos conhecimentos coletivos concernentes às modalidades convencionais de cooperação; e o mundo subjetivo, aos conhecimentos coletivos referentes às características próprias de cada indivíduo (BRONCKART, 1999, p. 34).

O contexto de produção, portanto, diz respeito à situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar. Assim, pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que influencia a forma como o texto é organizado. Esses parâmetros

são distribuídos em dois subgrupos: 1 Parâmetros do contexto físico da ação: lugar de produção (lugar físico em que o texto foi produzido), momento de produção (extensão do tempo no qual o texto foi produzido), emissor (também denominado de produtor ou locutor – pessoa (s) ou máquina (s) que produz (em) fisicamente o texto), coemissor (ou receptor – pessoa (s) que recebe (m) concretamente o texto); 2 Parâmetros do contexto sociossubjetivo: lugar social do enunciador (papel social desempenhado pelo emissor na interação em desenvolvimento, com base na formação social e/ou instituição em que se insere) e lugar social dos destinatários (papel desempenhado pelo receptor dentro do mesmo quadro de interação do emissor), objetivos da interação (o (s) efeito (s) que o enunciador pretende produzir através do texto no destinatário); e conhecimento de mundo (conjunto de conhecimento referentes aos mundos formais, ao conteúdo temático a ser abordado e ao gênero a ser utilizado).

Nessa perspectiva, a situação de ação de linguagem envolve dois níveis de situação de linguagem que se entrecruzam e se complementam: uma externa e outra interna ou efetiva. A primeira refere-se às características dos mundos formais observadas e descritas sob a perspectiva de uma comunidade específica. A segunda relaciona-se às representações sobre esses mesmos mundos a partir da perspectiva de interiorização de um determinado agente. É a situação de ação interiorizada que vai interferir mais fortemente no processo de produção de um texto empírico, pois exige do agente um conjunto de decisões.

Dentre as decisões a serem tomadas, destaca-se a escolha do gênero textual a ser utilizado. O agente-produtor, com base nos modelos disponíveis no intertexto, precisa selecionar o gênero textual que melhor se adéque às características da situação interiorizada. Esse agente deve ainda selecionar os tipos de discurso, as sequências textuais e os mecanismos enunciativos que constituíram o gênero de texto escolhido (BRONCKART, 1999, p. 92). As escolhas realizadas pelos agentes revelam suas representações em relação ao conteúdo temático abordado no texto empírico.

2.2.1.2 Conteúdo Temático

Para Bronckart (1999, p 97 - 98), o conteúdo temático ou referente é o conjunto de informações explicitamente apresentadas através dos gêneros, as quais manifestam as representações construídas pelo agente-produtor em função de sua experiência e de seu nível

de desenvolvimento. De acordo com o autor, essas informações encontram-se pré-estocadas e armazenadas na memória antes do desencadear das ações da linguagem e explicitam-se através da macroestrutura proposicional.

Por serem semiotizadas, as informações e/ou conhecimentos não apresentam o mundo ordinário da mesma forma como foi observado. Desse modo, estão sempre em constante transformação. Por isso, o pesquisador destaca que os conhecimentos mobilizados pelo agente-produtor durante uma ação de linguagem são submetidos a uma reestruturação que acontece em duas direções. A primeira relaciona-se às transformações que afetam os planos de texto e as sequências textuais. A segunda refere-se às mudanças que interferem na construção dos tipos de discursos utilizados. Aspectos que podem ser percebidos no arquiteito e que devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem da produção textual e, conseqüentemente, na análise dos gêneros textuais, no nosso caso, o Projeto de Pesquisa.

2.2.2 ARQUITEXTO

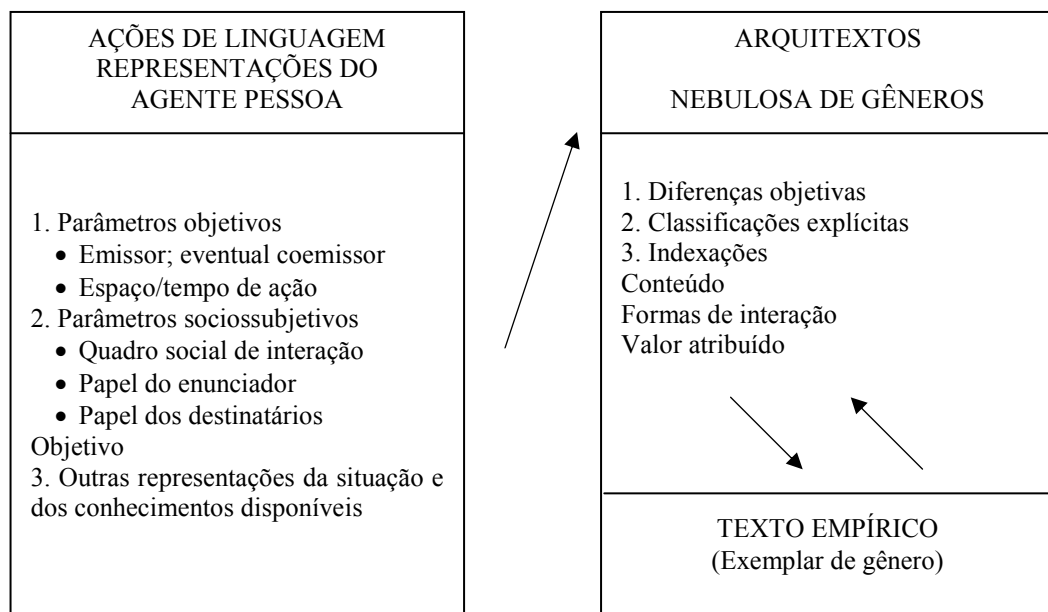
Conforme Bronckart (1999, 100 - 101), para os usuários de uma língua, a organização dos gêneros apresenta-se na forma de uma nebulosa, que comporta gêneros claramente definidos e rotulados pelas avaliações sociais e também gêneros com contornos vagos, ou seja, cujas definições e critérios de classificação são ainda instáveis e divergentes. Destaca o autor que esses gêneros portam os valores de uso adotados em uma determinada formação discursiva. Por isso, são necessariamente indexados. Nessa perspectiva, essa nebulosa de gêneros funciona como uma “espécie de reservatório de modelos textuais”, acionado, durante as ações de linguagem, pelos agentes produtores com o intuito de escolher o mais ou menos pertinente à situação de comunicação em que estão atuando.

Como faz Bronckart (op. cit., 102 – 103), convém ressaltar que, embora a nebulosa de gêneros forneça modelos textuais, não é com base na intertextualidade em si que o agente-produtor escolhe um modelo textual, mas com base no conhecimento que tem dos gêneros e de suas condições de uso. Essa escolha reflete, portanto, os valores atribuídos pelo agente aos contextos físico, social e subjetivo e os valores aplicados aos gêneros encontrados no intertexto. A existência de ímpares situações de linguagem faz com que os valores atribuídos pelo agente sejam constantemente novos. Essa mobilidade de valores permite que cada texto

empírico produzido seja único, possua um estilo próprio ou individual, de modo que nunca será uma cópia integral ou uma reprodução exata do modelo emprestado do intertexto. Nessa perspectiva, a “apropriação de gêneros é [...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades de comunicação”.

Os aspectos concernentes à análise das condições de produção de um novo texto encontram-se resumidas no Gráfico 02, apresentado em Bronckart (2006, p. 146):

Gráfico 02: As Condições de Produção de um Novo Texto

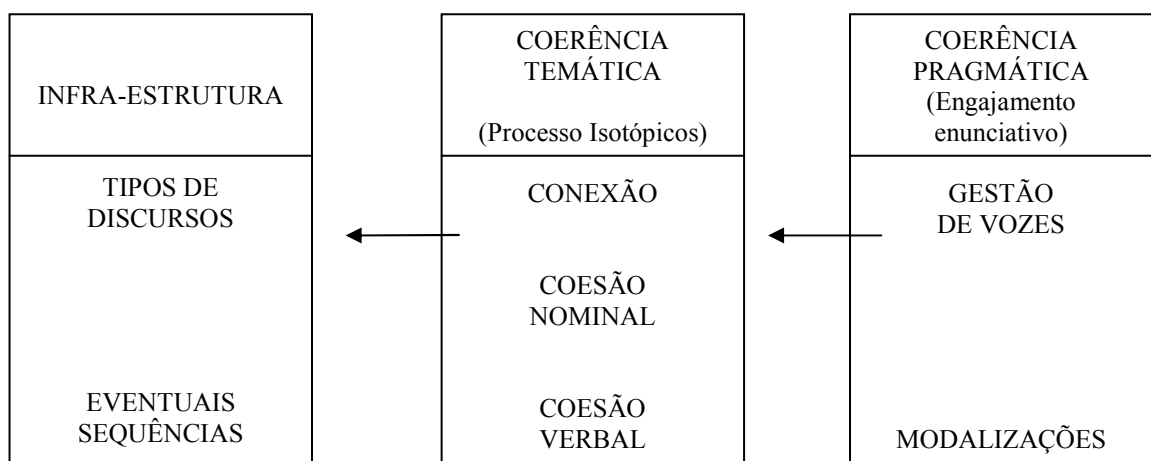


Apesar da mobilidade constitutiva dos textos, os modelos acionados pelo agente-produtor podem ser identificados a partir da investigação das diferenças objetivas, nas classificações explícitas e nas indexações referentes ao conteúdo, às formas de interação e aos valores atribuídos ao contexto de produção e ao gênero utilizado. Esses aspectos se fazem presente no plano geral do texto, nos tipos de discurso, nas sequências textuais, nos processos de conexão, de coerência nominal, de coerência verbal, na gestão de vozes, nas modalizações utilizadas. Em síntese, nos elementos constitutivos da Arquitetura Textual. Por isso, após compreender as condições de produção do texto, o pesquisador deve investigar os textos propriamente ditos, atentando para a Arquitetura Textual.

2.2.3 ARQUITETURA TEXTUAL

O Interacionismo Sociodiscursivo concebe a organização de um texto como um folhado composto por três camadas superpostas de acordo com o nível hierárquico de cada uma. São elas: a infraestrutura geral do texto, nível mais profundo; os mecanismos de textualização, nível intermediário; e os mecanismos enunciativos, nível mais superficial. Graficamente, como sugere Bronckart (2006, p. 147), esses três níveis podem ser assim representados:

Gráfico 03: Os Três Níveis da Arquitetura Textual



2.2.3.1 A Infraestrutura

Observamos, no Gráfico 03, que a primeira camada constitutiva de um texto é sua infraestrutura. Conforme Bronckart (2006, p. 149), a infraestrutura é o nível mais profundo de análise, pois, além de permitir a identificação dos tipos de discurso mobilizados durante a ação de linguagem e das modalidades de articulação empregadas, isto é, das sequências textuais, reflete as características do planejamento geral do conteúdo temático, elemento de ordem cognitiva.

2.2.3.1.1 Plano Geral do Texto

No que concerne ao plano mais geral do texto, este pode ser percebido no processo de leitura e apresentado através de um resumo do texto, pois se refere à organização do conjunto do conteúdo temático. Entretanto, considerando nosso objeto de estudo, acreditamos que o Plano Geral do gênero textual Projeto de Pesquisa, bem como de outros gêneros acadêmico-científicos, é definido por seus elementos constitutivos.

Defendemos que alguns dos elementos constitutivos do Projeto de Pesquisa, em virtude de sua própria composição impedem seu resumo. É o caso, por exemplo, dos itens Tema, Problemas, Hipóteses e Objetivos. Outros se organizam em uma superestrutura textual. Nível mais amplo e mais profundo que o plano geral. Fariam parte desse grupo itens como Justificativa, Fundamentação Teórica e, em alguns casos, a Metodologia.

Tendo em vista as especificidades apontadas, adotaremos aqui, como categoria de análise, o conceito de Superestrutura Textual utilizado por Bonini (2002), que se apóia na Linguística Cognitiva, pois acreditamos que será essencial em nossas investigações. Segundo o autor, o termo Superestrutura textual diz respeito ao modo como os sujeitos organizam na memória o conhecimento sobre identidade de textos, podendo essa organização corresponder, a princípio, tanto ao gênero quanto à sequência textual – categoria de análise que comentaremos mais adiante – ou às tipologias textuais tradicionais, descrição, narração e dissertação.

Passemos à definição e classificação dos Tipos de Discurso.

2.2.3.1.2 Tipos de Discurso

De acordo com Machado (2005, p. 242 - 243), os tipos de discurso podem ser definidos como excertos de textos ou textos inteiros que apresentam características peculiares relativas a cinco níveis diferentes: nível semântico-pragmático, nível morfossintático, nível psicológico, nível da planificação e nível do texto. Acrescenta a autora que existem quatro tipos de discurso básicos: o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração. A conceituação e classificação adotadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo em relação aos tipos de discurso, segundo a estudiosa, pautam-se nas reflexões de Benveniste (1966)

concernentes à explicação do linguístico a partir da situação de enunciação.

No nível semântico-pragmático, os tipos de discurso explicitam a relação (de implicação ou de autonomia) dos participantes da interação com o contexto físico de produção, bem como a forma de apresentação (de conjunção ou disjunção) dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da ação. No nível morfossintático, cada tipo de discurso revela um conjunto de unidades linguísticas distintivas, que demarcam a relação criada com o contexto de produção e a forma de apresentação dos conteúdos referente ao tempo-espaço de produção. No nível psicológico, expressam o resultado de operações discursivas que marcam a relação estabelecida entre o mundo discursivo e o mundo da interação. No nível da planificação, delimitam as formas de organização dos conteúdos (sequências textuais, *scripts* e planificações) dos diferentes tipos de discurso. E finalmente, no nível do texto, os tipos de discurso apresentam as escolhas relacionadas aos segmentos que constituíram os textos, que podem ser os mais variados possíveis.

Com base nesses diferentes níveis, Bronckart (1999, 250) define tipos de discurso como formas de organização linguística que compõem todos os gêneros textuais e conceitua cada um dos quatro tipos de discurso apresentados.

Segundo o autor, o discurso interativo caracteriza-se pela presença de unidades linguísticas que remetem à própria interação verbal, explicitando a presença dos participantes da interação, a partir de um expor dialogado, e colocando os conteúdos verbalizados como simultâneos ao momento da produção. Demarca, portanto, uma relação de conjunção entre o mundo discursivo criado e mundo ordinário e uma relação de implicação entre os conteúdos enunciados e a situação de produção.

O discurso teórico, como o interativo, constrói-se através do expor, mas um expor não dialogado. Esse discurso evidencia-se pela falta de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar de produção. Desse modo, a relação estabelecida entre os conteúdos enunciativos e a situação de produção é de autonomia. Entretanto, a relação temporal é de conjunção, pois os conteúdos enunciativos são colocados como existentes no momento da produção.

Por sua vez, o discurso relato interativo, ao contrário do teórico, desenvolve-se a partir de um narrar e faz referência aos participantes – especialmente ao enunciador -, ao tempo e ao lugar da interação, estabelecendo uma relação de implicação. Assim, o mundo discursivo criado é situado em referência ao quadro geográfico e temporal do mundo ordinário, através de uma relação de disjunção.

O discurso narração, do mesmo modo que o discurso relato interativo, implica um

narrar, que envolve personagens e acontecimentos e/ou ações, mas não apresenta uma organização tipicamente narrativa. Isso se deve ao fato de esse narrar apresentar-se como autônomo em relação ao contexto físico da ação. Logo, nesse tipo de discurso, não existe referência direta aos participantes da interação, tampouco ao tempo e lugar de produção. Além disso, o conteúdo é exposto em uma relação de disjunção ao momento de produção (MACHADO, 2005, p. 244 – 245).

Passemos à discussão sobre as Sequências Textuais.

2.2.3.1.3 As sequências Textuais

Para definir as estruturas sintáticas básicas que permitem a organização linear do texto, Bronckart (1999 [1997]) apóia-se em Adam [1992] e adota a noção de sequências, dentro de uma perspectiva cognitivista e modular, concebendo-as como modelos abstratos de texto de que os produtores e receptores dispõem para realizar uma ação de linguagem. Esses modelos podem ser definidos pela natureza das macroproposições que os textos comportam e pelas formas de articulações dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. Assim, do ponto de vista estrutural, as sequências textuais constituem-se como unidades, relativamente, autônomas que integram e organizam macroproposições. Estas, por sua vez, combinam diversas proposições. Nessa perspectiva, a organização linear do texto, ou seja, no eixo do sucessivo, pode ser compreendida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

Segundo Bonini (2002, p 16), o termo sequência textual

[...] refere-se às formas textuais responsáveis pela organização da comunicação linguística, mas que só alcançam existência dentro dos diversos gêneros. São, portanto, mecanismos textuais que as tipologias textuais vêm como os tipos narrativo, descritivo e dissertativo, mas que no trabalho de Adam (1992) são em número de cinco: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo. [...];

Para Bronckart, as sequências textuais se organizam em fases e envolvem aspectos semântico-pragmáticos, morfossintáticos e representações acerca dos efeitos de sentido

pretendidos. Elas seriam seis: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva e estão esquematicamente apresentadas no quadro abaixo reproduzido com base em Machado (2005, p. 246).

Quadro 01 – Quadro-síntese das Sequências Textuais propostas por Bronckart

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de; - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

Como podemos observar no quadro acima, a sequência descritiva é composta por três fases. São elas: 1) Ancoragem, fase responsável pela apresentação do tema-título, que pode aparecer no início da sequência (ancoragem propriamente dita) ou no final da sequência (afetação), ou ainda ser retomado no curso da sequência através da reformulação; 2) Aspectualização, diz respeito à decomposição do tema a partir da enumeração de diversos aspectos do tema-título; e 3) Relacionamento, marca, através das operações de caráter comparativo ou metafórico, a associação dos diferentes elementos descritos (BRONCKART, 1999, p. 222 – 223).

Segundo Bronckart (op. cit., p. 128 – 129), a sequência expositiva se origina na constatação de um fenômeno incontestável que requer respostas para as questões que propõe ou explicações para aparentes contradições. Para tanto, como podemos visualizar no quadro

apresentado, constituiu-se de quatro fases: 1) Contestação inicial, apresenta o fenômeno não contestável, que pode ser, dentre outros, um objeto, uma situação, um acontecimento ou uma ação; 2) Problematização, é responsável pela explicitação da questão a ser discutida. Esta questão deve ser da ordem do por que ou do como; 3) Resolução, apresenta a explicação propriamente dita através de informações que respondem as questões formuladas; e 4) Conclusão-avaliação, diz respeito à formulação e complementação da constatação inicial.

A sequência argumentativa, por sua vez, possui quatro fases. São elas: 1) Apresentação de premissas ou dados, incumbida de exibir a constatação de partida; 2) Apresentação dos argumentos, expõe, através de diversas estratégias argumentativas, os elementos que orientam a conclusão provável; 3) Apresentação de contra-argumentos, prevê as possíveis restrições em relação à orientação argumentativa com o intuito de negá-las; 4) Conclusão, fase também denominada de nova tese, integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos apresentados (BRONCKART, 1999, p. 226 – 227).

No que concerne à sequência narrativa, podemos verificar que ela possui cinco fases: 1) Situação inicial, também denominada de fase de exposição ou de orientação, responsabiliza-se pela apresentação de um “estado de coisas”, posto, inicialmente, como equilibrado e, ao longo do desenrolar da história, em desordem e tensão; 2) Complicação, tem a missão de desencadear e transformar os fatos criando um processo de perturbação e de tensão; 3) Ações, apresenta os acontecimentos desencadeados pela perturbação; 4) Resolução, expõe acontecimentos que reduzem a tensão; 5) Situação final, introduz o novo estado de equilíbrio obtido pela resolução. Além dessas, Bronckart (op. cit. 221), sugere mais duas fases. A fase de avaliação, que explicita um comentário relativo ao desenrolar da história, e a fase de moral, que propõe uma significação global para a história.

A sequência injuntiva, por sua vez, como averiguamos no quadro exposto, não apresenta fases propriamente ditas, mas a enumeração de ações organizadas sequencialmente no tempo.

Finalmente, a sequência dialogal apresenta três fases supra-ordenadas: 1) Abertura, tem caráter fático e sua função é marcar a entrada de contato entre os interactantes; 2) Operações Transacionais, permitem a co-construção do conteúdo temático na interação verbal; 3) Encerramento, também tem caráter fático e seu papel é explicitar o fim da interação.

Acrescenta Machado (2005, p. 247) que as sequências textuais podem ser definidas a partir de mais quatro níveis, além dos já apresentados: 1) Nível psicológico, remete às operações discursivas desenvolvidas pelo agente para organizar o conteúdo com base na

experiência do intertexto; 2) Nível teórico, refere-se aos construtos teóricos elaborados a partir de análise e constituídos como protótipos; 3) Nível de relação aos tipos de discurso, diz respeito à tendência de predomínio de algumas sequências em determinado tipo de discurso; e 4) Nível da relação com o texto, relaciona-se ao fato de não existir uma relação obrigatória entre os textos e as sequências textuais. Assim, podem existir textos que não possuem nenhuma sequência textual, textos que apresentam apenas uma única sequência e textos formulados com várias sequências.

Além das sequências textuais, existem outras formas de planificação, dentre elas os *scripts* e as esquematizações, mas não as abordaremos em nosso trabalho por acreditarmos que elas não se aplicarem ao nosso objeto de estudo.

Após a análise da infraestrutura, o pesquisador deve investigar a Coerência Temática.

2.2.3.2 Coerência Temática

O segundo nível da Arquitetura Textual, o da coerência temática, é composto pelos *mecanismos de textualização*. São eles: 1) Conexão; 2) Coesão Nominal; e 3) Coesão Verbal. Esses mecanismos são responsáveis pela coerência linear ou temática do texto.

Conheçamos o primeiro mecanismo.

2.2.3.2.1 Conexão

Segundo Bronckart (1999, p. 264 – 265), os mecanismos de conexão são responsáveis pelas grandes articulações da progressão temática e pelo estabelecimento de relações entre diferentes níveis de organização textual, podendo demarcar mudanças entre os tipos de discurso, entre fases de sequências, ligações entre frases. Nessa perspectiva, os mecanismos de conexão assumem várias funções. O defensor do Interacionismo Sociodiscursivo aponta cinco funções. São elas: 1) Segmentação: tem como missão a delimitação das partes constitutivas do texto e, eventualmente, a marcação dos diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes constitutivas. Por isso, constitui-se como o nível mais englobante; 2) Demarcação ou Balizamento: é responsável pela articulação entre as fases de

uma sequência ou de uma outra forma de planificação; 3) Empacotamento: tem a função de explicitar as modalidades de articulação das frases sintáticas à estrutura das fases de uma sequência ou de outra forma de planificação; 4) Ligação: é uma subfunção do empacotamento e tem como papel articular, através do processo de justaposição e/ou coordenação, duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica; e 5) Encaixotamento: é, como a função ligação, uma subfunção do empacotamento e também tem a responsabilidade de unir em uma só frase gráfica duas ou mais frases sintáticas, mas através do processo de subordinação.

Demos continuidade ao estudo dos mecanismos de coesão, que marcam, segundo o autor, as relações de dependência e/ou descontinuidade entre predicado e argumentos e que podem ser divididos em mecanismo de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

2.2.3.2.2 Coesão Nominal

Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis pela explicitação das relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais ou entre os quais existe uma relação de correferência (BRONCKART, 1999, p. 268). Essas relações são estabelecidas por sintagmas nominais ou pronomes que se organizam em cadeias anafóricas. Cada uma dessas cadeias insere-se em uma estrutura oracional e assume, localmente, uma função sintática específica e, globalmente, a função de introdução ou de retomada. A função de introdução demarca a sinalização da inserção de uma nova unidade de significação “(ou unidade-fonte), que é a origem da cadeia anafórica”. E a função de retomada ocupa-se da reformulação dessa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto.

Aprofundemos a discussão em relação à coesão verbal.

2.2.3.2.3 Coesão Verbal

O estudo da coesão verbal, como destaca Bronckart (1999, p. 282 - 283), deve envolver três categorias de investigação: 1) Os processos efetivamente verbalizados e suas diversas propriedades aspectuais, bem como sua propriedade de situar objetivamente as ações;

2) Os eixos de referência, tanto o global como os locais; e 3) A duração psicológica associada ao ato de produção. Com base nessas categorias, o autor define quatro funções da coesão verbal: 1) Temporalidade Primária, relaciona o processo *diretamente* com um dos eixos de referência, ou com a duração associada ao ato de produção, estabelecendo “um modo determinado de **localização** do processo em relação a um dos parâmetros do ato de produção” [grifos do autor]; 2) Temporalidade Secundária, situa um processo em relação a outro processo e relaciona esse processo a um dos parâmetros de controle; 3) Contraste Global, estabelece uma espécie de hierarquia entre as séries isotópicas dos processos verbais; e 4) Contraste local, expõe um processo como um quadro sobre o qual se destaca, localmente, um outro processo. Essas diferentes categorias geram diferentes valores de aspectos e constroem diferentes efeitos de sentido.

O autor destaca ainda que os parâmetros de análise dos processos efetivamente verbalizados dizem respeito aos momentos verbais: momento de produção (mP), momento de processo (mV) e momento de referência (mR). Esses momentos podem coincidir ou apontar para tempos distintos, que seriam basicamente presente, passado e futuro. Assim, o momento de referência e o momento de processo podem ser colocados como concomitantes anteriores ou posteriores ao processo de produção.

Concluída a investigação da coerência temática, o pesquisador deve centrar-se no estudo da coerência pragmática.

2.2.3.3 Coerência Pragmática

A coerência pragmática é estabelecida pelos mecanismos enunciativos que explicitam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que os produtores podem formular a respeito de aspectos do conteúdo temático e das próprias fontes dessas avaliações (BRONCKART, 1999, p. 264). Nessa perspectiva, a coerência pragmática explicita o tipo de engajamento enunciativo assumido pelo agente produtor no texto e confere a este coerência interativa.

Segundo o autor, a coerência pragmática é o nível mais superficial da análise proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo e não se relaciona diretamente com a progressão temática. Por isso, os mecanismos enunciativos demonstram uma maior independência em relação aos elementos linguísticos que os precedem e aos que os seguem no eixo

sintagmático. Isso se deve ao fato de esses mecanismos terem um estatuto de ordem interativa (BRONCKART, 2006, p. 149).

Esse estatuto interativo pode ser analisado a partir do gerenciamento das vozes enunciativas e das modalizações.

2.2.3.3.1 Gestão de Vozes

As vozes enunciativas podem ser compreendidas “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (dito, visto, pensado) em um texto (BRONCKART, op. cit., p. 326 - 327). Essas vozes, expressas de forma direta e indireta, distribuem-se em três grupos: vozes dos personagens, vozes sociais e vozes do autor.

As vozes dos personagens são as que procedem de seres humanos, ou de identidades humanizadas, que participam, na qualidade de agente, dos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático ou de um seguimento de texto. Já as vozes do autor provêm diretamente da pessoa que produz o texto e, como tal, interfere no processo de produção, comentando ou avaliando aspectos do que é enunciado. E as vozes sociais são provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que são apresentados como instâncias externas de avaliação de algum aspecto do conteúdo temático, mas que não interferem como agentes no desenvolvimento temático de um segmento de texto.

2.2.3.3.2 Modalizações

Segundo Bronckart (1999, p. 330), as modalizações possuem como finalidade geral “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Essas modalizações organizam-se em quatro categorias: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

As modalizações lógicas se referem à avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, realizada a partir de critérios do mundo objetivo, apresentando esses elementos sob

a perspectiva da condição de verdade, julgando-os, dentre outras inúmeras possibilidades, como fatos atestados, possíveis, necessários.

As modalizações deônticas, por sua vez, são concernentes à avaliação dos elementos do conteúdo temático e baseiam-se “nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio direto, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331).

Já as modalizações apreciativas, revelam as avaliações originadas no mundo subjetivo da voz que é a fonte do julgamento. Apresenta, pois, alguns aspectos do conteúdo temático, através de julgamentos de valor, dentre outras possíveis avaliações, como sendo benéficos, maléficis, felizes, infelizes, estranhos.

Finalmente, as modalizações pragmáticas encarregam-se da explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de um personagem, um grupo ou instituição social em relação às ações em que é agente. Além disso, atribuem ao agente produtor possíveis intenções, razões e capacidades de ação (BRONCKART, 1999, p. 332).

Ressalta o autor que, dependendo do gênero a que o texto produzido pertença, este pode apresentar diversas unidades de modalização, mas também pode apresentar raras ou nenhuma unidade de modalização.

Diante da proposta metodológica apresentada, defendemos que os níveis de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo refletem as capacidades que os agentes têm que dominar durante as ações de linguagem e, portanto, durante o processo de leitura e produção de textos. Capacidades essas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento consciente, que é produto “da apropriação e da interiorização das propriedades sociais, comunicativas, imotivadas, arbitrarias e discretas dos signos das línguas naturais humanas” (BRONCKART, 1999, p. 57). Cabe a nós, professores, propiciarmos o desenvolvimento desse pensamento consciente.

Acreditamos que o desenvolvimento do pensamento consciente, quando centrado na perspectiva da formação do professor-pesquisador crítico-reflexivo agente e ator do letramento, exige o domínio de diferentes gêneros textuais, sobretudo dos gêneros de circulação no âmbito acadêmico, tais como: artigos científicos, ensaios, monografias, dissertações, teses, relatos de experiência, projeto de pesquisa etc.

Dentre os gêneros técnico-científicos que circulam no âmbito acadêmico, o Projeto de Pesquisa, nosso objeto de estudo, tem uma importância especial, pois só é possível construir conhecimento a partir de um planejamento sólido e este se materializa por meio do Projeto de

Pesquisa. Para isso, faz-se necessário identificarmos os gêneros textuais dominados pelos alunos e possibilitarmos a apropriação de novos gêneros textuais, a partir da investigação das representações que nossos alunos têm em relação aos gêneros textuais que pretendemos trabalhar. E os níveis de análise sugeridos pelo ISD constituem-se como instrumentos pedagógicos, não apenas para essa investigação, mas, principalmente, para possibilitar a apropriação de diferentes gêneros, permitindo a construção desse desenvolvimento.

Contudo, convém enfatizarmos que, em virtude da amplitude do nosso *corpus*, bem como da abrangência da proposta do Interacionismo Discursivo, durante nossa análise, não abordamos todos os níveis apresentados. Com relação ao primeiro nível, as condições de produção de um texto, fazemos a análise de todas as categorias propostas. No que diz respeito ao segundo nível, a arquitetura textual, determo-nos ao primeiro subitem, a infraestrutura do texto, mais precisamente ao estudo do Plano Geral do Texto e, em alguns casos, à análise das sequências textuais. No que concerne ao terceiro nível, fazemos remissão indireta tanto aos mecanismos da coerência temática quanto aos da coerência pragmática. Entretanto, como o objetivo do capítulo é, dentre outros, permitir ao nosso leitor a compreensão da Proposta Metodológica defendida pelo ISD, achamos conveniente descrevermos todas as categorias de análise.

Passemos à abordagem de nosso objeto de estudo, o gênero textual Projeto de Pesquisa.

3 PROJETO DE PESQUISA: O PRIMEIRO PASSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA POSTURA INVESTIGATIVA

“Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela de que tipo for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... -, é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar.

.....
ninguém pode iniciar uma pesquisa sem antes ter preparado um projeto” (BAGNO).

A constatação de que as práticas de leitura e de produção de texto podem ser realizadas, efetiva e significativamente, através da pesquisa científica fez com que essa atividade ultrapassasse os limites do ambiente acadêmico e chegasse ao ambiente escolar. Como não existe pesquisa sem um planejamento prévio, o Projeto de Pesquisa tornou-se um importante instrumento de ensino-aprendizagem, dando origem à chamada Pedagogia de Projetos. Essa proposta teórico-metodológica aponta para necessidade de inserção do aluno no mundo da pesquisa, que, segundo Martins (2005, p. 30 – 31), é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N° 9.394 de 1996). Entendemos pesquisa não apenas como o domínio de métodos e técnicas, mas, principalmente, como uma postura investigativa crítico-reflexiva de amplitude sociopolítica. Por isso, defendemos que dar aos futuros professores a possibilidade de adentrar no mundo da pesquisa através da apreensão do Projeto de Pesquisa, é permitir-lhe adentrar no mundo do conhecimento científico e ampliar suas práticas de letramento, sobretudo, de letramento acadêmico-científico, bem como docente. É também dar-lhes a possibilidade de atuarem como agentes sociais e de serem futuros agentes de letramento, capazes de interferir sobre a realidade e de contribuir para a equidade social. Mas o que diz a ABNT e os Manuais de Metodologia Científica em relação a esse gênero textual tão importante? Como podemos conceber o Projeto de Pesquisa a partir do Interacionismo Sociodiscursivo?

3.1 Situando o gênero Projeto de Pesquisa à luz de diferentes concepções teóricas

3.1.1 O PROJETO DE PESQUISA SOB O ENFOQUE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT)

A ABNT NBR 15287: 2005 define Projeto como a “descrição da estrutura de um empreendimento a ser realizado”. Com base nessa definição, afirma que o Projeto de Pesquisa “compreende uma das fases da pesquisa. É a descrição da sua estrutura”. Entretanto, não conceitua pesquisa, termo que acreditamos ser fundamental para compreender as outras definições, especialmente, a de Projeto de Pesquisa. Percebemos, através das conceituações apresentadas, que a ABNT não faz nenhuma referência aos aspectos enunciativo-discursivos envolvidos na elaboração de um Projeto de Pesquisa. Centra-se, simplesmente, segundo a própria norma, na determinação dos “princípios gerais para apresentação de projetos de pesquisa”, prendendo-se, portanto, aos aspectos estruturais.

Após a definição de seu objetivo, a norma em discussão apresenta uma lista de definições dos termos utilizados em sua constituição. São eles: abreviatura, anexo, apêndice, autor (compreendido como a “pessoa física responsável pela criação do conteúdo intelectual ou artístico de um documento”), capa, elementos pós-textuais, elementos pré-textuais, elementos textuais, entidade (“Instituição, sociedade, pessoa jurídica estabelecida para fins específicos”), folha de rosto, glossário, ilustração, projeto, projeto de pesquisa, sigla, símbolo e tabela.

Dentre os termos definidos, dois deles, fazem referência, indireta, a elementos do contexto de produção. São os termos autor e entidade. O primeiro diz respeito ao agente-produtor, o segundo ao destinatário, remetendo, portanto, ao contexto físico da ação de linguagem e ao contexto sociossubjetivos, pois sugerem que ambos assumem um lugar social, especialmente, a entidade. Os demais termos definem apenas aspectos estritamente estruturais, alguns deles, de certo modo, insignificantes para o processo de apreensão dos gêneros textuais acadêmico-científicos, dentre eles o Projeto de Pesquisa.

Definidos os termos empregados, a ABNT NBR 15287: 2005 afirma que a “estrutura de um projeto de pesquisa compreende: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais”. Categorias que consideramos muito vagas, pois se pautam na localização dos elementos dentro da estrutura geral do texto.

Em seguida, apresenta as informações que cada categoria deve conter. Dentre os elementos pré-textuais, encontram-se a Capa, elemento conceituado como “Proteção externa do trabalho *sobre a qual se imprimem as informações indispensáveis* à sua identificação” (ABNT NBR 15287: 2005, p. 01), mas, contraditoriamente, é apresentado como opcional. A nosso ver ele é extremamente importante, pois orienta o receptor em relação ao contexto físico de produção e ao conteúdo temático a ser abordado, uma vez que deve conter: a) o nome da entidade para a qual deve ser submetido o Projeto de Pesquisa, quando solicitado; b) o (s) nome (s) do (s) autor (es); c) o título; d) o subtítulo (se houver); e) o local (cidade) da entidade, onde deve ser apresentado; e f) o ano de depósito (entrega). Os itens C e D indicam o conteúdo temático abordado, elemento imprescindível na elaboração de todo e qualquer gênero textual. Depois da Capa, devem vir a Lombada e a Folha de rosto. Este último elemento é apresentado como obrigatório e deve expor as mesmas informações propostas para capa, com exceção da indicação do tipo de projeto de pesquisa. Item que nos sugere a existência de diferentes Projetos de Pesquisa e, portanto, a possibilidade de especificidades em relação a sua organização estrutural, aspectos não previstos pela norma em análise. Após a Folha de rosto, devem aparecer as seguintes listas: Lista de ilustrações; Lista de tabelas; Lista de abreviaturas e siglas; e Lista de símbolos. E, para finalizar, o Sumário. Essa enumeração é relativamente extensa e não orienta o aluno na construção do Projeto de Pesquisa propriamente dito.

Infelizmente, no item que aborda os elementos textuais, a ABNT NBR 15287: 2005 também não contribui para o processo de construção do gênero em estudo, pois se limita a afirmar que “os elementos textuais devem ser constituídos de uma parte introdutória, na qual devem ser expostos o tema do projeto, o problema a ser abordado, a (s) hipótese (s), quando couber (em), bem como o (s) objetivo (s) a ser (em) atingido (s) e a (s) justificativa (s)”. E destaca que “é necessário que sejam indicados o referencial teórico que o embasa, a metodologia a ser utilizada, assim como os recursos e o cronograma necessários à sua consecução”. Desse modo, indica os seguintes itens constitutivos do Projeto de Pesquisa: Tema, Problemas, Hipóteses, Objetivos, Justificativa, Fundamentação Teórica, Metodologia e Cronograma. Entretanto, não explica nenhum desses itens. Será que esses elementos não precisariam fazer parte dos itens definidos pela ABNT?

Mais uma vez, no item elementos pós-textuais, a norma em questão prende-se à indicação dos itens que devem fazer parte desse conjunto. São eles: 1 Referências; 2 Glossário; 3 Apêndices; 4 Anexos; e 5 Índice.

Depois de listar os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, a ABNT NBR

15287: 2005 enumera as regras gerais de apresentação. Essas dizem respeito a dez aspectos: ao formato dos textos, às margens, ao espaçamento, à numeração, à paginação, às citações, às abreviaturas e siglas, às equações e fórmulas, às ilustrações e às tabelas.

Diante das constatações realizadas, podemos concluir que as orientações propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas servem apenas como um instrumento de consulta para formalização dos gêneros técnico-científicos. Elas se limitam a enumerar os elementos que devem fazer parte da composição do gênero Projeto de Pesquisa, sem, no entanto, explicá-los.

Essa realidade, talvez, seja decorrente do fato de os agentes-produtores da ABNT pressuporem que seus possíveis leitores já dominam conhecimentos concernentes a esses itens. Pressuposição que nos faz imaginar que as orientações propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas são destinadas apenas às pessoas que já estão inseridas no mundo da pesquisa, dificultando, de certo modo, o acesso dos professores em formação, bem como dos graduandos de uma forma geral, a esse mundo.

Vejamos o que nos dizem os Manuais de Metodologia Científica.

3.1.2 O PROJETO DE PESQUISA SOB A PERSPECTIVA DOS MANUAIS DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

A maioria dos Manuais de Metodologia Científica, antes de apresentar o conceito de Projeto de Pesquisa, define o que é pesquisa. Dentre os autores que adotam essa postura, encontram-se Gil (2002 [1987]), Michel (2005) e Luna (2006 [1996]). Entretanto, as definições propostas nem sempre abordam os mesmos pontos. Analisemos algumas.

Segundo Gil (op. cit., p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A partir dessa citação, percebemos que a explicação apresentada por Gil enfatiza o caráter sistemático e racional do fazer científico e a necessidade de se buscar soluções para os problemas elencados. Caráter reforçado pelo autor em vários momentos de seu texto, especialmente, quando afirma que “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Aspectos, sem dúvida, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, mas que colocam o fazer científico sob uma perspectiva mecanicista. Desse modo, o

autor não atenta para os efeitos desse fazer, embora, em outro momento, ressalte que a realização da pesquisa pode decorrer “do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer” ou “do desejo de conhecer com vista a fazer algo de maneira diferente”. Comentários que remetem, indiretamente, aos efeitos da pesquisa científica, mas que não permitem ao futuro pesquisador conscientizar-se dos interesses políticos e das consequências sócio-econômicas implicados no desenvolvimento científico.

Essa concepção de pesquisa centrada na racionalidade e, principalmente, na sistematização reflete-se na concepção de Projeto de Pesquisa adotada pelo autor. Para Gil (op. cit., p. 19), o Projeto de Pesquisa é o documento que apresenta formalmente as ações a serem desenvolvidas pelo pesquisador ao longo do processo de pesquisa. Ou seja, é o documento que materializa o planejamento da pesquisa, compreendido como o processo sistematizado que confere maior eficiência à investigação. Pensando na sistematização das ações a serem executadas durante a pesquisa, afirma o professor de Metodologia de Pesquisa:

O projeto deve [...] especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados. Deve ainda esclarecer acerca do cronograma a ser seguido no desenvolvimento da pesquisa e proporcionar a indicação dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários a sua efetivação (GIL, 2002, p. 19).

Essa explicação aproxima-se muito da apresentada na ABNT NBR 15287: 2005, pois, como esta, anuncia alguns dos elementos constitutivos do Projeto de Pesquisa. São eles: Objetivos, Justificativa, Metodologia, Cronograma e Orçamento. Esse último item pressupõe que o Projeto de Pesquisa poderá ser financiado, o que só acontece com as pesquisas de caráter institucional.

É interessante ressaltarmos que, ao fazer referência à possibilidade de financiamento, o professor aponta, indiretamente, um dos possíveis receptores/destinatários desse gênero textual, a entidade que financiará a pesquisa. Este e outros possíveis receptores/destinatários são apresentados, explicitamente, quando o autor assevera que Projeto de Pesquisa interessa a muitos agentes e enumera alguns: o próprio pesquisador e sua equipe, a pessoa ou empresa que contrata os serviços da pesquisa, a entidade financiadora da pesquisa, os “potenciais beneficiários” da pesquisa e os pesquisadores da mesma área (GIL, 2002, p. 19 – 20). Essa atitude demonstra a consciência do autor em relação às condições de produção do projeto.

Ao tentar conceituar pesquisa, Luna (2006, 13 - 15) também se centra nos aspectos técnicos envolvidos nessa atividade e os evidencia de uma forma mais acentuada que Gil. A preocupação com os métodos e técnicas científicos é tão notável que, antes de apresentar o conceito de pesquisa, o autor afirma que ninguém sai ileso da empreitada de tentar defini-la. Em seguida, argumenta que, para entender a conceituação de pesquisa, é preciso compreender os vários sentidos atribuídos ao termo metodologia ao longo dos anos. Logo após, apresenta alguns desses sentidos. E, finalmente, explicita seu conceito de pesquisa, afirmando que “Essencialmente, pesquisa visa à produção do conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno”.

Apesar de destacar, em sua conceituação, a necessidade de relevância social da postura investigativa, Luna argumenta que pesquisa não é a mesma coisa que prestação de serviços. Para defender a distinção entre essas atividades, destaca o fato de elas possuírem diferentes condições de produção. Assevera o autor:

Por mais verdadeiro que seja o fato de que a teoria e a prática precisam interagir continuamente e por mais indiscutível que seja a necessidade do compromisso do pesquisador com a realidade, permanece o fato de que ambas – prestação de serviços e pesquisa – têm objetivos e interlocutores diferentes, que desempenham funções diferentes no processo de desenvolvimento do conhecimento (LUNA, 2006, p 26).

A asserção do professor reforça duas ideias que apresentamos no primeiro capítulo, o compromisso do pesquisador com a realidade e a necessidade da integração entre teoria e prática no fazer científico. Entretanto, embora o autor destaque esses aspectos, nega o caráter de prestação de serviços subjacente à atividade de pesquisa. Essa negação sugere-nos que Luna concebe a pesquisa e prestação de serviços como atividades antagônicas, pois possuem objetivos e interlocutores diferentes. Essa diferenciação suscita-nos ainda que o autor compreende o processo de desenvolvimento do conhecimento e, portanto, a pesquisa sob uma perspectiva elitista, como uma atividade restrita a poucos privilegiados, provavelmente, cientistas e doutores. Para nós, a pesquisa precisa expandir-se além dos âmbitos científico e acadêmico e ter como finalidade a prestação de serviços à sociedade.

Com relação ao Projeto de Pesquisa, Luna não apresenta uma conceituação explícita. Limita-se a comentar que uma das principais dificuldades encontradas por quem se propõe a discorrer sobre o processo envolvido no planejamento da pesquisa é a especificidade de cada projeto. Segundo o autor, essa especificidade é decorrente, dentre outros aspectos, da

necessidade de ajustar o projeto ao problema a ser formulado, da necessidade de respeitar as condições de realização da pesquisa e da diversidade de caminhos que o pesquisador pode seguir. Com base nessa fluidez do processo de pesquisa, Luna defende que é impraticável e indesejável normatizar o planejamento da pesquisa. Argumento que evidencia as peculiaridades constitutivas do gênero textual Projeto de Pesquisa. Entretanto, ressalta que existem alguns caminhos a serem trilhados ou evitados, recursos que podem auxiliar na elaboração do Projeto de Pesquisa.

Segundo Luna (2006, 16), os requisitos básicos de uma pesquisa e, conseqüentemente, de um Projeto de Pesquisa são: a formulação de um problema de pesquisa; a determinação dos objetivos; a seleção das melhores fontes de informações para solucionar os problemas e concretizar os objetivos propostos; a definição dos procedimentos de coleta de dados; a seleção de procedimentos para tratamento dos dados; o uso de um sistema teórico para interpretação desses dados; a produção de hipóteses; a seleção das melhores respostas; a indicação da generalidade dos resultados.

Os requisitos apresentados pelo autor, com exceção dos dois últimos, que remetem à análise de dados, fazem referência aos itens constitutivos do Projeto de Pesquisa, mais precisamente, considerando as definições da ABNT NBR 15287: 2005, aos elementos textuais que esse gênero deve conter. Essa ocorrência sugere-nos que a maioria dos Manuais de Metodologia Científica, assim como a ABNT, visa, principalmente, à explicação da estrutura composicional desse gênero acadêmico-científico. Além disso, estabelecem uma íntima relação entre pesquisa e metodologia, colocando-as em, alguns casos, praticamente, como sinônimas. É o que acontece, por exemplo, com Luna (2006 [1996]).

Essa relação entre pesquisa e metodologia também é abordada por Michel (2005, p. 31), que concebe o ato de pesquisar como constitutivo do cotidiano das pessoas, pois acredita que qualquer escolha ou busca de solução para problemas envolve uma atitude investigativa, seja esta consciente ou não. Entretanto, propõe a distinção entre pesquisa e pesquisa científica, ressaltando que esta exige a utilização de métodos, os quais não estariam necessariamente presentes naquela.

Segundo a autora, a pesquisa científica se preocupa em transformar, com o auxílio da metodologia, a busca de solução para problemas em uma ação consciente, coerente, lógica, racional e verdadeira. Assegura ainda que a metodologia é responsável pela indicação dos métodos e técnicas de pesquisa, como também pela estrutura e elaboração de textos, dentre eles, os projetos de pesquisa e relatórios científicos. Diante dessa afirmação, conclui que o texto científico só tem validade quando atende aos pré-requisitos propostos pela metodologia

da pesquisa.

No que concerne ao Projeto de Pesquisa, a autora o concebe como “o documento físico de proposição de uma pesquisa” (MICHEL, op. cit., p 59 - 60). E declara que ele é o instrumento adequado para planejar e organizar uma pesquisa. Ressalta também que o Projeto de Pesquisa deve ser compreendido como um trabalho científico, pois envolve definições metodológicas e, em alguns casos, pesquisas preliminares. Deve, portanto, ser elaborado cuidadosamente. Destaca ainda que uma pesquisa realizada a partir de um projeto bem elaborado tem maiores possibilidades de ser bem-sucedida e que os itens do Projeto de Pesquisa serão aproveitados na elaboração do trabalho final da pesquisa – aspectos não abordados por outros autores. A conscientização em relação a esses fatos contribui, significativamente, para que os alunos não vejam a elaboração do Projeto de Pesquisa como perda de tempo.

A autora também faz referência aos possíveis interlocutores do Projeto de Pesquisa ao destacar que as agências financiadoras de pesquisa em todo mundo, bem como os cursos de pós-graduação exigem a apresentação de um projeto de pesquisa bem elaborado e detalhado. As agências, como critério para liberação de verbas; e os cursos de pós-graduação, como critério de seleção e distribuição de vagas e bolsas. Verificamos, pois, que a perspectiva adotada pela autora demonstra um processo de conscientização em relação aos aspectos sociais envolvidos na elaboração desse gênero textual.

Outro aspecto que diferencia a postura de Michel (2005) em relação à de Gil (2002 [1987]) e à de Luna (2006 [1996]) é a sua preocupação em apresentar os itens do Projeto de Pesquisa atrelados a seus significados, de forma didática e objetiva. Embora as explicações apresentadas sejam, relativamente, superficiais, auxiliam os futuros pesquisadores a compreenderem os itens listados. Além disso, demonstram que a autora, ao contrário de seus colegas, preocupa-se com os agentes-produtores que nunca tiveram contato com o gênero em estudo. Esse posicionamento, provavelmente, é decorrente de sua formação acadêmica, Licenciatura em Letras, que permite discussões mais amplas em relação ao processo de leitura e produção de textos. Essas constatações podem ser comprovadas a partir do quadro a seguir, com base no qual, podemos perceber que a indicação dos itens do Projeto de Pesquisa é algo constante nos Compêndios de Metodologia Científica, evidenciando-nos a necessidade de abordá-los.

Quadro 02: Quadro-síntese dos itens sugeridos para a elaboração de um projeto de pesquisa (MICHEL, 2005, p 61)

Item	Significado
Tema e/ou assunto	A área de interesse, seleção de um tópico do tema.
Justificativa	O “porquê” da escolha do tema.
Objetivos	O “para quê” da escolha.
Problema	A dúvida, a pergunta da pesquisa.
Hipóteses	A provável resposta à pergunta, solução ao problema.
Metodologia	Os caminhos, os meios, os métodos, as técnicas.
Glossário	O dicionário técnico de termos não usuais utilizados no trabalho.
Bibliografia	As fontes de consultas sugeridas.
Cronograma	A distribuição das etapas da pesquisa ao longo do tempo.
Custos	Os recursos de quaisquer natureza (financeiros, humanos, materiais etc.).

Antes de atendermos na discussão acerca dos itens constitutivos de um Projeto de Pesquisa, convém destacarmos que, dentre os itens apresentados por Michel, não encontramos nenhum que faça referência à Fundamentação Teórica, elemento apontado por Luna (2006 [1996]) e sugerido pela ABNT NBR 15287: 2005. Acreditamos que a construção de um quadro teórico é imprescindível para o desenvolvimento de uma postura investigativa, pois coloca o futuro pesquisador em contato com diversas opiniões sobre o assunto a ser abordado, ajudando-o a aprofundar seu conhecimento em relação ao Tema a ser pesquisado e contribuindo para elaboração dos demais itens do Projeto de Pesquisa.

3.1.2.1 Itens constitutivos do Projeto de Pesquisa

Para indicarmos os itens básicos de um Projeto de Pesquisa, montamos um quadro comparativo (conferir Quadro 03, no final do capítulo, p. 96 e 97) a partir dos elementos apontados pela ABNT e por diferentes autores. Além de Gil (2002 [1987]), Michel (2005) e Luna (2006 [1996]), incluímos Barros e Lehfeld, (1996 [1990]) e Severino (2000 [1941]),

autores bastante conhecidos no âmbito da Metodologia Científica, bem como Bagno (1998), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005 e 2007) e Pinheiro (2003), autores que não fazem parte, diretamente, desse universo discursivo, mas que se preocupam com a formação da postura investigativa. Com base nessa comparação, podemos estabelecer como elementos constitutivos do Projeto de Pesquisa os seguintes itens: Tema, Justificativa, Problemas, Hipóteses, Objetivos, Fundamentação Teórica, Metodologia, Cronograma, Referências e Bibliografia. Convém, no entanto, lembrarmos que, dependendo do objeto que se pretende pesquisar e da natureza da pesquisa, alguns desses itens podem ser retirados e outros podem ser acrescentados, pois “Não existe regra formalizada quanto à relação de itens que devem compor a espinha dorsal de um projeto de pesquisa” (BARROS e LEHFELD, 1990, p. 19).

Segundo Barreto e Honorato (1998, p. 62), escolher um Tema significa construir um objeto de pesquisa a partir de um referencial teórico-metodológico predeterminado, ou seja, delimitar, dentro de uma grande área de conhecimento, o campo de estudo que se pretende investigar. Entretanto, como nos lembra Luna (2006, p. 28), as primeiras decisões em relação ao Tema, sobretudo quando não se tem um conhecimento aprofundado sobre o assunto a ser explorado, podem apresentar-se ainda imprecisas. Desse modo, ao longo do processo de construção do Projeto de Pesquisa, o Tema pode ser reformulado.

Pensando nas dificuldades encontradas pelo pesquisador em relação ao processo de escolha do Tema, Barros e Lehfeld (1996, p. 26) afirmam que este deve responder aos interesses do pesquisador e atender aos objetivos e finalidades do estudo, bem como à disponibilidade de tempo e de recursos. Ressaltam ainda que um bom Tema deve despertar o interesse não apenas pela importância do estudo para a área a que pertence, mas também pela sua originalidade e preciosidade. Essas ponderações remetem-nos aos pré-requisitos para seleção de um Tema, afetividade e/ou interesse, importância, viabilidade e originalidade. Uma pesquisa que consegue atender a esses requisitos básicos torna-se uma atividade prazerosa.

Com relação ao item Justificativa, Bianchi e Alvarenga (2003, p. 25) conceituam-na como o momento de o pesquisador convencer seu interlocutor de que o produto de seu estudo é “bom e necessário”, como também de mostrar-se como “um sujeito consciente e comprometido com o que faz”. Para tanto, esse item deve conter, dentre outros aspectos: a contextualização do tema, situando-o geográfica e temporalmente; a indicação da relevância da pesquisa para a sociedade e/ou para uma comunidade específica, apresentando argumentos de ordem social, teórica e histórica; a enumeração dos fatores sociais e pessoais que motivaram a escolha do tema; a explicitação da relação do tema com o curso e com a experiência acadêmica e/ou profissional do pesquisador; a evidenciação do ponto central da

pesquisa; e sustentação da contribuição da pesquisa para a ciência do ponto de vista teórico e prático. Acreditamos que, no caso de pesquisas voltadas para análise literária, também se fazem necessários comentários acerca da vida e da obra do autor que se pretende analisar, bem como a definição da perspectiva adotada pelo autor selecionado em relação ao conteúdo temático a ser investigado, ao estilo de escrita e à estrutura composicional empregados.

No que concerne ao elemento Problema (s), enfatiza Gil (2002, p. 24) que, embora toda pesquisa se inicie com algum tipo de indagação, não é tarefa fácil conceituar adequadamente esse item, pois o termo que o nomeia assume diferentes acepções. Dentre essas, podem ser destacadas: questão matemática que requer uma solução; proposta duvidosa sujeita a diferentes soluções; qualquer questão de difícil explicação ou de resolução; conflito afetivo que provoca desequilíbrio psicológico; e questão não solucionada que é objeto de investigação em qualquer área de conhecimento. Salienta o autor que esse último significado é o mais apropriado para caracterizar o problema científico. Entretanto, como veremos, é o menos utilizado pelos sujeitos que estão ingressando no mundo da pesquisa, provavelmente, por ter uma aplicação restrita ao universo da pesquisa científica.

Segundo Bezzon (2005, p. 19 - 20), os Problemas devem ser formulados de maneira objetiva, direta, clara e expressiva. Devem também atender a alguns critérios de cientificidade e viabilidade. São eles: possibilitar a resolução pelo processo de pesquisa científica; ser relevante a ponto de justificar a realização da pesquisa; ser original, no sentido de possibilitar um novo enfoque do objeto pesquisado; permitir chegar a uma conclusão importante; permitir que os dados sejam realmente obtidos; ter recursos financeiros e tempo para serem investigados. Acrescenta Gil (2002, p. 24) que os Problemas não podem ser de engenharia, ou seja, problemas que se referem “a como fazer algo de maneira eficiente”, nem de valor, isto é, problemas que envolvem juízos de valor, “indagam se uma coisa é boa, má, desejável, indesejável, certa ou errada, ou se é melhor ou pior que outra (...) se algo deve ou não ser feito”. Mas esses dois tipos de problemas são os que, geralmente, aparecem com mais frequência nas produções iniciais dos alunos que estão em processo de apreensão do gênero textual Projeto de Pesquisa.

Depois de formular o (s) Problema (s) de pesquisa, o investigador deve enunciar as Hipóteses. De acordo com Gil (1996, p. 32), as Hipóteses são proposições testáveis que apresentam possíveis soluções para o (s) problema (s) proposto (s). Declara o autor que uma proposição é uma expressão verbal que pode ser declarada como verdadeira ou falsa. Considerando essa possibilidade, Severino (2000, p. 161) lembra-nos da necessidade de não confundirmos Hipótese com evidência prévia, pois aquela deve indicar o que se pretende

provar e não algo já comprovado. Se isso acontecesse, a pesquisa tornar-se-ia desnecessária. Quando a Hipótese é demonstrada, ela se torna uma tese.

Após a enunciação das Hipóteses, o pesquisador deve indicar os Objetivos da pesquisa. Conforme Michel (2005, p. 63), esse item enumera os propósitos da investigação, aquilo que se pretende provar e/ou demonstrar com o trabalho. Segundo a autora, eles se subdividem em dois tipos: Objetivo Geral e Objetivos Específicos. O primeiro tipo refere-se ao que se pretende alcançar, ao final da pesquisa, com o tema proposto, ou seja, às ações ou ação principal que se aspira realizar a partir do tema escolhido, por isso, deve responder a seguinte pergunta: Para que fazer a pesquisa? O segundo tipo diz respeito às ações de curto prazo, às metas a serem alcançadas ao longo da pesquisa.

Os Objetivos Específicos ajudam o pesquisador a alcançar o Objetivo Geral. Este deve retomar o Tema selecionado e aqueles os Problemas e Hipóteses da pesquisa. Assim, como observa Luna (2006, p. 36), Objetivos e Hipóteses de pesquisa não podem ser confundidos com Problemas de pesquisa, entretanto, dependem da formulação destes. Inácio Filho (1995, p. 61) ressalta que, além de se relacionarem aos Problemas de pesquisa, os Objetivos podem estar ligados à instituição que solicita a investigação. No primeiro caso, seriam objetivos intrínsecos, no segundo, extrínsecos ou institucionais.

Gil (2002, p. 162) recomenda que, na redação dos Objetivos, sejam utilizados verbos de ação. A esse respeito, Barreto e Honorato (1998, p. 63) afirmam que é importante selecionar verbos que expressem rigorosamente a ação que o pesquisador pretende executar. Lembrem ainda que, na delimitação dos objetivos da pesquisa, é imprescindível analisar a possibilidade de viabilidade de sua consecução. Para isso, faz-se necessário verificar se os recursos financeiros e humanos e de tempo permitem a execução da pesquisa.

No que diz respeito à Fundamentação Teórica, afirmam Lakatos e Marconi (2001, p. 224) que “todo Projeto de Pesquisa deve conter as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador [...] fundamentará sua interpretação”. De fato, para orientar suas reflexões, o pesquisador deve construir um quadro teórico consistente e coerente, que contenha os princípios, categorias, definições e conceitos que orientarão o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, esse quadro teórico deve servir apenas para sugerir os caminhos da reflexão e não constituir-se como um modelo, uma forma. Desse modo, “O pensamento criativo não pode escravizar-se mecânica e formalmente a ele” (SEVERINO, 2000, p. 162).

Para responder aos Problemas propostos, testar as hipóteses anunciadas e atingir objetivos elencados, o pesquisador, além de ter um referencial teórico, precisa estabelecer os passos a serem seguidos, os métodos e técnicas a serem utilizados para concretizar a pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, 221), a Metodologia deve responder a quatro questões: 1) Como fazer? (Apresenta métodos, técnicas e variáveis a serem utilizados); 2) Com que fazer? (Aponta os instrumentos a serem utilizados, sua forma e objetivos da aplicação. Descreve, portanto, como serão constituídos e aplicados); 3) Onde fazer? (Indica onde estão as informações, as pessoas e objetos a serem investigados); e 4) Quanto? (Expõe, em termos quantitativos, os dados que serão codificados, quais os critérios de seleção).

Gil (2002, p.162 - 163) comenta que, embora a organização da Metodologia varie conforme as especificidades de cada pesquisa, ela deve apresentar algumas informações sobre: 1) O tipo de pesquisa, indicar a natureza da pesquisa e o tipo de delineamento a ser adotado; 2) A população e amostra, descrever o universo a ser investigado e definir a extensão da amostra e a maneira como será solucionada; 3) A coleta de dados, descrever as técnicas a serem utilizadas para obtenção dos dados e expor, quando necessário, roteiros de entrevistas e modelos de questionários, teste e escalas; 4) A análise dos dados, pormenorizar os procedimentos a serem adotados para análise, seja ela quantitativa ou qualitativa.

Além da indicação dos elementos que devem compor um Projeto de Pesquisa, outro aspecto comum na maioria dos Manuais de Metodologia Científica é a indicação dos aspectos gráficos, que se pautam nas orientações da ABNT, bem como a enumeração das qualidades básicas da redação de um texto científico, dentre eles, o Projeto de Pesquisa. Comentemos algumas delas.

3.1.2.2 Qualidades básicas da linguagem científica

De acordo com Gil (op. cit., p. 164), os Projetos de Pesquisa são elaborados para serem lidos por professores pesquisadores que analisaram suas qualidades e limitações. Por isso, devem possuir um estilo adequado a essa finalidade. Para atender a essa exigência, devem apresentar as seguintes qualidades: Impessoalidade, Objetividade, Clareza, Precisão, Coerência, Concisão, Simplicidade. Devem também, conforme Michel (2005, p. 76), ser dotados de Monossemia, Coesão e Unidade.

Segundo alguns Manuais de Metodologia Científica, para atender ao critério de impessoalidade, os textos científicos devem ser redigidos na terceira pessoa. Entretanto, acreditamos que essa exigência, quando cumprida, evidencia o distanciamento do pesquisador em relação a seu objeto de estudo, bem como certo grau de descomprometimento em relação

às afirmações apresentadas em seu texto. Esses posicionamentos marcam uma atitude de falsa neutralidade.

Com relação à objetividade, afirma Gil (2002, p. 164) que os textos científicos devem ser escritos em linguagem direta, evitando considerações irrelevantes. Mas o que pode parecer irrelevante para os professores pesquisadores que avaliarão o Projeto de Pesquisa, em um primeiro momento, pode não ser para quem o elaborou. Acrescenta o autor que a argumentação deve fundamentar-se em dados e provas e não em considerações e opiniões pessoais. Porém acreditamos que os recortes teóricos, bem como a análise dos dados e provas, nada mais são do que as considerações do pesquisador a partir da perspectiva teórico-metodológica adotada. Mudando-se a perspectiva de análise, muda-se também a interpretação, ou seja, as considerações e opiniões.

No que concerne à clareza, destaca o autor que as ideias não podem gerar interpretações diversas, ou seja, não podem possuir ambiguidade. Em seguida, aponta algumas sugestões para a conquista dessa qualidade: utilizar vocabulário sem verbosidade e sem expressões de duplo sentido; e evitar palavras supérfluas, repetidas e detalhes prolixos. Detalhes importantes, mas que, muitas vezes, passam despercebidos pelo pesquisador. A repetição, por exemplo, em algumas situações, é gerada, contraditoriamente, pela tentativa de se evitar ambiguidades e de se fazer objetivo.

O que Gil (2002) denomina como clareza, para Michel (2005, p. 76), seria Monossemia. Termo compreendido como “a qualidade de um texto que não admite mais de uma interpretação”. Contudo, defendemos que a polissemia é uma característica, em maior ou menor grau, intrínseca à própria linguagem. E, no que se refere ao fazer científico, é um aspecto sobre o qual o agente-produtor não tem total controle, mesmo que prime pela objetividade e clareza. Acreditamos que não existe um sentido único para um texto, mas sentidos possíveis, inclusive no que se refere aos gêneros acadêmico-científicos, construídos a partir das representações dos interlocutores em relação aos mundos físico, social e subjetivo.

No que se refere à precisão, ressalta Gil (op. cit., p. 164) que as palavras e expressões utilizadas pelo pesquisador devem expressar com exatidão o que se quer comunicar, especialmente, em relação ao registro de observações, medições e análises. Para isso, existem as nomenclaturas técnicas específicas para cada área, às quais o pesquisador pode recorrer através de dicionários especializados, dentre outras fontes. Aspecto realmente relevante, que evidencia o caráter polissêmico da linguagem, a ponto de um mesmo termo técnico, dependendo do posicionamento teórico-metodológico adotado, ter sentidos diversos.

Ainda com relação à precisão assevera Rudio:

A condição para nos comunicarmos bem com os outros é apresentarmos convenientemente os conceitos e utilizarmos-nos apropriadamente das *palavras* ou *termos*. [...] Para que o processo de comunicação seja *eficaz* é necessário que as palavras sirvam para realmente ajudar o outro a representar na mente o que estamos representando na nossa e que desejamos transmitir. [...]

A ciência não está interessada nas palavras em si. E nem as utiliza apenas para embelezar as frases ou para lhes dar toques emocionais. A ciência rejeita, como espúria, qualquer forma de psitacismo, isto é, a utilização de palavras sem ideias correspondentes. [...] a atenção da ciência se localiza, de modo especial, no *significado* e no *referente* que a palavra pretende indicar [grifos do autor] (1986, p. 26 - 27).

A orientação encontrada na obra de Rudio, bem como em outros Compêndios de Metodologia Científica, tende a condenar a explicitação de posicionamentos sócio-ideológicos. O autor também reprova a evidenciação do tom emocional-volitivo em gêneros acadêmico-científicos, defendendo a neutralidade como critério de cientificidade, como se fosse possível apagar as marcas enunciativo-discursivas e bloquear a argumentatividade constitutiva da língua, aspectos que consideramos imprescindíveis à construção de conhecimentos.

A coerência, a quinta qualidade enumerada, segundo Michel (2005, p. 76), diz respeito à conexão lógica e compreensiva entre as ideias. Essas devem ser organizadas ordenadamente, apontando inicialmente o que é essencial, discernindo a essência dos detalhes e evitando contradições. Para atender essas exigências, Gil (op. cit. 165) sugere que o agente-produtor utilize títulos e confira especial atenção à elaboração dos parágrafos. Afirma ainda que “cada parágrafo deve referir-se a um único assunto e iniciar-se de preferência com uma frase que contenha a ideia núcleo do parágrafo – o tópico frasal”. Sustentamos que essa última orientação, de certa forma, limita a criatividade do agente-produtor e não atenta para as intenções que podem ser marcadas através de determinadas construções sintáticas.

O conceito de coerência remete-nos ao de coesão, que, segundo Michel (2005, p. 76), refere-se à estruturação linguística do texto, ou seja, ao encadeamento correto dos termos. Para que esse encadeamento se estabeleça, é preciso usar correta e logicamente a sintaxe da língua. Um texto que não cumpre essa exigência torna-se um amontoado de palavras.

Se a coesão diz respeito à ligação entre os termos, o critério da unidade, por sua vez,

relaciona-se à união das ideias secundárias em torno da ideia principal com o intuito de alcançar um objetivo único. Isto é, impedir a dispersão de ideias e a fuga ao propósito inicial do texto.

A concisão é concebida como a organização das ideias em poucas palavras. Propõe Gil (2002, p. 165) que cada período envolva duas ou três linhas, no máximo. Ensina-nos o autor que os períodos longos dificultam a compreensão e tornam a leitura densa. Por isso, pode-se investir na multiplicidade de frases, pois, dessa forma, o leitor tem mais facilidade de entender o texto. Orientação, sem dúvida, muito viável, pois demonstra a preocupação em relação aos possíveis agentes leitores, mas que não deve ser tomada como a única possibilidade de construção.

Em relação à simplicidade, pondera o autor que se constitui como uma das qualidades mais difíceis de serem obtidas na construção de um texto científico, pois muitos pesquisadores preferem impressionar leitores a defender ideias. Também existem os que cometem inadequações por utilizarem uma linguagem familiar. Para dosar o grau de simplicidade, é preciso evitar a utilização de repetições pelo simples prazer de variar, como também o abuso dos jargões técnicos.

Diante do que expusemos, podemos argumentar que as qualidades apresentadas podem ter efeitos benéficos ou maléficos sobre o processo de construção dos gêneros acadêmico-científicos. Se colocadas sob o prisma da relatividade, apresentando-as como possibilidades de adequação/inadequação em relação a cada contexto linguístico-enunciativo-discursivo, podem auxiliar o agente-produtor, principalmente, aquele que está ingressando no mundo da pesquisa, a refletir sobre algumas especificidades dos gêneros científicos. Entretanto, se forem seguidas como uma doutrina, além de inibirem a criatividade do agente-produtor, bem como o desenvolvimento de seu estilo próprio, vão ferir as características qualitativas dos trabalhos de pesquisa propostas por Severino (2000, p 145). Conforme o autor,

Quaisquer que sejam as distinções que se possam fazer para caracterizar as várias formas de trabalhos científicos, é preciso afirmar preliminarmente que todos eles têm em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja *pessoal, autônomo, criativo e rigoroso* [grifos do autor que reforçamos].

Esse caráter pessoal é compreendido, pelo autor, como o total envolvimento do

pesquisador com a pesquisa, a ponto de seu objetivo de investigação tornar-se parte de sua vida. Para isso, defende que a temática precisa ser uma problemática vivenciada pelo pesquisador não apenas no nível sentimental, mas no da relevância e da significação para o próprio pesquisador. Assegura o autor – e concordamos – que o ato de pesquisar, a começar pela escolha do tema, envolve uma dimensão social, que o torna, obrigatoriamente, um ato político. Desse modo, não é possível admitir neutralidade na atitude investigativa, tampouco nos resultados dessa atitude expressos através dos textos acadêmico-científicos.

Diante do caráter sociopolítico da pesquisa, como destaca Severino (2000, p 145), o pesquisador precisa analisar criticamente sua situação, enquanto sujeito e agente, bem como a condição de seu projeto e de seu trabalho no quadro sociopolítico em que estão inseridos. A partir dessa análise, precisa ter ciência do que realmente quer e “do que pretende no mundo dos homens”. Essas reflexões remetem-nos às representações dos mundos físico, social e subjetivo propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, reforçando a importância que esses mundos formais têm no processo de construção dos gêneros textuais, inclusive no dos acadêmico-científicos.

Esse processo de reflexão crítica aponta a necessidade de o Projeto de Pesquisa, como os demais gêneros acadêmico-científicos, demonstrar a autonomia do pesquisador. Isto é, revelar o esforço pessoal desse agente no processo de construção do conhecimento. Segundo Severino (2000, p 145), o trabalho científico deve ser fruto de um inter-relacionamento dialético entre o auxílio alheio, ou seja, a contribuição dos teóricos e/ou pesquisadores que fundamentam o trabalho, e a contribuição do próprio pesquisador. Defende o autor que a contribuição alheia só é válida quando promove a autonomia de pensamento do pesquisador, pois “é reconhecendo e assumindo, mas simultaneamente negando e superando o legado do outro, que o pensamento autônomo se constitui”.

Acreditamos que as ponderações do autor apontam para o caráter constitutivamente dialógico da linguagem defendido por Bakhtin (2002 [1979]). No caso do Projeto de Pesquisa, como no dos demais textos acadêmico-científicos, esse caráter dialógico, que revela o processo de inter-relação dialética, encontra-se fortemente marcado nas citações do discurso de outrem, sejam elas diretas ou indiretas. Essa inter-relação dialética/dialógica deve-se ao fato de, ao serem recortadas de seu contexto, as citações ganharem novos sentidos, refletindo a recepção ativa do discurso de outrem. Desse modo, o discurso citado não é simplesmente “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação”, mas “um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre uma enunciação” [grifos do autor] (BAKHTIN, op. cit. p. 145 – 146). Fato que confirma a impossibilidade de neutralidade defendida por muitos Manuais de

Metodologia Científica.

Para adquirir autonomia, o pesquisador deve conscientizar-se de que precisa ser audacioso e criativo. Para tanto, precisa apresentar ideias novas, oriundas de suas intuições pessoais, sem temer as críticas de seus eventuais interlocutores, e evitar prender-se à repetição de ideias. Essa criatividade deve evidenciar-se, em menor ou maior grau, dependendo do nível escolar e/ou acadêmico do agente produtor. Desse modo, não se pode exigir de um aluno de graduação o mesmo nível de criatividade de um aluno de doutorado (SEVERINO, 2000, p 145).

Além de terem caráter pessoal, autônomo e criativo, os trabalhos científicos devem ser rigorosos, no sentido de não se prenderem ao senso comum, ao espontaneísmo. É preciso logicidade, competência e disciplina. “Não se faz ciência sem esforço, perseverança, obstinação [...] empenho e compromisso” (SEVERINO, 2000, p 146). Nós, professores, precisamos conscientizar-nos e conscientizar nossos alunos dessa realidade. Necessitamos mostrar-lhes que a construção de um Projeto de Pesquisa, bem como de qualquer gênero textual, não se realiza simplesmente a partir do domínio de regras, métodos e técnicas. Esses aspectos são importantes, mas é o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, social e politicamente engajada, que vai tornar o agente-produtor um verdadeiro pesquisador.

Diante das ideias defendidas por Severino (2000 [1941]), podemos dizer que as orientações apresentadas pela ABNT NBR 15287: 2005 e pela maioria dos Manuais de Metodologia Científicas não são suficientes para propiciar o desenvolvimento de uma postura investigativa. E, talvez, sejam as principais responsáveis pela grande dificuldade apresentada por alunos de graduação e pós-graduação no processo de produção dos gêneros que circulam na esfera acadêmico-científica. Esses materiais preocupam-se apenas com os aspectos estruturais dos textos técnico-científicos, como se a apropriação de regras de formalização fossem suficientes para construí-los. Dessa forma, desconsideram a interferência dos contextos físico e sociossubjetivo no processo de produção dos gêneros textuais e, portanto, a dinamicidade que os constitui. Assim, faz-se necessário recorrermos ao Interacionismo Sociodiscursivo e apoiarmo-nos na Linguística Aplicada para não apenas caracterizarmos o gênero textual Projeto de Pesquisa, mas para explorá-lo sistematicamente em sala de aula.

3.1.3 O PROJETO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

3.1.3.1 As condições de produção

Considerando o primeiro nível de análise proposto pelo ISD, as condições de produção de um texto, mais precisamente o contexto físico de produção, podemos afirmar que, embora “todas as grandes empresas do mundo de hoje possuam departamento de Pesquisa e Desenvolvimento” (BAGNO, 1998, p 19), o lugar de produção do gênero textual Projeto de Pesquisa é, geralmente, o ambiente acadêmico e, de forma ainda restrita, o ambiente escolar. Considerando **a complexidade composicional** do Projeto de Pesquisa, bem como **o grau de familiaridade do agente-produtor em relação a esse gênero textual**, podemos asseverar que o momento de produção é flexível, pode ser realizado em poucos dias, no máximo uma ou duas semanas, mas também pode ser construído ao longo de vários meses. É o que acontece, por exemplos, com os alunos matriculados nas disciplinas direcionadas para elaboração desse gênero textual. Os emissores/agentes-produtores e receptores/destinatários, embora possam pertencer a diferentes classes sociais, exercer profissões diversas e ter idades variadas, têm que estar inseridos, de forma direta ou indireta, ao ambiente acadêmico e/ou escolar.

No que concerne ao contexto sociossubjetivo, o lugar social assumido pelos emissores pode ser o de alunos das disciplinas voltadas para elaboração do Projeto de Pesquisa, o de candidatos inscritos nos processos de seleção de Especialização, Mestrado e Doutorado, como também o de professores que submetem seus Projetos de Pesquisa à avaliação de instituições fomentadoras e financiadoras de pesquisas científicas, tais como: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pode ainda ser o de professores que objetivam desenvolver, conjuntamente com os alunos, uma atividade de pesquisa.

Nessa perspectiva, cada situação apresentada possui um objetivo diferente. Na primeira, o objetivo primeiro seria a aprovação na disciplina; na segunda, a aprovação no processo seletivo; na terceira, a obtenção de recursos financeiros para consecução da pesquisa; na quarta, a possibilidade de ampliação de conhecimentos sobre um determinado tema. Da mesma forma que os objetivos, o lugar social assumido pelos destinatários também

varia. No primeiro caso, seria o de professores das disciplinas responsáveis pela elaboração do Projeto de Pesquisa. Na segunda situação, o lugar social assumido pelos destinatários seria o de componentes da banca avaliadora do processo de seleção. Na terceira possibilidade, o de membros da banca avaliadora pertencentes às instituições mencionadas. E, no quarto e último exemplo, seria o de membros pertencentes a uma comunidade escolar.

Esses diferentes objetivos são apontados por Severino (2002, p. 159) quando este assevera que um projeto de pesquisa bem elaborado desempenha várias funções, tornando-se imprescindível para toda e qualquer pesquisa e também para formação do professor pesquisador:

1. Define e planeja para o próprio orientando o caminho a ser seguido no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e reflexão, explicitando as etapas a serem alcançadas, os instrumentos e estratégias a serem usados. [...];
2. Atende às exigências didáticas dos professores, [...] cada pesquisador submete sua proposta à apreciação dos colegas com os quais discute;
3. Permite aos orientadores que aquilatem melhor o sentido geral do trabalho de pesquisa e seu desenvolvimento futuro [...];
4. Subsidiaria a discussão da banca examinadora [...];
5. Serve de base para solicitação de bolsa de estudos ou de financiamento junto a agências de apoio à pesquisa [...].

Nossas reflexões em relação ao contexto de produção do Projeto de Pesquisa são confirmadas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 109) quando caracterizam diferentes gêneros acadêmico-científicos a partir dos contextos sociossubjetivo e físico. Segundo as autoras, o lugar social do autor de um Projeto de Pesquisa é o de aluno da graduação ou pós-graduação. A imagem de si que o autor quer passar é de quem tem capacidade de desenvolver um Projeto de Pesquisa sobre um tema que, provavelmente, já está pesquisando. O papel social do (s) destinatário (s) é o de professor (es) que avaliará (ão) o Projeto de Pesquisa. A imagem do destinatário é a de um leitor que avaliará a adequabilidade do trabalho. O efeito que o autor quer produzir no destinatário em relação à própria imagem é a de quem estudou o assunto, apresentou uma proposta válida e, portanto, merece que seu Projeto de Pesquisa seja aprovado. A instituição social na qual o texto circulará é a acadêmica/escolar. O momento da produção é durante o curso de graduação ou no início da pós-graduação.

Ao contrário do que acontece com a ABNT NBR 15287: 2005 e com muitos Manuais de Metodologia Científica, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op. cit, p. 55) demonstram

maior preocupação com a situação de produção, e não com a organização estrutural do texto. Esta é pensada tendo em vista a adequação ao contexto de produção. Ressaltam as autoras que todo texto é escrito para um leitor/destinatário e que o autor sempre tem um objetivo a alcançar, ou seja, quer produzir um efeito de sentido sobre seu leitor. Para atingir o objetivo previsto, o autor guia-se pela imagem que constrói de seu destinatário e pela imagem que quer passar de si mesmo, bem como em relação ao veículo em que o texto circulará e à situação em que é produzido. Afirmam ainda que, quanto mais próximas essas imagens estiverem da realidade, maiores condições o autor terá de alcançar seu (s) objetivo (s).

Com relação aos conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados através do gênero em discussão, são os mais variados possíveis. No que concerne aos mundos formais, esses conhecimentos estão relacionados às experiências vivenciadas por cada um dos agentes-produtores. No que diz respeito ao conteúdo temático, esse pode referir-se às mais diferentes áreas e apresentar uma diversidade infinita de conhecimentos. Entretanto, o conteúdo temático abordado no Projeto de Pesquisa não pode fugir à área ou linha de pesquisa em que pretende se situar. Se esse fato ocorrer, o Projeto será avaliado como incoerente e/ou inadequado. Diante dessa possibilidade, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 32) aconselham os pesquisadores a conhecerem as linhas e áreas de pesquisa concernentes à área de conhecimento que pretende abordar. E, para isso, as autoras recomendam àqueles procurar artigos, dissertações, teses publicados em diferentes lugares do país.

No que tange aos conhecimentos referentes ao gênero Projeto de Pesquisa, acreditamos que quanto mais contato o agente-produtor tiver com os gêneros acadêmicos, mais os textos por ele produzidos aproximar-se-ão dos modelos preconizados pelos Manuais de Metodologia Científica e pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, especialmente, no que diz respeito a sua superestrutura. Sugerem Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (op.cit., p. 28), aos agentes-produtores em fase de trabalho de pesquisa, que se acostumem a escrever, livremente, o máximo que puderem; que produzam diários de leitura, resumos, críticas, perguntas, dúvidas, esquemas, gráficos etc.. Orienta-os também a tentarem dominar o tema escolhido para pesquisa e a refletirem sobre todas as etapas da pesquisa.

Passemos à Arquitetura Textual.

3.3.2 A Arquitetura textual

3.3.2.1 Infraestrutura

No que concerne à primeira categoria da infraestrutura, o Plano Geral do texto, como já frisamos, acreditamos que, no caso do Projeto de Pesquisa, esse plano é estabelecido pelos itens que o constituem. Considerando o modelo adotado, esse plano apresenta: Tema, Justificativa, Problemas, Hipóteses, Objetivos, Fundamentação Teórica, Metodologia, Cronograma e Referências. Dentre esses itens, a Justificativa, a Fundamentação Teórica e a Metodologia são, praticamente, os únicos que permitem a investigação dos tipos de discurso e das sequências textuais, pois, ao contrário do demais, são compostos por vários enunciados, que permitem a elaboração de um resumo. Entretanto, convém destacarmos que, dependendo do intertexto tomado como modelo, os demais itens podem apresentar indícios dos tipos de discurso, bem como das sequências textuais.

No que concerne ao Plano Geral, argumentam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 79) que os textos acadêmico-científicos, como todos os textos, apresentam uma organização geral própria e não aleatória. Entretanto, chamam a atenção para o fato de essa orientação, embora relativamente estável, poder variar. Ressaltam ainda que cada parte constitutiva do plano geral desses textos possui conteúdo e objetivos específicos. Conforme as autoras, as principais partes constitutivas de um Projeto de Pesquisa são: Título, Introdução (contém a Justificativa, Problemas, Hipóteses e Objetivos) Fundamentação Teórica, Metodologia (composta pelo contexto da pesquisa, coleta e seleção de dados e procedimentos de análise), Cronograma de atividades e Referências Bibliográficas.

Com relação aos tipos de discurso, supomos que os itens Justificativa, Fundamentação Teórica e Metodologia permitem a utilização dos quatro tipos de discurso apresentados na proposta metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, embora, acreditemos que o discurso do relato interativo e o discurso interativo aconteçam com menos frequência.

Partindo da conceituação proposta por Bronckart em relação à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, percebemos que o gênero textual Projeto de Pesquisa, em virtude da diversidade de itens que o constituem, pode apresentar diferentes sequências. Porém, acreditamos que, em decorrência da forte inter-relação entre esses itens, podemos dizer que, quanto às fases, sua “superestrutura” organiza-se predominantemente em torno da sequência explicativa, pois apresenta: a) a fase de constatação inicial, representada pela indicação do Tema, bem como pela explicitação, no item Justificativa, das razões da escolha do Tema a ser pesquisado; b) a fase de problematização, marcada, implicitamente, já no item

Justificativa, ao discutir a importância do Tema, e, explicitamente, no item Problemas; a fase de resolução, expressa no item Hipóteses, que apresenta as possíveis respostas para os problemas levantados, no item Objetivos, que apresenta as ações a serem executadas, bem como no item Fundamentação Teórica, que fornece embasamento teórico para as possíveis soluções apresentadas, e ainda no item Metodologia, que explica como se chegará à resolução dos problemas; entretanto, não apresenta a fase de conclusão/avaliação propriamente dita. Essa fase, no caso do gênero Projeto de Pesquisa, apresenta-se, de forma mais ou menos implícita nas outras fases.

Contudo, no que se refere aos efeitos de sentidos pretendidos, defendemos que o Projeto de Pesquisa insere-se na sequência argumentativa, tendo em vista que objetivo maior dessa sequência é “convencer o destinatário da validade do posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou destinatário)” (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005, p. 246). E, no caso do Projeto de Pesquisa, o objetivo principal do produtor é convencer o destinatário, que pode ser o orientador ou a banca que avaliará o projeto, de que seu tema tem relevância e que, portanto, merece ser investigado. Assim, teríamos dois níveis⁵ de categorização para o Projeto de Pesquisa – e, provavelmente, para outros gêneros -, um centrado na forma e outro nos objetivos do agente em virtude da situação de uso. Constatação que pretendemos aprofundar em um trabalho futuro.

3.3.2.2 Coerência Temática

Tendo em vista a variedade de itens constitutivos de um Projeto de Pesquisa, todos os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal, podem ser identificados no gênero textual Projeto de Pesquisa. Esses mecanismos apresentam-se em graus variados de complexidade, dependendo do estilo de cada agente produtor e das características composicionais de cada item. Podem, por isso, demarcar um maior ou menor grau de domínio linguístico-textual do agente-produtor em relação não apenas a esses mecanismos, mas ao processo de organização textual.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 79) tecem alguns comentários referentes

⁵ Se a reflexão apresentada estiver correta, acreditamos que a análise da sequência textual requer um estudo mais aprofundado de nossa parte para resolução dessa duplicidade, bem como a recorrência a outros autores.

a aspectos da coerência temática. Com relação aos problemas de pesquisa, por exemplo, afirmam que podem ou não ser formulados com pronomes interrogativos. No que diz respeito aos objetivos, demonstram que esses podem ser elaborados a partir da utilização de verbos ou de substantivos, como, por exemplo, meta, intenção. As autoras, ao contrário da maioria dos Compêndios de Metodologia Científica e da ABNT NBR 15287: 2005, não colocam a impessoalidade como uma exigência dos textos técnico-científicos, apontam-na como uma das possibilidades. Sugerem a possibilidade de o agente-produtor, dependendo do seu estilo, utilizar da terceira pessoa do singular, a primeira pessoa do singular ou a primeira do plural. Lembra Pinheiro (2003, p. 43 - 44) que é necessário uniformizar o emprego da forma escolhida. O autor também chama a atenção para necessidade de empregar corretamente as formas verbais no tempo e no modo e de verificar, especialmente nos períodos longos, a correlação temporal das formas verbais. Aconselha ainda a evitar repetições, cacofonias e ecos e a policiar a adjetivação

3.3.2.3 Coerência Pragmática

Assim como os mecanismos da textualidade, todos os mecanismos enunciativos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo: as vozes enunciativas e as modalizações, se fazem presentes no gênero textual Projeto de Pesquisa. Isso se deve ao fato de os objetivos pretendidos exigirem do agente-produtor um posicionamento enunciativo frente ao (s) conteúdo (s) temático (s) abordados em cada uma das partes constitutivas do Projeto de Pesquisa.

Investiguemos agora as representações iniciais e finais dos alunos pré-concluintes de Licenciatura Letras em relação ao gênero textual Projetos de Pesquisa, atentando, especialmente, para o Contexto de Produção e para o Plano Geral do texto.

Quadro 03: Quadro comparativo dos itens apontados por vários autores como constitutivos do gênero textual Projeto de Pesquisa

ITENS	AUTORES								
	ABNT	BARROS E LEHFELD	LUNA	GIL	SEVERINO	MICHEL	BAGNO	MACHADO LOUSADA TARDELLI	PINHEIRO
Título	Elemento Pré-textual								
Tema					Delimitação do Tema	e/ou assunto			
Introdução	Item Principal			Item Principal				Item Principal	
Justificativa	Subitem da Introdução			Subitem da Introdução				Subitem da Introdução	Está contida na Introdução
Problemas	Subitem da Introdução			Subitem da Introdução	Delimitação do Problema			Subitem da Introdução	Estão contidas na Introdução
Hipóteses	Subitem da Introdução (podem ou não aparecer)			Subitem da Introdução (podem ou não aparecer)				Subitem da Introdução (podem ou não aparecer)	Estão contidas na Introdução (podem ou não aparecer)
Objetivos	Subitem da Introdução			Subitem da Introdução					
Caracterização do estudo									
Definição operacional dos termos das Hipóteses									
Fundamentação Teórica	Referencial Teórico			Revisão da Literatura Subitem da Introdução	Quadro teórico			Pressupostos Teóricos	
Metodologia			Procedimentos		Procedimentos Metodológicos e Técnicos				

4 A APREENSÃO DO GÊNERO PROJETO DE PESQUISA POR ALUNOS PRÉ-CONCLUINTE DO CURSO DE LETRAS: UM PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

“Projeto de Pesquisa é um trabalho que requer esforço, paciência e coragem para saber analisar os acontecimentos e saber ordená-los” (BERENICE).

4.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

4.1.1 A Situação de Ação de Linguagem

Com relação ao contexto físico da ação de linguagem, o **lugar de produção** foi uma sala de aula, mais precisamente a sala número 17, de uma instituição particular de pequeno porte localizada no município de Paulo Afonso, cidade situada no Nordeste do Estado da Bahia, a 460 km de sua capital, Salvador. A sala de aula, posicionada no segundo andar do prédio onde funciona a faculdade, possuía capacidade para aproximadamente quarenta alunos, boa iluminação, boa acústica, assentos de madeira relativamente confortáveis e organizados em círculo, um birô, um quadro branco grande e sistema de ar condicionado. Sempre que necessário e solicitado, tínhamos à disposição um retroprojetor e, com alguma dificuldade, um data show para consecução das aulas. A reprodução das atividades a serem realizadas dentro e fora da sala de aula era de responsabilidade do professor.

Assistiam às aulas nessa sala duas turmas da disciplina Oficina de Redação, oferecida no VI Período do curso de Letras, uma no turno vespertino, que chamaremos aqui de Turma T, e outra no turno noturno, que denominaremos de Turma N. Tanto na Turma T como na N, existiam os chamados “grupinhos”, entretanto, a divisão era mais acentuada na Turma N, provavelmente, pelo fato de possuir um maior número de alunos. A assiduidade era melhor na

Turma T, turma na qual o espírito de cooperação também era mais evidente. Contudo, a Turma N mostrava-se mais questionadora.

Durante o período de 01 de fevereiro a 20 de julho de 2007, aconteceram aproximadamente 30 (trinta) **momentos de produção**, cada momento, geralmente, tinha duração de três aulas, de cinquenta minutos cada, mas, dependendo da necessidade, sempre que os alunos solicitavam, bem como o professor, essa duração chegava a cinco aulas. Dependendo da complexidade do item a ser elaborado e da indispensabilidade de acesso a fontes de consulta, como, por exemplo, na elaboração da Fundamentação Teórica, algumas atividades eram realizadas extraclasse.

Os **emissores** selecionados para análise foram três homens (dois da Turma T e um da Turma N) e seis mulheres (quatro da Turma T e duas da Turma N). São eles: Lucas, estudante; Marcos, vigilante; Mateus, professor; Berenice, vendedora; Ester, auxiliar de cartório; Marta, policial militar; Rute, auxiliar de secretária; Sara, professora; Séfora, professora. Exercem, portanto, diferentes profissões.

A partir das observações em sala de aula, das respostas dadas ao Pré-Teste e da produção da primeira versão do Projeto de Pesquisa, esses colaboradores foram divididos em três (03) grupos, cada um contendo três (03) alunos (conferir Apêndice U, p. 202). São eles: o grupo dos alunos que demonstraram pequenas dificuldades (GPD), o dos que demonstraram dificuldades medianas (GDM) e o dos que demonstraram grandes dificuldades (GGD). Dificuldades essas visualizadas de uma forma geral, em virtude da oscilação destas em relação aos itens do Projeto de Pesquisa. Fazem parte do GPD, os colaboradores Ester, Lucas e Mateus; do GDM, os colaboradores Berenice, Marta e Sara; e do GGD, os colaboradores Marcos, Rute e Séfora.

O **receptor** foi uma mulher, a senhora Ana, de 35 anos de idade, que é graduada em Licenciatura Plena em Letras, Habilitação Português, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Linguística Aplicada. Exerce a profissão de professora há dezessete anos e ministra a disciplina Oficina de Redação há dois anos e seis meses.

No que concerne ao mundo social, podemos dizer que os emissores/enunciadores assumiram o **lugar social** de alunos da disciplina Oficina de Redação, que tem como objetivo geral elaborar um Projeto de Pesquisa visando à elaboração de uma Monografia ao término do Curso. A senhora Ana, a destinatária dos textos, assumiu o lugar social de professora da disciplina como também de pesquisadora. E, durante o decorrer da disciplina, propiciou a realização de diferentes ações de linguagem a partir de várias atividades, organizadas sob a

forma de sequência didática (conferir Apêndice A, p. 174). Essas atividades, além de possibilitarem a elaboração de um Projeto de Pesquisa ao final da disciplina, objetivavam, principalmente, permitir aos alunos o desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador.

Cada ação de linguagem tinha para os alunos um **objetivo** diferente, com base nas orientações de cada atividade. A segunda atividade, por exemplo, apresentava os possíveis itens Projeto de Pesquisa e requeria que, a partir dos itens predeterminados, os alunos elaborassem a primeira versão desse gênero textual, permitindo-nos detectar o conhecimento de mundo dos alunos em relação, dentre outros aspectos, ao conteúdo temático que pode ser abordado no gênero textual pesquisado.

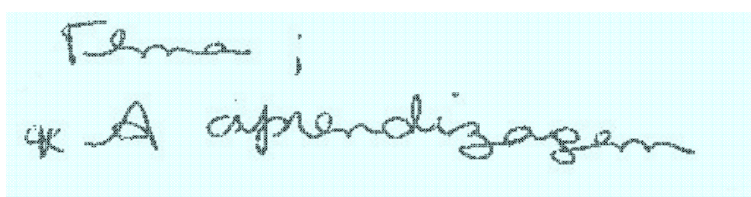
4.1.2 O Conteúdo Temático

Dentre os itens do Projeto de Pesquisa, um dos mais visivelmente marcados pelas representações do agente/produtor em relação ao conteúdo temático é, sem dúvidas, o Tema. Esse item, ao definir o objeto de estudo a ser investigado, apresenta a visão que o pesquisador assume em relação ao objeto, sinaliza suas preferências em relação à área de conhecimento que pretende pesquisar, e, em alguns casos, delimita a área de conhecimento em que possui mais domínio. O mesmo acontece com os itens Problemas, Hipóteses e Objetivos, os quais dão conta desses mesmos aspectos definindo-os mais detalhadamente, e com o item Justificativa, que apresenta as razões da escolha do Tema. Entretanto, em virtude da amplitude do nosso *corpus*, nos deteremos, nesse tópico, à análise do Tema, comparando os resultados da primeira versão com os da última.

4.1.2.1 Representações Iniciais

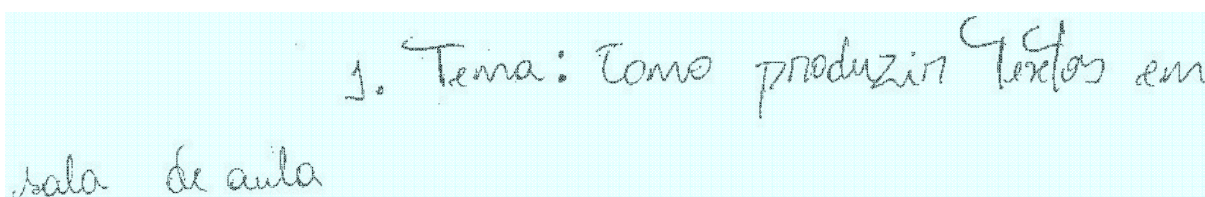
No que concerne ao processo de definição do Tema, verificamos, com base na observação participativa e na análise da primeira versão do Projeto de Pesquisa – elaborada no segundo dia de aula a partir da Atividade N^o 02 (conferir Apêndice C, p. 178) –, que este aconteceu dentro de um contexto de relativa tranquilidade, principalmente para aqueles que,

antes de cursarem a disciplina, tinham escolhido seu objeto de estudo. Constatamos ainda uma grande diversidade de Temas, que revelam uma enorme variedade de representações referentes ao conhecimento de mundo dos agentes/pessoas em relação ao conteúdo temático a ser explorado no gênero investigado. Apesar de serem diversos, os Temas apontados podem ser distribuídos em dois grandes grupos. O primeiro, como ilustram os exemplos a seguir, é o dos Temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem:



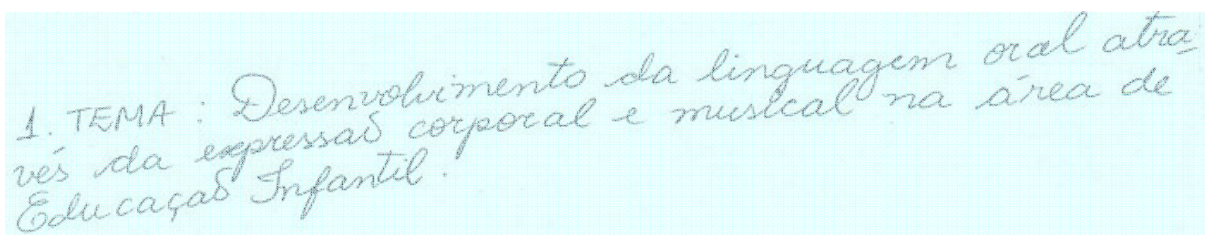
Tema ;
* A aprendizagem

Exemplo 01 – Rute (Conferir Anexo B-7, p. 286)



1. Tema: Como produzir textos em sala de aula

Exemplo 02 – Mateus (Conferir Anexo B-5, p. 271)



1. TEMA: Desenvolvimento da linguagem oral através da expressão corporal e musical na área de Educação Infantil.

Exemplo 03 – Sara (Conferir Anexo B-8, p. 296)

Verificamos, a partir dos três primeiros exemplos, que a escolha dos Temas mantém, como já esperávamos, uma íntima relação com o mundo sociossubjetivo dos agentes/pessoas. Nos casos em análise, especificamente, com a atuação profissional dos colaboradores, pois os três trabalham na área de Educação, o primeiro como secretária e os dois últimos como professores.

Provavelmente, por estarem envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem, Mateus (GPD) e Sara (GDM) conseguem elaborar Temas, relativamente, bem delimitados. O que não acontece com Rute (GGD), Exemplo 01, que apresenta um Tema extremamente amplo e sem relação direta com o Curso de Letras, mas com o de Pedagogia. Esse fato sugere-nos que essa colaboradora não tem consciência da necessidade de adequação do Tema ao curso no qual vai se graduar, tampouco da necessidade de delimitação desse item como um dos fatores auxiliares no êxito da pesquisa. Entretanto, revela-nos razões de ordem pessoal que justificam a escolha do Tema, pois, em vários momentos, Rute queixava-se de sentir dificuldades de aprendizagem, especialmente, concernentes à interpretação de texto.

Ainda com relação à delimitação do Tema, comparando a versão de Mateus com a de Sara, percebemos que esta realiza a tarefa com mais sucesso. Ao utilizar a expressão *Como produzir textos*, aliada à seleção lexical *em sala de aula*, Exemplo 02, Mateus demonstra não atentar para a enorme diversidade de textos existente em nossa sociedade e, portanto, para a necessidade de definição do gênero a ser trabalhado. Também parece não considerar o fato de a produção textual ser uma atividade complexa, que envolve condições de produção variadas. Por conseguinte, o ensino-aprendizagem dessa ação de linguagem deve adequar-se, dentre outros aspectos, ao nível de escolaridade do aluno, que poderia ser indicado no Tema. A falta de consciência sobre esses aspectos gera a criação de um Tema amplo.

Já o Tema proposto por Marta, Exemplo 03, está relativamente bem delimitado, mas peca pelo excesso, pois a colaboradora se propõe a investigar a interferência de dois tipos de expressão, a *corporal* e a *musical*, no *desenvolvimento da linguagem oral*. Além de indicar os aspectos que pretende observar, Sara define o nível de ensino em que planeja desenvolver sua pesquisa, *Educação Infantil* – nível em que atua como professora.

O segundo grupo é o dos Temas não relacionados ao processo ensino-aprendizagem e pode ser subdividido em duas categorias: Temas referentes à Literatura e Temas concernentes à Linguística. São exemplos do primeiro subgrupo:

Tradição na cantiga de roda

Exemplo 04 – Berenice (Conferir Anexo B-1, p. 216)

1- O Resgate da Cultura Matuta através da Poesia de Jessier Quirino

Exemplo 05 – Lucas (Conferir Anexo B-3, p. 238)

1- Retratando o sentimento do nordestino através da música de Luiz Gonzaga.

Exemplo 06 – Marcos (Conferir Anexo B-4, p. 249)

Assim como nos exemplos anteriores, o mundo sociossubjetivo dos colaboradores é fator determinante na definição dos Temas. No apontado por Berenice (GDM), Exemplo 04, detectamos uma motivação, predominantemente, social, pois a aluna, em um primeiro momento, pretende investigar um objeto de tradição secular, quiçá milenar, *cantiga de roda*, visando a sua preservação. E nos selecionados por Lucas (GPD) e Marcos (GGD), razões de ordem, fortemente, subjetiva, pois ambos revelaram ter vivenciado situações de discriminação por morarem em cidades do interior. Por isso, optaram por Temas que valorizassem as suas origens. Lucas, Exemplo 05, se propõe a analisar a obra de um poeta da Literatura Popular, Jessier Quirino, no intuito de resgatar a cultura matuta. O desejo de valorizar essa cultura e a poesia de Jessier Quirino é tão intenso que o colaborador apresenta as expressões *Cultura Matuta* e *Poesia* em letras maiúsculas. Já Marcos, Exemplo 06, objetiva retratar o sentimento do nordestino sob o olhar de um dos seus maiores representantes, Luiz Gonzaga.

Percebemos ainda que esses três colaboradores revelam ter consciência de que o objeto de pesquisa deve estar relacionado ao Curso de Letras, bem como de que o Tema deve estar devidamente delimitado. O processo de conscientização em relação à delimitação só não se faz presente no Tema ilustrado no exemplo 04, de autoria de Berenice, *Tradição na cantiga de roda*, que também apresenta problemas de coerência temática, gerados, dentre outros aspectos, pela utilização da expressão *na* e do emprego de *cantiga* no singular, fazendo-nos supor que a tradição será investigada na cantiga.

Pertencem ao segundo subgrupo, o dos Temas relacionados à Linguística, os seguintes exemplos:

① - Os operadores argumentativos utilizados nos textos jurídicos

Exemplo 07 – Ester (Conferir Anexo B-2, p. 227)

1. Tema: O que restou da língua Karisis-xocós e as tentativas de resgate da sua cultura

Exemplo 08 – Marta (Conferir Anexo B-6, p. 259)

1. Tema: As variações linguísticas dentro da cidade de Santa Brígida

Exemplo 09 – Séfora (Conferir Anexo B-9, p. 307)

Mais uma vez, comprovamos que as representações do mundo subjetivo e do mundo social dos agentes/pessoas interferem na seleção e formulação dos Temas. Podemos dizer que a escolha de Ester (GPD), Exemplo 07, apóia-se em sua atuação profissional, pois a colaboradora trabalha em um cartório auxiliando o juiz na elaboração e revisão de textos e selecionou, como objeto de estudo, os *operadores argumentativos*. Sabemos que a argumentação é um dos aspectos mais relevantes na constituição de um texto, especialmente, dos textos que circulam no ambiente de trabalho de Ester, os *textos jurídicos*.

O Tema escolhido por Marta (GDM), Exemplo 08, que se centra no *que restou da língua* dos índios *Karisis-xocós*, também pauta-se na motivação socio subjetiva. Verificamos que a expressão selecionada pela colaboradora, ao indicar, de forma enfática, que a língua da tribo encontra-se em processo de extinção, demarca a representação que a aluna tem sobre seu objeto de estudo e seu desejo de contribuir para preservação da língua e da cultura dessa comunidade.

O mundo socio subjetivo também presentifica-se no Tema *As variações linguísticas dentro do município de Santa Brígida*, Exemplo 09, elaborado por Séfora (GGD), que

afirmou ter sido, várias vezes, discriminada por seu modo de falar. Fato que a influenciou na escolha do Tema.

Como acontece nos demais grupos, os colaboradores têm consciência de que o Tema deve relacionar-se ao Curso de Letras e de que a delimitação desse item é imprescindível não só para constituição do gênero textual Projeto de Pesquisa, mas, principalmente, para o desenvolvimento da Pesquisa. Essa consciência evidencia que todos os Temas apresentados parecem estar em consonância com as orientações dos Manuais de Metodologia Científica que dizem respeito à necessidade de o pesquisador ter afetividade e/ou interesse em relação ao Tema a ser pesquisado. Os Temas apresentados também sugerem que os colaboradores estão familiarizados com área a ser investigada e, portanto, cientes de suas capacidades e limitações. Essa consonância, talvez, deva-se ao fato de alguns professores do V Período, em especial, a de Literatura Popular e a de Língua Portuguesa V, chamarem a atenção dos alunos para necessidade de pensarem no Tema da Monografia.

Passemos agora à análise dos dados da Versão Final do Projeto de Pesquisa e, quando necessário, de algumas versões intermediárias para verificarmos o processo de (re) construção desse item, que revela o processo de (re) construção das representações em relação ao próprio conteúdo temático.

4.1.2.2 Representações Finais

Através da leitura atenta dos Temas da última versão do Projeto de Pesquisa, averiguamos que a diversidade de representações dos agentes/pessoas referentes ao conteúdo temático a ser explorado no gênero investigado manteve-se presente. Entretanto, aconteceram alterações relacionadas à mudança do Tema, como também concernentes a sua reelaboração. Essas alterações provocaram mudanças quanto ao agrupamento dos Temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, impondo-nos a necessidade de propor uma subdivisão: 1 Temas que envolvem pesquisa de campo; e 2 Temas que envolvem pesquisa bibliográfica. No primeiro subgrupo, se enquadrariam o de Sara (GDM) e o de Mateus (GPD):

CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA E DA EXPRESSÃO CORPORAL NO DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS

Exemplo 10 – Sara (Conferir Anexo D-8, p. 299)

Contos Populares: Resgate através da escrita

Exemplo 11 – Mateus (Conferir Anexo D-5, p. 276)

Ao confrontarmos a última versão do Tema de Sara (Exemplo 10) com primeira (Exemplo 03), detectamos transformações não apenas em relação ao objeto de estudo, mas também concernentes à reelaboração estrutural do item. Inicialmente, a colaboradora propôs-se a investigar o *Desenvolvimento da linguagem oral*, aspecto ressaltado logo no início do Tema e, em sua última versão, o *desenvolvimento do vocabulário*, aspecto apresentado no final do enunciado. Essa mudança demarca um processo de delimitação do objeto de estudo, bem como uma alteração em relação aos pontos a serem evidenciados durante o processo de análise. Em um primeiro momento, a ênfase recaía sobre o *Desenvolvimento da linguagem oral* motivado *pela expressão corporal e musical*. Em sua versão final, passa a ser a *Contribuição da música e da expressão corporal no desenvolvimento do vocabulário*. Através dessa alteração, percebemos ainda uma mudança de foco referente aos aspectos *música*, que é antecipado na última versão, e *expressão corporal*, que foi ressaltado na primeira. Além de mudanças nas escolhas lexicais *linguagem oral/vocabulário*, *expressão musical/contribuição da música*, detectamos alteração em relação aos possíveis colaboradores da pesquisa demarcada pela substituição de *na área de Educação Infantil* por *nas séries iniciais*. Todas essas transformações revelam não apenas uma elaboração mais polida e fluida do enunciado, mas, principalmente, um processo de (re) construção do objeto a ser investigado. Essa reconstrução aconteceu com certa tranquilidade e facilidade, ideia confirmada pela própria colaboradora ao afirmar que o item mais fácil de elaborar foi *O tema por estar relacionado a sua profissão*.

Esse processo dinâmico de (re) construção do objeto de estudo, bem como do enunciado comprova-se também no Exemplo 11, última versão do Tema de Mateus. Quando

delimita o gênero a ser trabalhado, *os contos populares*, ao contrário do que acontece na primeira versão (Exemplo 02), o colaborador demonstra ter se conscientizado da necessidade de se pensar o ensino-aprendizagem da escrita a partir dos gêneros textuais. Fato decorrente, provavelmente, das conversas informais com os colegas, a professora da disciplina e o orientador e das leituras indicadas por estes dois últimos agentes. Embora não concordemos com a fragmentação Língua Portuguesa/Literatura, verificamos que, ao selecionar o gênero textual conto popular, Mateus atribui a sua pesquisa um caráter interdisciplinar. Desse modo, propõe a integração dessas duas áreas inseparáveis no estudo de qualquer língua, sobretudo, quando se assume um trabalho na perspectiva dos gêneros textuais. A delimitação do gênero, aliada à escolha lexical *Resgate através da escrita*, também assinala a delimitação do Tema. Além disso, essa escolha sinaliza a manutenção da motivação inicial para determinação do Tema – a atuação profissional do colaborador – e o acréscimo de outra razão, também de ordem sociossubjetiva, o resgate dos contos populares.

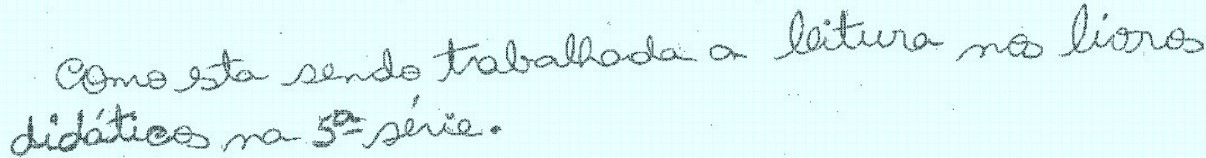
Passemos agora à análise do segundo subgrupo, Temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem que envolvem pesquisa teórica. Faz parte desse subgrupo apenas o Tema de Rute (GGD):

A ABORDAGEM DA LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Exemplo 12 – Rute (Conferir Anexo D-7, p. 288)

Confrontando a versão final do Tema proposto por Rute (Exemplo 12) com a versão inicial (Exemplo 01), percebemos que ocorreu um significativo processo de delimitação, sobretudo, se considerarmos o fato de que essa colaboradora foi uma das que apresentou maiores dificuldades não apenas nessa tarefa, mas durante todas as atividades. Podemos ainda afirmar que todo processo de reelaboração centrou-se no mundo subjetivo, pois, sempre que questionávamos as razões da escolha do Tema, essa apresentava motivos pessoais. Inicialmente, apontou a dificuldade de aprendizagem e, quando indagamos a possível explicação para essa dificuldade, afirmou ser o não entendimento dos textos teóricos trabalhados em sala de aula. Contudo, convém ressaltarmos que o fator determinante para definição do Tema foi uma palestra ministrada por Irandé Antunes, na qual a autora analisou

atividades de leitura encontradas em livros didáticos do Ensino Fundamental. Faz-se mister destacar também que, antes de chegar à forma final, o Tema foi apresentado de forma objetiva e clara, mas em um estilo muito informal. Além disso, continha problemas de coerência temática, mais precisamente de coesão nominal, gerada pelo emprego da contração *em + a*, quando deveria ter utilizado a contração *de + a*. Comprovemos a partir do Exemplo 13:



Como esta sendo trabalhada a leitura nos livros didáticos na 5ª série.

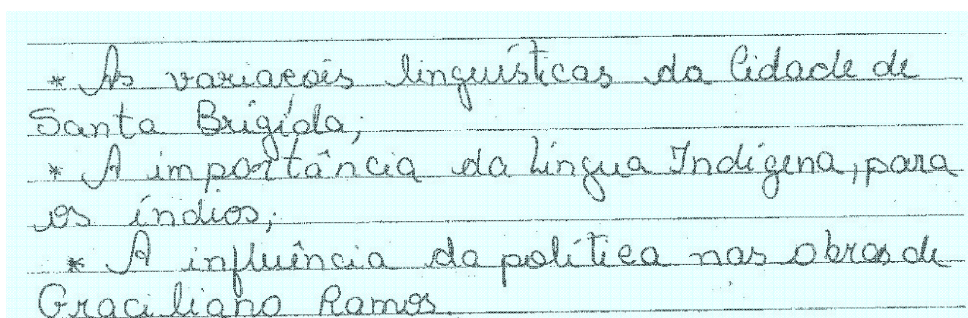
Exemplo 13 – Rute (Conferir Anexo C-7, p. 287)

No que diz respeito aos Temas não relacionados ao processo ensino-aprendizagem, pudemos manter a subdivisão Temas referentes à Literatura e Temas concernentes à Linguística. Entretanto, em virtude da mudança de Tema, tivemos que deslocar a colaboradora Séfora do segundo subgrupo para o primeiro. Observemos a versão final por ela exposta:

MEMÓRIAS DO CÁRCERE: REVOLTA E ANGÚSTIA

Exemplo 14 – Séfora (Conferir Anexo D-9, p. 309)

Se contrastarmos apenas a primeira e última versões apresentadas por Séfora (GGD), respectivamente, Exemplo 08 e Exemplo 14, diremos que houve uma brusca mudança do Tema, pois, no primeiro, seu objeto era *As variações linguísticas de Santa Brígida* e, nesta, a obra *Memórias do Cárcere*. Entretanto, se considerarmos os resultados da Atividade N^o 04 (conferir Apêndice D, p. 179), que solicitava a indicação de três possíveis Temas, verificaremos, como comprova o exemplo a seguir, que, apesar de ter outro enfoque, o Tema indicado já se fazia presente:



Exemplo 15 – Séfora (Conferir Anexo C-9, p. 308)

Assim, podemos dizer que aconteceu um processo de mudança decorrente de uma seleção frente a diferentes possibilidades. Essa seleção foi motivada pelas interações estabelecidas em sala de aula, pois os colegas comentaram que a primeira opção não atendia ao item originalidade, um dos aspectos a serem analisados durante a realização da atividade citada. Se compararmos essa segunda versão (Exemplo 15) com a última (Exemplo 14), confirmamos que, assim como aconteceu com os demais colegas, o Tema de Séfora passou por um longo processo de transformação.

No caso dessa colaboradora, o processo de (re) construção do objeto de estudo foi influenciado não apenas pelo processo interativo aluno/aluno, aluno/professor, mas, particularmente, pelas leituras de textos teóricos acerca da vida e obra do autor e referentes à Ditadura Militar, bem como do romance a ser analisado. A versão final traz marcas dessas leituras ao determinar a obra a ser investigada, *Memórias do Cárcere*, e os aspectos a serem analisados, *angústia e revolta*. A influência das leituras é confirmada pela colaboradora no Pós-Teste ao ressaltar que *todos* os itens foram difíceis de serem elaborados, porém o mais fácil foi a *Fundamentação Teórica*, pois é melhor fazer comentários das ideias de outras pessoas. Essas leituras permitiram que Séfora, em substituição a um estilo “explicativo” e denso, adotasse um estilo mais condensado, leve e, por que não dizer, poético.

Processo semelhante acontece com Berenice (GDM), que, pautada nas sugestões apresentadas pelos colegas durante as interações em sala de aula, também muda de Tema, mas sem fugir aos Temas por ela propostos na resolução da Atividade N^o 04. Vejamos, inicialmente, a segunda versão desse item, avaliada pelos colegas e, em seguida, a versão final:

- ① Análise linguística nas "Cantigas de rio da serra" de Esopo e Monteiro Lobato.
- ② Análise existente na obra "Os leucistas", entre as ninfas e as deusas da mitologia Grega.
- ③ Resgate da leitura do gênero fábula em sala de aula, na 1ª série.

Exemplo 16 – Berenice (Conferir Anexo C-1, p. 218)

INTERTEXTUALIDADE E RECRIAÇÃO NAS FÁBULAS DE MONTEIRO LOBATO E NAS DE ESOPHO

Exemplo 17 – Berenice (Conferir Anexo D-1, p. 219)

Ao por em confronto a primeira (Exemplo 04), a segunda (Exemplo 16) e a última versão (Exemplo 17) do Tema de Berenice, detectamos dois fatos. O primeiro é que o Tema apresentado pela colaboradora encontra-se exposto no primeiro item da segunda versão. E, praticamente, não apresenta alterações, pois apenas acrescenta o vocábulo *oral* após o termo *tradição*, provavelmente, no intuito de delimitar o tema. O segundo é que a versão final, embora de forma indireta, une, em um mesmo Tema, aspectos relacionados às três sugestões. São eles: o foco na análise linguística, representada por *Intertextualidade e recriação*; a intenção de estabelecer comparação, marcada pela indicação de dois autores, *Monteiro Lobato* e *Esopo*; e o objeto de estudo, *fábulas*, gênero indicado para análise. Concluímos que esse processo de mudanças justifica-se pela ampliação, através da leitura e das interações, do conhecimento de mundo de Berenice em relação ao objeto de estudo.

Nos Temas delimitados por Lucas e Marcos, integrantes do subgrupo em estudo, o dos Temas não relacionados ao processo ensino-aprendizagem referentes à Literatura, também encontramos mudanças, entretanto, acreditamos que, embora significativas, elas não são tão marcantes como as de Séfora e Berenice. Analisemos a versão final do Tema de Lucas:

A REPRESENTAÇÃO DO MATUTISMO NA POESIA DE JESSIER QUIRINO

Exemplo 18 – Lucas (Conferir Anexo D-3, p. 241)

Com base na análise das versões inicial (Exemplo 05) e final (Exemplo 18), constatamos que a reelaboração realizada por Lucas (GPD) aponta para percepção da necessidade de relacionar o Tema com os objetivos da pesquisa. Relação que não acontecia na primeira versão, pois o agente/produtor se propunha a focar *O resgate da Cultura Matuta através da Poesia de Jessier Quirino*, quando, na realidade, o resgate da *Cultura Matuta* é realizado pela poesia do autor selecionado. Durante o processo de reconstrução, Lucas conscientiza-se desse fato. Por isso, substituiu a expressão *O resgate da Cultura Matuta através da* por *Representação do matutismo na*. Talvez, em virtude dessa conscientização, Lucas afirme que sua maior dificuldade foi *a escolha do tema e a escrita do projeto*.

Passemos agora ao estudo da última versão do Tema elaborado por Marcos (GGD):

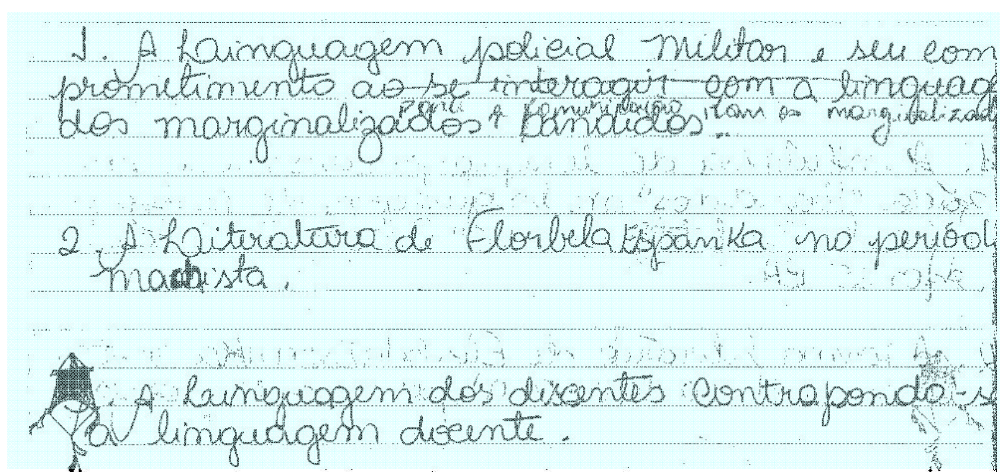
A CULTURA NORDESTINA REPRESENTADA NOS VERSOS DE LUIZ GONZAGA

Exemplo 19 – Marcos (Conferir Anexo D-4, p. 251)

Quando confrontamos a primeira versão do Tema de Marcos (Exemplo 06) com as demais, dentre elas a final (Exemplo 19), percebemos que as alterações centram-se, principalmente, na mudança do aspecto a ser investigado. Essa constatação assinala que, durante todo o processo, o colaborador demonstra segurança em relação ao *corpus* que pretende investigar, as músicas de Luiz Gonzaga, presente em todas as versões, mas não no que se refere aos elementos a serem analisados. Insegurança, talvez, justificada pelo fato de o colaborador não conseguir desprender-se do aspecto mais abordado nos estudos relacionados à obra do Rei do Baião, inclusive em Monografias elaboradas por colegas de Curso, o sofrimento do povo nordestino. Limitação fruto, provavelmente, da dificuldade de acesso a textos que falem do autor e de sua obra. Fato ressaltado pelo próprio Marcos ao asseverar que *não existem na biblioteca da faculdade livros sobre o seu tema e na internet também os textos*

são muito pouco. Nas versões iniciais, a insegurança foi tão acentuada que Marcos procurou a professora de Literatura Popular e fez a simples transcrição de uma das sugestões por ela apresentadas, mas, depois de algumas leituras, criou seu próprio enunciado. Enunciado este que é elaborado em um estilo direto, objetivo e poético. O tom poético deve-se, especialmente, à escolha lexical *representada nos versos de*.

Com relação aos Temas não relacionados ao processo ensino-aprendizagem concernentes à Linguística, verificamos os dois níveis de transformações já comentados. São eles: o das transformações que dizem respeito à mudança de Tema e, portanto, são mais salientes; e o das que se referem a mudanças estruturais e, por isso, são menos visíveis. É exemplo do primeiro nível o Tema proposto por Marta (GDM), que, em substituição à linguagem dos índios *Karisis-xocós*, adotou a *linguagem policial* como objeto de estudo. Como acontece com o Tema proposto por Berenice, as alterações foram realizadas a partir das opções apresentadas como respostas à Atividade Nº 04. Vejamos, inicialmente, a segunda versão e, logo após, a última:



Exemplo 20 – Marta (Conferir Anexo C-6, p. 260)

A Linguagem Policial Militar de Paulo Afonso – Bahia

Exemplo 21 – Marta (Conferir Anexo D-6, p. 261)

Quando analisamos a primeira (Exemplo 08) e a segunda versão (Exemplo 20) do Tema de Marta, constatamos que, embora presente um Tema relacionado à Literatura,

sugestão 02, a colaboradora demonstra, nas propostas 01 e 03, querer estudar o fenômeno da variação linguística. Entretanto, ao contrário do que acontece com Berenice, o Tema inicial de Marta não se faz presente na segunda versão, pois, em lugar da *linguagem do Karisis-xocós*, surgem a *linguagem policial militar* e as linguagens *dos discentes* e *dos docentes*. Fato, possivelmente, decorrente da conscientização em relação à inviabilidade da pesquisa, fruto da dificuldade de acesso à comunidade indicada. Aspecto esse também salientado nos Manuais de Metodologia Científica. Ao delimitar *A Linguagem Policial de Paulo Afonso - BA*, a pesquisa torna-se concretizável, pois a colaboradora atua como Policial Militar no município indicado. Atuação que possibilita e facilita a coleta de dados e, ao mesmo tempo, permite um olhar mais perspicaz à futura pesquisadora, já que está diretamente envolvida com o fenômeno a ser analisado. Esse envolvimento encontra-se visivelmente marcado na opção 01, quando Marta utiliza a expressão *e seu comprometimento ao se interagir com a linguagem dos marginalizados bandidos*. Expressão que revela as representações da colaboradora a respeito da relação policiais/ “desordeiros”, paradoxalmente, apresentados como *marginalizados* e *bandidos*. Uma verificação importante é que a própria colaboradora percebe os efeitos negativos e comprometedores da escolha lexical *bandidos* e, no processo de reelaboração, sugere, inicialmente, a substituição de todo o trecho *interagir com a linguagem dos marginalizados bandidos* por *para comunicação com os marginalizados*. Mas, ao perceber que a substituição não permitia a construção dos efeitos de sentidos desejados, resolve, em sua versão final (Exemplo 21), indicar apenas o objeto de análise: *A linguagem policial militar de Paulo Afonso - Bahia*.

Já o processo de reconstrução de Ester (GPD) parece acontecer de forma menos complexa, tendo em vista que as transformações realizadas pautam-se na mudança das categorias de análise. Vejamos a última versão do Tema dessa colaboradora.

OS OPERADORES DE REFUTAÇÃO E CONCLUSÃO UTILIZADOS NA SENTENÇA CRIMINAL

Exemplo 22 – Ester (Conferir Anexo D-2, p. 229)

Confrontando as produções de Ester, verificamos que, já na primeira versão (Exemplo 07), a colaboradora apresenta de forma clara e consistente o objeto de estudo a ser investigado *Os operadores argumentativos utilizados nos textos jurídicos*. Entretanto, se considerarmos a

existência de diferentes operadores argumentativos – que, por sua vez, cumprem funções diversas – e a existência de vários textos jurídicos, percebemos que o objeto de estudo é colocado numa perspectiva ampla. Amplitude solucionada na versão final (Exemplo 22), na qual a colaboradora indica os tipos de operadores a serem analisados, os de *refutação e conclusão*, e define o gênero a ser investigado, *a sentença criminal*. Essas alterações demonstram um processo de constante reflexão e, conseqüentemente, de constante (re) construção das representações em relação ao objeto de estudo. A própria Ester faz referência a esse processo: *a cada reescritura descubro a necessidade de pesquisar mais sobre tudo que envolve o texto e a sua construção da argumentação. Portanto, consciente que devo melhorar mais para alcançar os objetivos propostos.*

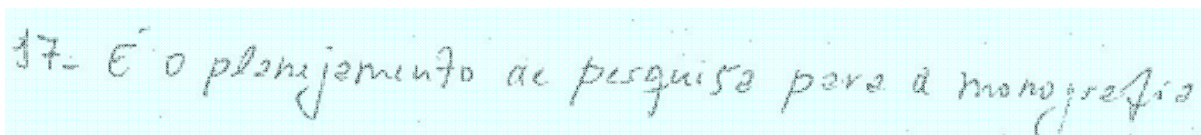
Com base nos dados até aqui apresentados, no que concerne aos conteúdos temáticos, esses são extremamente variados e estão intimamente relacionados às representações do mundo socio subjetivo dos agentes/pessoas. No que diz respeito às áreas de pesquisa preferidas pelos alunos, detectamos um acréscimo em relação aos Temas relacionados à Literatura e um decréscimo em relação aos Temas concernentes à Linguística. Realidade, provavelmente, decorrente da falsa ilusão de que a pesquisa envolvendo análise literária é mais fácil, bem como do limitado número de professores da instituição que se propõem a orientar trabalhos na área de Linguística. Verificamos também a preferência por Temas que envolvam Pesquisa Bibliográfica a Temas que requeiram Pesquisa de Campo, talvez, por essa exigir uma maior disponibilidade de horários livres e um maior envolvimento. O que não acontece com a maioria dos colaboradores, pois muitos trabalham mais de um expediente.

Podemos ainda asseverar que as constatações realizadas durante a análise dos Temas demonstram que a apreensão desse componente é um processo de (re) construção do conhecimento, especialmente, do conhecimento de mundo, do conhecimento linguístico e do conhecimento em relação ao próprio gênero textual. Para comprovarmos a veracidade de nossa tese, passemos à investigação dos conhecimentos dos colaboradores em relação ao arquiteito do gênero textual Projeto de Pesquisa, traçando um paralelo entre as conceituações iniciais, apresentadas no Pré-Teste, e as finais, expostas no Pós-Teste.

4.2 O ARQUITEXTO

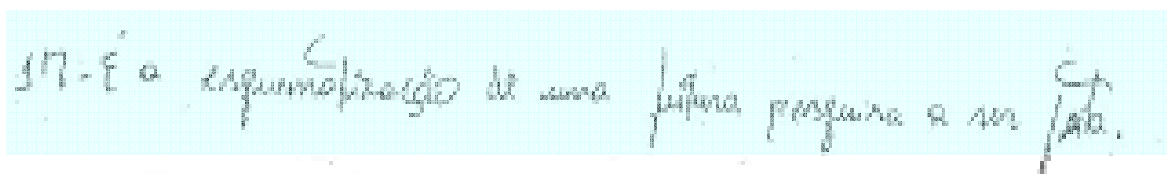
4.2.1 Representações Iniciais

Averiguamos que as conceituações dos alunos pré-concluintes do Curso de Letras concernentes ao gênero textual Projeto de Pesquisa, assim como acontece com o item conteúdo temático, são diversas. Entretanto, essa diversidade revela-se em menor intensidade e nos permite agrupar os conceitos apresentados em quatro categorias. A primeira é constituída pelas definições que concebem o Projeto de Pesquisa como o planejamento da pesquisa. Enquadra-se nesse grupo as conceituações expostas por Lucas e por Mateus:



17- É o planejamento de pesquisa para a monografia.

Exemplo 23 – Lucas (Conferir Anexo A-3.1, p. 236)



17- É a esquematização de uma futura pesquisa a ser feita.

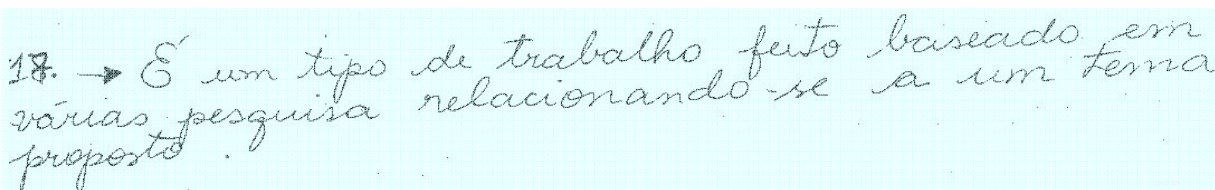
Exemplo 24 – Mateus (Conferir Anexo A-5.2, p. 270)

A partir da análise do Exemplo 23, podemos afirmar que Lucas (GPD) compreende o gênero textual Projeto de Pesquisa como a ação de planejar a pesquisa, e não necessariamente como a materialização do que foi planejado. Além disso, demonstra ter consciência de que o *planejamento de pesquisa* precisa ter uma finalidade. No caso do nosso colaborador, a elaboração da *monografia* no final do Curso. Essa constatação revela ainda que a concepção de Lucas apóia-se nos usos que são feitos do Projeto de Pesquisa na instituição onde ele estuda.

Mateus (GPD), da mesma forma que Lucas, concebe o Projeto de Pesquisa como um planejamento da pesquisa, uma vez que possibilitará *uma futura pesquisa*. Entretanto, ao empregar o vocábulo *esquematização*, enfatiza a apresentação material dos resultados desse planejamento, e não a ação de planejar. Além disso, destaca a concretização da pesquisa numa

perspectiva futura. Essa perspectiva temporal é marcada pelo emprego do vocábulo que a designa e reforçada pela expressão *a ser feita*, que reafirma o caráter organizador do Projeto de Pesquisa, ao mesmo tempo, que evidencia a realização de sua concretização.

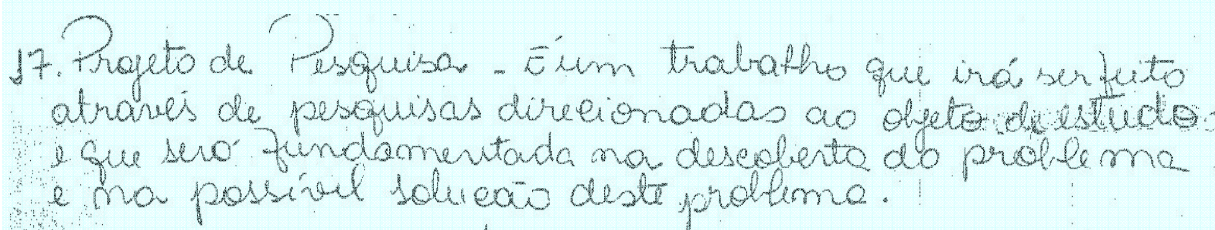
A segunda categoria engloba conceitos que também entendem o Projeto de Pesquisa sob a perspectiva de sua estrutura material. Entretanto, não como um planejamento, mas como um objeto resultante de pesquisas. Situam-se, nesse segundo grupo, as definições de Sara e Marta:



18. → É um tipo de trabalho feito baseado em várias pesquisas relacionando-se a um tema proposto.

Exemplo 25 – Sara (Conferir Anexo A-8.1, p. 295)

Sara (GDM), Exemplo 25, considera o gênero textual investigado como *um tipo de trabalho*. E acrescenta que este é *feito baseado em várias pesquisas*. Assim, concebe o Projeto de Pesquisa como um objeto materializado. As escolhas lexicais da colaboradora, aliadas à estrutura composicional do enunciado, nos remetem a algo escrito. Todavia, a conceituação exposta por Sara, ao contrário da de Mateus, não faz referência à materialização da pesquisa em si, mas ao resultado da pesquisa, nesse caso, de diferentes pesquisas. Outro aspecto interessante a ser observado é que a definição dessa colaboradora coloca em evidência o primeiro item de um Projeto de Pesquisa ao destacar que as pesquisas devem relacionar-se *a um tema proposto*. A indicação de elementos constitutivos do gênero textual em estudo também se faz presente no conceito apresentado por Marta:

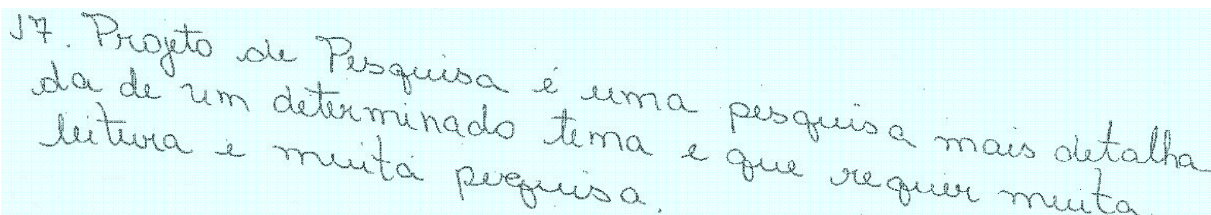


17. Projeto de Pesquisa - É um trabalho que irá ser feito através de pesquisas direcionadas ao objeto de estudo e que são fundamentada na descoberta do problema e na possível solução deste problema.

Exemplo 26 – Marta (Conferir Anexo A-6.1, p. 258)

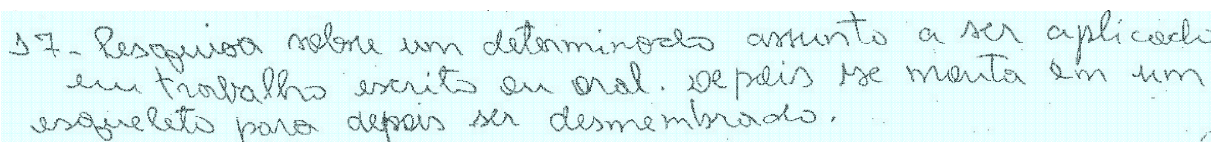
Assim como Sara, Marta (GDM) acredita que o Projeto é *um trabalho que irá ser feito através de pesquisas* e demonstra ter ciência de que as pesquisas devem estar relacionadas a um objeto de estudo, bem como de que devem visar à resolução de um *problema*, outro item do Projeto de Pesquisa. Entretanto, convém ressaltarmos que o termo problema – como veremos no tópico 5.3 Arquitetura textual – não é pensado à luz da Metodologia Científica, como um questionamento a ser respondido por meio de investigação, mas como uma dificuldade a ser sanada, refletindo, dessa forma, uma concepção fundamentada no senso comum.

A terceira categoria é composta pelos conceitos que definem o Projeto de Pesquisa como a própria pesquisa. Encontram-se nessa classe as avaliações de Séfora, Marcos e Rute, todos pertencentes ao GGD:



17. Projeto de Pesquisa é uma pesquisa mais detalhada de um determinado tema e que requer muita leitura e muita pesquisa.

Exemplo 27 – Séfora (Conferir Anexo A-9.1, p. 306)



17. Pesquisa sobre um determinado assunto a ser aplicado em trabalho escrito ou oral. Depois se monta em um esqueleto para depois ser desmembrado.

Exemplo 28 – Marcos (Conferir Anexo A-4.1, p. 248)

Com base na análise do Exemplo 27, percebemos que Séfora define Projeto de Pesquisa como *uma pesquisa mais detalhada de um determinado tema*. Sua assertiva, além de fazer referência ao primeiro item do gênero em estudo, ressalta o caráter minucioso da pesquisa científica ao utilizar o termo *mais detalhada*. Para reafirmar esse caráter, a colaboradora assevera que o Projeto de Pesquisa *requer muita leitura e muita pesquisa*. Nessa afirmação, constatamos a repetição do vocábulo *pesquisa*, que torna a explicação redundante, porém, reforça a ideia de que o gênero textual questionado exige do pesquisador muito estudo.

Marcos corrobora a conceituação apresentada por Séfora e, na primeira parte do enunciado (Exemplo 28), expõe uma definição parecida com a elaborada por esta colaboradora, pois elimina a expressão mais detalhada, substitui a palavra *tema* por *assunto* e a preposição *de* por *sobre*. Excetuando-se essa semelhança, a definição de Marcos possui traços bem peculiares, pois prevê a pesquisa como ponto de saída e de chegada do Projeto de Pesquisa. Essa previsão evidencia-se quando o colaborador afirma que o assunto pesquisado será *aplicado em um trabalho oral ou escrito*. Em seguida, acrescenta *Depois vai ser montado um esqueleto para depois ser desmembrado*, trecho no qual se repete o advérbio *depois*, reforçando a ideia do movimento: pesquisa → texto → pesquisa.

Também inserimos nesse terceiro grupo a conceituação de Rute (Exemplo 29), pois esta defende que o Projeto de Pesquisa é *pesquisar em várias fontes*, portanto, coincide com a própria ação de pesquisar, e aponta a necessidade de o pesquisador buscar muitas fontes de pesquisa para subsidiar seu trabalho:

17 - É pesquisar em várias fontes e se aperfeiçoar sobre o que vai ser abordado e alcançar o seu objetivo.

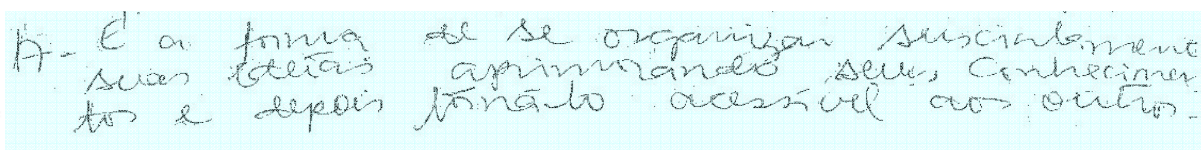
Exemplo 29 – Rute (Conferir Anexo A-7.2, p. 285)

É interessante destacarmos que Rute ressalta o alcance de objetivos, mas não sob a perspectiva da pesquisa, mas do pesquisador, tomando-os, portanto, como uma conquista pessoal. Essa realização pessoal torna-se ainda mais evidente quando a colaboradora destaca que o Projeto de Pesquisa permite *se aperfeiçoar sobre o que vai ser abordado*, dando ênfase aos efeitos gerados pela ação de pesquisar sobre o agente pesquisador.

A conceituação centrada no agente pesquisador, numa perspectiva pessoal, foi o critério que consideramos para situarmos os temas pertencentes ao quarto e último grupo de análise. Encontram-se nessa classe as conceituações de Ester (GPF) e Berenice (GDM). Vejamos:

17. É uma definição do que estou procurando provar.

Exemplo 30 – Ester (Conferir Anexo A-2.1, p. 226)



A- É a forma de se organizar suscitadamente suas ideias aprimorando seus conhecimentos e depois tornando acessível aos outros.

Exemplo 31 – Berenice (Conferir Anexo A-1.1, p. 215)

Como comprova o exemplo 30, Ester argumenta que o Projeto de Pesquisa é *uma definição* do que o agente pesquisador quer provar. E, ao utilizar as escolhas lexicais *estou procurando provar*, assume o papel e as responsabilidades desse agente. Essas escolhas sugerem que o gênero investigado exige convicção do pesquisador e que a colaboradora possui a convicção necessária para defender *suas ideias*. É em torno da organização e sustentação de ideias que Berenice elabora seu conceito de Projeto de Pesquisa, também numa perspectiva pessoal. A colaboradora afirma ainda que o gênero enfocado permite a organização dos *conhecimentos* do pesquisador e atribui a este a responsabilidade de tornar seus conhecimentos acessíveis *aos outros*. Tarefa, infelizmente, nem sempre realizada com muito êxito por Berenice.

Confrontemos esses resultados com os coletados através da última atividade aplicada em sala.

4.2.2 Representações Finais

A partir do estudo das conceituações finais, verificamos que poderíamos manter as quatro classes apresentadas no subtítulo anterior. São elas: 1 Conceitos relacionados ao planejamento da pesquisa; 2 Conceitos fixados na estrutura material do gênero; 3 Conceitos concernentes à ação de pesquisar; e 4 Conceitos centrados no agente pesquisador. Contudo, constatamos um significativo deslocamento dos colaboradores em relação aos agrupamentos propostos. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Sara (GDM) e Marta (GDM), que passaram a integrar o primeiro grupo, que era composto por Lucas (GPD) e Mateus (GPD). É interessante frisamos que, embora tenham permanecido no mesmo grupo, tanto Lucas como Mateus, evidenciaram mudanças em suas concepções. Analisemos as alterações realizadas:

10- É a organização prévia do assunto a ser pesquisado.

Exemplo 32 – Lucas (Conferir Anexo H-3.1, p. 246)

10- É o planejamento das futuras ações a serem executadas durante a pesquisa.

Exemplo 33 – Mateus (Conferir Anexo H-5.1, p. 281)

Confrontando os resultados do Pré-Teste com os do Pós-teste, detectamos que Lucas substituiu o termo *planejamento* (Exemplo 23) por *organização prévia* (Exemplo 32). Essa expressão também remete à ideia de planejamento e acentua a potencialidade de previsão e de direcionamento do Projeto de Pesquisa. Constatamos ainda que a última concepção propõe uma definição mais limitada do gênero, visto que o relaciona, especificamente, ao *assunto a ser pesquisado*, e não à pesquisa como um todo. Essa concepção limitada, talvez, justifique-se pelo tipo de pesquisa selecionado pelo colaborador, a bibliográfica; bem como em razão de seu objeto de análise, a poesia de Jessier Quirino, que exigiu uma percepção mais aguçada do futuro pesquisador no que se refere aos conteúdos temáticos abordados pelo poeta.

Ao contrário do que acontece com a conceituação final de Lucas, a de Mateus, Exemplo 33, apresenta o Projeto de Pesquisa numa perspectiva muito mais ampla, pois, através do trecho *futuras ações a serem executadas durante a pesquisa*, nos remete a todas as atividades do pesquisador durante a consecução da pesquisa. Esse trecho sugere ainda que o colaborador passa a compreender a pesquisa como um processo. Outro aspecto interessante é que a nova conceituação de Mateus evidencia a ação de planejar, e não mais a materialização dessa ação, como acontece na primeira versão.

Assim como Lucas e Mateus, Sara e Marta enfatizam o processo de planejamento:

10. Projeto de Pesquisa é a elaboração de medidas a serem seguidas para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para determinado tema.

Exemplo 34 – Sara (Conferir Anexo H-8.1, p. 304)

10. Projeto de pesquisa é uma preparação inicial, para se desenvolver uma pesquisa.

Exemplo 35 – Marta (Conferir Anexo H-6.1, p. 266)

Para ressaltar a ação de planejar, Sara (Exemplo 34) utiliza-se da expressão *elaboração de medidas a serem seguidas*, que coloca em destaque o caráter orientador do Projeto de Pesquisa. A segunda parte desse trecho, ao expor a finalidade da *elaboração* a ser feita, *o desenvolvimento da pesquisa*, demonstra que a colaboradora conscientizou-se da diferenciação entre o resultado da pesquisa e a ação de pesquisar. Um traço característico da primeira definição apresentada por Sara e que se repete na última é a referência ao item Tema.

Marta, em sua conceituação final (Exemplo 25), também apresenta a finalidade da pesquisa, *desenvolver uma pesquisa*, que é mesma apontada por Sara, diferencia-se apenas do ponto de vista estrutural. Outro ponto em comum é a referência ao aspecto norteador do Projeto de Pesquisa, expresso pelo sintagma nominal *uma preparação inicial*, que sugere a necessidade de uma preparação contínua para o desenvolvimento da pesquisa.

No que concerne ao segundo grupo, o dos conceitos fixados na estrutura material do gênero, situamos apenas a definição apresentada por Marcos (GGD), que antes pertencia ao terceiro grupo:

10 - é a união das partes contidas no mesmo.

Exemplo 36 – Marcos (Conferir Anexo H-4, p. 255)

A avaliação apresentada por Marcos no Exemplo 36 difere-se da indicada no Exemplo 28, pois, neste, o colaborador definia o Projeto de Pesquisa como a ação de pesquisar e, no exemplo acima, como a simples *união* de suas partes constitutivas. Consideramos essa

representação, embora atípica, bastante significativa, por pautar-se, provavelmente, nos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, pois a produção de alguns itens do Projeto de Pesquisa, com exceção dos Problemas, Hipóteses e Objetivos, aconteceu, embora com base nos itens já construídos, de forma “isolada”. Esse fato, além de revelar a influência do mundo subjetivo nas representações dos agentes/pessoas, evidencia a interferência das atividades realizadas em sala de aula na construção dessas representações em relação ao gênero trabalhado.

O terceiro grupo conta apenas com um componente, a colaboradora Séfora (GGD), que já o integrava na primeira análise. Além de permanecer no mesmo agrupamento, Séfora revela poucas transformações em sua concepção. A primeira seria marcada pela substituição do termo *pesquisa* por *investigação* e de *requer muita leitura e pesquisa* por *é necessário um resultado*. Talvez, as mudanças lexicais sejam decorrentes da tentativa de evitar a repetição do vocábulo *pesquisa*, como as ocorridas nos resultados do Pré-Teste (Exemplo 27), em que a palavra apareceu duas vezes assumindo matizes diferentes quanto ao significado, mas gerando redundância. De qualquer modo, para Séfora (Exemplo 37), o Projeto de Pesquisa coincide com a ação de pesquisa, pois se trata de uma *investigação de um tema proposto*, item também ressaltado em sua primeira conceituação. Mas, agora, a cooperadora destaca a necessidade de um *resultado* e não mais a *leitura* e a *pesquisa*. Essa mudança, possivelmente, é resultante da própria experiência vivenciada pela colaboradora, que precisou ler a obra a ser analisada para elaborar suas Hipóteses de Pesquisa, portanto, as possíveis respostas para os Problemas elencados. Comprovemos:

é uma investigação de um tema proposto
e necessário um resultado

Exemplo 37 – Séfora (Conferir Anexo H-9, p. 313)

O quarto e último grupo, que era composto por Ester e Berenice, ganhou um novo integrante, a colaboradora Rute, que pertencia ao terceiro agrupamento. Essas colaboradoras elaboram seus conceitos de Projeto de Pesquisa com base na atividade do pesquisador. Averiguemos:

10 - 8ª tentativa de defender a sua pesquisa.

Exemplo 38 – Ester (Conferir Anexo H-2, p. 233)

10 - é um trabalho que requer esforço, paciência e coragem para saber lidar com o acúmulo e saber lidar com os.

Exemplo 39 – Berenice (Conferir Anexo H-1, p. 223)

10 - é testar seus conhecimentos práticos e fundamentar com teóricos.

Exemplo 40 – Rute (Conferir Anexo H-7, p. 289)

Com base no Exemplo 38, comprovamos que a concepção de Ester (GPD) manteve-se, praticamente, inalterada, visto que a colaboradora definiu o gênero em análise fundamentando-se na defesa da *pesquisa*, ainda numa perspectiva pessoal. A principal mudança é a atenuação da responsabilidade atribuída ao pesquisador de *provar* as ideias apresentadas. Esse tom atenuador, gerado pela utilização das palavras *tentativa de defender*, demonstra que Ester reconhece o caráter sociodiscursivo da linguagem e, portanto, a impossibilidade de controlar a construção de sentidos, inclusive em textos fortemente persuasivos. Conscientização, possivelmente, gerada pelas leituras referentes ao Tema escolhido.

O foco nas exigências do Projeto de Pesquisa também se faz presente na definição apresentada por Berenice (GGD) no Exemplo 39. Embora a colaboradora utilize-se da expressão *é um trabalho*, essa é empregada não na perspectiva de materialização, mas na da atividade investigativa. Por isso, sua conceituação não pode ser enquadrada no terceiro grupo. Essa afirmação confirma-se com base na complementação de sua resposta, que destaca os requisitos exigidos durante a elaboração de um Projeto de Pesquisa: *esforço, paciência e coragem*. Essas expressões revelam as atitudes assumidas pela colaboradora durante todo o processo de elaboração do Projeto de Pesquisa, mesmo diante do exaustivo cansaço provocado pelas reescrituras, sentido não só por ela, mas também por seus colegas e pela professora. Entretanto, apenas Berenice propôs-se a evidenciá-lo.

Assim como acontece em sua primeira concepção, Rute assume o lugar de pesquisadora, mas seu enunciado (Exemplo 40), no lugar de destacar os efeitos que a elaboração do Projeto de Pesquisa propicia, ressalta as exigências que esse gênero textual impõe, *testar seus conhecimentos e fundamentar com os teóricos*. A avaliação de Rute revela que existem tipos de conhecimentos diferentes e que esses não são excludentes, mas complementares. Propõe ainda que a ação de pesquisar deva iniciar-se pelo conhecimento que o pesquisador já possui. Mais uma vez, as mudanças detectadas parecem estar relacionadas às experiências em sala de aula, pois, no início do processo, a colaboradora produzia seus textos a partir da transcrição de trechos dos textos lidos e a professora chamava a atenção para necessidade de ela apresentar as próprias ideias.

As transformações verificadas nas conceituações concernentes ao Projeto de Pesquisa reforçam a constatação de que a apreensão desse gênero textual é um processo de (re) construção do conhecimento em relação ao próprio gênero textual, bem como em relação ao conhecimento de mundo, do conhecimento linguístico e do conhecimento enunciativo-discursivo.

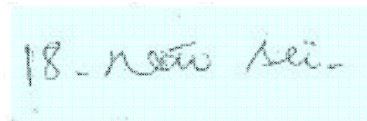
Iniciemos, agora, a análise da Arquitetura Textual, mais precisamente do Plano Geral do Projeto de Pesquisa, a qual se constitui de três partes: 1 Resultados do Pré-Teste; 2 Resultados da primeira e da última versão do Projeto de Pesquisa, focalizando os itens: Tema, Problemas, Hipóteses e Objetivos; 3 Resultados do Pós-Teste.

4.3 A ARQUITETURA TEXTUAL

4.3.1 A Infraestrutura: Plano Geral

4.3.1.1 Representações Iniciais

Dentre os colaboradores selecionados, apenas Berenice (GDM), como ilustra o Exemplo 41, exposto abaixo, afirmou não saber quais os itens constitutivos do Projeto de Pesquisa, portanto, não apresentou suas representações em relação à superestrutura do gênero em estudo:

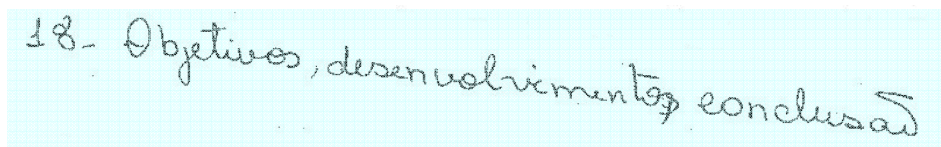


18 - não sei.

Exemplo 41 – Berenice (Conferir Anexo A-1.1, p. 215)

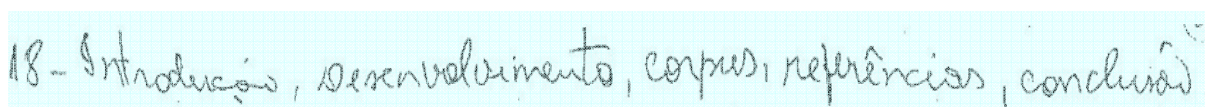
Acreditamos que a atitude de Berenice deva-se ao medo de “errar”, provocado pela postura equivocada e punitiva da tradição escolar. Fundamentamos nossa crença no fato de os alunos, durante a aplicação do questionário, terem demonstrado, de forma direta ou indireta, esse medo e, principalmente, o medo de serem “punidos” com notas baixas, através de perguntas como: *E se a gente errar? E se a gente não souber?* O fato ocorreu apesar de a pesquisadora, antes de entregar a atividade, ter explicado que se tratava de uma atividade para orientar o planejamento das aulas seguintes. Foi preciso que, em vários momentos, ela reforçasse o objetivo pretendido para tranquilizar os alunos.

Três colaboradores, Séfora (GGD), Marcos (GGD) e Sara (GDM), apenas apresentaram os itens constitutivos do Projeto de Pesquisa. Dentre os itens apontados, encontram-se *Introdução*, *Desenvolvimento* e *Conclusão*, partes estruturais da sequência textual dissertativa, que é cobrada na escola e em vários concursos sob a forma de redação. Essa ocorrência demonstra que as representações desses colaboradores refletem um modelo tradicional de abordagem da escrita. Entretanto, nas respostas apresentadas, também aparecem os itens *Objetivos* e *Referências*, elementos presentes nos gêneros textuais acadêmico-científicos. São exemplos desse caso as superestruturas apresentadas por Séfora (Exemplo 42) e por Marcos (Exemplo 43):



18 - Objetivos, desenvolvimento, conclusão.

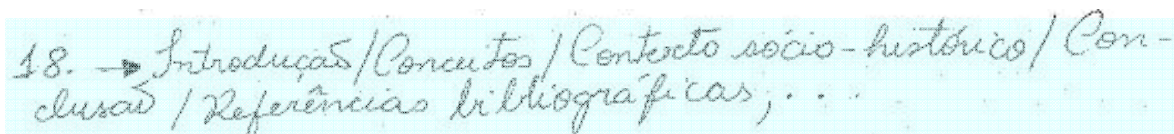
Exemplo 42 – Séfora (Conferir Anexo A-9.1, p. 306)



18 - Introdução, desenvolvimento, corpus, referências, conclusão.

Exemplo 43 – Marcos (Conferir Anexo A-4.1, p. 248)

Na superestrutura apresentada no Exemplo 43, proposta por Marcos, detectamos a presença de um componente que não faz referência a sequências textuais nem a outros gêneros textuais, mas ao conjunto de dados coletados para um trabalho de pesquisa, o *corpus*. A referência a esse elemento remete-nos ao discurso acadêmico-científico. Também encontramos a indicação de itens atípicos na superestrutura composicional apresentada por Sara. Analisemos:



18. -> Introdução / Conceitos / Contexto sócio-histórico / Conclusão / Referências Bibliográficas, . . .

Exemplo 44 – Sara (Conferir Anexo A-8.1, p. 295)

A concepção exposta por Sara no Exemplo 44, além de conter partes constitutivas da superestrutura textual dissertativa, *Introdução* e *Conclusão*, apresenta um item pertencente aos gêneros textuais acadêmico-científicos, *Referências Bibliográficas*. Possui também elementos que não estabelecem relação com outras sequências textuais, tampouco com outros gêneros e muito menos com ações necessárias à elaboração do Projeto ou à realização da pesquisa. São eles: *Conceitos*, que nos remete à ideia de Fundamentação Teórica, e *Contexto sócio-histórico*, aspecto extratextual relacionado à perspectiva sociodiscursiva da linguagem. A resposta da colaboradora demonstra que, no início do processo, os alunos apresentavam várias possibilidades de estruturação do gênero Projeto de Pesquisa. Evidencia ainda que alguns alunos, apesar de estarem no VI período de Letras, infelizmente, têm dificuldades de diferenciar “categorias textuais” (superestrutura, sequência textual e gêneros textuais) de expressões que revelam sua essência.

O fenômeno acima comentado também pode ser observado no terceiro e último grupo, o dos colaboradores que, além de indicarem, explicaram os itens apresentados. Considerando as estruturas defendidas, dividimos esse grupo em duas classes: 1 Superestruturas textuais que apresentam itens relacionados a aspectos diversos – que não se enquadram em categorias referentes ao texto propriamente dito – como os ilustrados nos exemplos 43 e 44; e 2 Superestruturas que se aproximam dos gêneros textuais acadêmico-científicos.

Fazem parte do primeiro subgrupo as colaboradoras Rute (GGD) e Marta (GDM). Vejamos as estruturas por elas indicadas:

38 - Tema o que vai ser pesquisado
 Objetivo o que se pretende alcançar
 Consequência o que levou isso acontecer
 sugestões para que se melhore

Exemplo 45 – Rute (Conferir Anexo A-7.2, p. 285)

38. Análise - Verificar qual o tema a ser trabalhado
 • Pesquisa, propriamente dita (tanto da Internet quanto de livros)
 • Desenvolvimento - A parte mais importante, pois terá todas as informações que deram andamento ao projeto.
 • Conclusão - Consta a visão de quem produziu o trabalho.

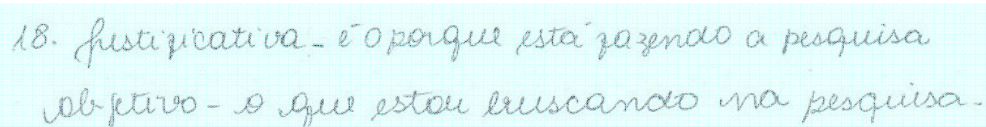
Exemplo 46 – Marta (Conferir Anexo A-6.1, p. 258)

Na organização estrutural proposta por Rute (Exemplo 45), encontramos itens constitutivos do Projeto de Pesquisa, *Tema* e *Objetivo*, que também pertencem a outros gêneros acadêmico-científicos. Esses itens são adequadamente definidos, pois a colaboradora afirma que o Tema indica *o que vai ser pesquisado* e o Objetivo, *o que se pretende alcançar*. Mas também localizamos os itens *Consequências* e *Sugestões*, que não remetem aos modelos tradicionais de texto nem às fases de nenhuma sequência textual. Se considerarmos a explicação apresentada para o item *Consequência*, entendido como *o que levou isso a acontecer*, podemos dizer que o elemento proposto está, indiretamente, relacionado ao item Justificativa. No que concerne ao elemento *Sugestões*, provavelmente, faz referência à possibilidade de o pesquisador apontar as limitações de seu trabalho e propor ideias para aprofundar o Tema abordado.

Na sequência textual indicada por Marta (Exemplo 46), aparecem partes, aparentemente, constitutivas da estrutura textual dissertativa, *Desenvolvimento* e *Conclusão*. Mas os conceitos apresentados para esses itens fogem, parcialmente, aos defendidos pela tradição escolar. O conceito de *Desenvolvimento* reforça a tradição quando, na primeira parte do enunciado, considera esse item como *a parte mais importante* do Projeto de Pesquisa. Se a colaboradora concebesse o texto como uma unidade significativa, defenderia que todas as suas partes são importantes. Já a segunda parte do enunciado nega a tradição escolar ao defender que o *Desenvolvimento* permitirá o *andamento do Projeto*. Analisando a relação desse item com os demais, diríamos que ele remete ao texto a ser produzido após o trabalho

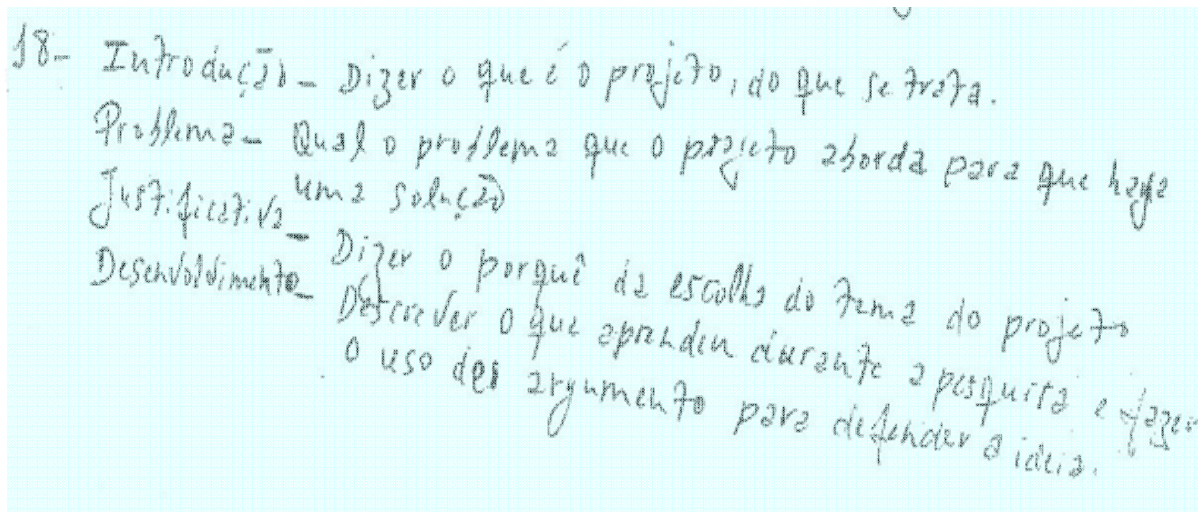
de *Análise* e de *Pesquisa propriamente dita*. Expressões utilizadas para apontar partes constitutivas do gênero em estudo, mas que dizem respeito a ações que antecedem a elaboração de qualquer texto. A conceituação apresentada para o item *Conclusão* foge à tradição escolar, pois propõe uma postura ativa do produtor ao destacar que, neste, deve constar *a visão de quem produziu o trabalho*.

No segundo subgrupo, encontram-se Ester, Lucas e Mateus, todos pertencentes ao GPD, cujas superestruturas sugeridas aproximam-se do gênero Projeto de Pesquisa. Comprovemos:



18. Justificativa - é o porque esta fazendo a pesquisa
objetivo - o que estou buscando na pesquisa.

Exemplo 47 – Ester (Conferir Anexo A-2.1, p. 226)



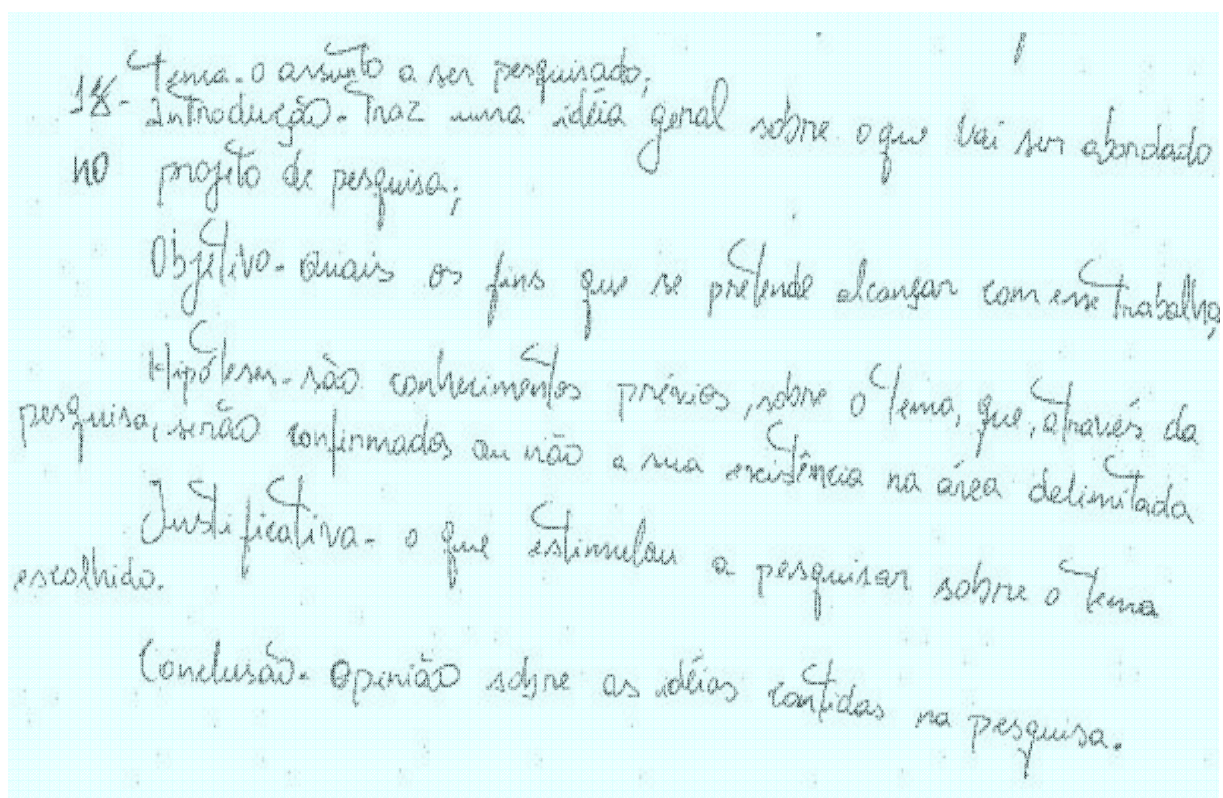
18- Introdução - dizer o que é o projeto, do que se trata.
Problema - Qual o problema que o projeto aborda para que haja uma solução
Justificativa - Dizer o porque da escolha do tema do projeto
Desenvolvimento - Descrever o que aprendeu durante a pesquisa e fazer o uso dos argumentos para defender a ideia.

Exemplo 48 – Lucas (Conferir Anexo A-3.2, p. 237)

Observando atentamente os Exemplos 47 e 48, detectamos que o único plano estrutural que não faz menção a partes constitutivas do texto dissertativo é o de Ester (Exemplo 47). Talvez, porque a colaboradora deteve-se a apresentar os itens que tinha certeza de pertencerem ao Projeto de Pesquisa, a *Justificativa* e o *Objetivo*. Verificamos ainda que o plano geral apresentado por Lucas (Exemplo 48) apresenta dois elementos da estrutura textual dissertativa, *Introdução*, que também pode constituir um Projeto de Pesquisa, e o *Desenvolvimento*. Com relação a esses itens, merecem destaque as conceituações formuladas.

A definição apresentada para *Introdução* afirma que esse item deve *dizer o que é o projeto, do que se trata*. Definição que foge à defendida pela tradição escolar para construção do um texto dissertativo. Esse distanciamento acentua-se ainda mais com relação ao item *Desenvolvimento*, cuja conceituação centra-se no aluno, mais precisamente no que ele *aprendeu durante a pesquisa* e na defesa de suas *ideias* com base em *argumentos*. É importante destacarmos que o enunciado elaborado para conceituar o item *Problema* não o explica, apenas retoma o item e aponta a necessidade de possuir uma *solução*.

Dentre os planos apresentados, considerando não apenas o grupo em análise, mas todos os dados, constatamos que o mais detalhado e que mais se aproxima do modelo de Projeto de Pesquisa (conferir Apêndice C, p. 178) utilizado pela instituição onde nossa pesquisa foi realizada é o apresentado por Mateus (Exemplo 49):



Exemplo 49 – Mateus (Conferir Anexo A-5.2, p. 270)

Na estrutura proposta por Mateus, encontramos itens específicos do gênero em estudo: *Hipóteses* e *Justificativa*. E, considerando o modelo adotado, também enquadraríamos *Tema* e *Objetivo*. Embora aponte itens da sequência dissertativa, *Introdução* e *Conclusão*, o colaborador parece apresentar uma concepção mais consolidada dos gêneros acadêmico-

científicos e, especificamente, do Projeto de Pesquisa. Essa consolidação pode ser comprovada a partir das explicações apresentadas para cada um dos itens enumerados.

Com o intuito de possibilitarmos uma visão geral dos dados apresentados, fizemos a tabulação dos itens indicados por cada aluno e constatamos que, dentre os itens mais citados, aparecem: Conclusão, presente em 55,55% das respostas; Introdução, em 44,44%; Desenvolvimento, em 44,44; e Objetivos, em 44,44% %. Os itens mais característicos do gênero Projeto de Pesquisa não são evidenciados: Justificativa, aparece em 33,33 % das respostas analisadas; Tema, em 22,22%; Referências Bibliográficas, em 22,22% dos questionários; Problemas em 11,11%; e Hipóteses em 11,11%³.

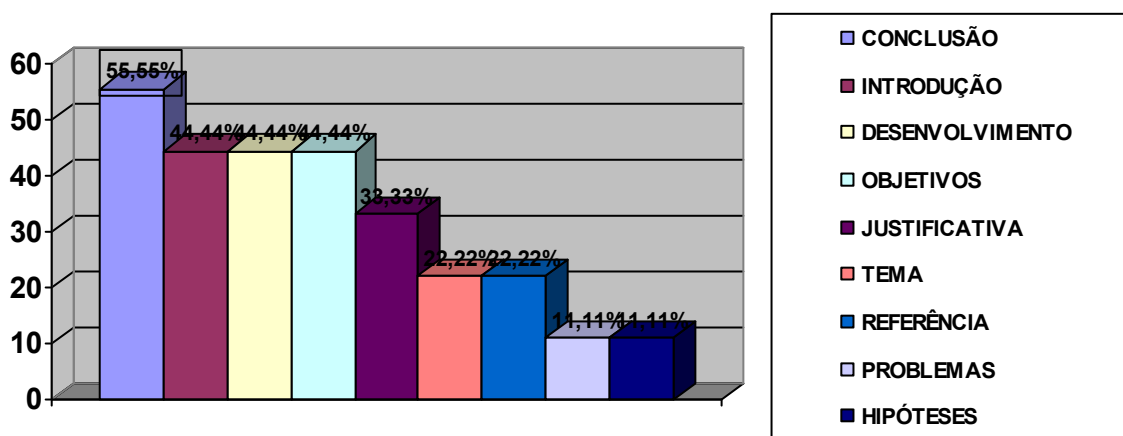


Gráfico 01 – Ocorrência dos itens constitutivos do Projeto de Pesquisa na perspectiva dos alunos

Esses resultados indicam que as conceituações referentes ao gênero textual Projeto de Pesquisa centram-se, predominantemente, na estrutura textual dissertativa, amplamente divulgada pela tradição escolar, pois os itens mais recorrentes foram: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Entretanto, alguns alunos já começam a dominar a noção de gênero e a ativar o domínio acadêmico-científico necessário à sua formação enquanto futuros professores, principalmente, se pensarmos na formação de um professor-pesquisador imerso em diferentes práticas de letramento.

Examinemos agora como os colaboradores se comportaram frente às atividades de elaboração do Projeto de Pesquisa.

³ Convém ressaltar que a soma dos dados é superior a 100%, pois cada aluno citou vários itens.

4.3.1.2 Caracterização do Desempenho dos Alunos

No que se refere à infraestrutura geral do texto, mais especificamente ao seu plano mais geral, podemos dizer que, no caso das versões em análise, este plano foi constituído pelos itens composicionais previamente determinados: Tema, Justificativa, Problemas, Hipóteses, Objetivos, Fundamentação Teórica, Metodologia, Cronograma e Referências. Esses itens, do ponto de vista da superestrutura textual, organizam-se em uma sequência textual, predominantemente, explicativa; e, do ponto de vista dos efeitos pretendidos, em uma sequência textual argumentativa.

Com base na análise dos dados, acreditamos que, dependendo do grau de letramento acadêmico-científico em que o agente produtor se encontra, alguns desses itens ganham mais complexidade e passam a funcionar como uma “superestrutura textual”, um nível mais complexo, e cada um desses níveis, pela própria composição do gênero Projeto de Pesquisa, tende a ser constituído por um “plano geral particular”. É o que acontece especialmente com os itens Justificativa, Fundamentação Teórica e Metodologia, mas não necessariamente com os itens Tema, Problema, Hipóteses e Objetivos, em virtude dos três primeiros requererem um desenvolvimento mais longo.

A não existência de um “plano geral particular” nos quatro últimos itens listados impossibilita-nos a investigação dos tipos de discursos e das sequências textuais, aspectos específicos da infraestrutura, bem como a análise da coerência pragmática e, em alguns casos, da coerência temática. Por isso, nesse item, nos deteremos a detectar as representações dos colaboradores em relação ao Plano Geral dos itens Tema, Problemas, Hipóteses e Objetivos.

4.3.1.2.1 Tema

Para evitarmos ser repetitivos, nesse subitem, não apresentaremos exemplos, apenas retomaremos algumas considerações expostas no subtítulo 4.1 Conteúdo Temático e no subtítulo 4.2 Arquitexto, mais especificamente no subitem 4.2.2 Representações Finais.

Com base nas conceituações apresentadas por Rute e Mateus, respectivamente, Exemplo 45 e Exemplo 49, constatamos que, no início da pesquisa, os colaboradores já tinham consciência de que o Tema *indica o que vai ser pesquisado, o assunto a ser abordado*.

Essa consciência talvez seja fruto do fato de esse item ser frequentemente utilizado no processo de produção de textos, não apenas no de textos acadêmico-científicos, mas inclusive no da famosa e temida Redação.

Com base na análise das representações dos colaboradores em relação ao conteúdo temático, verificamos que, no início do processo, praticamente todos eles, com exceção de Rute (Exemplo 01), tinham consciência de que o Tema selecionado deve estar intimamente relacionado ao Curso em que o aluno está se graduando, no caso dos nossos colaboradores, o Curso de Letras. Comprovamos também que a maioria dos colaboradores estava ciente de que o Tema precisa apresentar-se devidamente delimitado. Só percebemos problemas concernentes à delimitação do Tema nas produções apresentadas por Rute (Exemplo 01), Mateus (Exemplo 02) e Berenice (Exemplo 04). Mas, ao final do processo, esses colaboradores conseguiram sanar esse problema.

Analisando as versões finais, verificamos que os Temas elaborados pelos colaboradores atendem a todas as exigências propostas, não apenas a relação com o Curso e a delimitação, mas também a originalidade e a viabilidade, previstas pelos Manuais de Metodologia Científica. Além de cumprirem essas exigências, todos os Temas apresentados foram elaborados num estilo direto e, ao mesmo tempo, sugestivo, demonstrando a consciência da necessidade de atrair a atenção dos possíveis interlocutores.

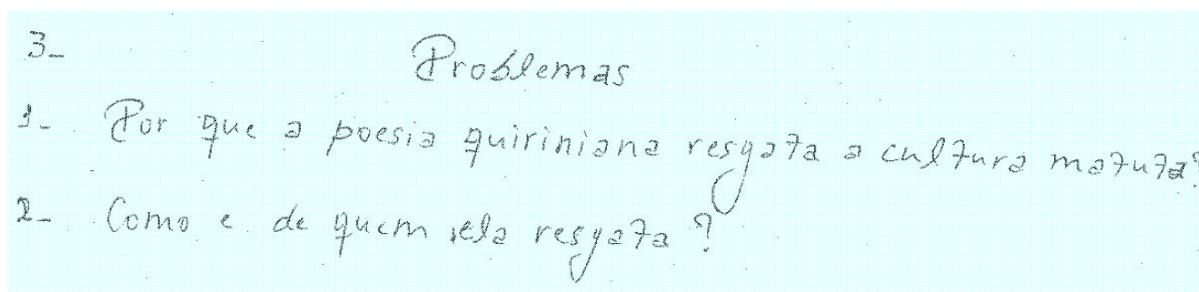
Sabemos que o processo de delimitação do Tema afeta diretamente a construção dos Problemas. Por isso, passaremos à investigação desse item.

4.3.1.2.2 Problemas

Dentre os itens do Projeto de Pesquisa, um dos que provocou maior dificuldade foi, sem dúvidas, o Problema⁴. Dificuldade confirmada por Marta, que afirmou: *O item mais difícil foi o “problema”. Eu me confundi ao elaborá-lo.* Embora nem todos os alunos tenham evidenciado de fora direta essa dificuldade, como podemos observar no subtítulo 4.3.1.1, referente às Representações Iniciais concernentes à Infraestrutura: Plano Geral, apenas Lucas (Exemplo 48) faz referência ao item. Porém não consegue apresentar uma explicação

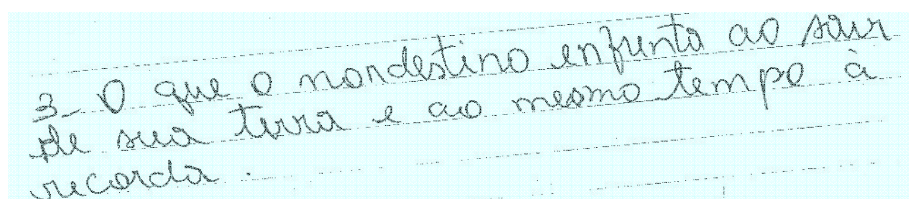
⁴ Convém destacar que, visando facilitar a construção das Hipóteses, a orientação dada para elaboração do(s) Problema(s) foi de que os alunos pensassem em, no mínimo, três questões acerca do tema e, no máximo, cinco.

consistente para defini-lo, limita-se a retomá-lo através do enunciado *Qual o problema que o projeto aborda para que haja uma solução*. Provavelmente, porque, o vocábulo *problema* nos remete a vários significados, dentre eles, poderíamos enumerar: dificuldade a ser superada, situação que precisa ser combatida e/ou evitada, questão matemática, questão a ser resolvida através de processo científico – o mais adequado para o Projeto de Pesquisa. A definição apresentada por Mateus sugere que, em sua concepção, o item Problema diz respeito a uma dificuldade que requer uma solução. Entretanto, ao analisamos sua primeira versão do Projeto de Pesquisa, constatamos que ele foi, praticamente, o único colaborador que completou adequadamente o item solicitado. Comprovemos:



Exemplo 50 – Lucas (Conferir Anexo B-3, p. 238)

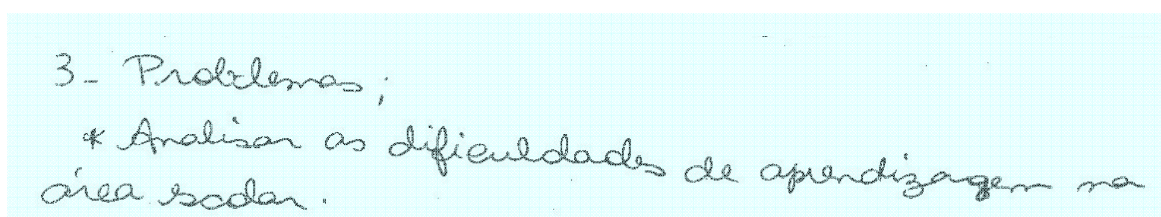
Verificamos que os Problemas apontados por Lucas foram elaborados sob a forma de pergunta direta, marcada pela presença de pronomes interrogativos, *Por que* e *Como*, e pela utilização do sinal de interrogação no final da frase. O primeiro Problema está intimamente relacionado à análise do objeto de estudo, a *poesia quiriana*, mas o segundo sugere uma análise que fugirá a esse objeto e que se centrará em aspectos extratextuais, sinalizando a necessidade de reformulação. Marcos (GGD), assim como Lucas (GPD), formula um Problema que propõe a investigação de aspectos extratextuais. Vejamos:



Exemplo 51 – Marcos (Conferir Anexo B-4, p. 249)

O Problema exposto por Marcos foi construído a partir de uma pergunta indireta, marcada pela presença da expressão *O que* e pela ausência do ponto de interrogação. Entretanto, os aspectos a serem investigados, *o que o nordestino enfrenta ao sair de sua terra* e o que enfrenta ao recordá-la, não fazem referência direta ao objeto de estudo, as músicas de Luiz Gonzaga. Remetem, respectivamente, ao contexto socioeconômico onde estariam inseridos os nordestinos e aos sentimentos por eles vivenciados, distanciando-se, portanto, do Curso de Letras e sugerindo uma pesquisa de campo, e não uma análise literária.

Praticamente todos os outros colaboradores – com exceção de Séfora, que deixou o item em branco – preencheram o item em análise fundamentando-se ou em uma dificuldade a ser resolvida ou em uma situação a ser combatida. Verifiquemos um exemplo ilustrativo de cada grupo. Começemos pelo Exemplo 52, formulado por Rute (GGD), que tem como foco de investigação as dificuldades de aprendizagem e que apresenta o Problema utilizando-se da estrutura composicional do item Objetivo:



3- Problemas;
* Analisar as dificuldades de aprendizagem na área escolar.

Exemplo 52 – Rute (Conferir Anexo B-7, p. 286)

Averiguamos que, embora o Problema formulado por Rute adéque-se à estrutura composicional do objetivo, por apresentar, no início do enunciado, um verbo no infinitivo, *Analisar*, que indica a ação a ser realizada pelo pesquisado, a concepção que o sustenta é a de uma situação a ser combatida, *as dificuldades de aprendizagem na área escolar*. Essas dificuldades também são o ponto norteador dos Problemas indicados por Sara (GDM), que, no Exemplo 53, destaca como *Problemas* de pesquisa afirmações acerca das dificuldades que algumas crianças apresentam em relação à expressão oral e referentes à necessidade de desenvolvimento integral da criança:

3. PROBLEMAS:
 - muitas crianças apresentam dificuldades para se expressarem por motivo de timidez ou de dicção;
 - desenvolvimento do aspecto cognitivo, afetivo e social da criança.

Exemplo 53 – Sara (Conferir Anexo B-8, p. 296)

A primeira afirmação, além de especificar o tipo de dificuldade, as *dificuldades para se expressarem*, revela as razões dessas, *motivo de timidez ou de dicção*. Desse modo, sugere que essas razões precisam ser combatidas e que esse combate deve acontecer através do desenvolvimento de diferentes aspectos, *cognitivo, afetivo e social*: Concluimos, pois, que a representação inicial de Sara em relação ao item em análise tem como ponto de partida o entendimento do vocábulo *problema* como uma dificuldade que precisa ser sanada. Entendimento também presente nos Problemas elaborados por Mateus:

3. Problemas

A produção textual para o aluno brasileiro, de forma geral, é vista como “um bicho de sete cabeças”. Pesquisas e relatos de professores revelam que o texto do discente é marcado por problemas de ordem cognitiva e gramatical. Sendo assim, percebe-se que apesar das várias investidas e reformas na educação, o problema citado, como vários outros, ainda persiste.

Exemplo 54 – Mateus (Conferir Anexo B-5.1, p. 272)

A partir do exame do Exemplo 54, percebemos que Mateus (GPD) faz a contextualização do Problema a ser investigado. Para isso, cria um pequeno texto. Dentre os

colaboradores selecionados, ele foi o único a utilizar essa estratégia. Ele inicia seu texto apresentando como a produção textual *é vista* pelos alunos, como “*um bicho de sete cabeças*”. Em seguida, assevera que o *texto do discente* é marcado por *problemas de ordem cognitiva* – que poderíamos questionar – e *gramatical*. Para fortalecer sua ideia, subsidia-se em *pesquisas e relatos de professores*, termos que remetem a diferentes vozes sociais e revelam a utilização do argumento de autoridade. Mateus finaliza seu texto ressaltando que, *apesar dos vários investimentos e reformas na educação, o problema ainda persiste*. O emprego do vocábulo *persiste* reforça nossa tese de que a concepção que norteia a elaboração do item Problema é a de uma dificuldade e/ou situação que precisa ser solucionada.

Provavelmente, a explicação para o fato de a maioria dos colaboradores preencherem o item solicitado com base no significado que a palavra *problema* tem no cotidiano, seja resultante da inexistência de outra referência para o item. Isto é, ao recorrerem aos modelos textuais que dominam, os colaboradores não encontram o item solicitado por tratar-se de um elemento constitutivo específico de alguns pouquíssimos gêneros acadêmico-científicos, dentre eles, o Projeto de Pesquisa. O que não acontece nas versões finais. Investiguemos alguns resultados:

2 – PROBLEMAS

- Como é representado psicologicamente o matuto na poesia quiriana?
- Como é representada a mulher matuta na poesia quiriana?
- Em que quais aspectos a religiosidade é retratada na vida do matuto na poesia de Jessier Quirino?
- Qual a visão do matuto em relação a sociedade e política na poesia de Jessier Quirino?

Exemplo 55 – Lucas (Conferir Anexo E-3, p. 242)

Comparando a versão inicial (Exemplo 50) e a versão final (Exemplo 55) de Lucas (GPD), detectamos que, na última, todos os Problemas apresentados fazem referência ao objeto de estudo, através da expressão *poesia quiriana* ou *poesia de Jessier Quirino*. Assim, podemos afirmar que o colaborador soluciona a inadequação encontrada na primeira versão, a indicação de aspectos externos ao texto como objetos de análise.

A falta de adequação entre os Problemas propostos e o objeto de estudo também foi solucionada por Marcos:

PROBLEMAS

- 1.1 Como está representado a religiosidade na obra de Luiz Gonzaga?
- 1.2 A família é cantada e expressa em quase todas as músicas de Luiz Gonzaga. Quais as atuações que ela está representada?
- 1.3 Como Luiz Gonzaga retrata os problemas sociais do sertão brasileiro?

Exemplo 56 – Marcos (Conferir Anexo E-4, p. 252)

Assim como na produção de Lucas, todos os Problemas formulados por Marcos (GGD) fazem referência ao objeto de estudo. Mas esse colaborador, ao contrário do primeiro, utiliza-se de diferentes recursos linguísticos para estabelecer essa relação, conseguindo criar referências diretas, *na obra de Luiz Gonzaga*, e indiretas, *Como Luiz Gonzaga retrata* e *Quais as atuações que ela está representada?* Essas construções, embora ainda apresentem distorções referentes à coerência temática, sugerem que Marcos ampliou suas habilidades linguístico-textuais. A ampliação das habilidades linguístico-textuais também se faz presente na versão final de Rute:

2. PROBLEMAS

- 1- Como a leitura está sendo abordada nos livros didáticos do ensino Fundamental II que se dizem interacionistas.
- 2- Quais as possíveis implicações pedagógicas das propostas de leitura dos livros didáticos.
- 3- Quais os gêneros textuais que os livros didáticos abordam.

Exemplo 57 – Rute (Conferir Anexo E-7, p. 289)

Os Problemas 01 e 03 propostos por Rute (GGD) relacionam-se diretamente a seu objeto de estudo, os *livros didáticos do Ensino Fundamental II*. O que não acontece com o Problema 02, que faz referência às *possíveis implicações pedagógicas das propostas de leitura dos livros didáticos* e, portanto, remete à observação do contexto onde as atividades serão realizadas, e não à análise dos livros didáticos. Entretanto, essas possíveis implicações não precisam ser necessariamente verificadas a partir de uma pesquisa de campo, podem ser enumeradas através de uma pesquisa bibliográfica. Outra inadequação presente nos Problemas expostos é a utilização do ponto final em lugar do ponto de interrogação.

Passemos ao exame dos Problemas apontados por Sara, que também evidenciam a oscilação pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica:

II-PROBLEMAS

1. De quê maneira a música possibilita o desenvolvimento do vocabulário da criança?
2. Que contribuições às descobertas feitas com o corpo trazem para o vocabulário da criança?

Exemplo 58 – Sara (Conferir Anexo E-8, p. 300)

Se pensarmos nos efeitos gerais da música e da expressão corporal para o desenvolvimento do vocabulário, diremos que os Problemas apontados por Sara (GDM) serão solucionados através da pesquisa bibliográfica. Mas, se consideramos que a colaboradora pretende investigar esse desenvolvimento a partir de um levantamento dos vocábulos assimilados por seus alunos da Educação Infantil, constatamos que os dados serão coletados através da pesquisa de campo. Essa ocorrência aponta para necessidade de ajustes, mas não invalida a constatação de que Sara, assim como os demais colaboradores, reconstruiu sua representação em relação ao termo Problema, enquanto item do Projeto de Pesquisa, concebendo-o como questionamento relacionado ao objeto de estudo. Para fortalecer nossa tese, investiguemos a formulação final de Mateus (GDP):

2-Problemas

1. Que aspectos podem ser resgatados através da escrita dos Contos Populares?
2. Quais serão os tipos de contos mais escritos?
3. Qual será a reação do discente diante da escrita de texto envolvendo tais narrativas?
4. De que forma ocorrerá, simultaneamente ao resgate do conto, a ampliação da competência lingüística do aluno?

Exemplo 59 – Mateus (Conferir Anexo E-5, p. 277)

Os Problemas apresentados por Mateus, em sua última versão do Projeto de Pesquisa, Exemplo 59, atende aos requisitos necessários à formulação do item em estudo. Dentre eles, a relação direta com o Tema proposto, *Contos Populares: resgate através da escrita* (Exemplo 11) e a adequação ao tipo de pesquisa a ser realizada, *Pesquisa de campo*.

Passemos à investigação das Hipóteses, item intimamente imbricado aos Problemas.

4.3.1.2.3 Hipóteses

O processo de elaboração de Hipóteses, para a maioria dos colaboradores, não provocou tantas dúvidas e obstáculos como o dos Problemas. Provavelmente, porque o conhecimento de mundo acionado pelo vocábulo remete à ideia de suposição. E o conceito apregoado pelos Manuais de Metodologia Científica, grosso modo, a possível solução para o problema, é, relativamente, simples, sobretudo, quando não se considera as variáveis, como aconteceu nos projetos em análise.

Para melhor entendimento da relação Problemas/Hipóteses, destaquemos alguns exemplos da primeira versão, selecionados dentre os colaboradores observados no subtítulo 4.3.1.1.2 começando pela análise da Hipótese construída por Mateus:

4. Hipóteses

Resultados de uma pesquisa feita em turmas de 5^o a 8^o anos são obtidos, mais especificamente com a contribuição do professor de Língua Portuguesa e dos alunos, dados sobre como está naquelas turmas o ensino e a produção de textos.

Para tal levantamento, serão solicitadas respostas para algumas questões:

- Quais os procedimentos adotados pelo professor para a produção textual do aluno;
- Se existe uma integração entre os educadores de todas as disciplinas;
- Se o professor de Língua Portuguesa busca estimular os alunos através da utilização de vários textos;

Exemplo 60 – Mateus (Conferir Anexo B-5.1, p. 272)

A partir do Exemplo 60, averiguamos que a representação que Mateus (GPD) apresenta para o item Hipóteses mistura aspectos relacionados ao item Metodologia, presentes em todo o texto, especialmente, no primeiro e segundo parágrafos, e ao item Problemas, registrados nas questões apresentadas. Concluímos, pois, que a representação exposta, embora pautada no discurso acadêmico-científico, foge às orientações da Metodologia Científica peculiares ao item em análise. Outra construção que, aparentemente, foge a essas orientações é a elaborada por Rute:

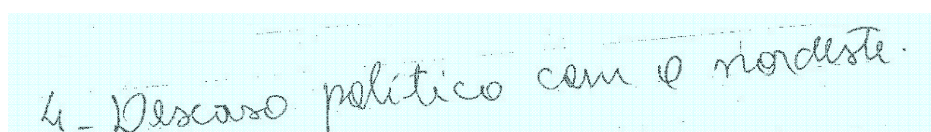
4 - Hipóteses

* Através das dificuldades encontradas compreender a importância da aprendizagem na vida humana e social.

Exemplo 61 – Rute (Conferir Anexo B-7, p. 286)

Subsidiando-nos na observação atenta do Exemplo 61, detectamos que Hipótese construída por Rute (GGD) aproxima-se, do ponto de vista funcional e estrutural, do item Objetivo. Essa aproximação é estabelecida a partir da utilização do verbo *compreender*, que se encontra no infinitivo e é antecedido pela expressão *Através das dificuldades encontradas*. Expressão que indica a necessidade de o pesquisador basear-se no levantamento dessas dificuldades para “alcançar” a Hipótese. Para que essa seja atingida, é preciso *compreender a importância da aprendizagem na vida humana e escolar*. Assim, a conquista dessa compreensão aparece como solução para *as dificuldades de aprendizagem escolar*, apontadas no Problema (Exemplo 52) e, parcialmente, retomadas na Hipótese, através da palavra *dificuldades*. Desse modo, mesmo com algumas digressões, a Hipótese de Rute traz, em sua essência, uma possível solução para o Problema apresentado.

Com exceção de Mateus (GPD), caso já ilustrado no Exemplo 59, e de Séfora (GGD), que deixou o item em branco, os outros colaboradores centraram-se, mesmo com algum distanciamento, no conhecimento do senso comum, o de que a Hipótese propõe uma resposta e/ou solução para o Problema formulado. Conhecimento que, nesse caso, aproxima-se do conhecimento científico em virtude da correlação dos significados construídos a partir da palavra *hipótese*. Comprovemos com os Exemplos 62, de autoria de Marcos (GGD); 63, de Sara (GDM); e 64 de Lucas (GPD):



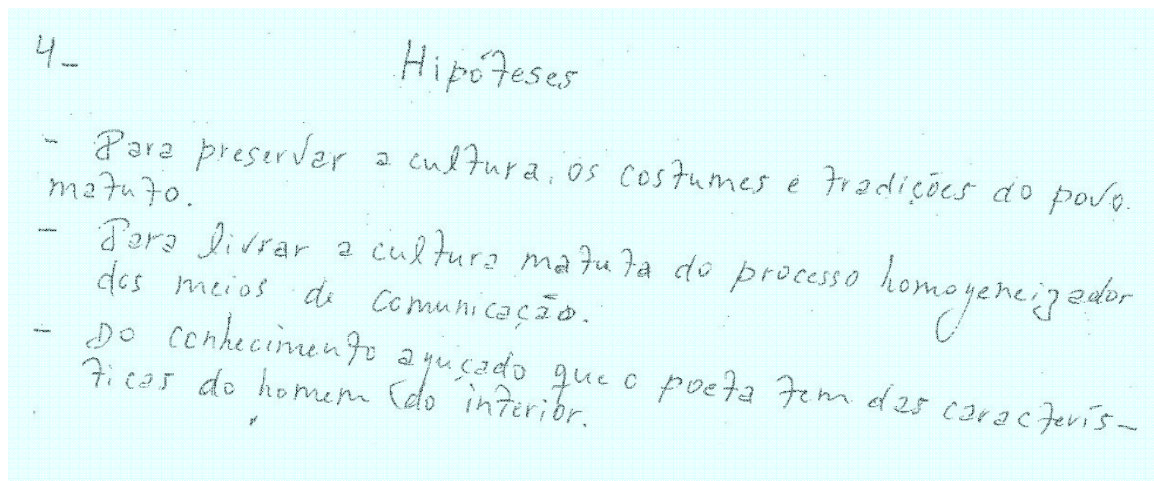
4 - Descaso político com o nordeste.

Exemplo 62 – Marcos (Conferir Anexo B-4, p. 249)

Se retomarmos o Problema proposto por Marcos no Exemplo 51, *O que o nordestino enfrenta ao sair de sua terra e ao mesmo tempo a recorda*, descobriremos que sua Hipótese responde essa pergunta, o nordestino enfrenta o *descaso político com o Nordeste*, tanto quando está em sua terra, como quando está longe dela.

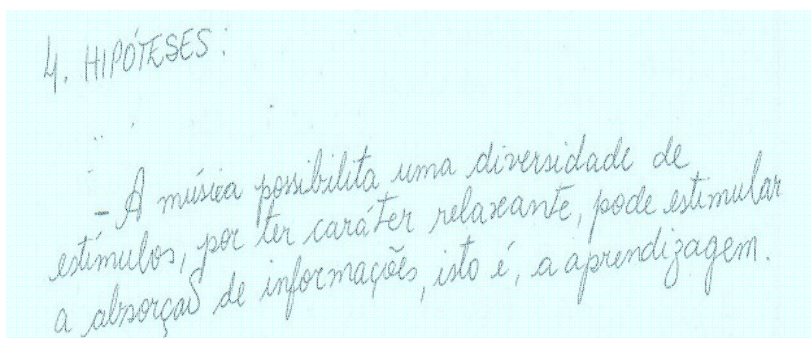
O mesmo teor responsivo encontra-se na versão final de Lucas (GDP). Confrontando as Hipóteses apresentadas no Exemplo 63 com os Problemas propostos no Exemplo 50, constatamos que as duas primeiras respondem à questão *Por que a poesia quiriana resgata a cultura matuta? Para preservar a cultura, os costumes e tradições do povo matuto e Para livrar a cultura matuta do processo homogeneizador dos meios de comunicação*; e a terceira

responde à segunda pergunta, *Como? Através do conhecimento aguçado que o poeta tem e de quem ela resgata, e de quem? Do homem do interior*. Verifiquemos:



Exemplo 63 – Lucas (Conferir Anexo B-3, p. 238)

A concepção de Sara em relação às Hipóteses assemelha-se às apresentadas por Rute, Lucas e Marcos, pois também remetem diretamente aos Problemas apontados. Diferencia-se apenas por centrar-se na indicação de sugestões para solução da situação apresentada, e não apenas na resposta para o questionamento destacado:



Exemplo 64 – Sara (Conferir Anexo B-8, p. 296)

Na perspectiva de Sara, Exemplo 64, o trabalho com a música seria a solução para as *dificuldades* de expressão *das crianças*, bem como para estimular seu desenvolvimento *cognitivo, afetivo e social*, aspectos salientados nos Problemas expostos no Exemplo 53. De acordo com a colaboradora, a música possui um *caráter relaxante*. Por isso, pode estimular a

absorção de informação, que, para Sara, coincide com *aprendizagem*, permitindo o desenvolvimento da linguagem oral.

Confrontemos as representações iniciais das Hipóteses com as representações finais, tomando como parâmetros as que, na primeira versão, distanciaram-se das orientações do discurso acadêmico-científico, por constatarmos que, ao término do processo, todos os alunos atendiam a essas orientações:

- 3-Hipóteses**
1. Através da escrita de narrativas populares, sob ação dos alunos, serão resgatados aspectos de ordem cultural, histórica, política e social;
 2. Os tipos de contos mais escritos serão os de humor, aventura e mistério;
 3. O aluno se sentirá predisposto à escrita, por se tratar de uma atividade envolvendo a escritura de histórias referentes à sua realidade ou à de sua família;
 4. Ocorrerá a ampliação da competência lingüística do aluno, mediante a utilização de recursos estilísticos, típicos da escrita, que transmitem os efeitos expressados pela oralidade.

Exemplo 65 – Mateus (Conferir Anexo F-5, p. 278)

Adotando como ponto de referência os Problemas formulados por Mateus (GPD) no Exemplo 59, constatamos que as Hipóteses levantadas no Exemplo 65 adéquam-se àqueles, numa relação um a um, de modo que, para cada Problema, existe uma Hipótese. Além de responder às questões enumeradas, as Hipóteses estão relacionadas aos Problemas através do estabelecimento da coerência temática, gerado pela retomada de elementos linguísticos. Na primeira Hipótese, temos a retomada, por meio da repetição, do termo *aspectos*; na segunda, também pelo processo de repetição, da expressão *tipos de contos*; na terceira, através do vocábulo *discente*, que é substituído por *aluno*; e, na quarta, pela repetição de todo o trecho, *ocorrerá a ampliação da competência lingüística do aluno*. Essas retomadas demonstram o rigor com que o colaborador constrói suas Hipóteses com o intuito de não distanciar-se dos Problemas elencados. Preocupação não tão saliente na versão final de Rute.

Nas Hipóteses levantadas por Rute (GGD), Exemplo 65, apenas a primeira remete diretamente aos Problemas enumerados no Exemplo 57, mais precisamente ao primeiro Problema, pois indica *como a leitura está sendo trabalhada nos livros didáticos do Ensino Fundamental II que se dizem interacionistas: de forma prazerosa*. A segunda Hipótese relaciona-se, indiretamente, com o segundo Problema, visto que aponta *implicações pedagógicas, o desenvolvimento intelectual e cultural do aluno*, mas não necessariamente decorrentes das propostas de leitura dos livros didáticos, como ressaltado no Problema citado, mas geradas pela *leitura crítica*, aspecto colocado em relevo na segunda Hipótese. Um distanciamento ainda maior é percebido no que concerne à relação entre a terceira Hipótese e o terceiro Problema, uma vez que este indaga *Quais os gêneros textuais que os livros didáticos abordam*, e aquela enfatiza a importância de gêneros textuais como contos, fábulas, poemas, avisos, que nem sempre são abordados nos livros didáticos, mesmo quando esses *se dizem interacionistas*.

3. HIPÓTESES

- 1- Nos livros didáticos a leitura está sendo abordada de forma prazerosa, pois facilita a interação.
- 2- A leitura crítica desenvolve o intelectual e o cultural do aluno.
- 3- Os gêneros textuais como contos, fábulas, poemas, avisos etc, são importantes porque abrangem todas as áreas do conhecimento.

Exemplo 65 – Rute (Conferir Anexo F-7, p. 290)

Os distanciamentos verificados revelam que as representações de Rute em relação a esse item ainda se encontram em processo de consolidação. Processo esse já conquistado por Marcos (GPD). Com base no Exemplo 66, apresentado a seguir, constatamos que as Hipóteses levantadas por esse colaborador, assim como as de Mateus, adéquam-se, numa relação um a um, aos Problemas propostos no Exemplo 56 e estão a eles interligados pela coerência temática. Essa coerência temática, na primeira Hipótese, é estabelecida pelo processo de repetição do verbo representar, empregado no primeiro Problema na forma

nominal participípio, *representado*, e na Hipótese na forma verbal futuro do pretérito, *representará*. Na segunda, é determinada pela repetição do termo *A família* e também pela substituição do verbo *representada* por *retratada*. E, na terceira Hipótese, a coerência temática é determinada pela repetição da expressão *Luiz Gonzaga*, seguida também do verbo retratar, empregado, neste item, no futuro do pretérito e, no item Problema, no presente do indicativo:

HIPÓTESES

2.1 Através da devoção de santos nordestinos como: Padre Cícero, Frei Damião etc. Luiz Gonzaga representará a fé do sertanejo de forma pura e cheio de esperança.

2.2 A família é retratada nas situações dos problemas da seca, que faz com que, ela se dissolva, o patriarca sempre tendo que fugir para a cidade grande a procura da sobrevivência vivendo assim a dor da saudade da sua esposa e filhos que ficaram no sofrimento da seca.

2.3 Através das concepções morais e culturais do homem nordestino, Luiz Gonzaga retratará os problemas ora de maneira cômica, ora de forma romântica, nessa mistura vai cantando o nordeste e embelezando a cultura sertaneja.

Exemplo 66 – Marcos (Conferir Anexo F-4, p. 253)

A consolidação do conceito de Hipóteses como as possíveis respostas para os questionamentos apresentados, aliada à consciência de que essas deverão ser testadas através de procedimentos científicos e de que poderão ser confirmadas ou refutadas, bem como a percepção da interligação entre Problemas e Hipóteses se fazem presentes, em maior ou menor grau, em todas as versões finais analisadas, tornando-se redundante a apresentação de outros exemplos. Por isso, passemos à análise dos Objetivos.

5.3.1.2.4 Objetivos

A construção dos Objetivos, em virtude da familiaridade dos colaboradores com o termo, não ocasionou grandes dificuldades, principalmente, para aqueles que conseguiram delimitar o Tema e construir Problemas e Hipóteses coerentes, itens que estão interligados aos Objetivos. Com base nas representações detectadas, pudemos estabelecer quatro tipos de Objetivos: 1 Objetivos “Textuais”, concernentes à construção composicional do texto; 2 Objetivos Sociais, relacionados, direta ou indiretamente, aos efeitos da pesquisa sobre um grupo social específico ou sobre toda sociedade; 3 Objetivos de Ensino, referentes ao que se espera do aluno no processo ensino-aprendizagem; e 4 Objetivos de Pesquisa, que podem ser alcançados através de procedimentos científicos.

O primeiro grupo centra-se num aspecto muito peculiar, a produção de textos. Em virtude dessa peculiaridade, esse grupo é composto apenas pela representação de Ester:

⑤ A igualdade à objetividade e à justiça no sentido de recoligir. Aproximar os conceitos das palavras respeitando as normas gramaticais, bem como respeitar os destinatários da mensagem.

Exemplo 67 – Ester (Conferir Anexo B-2, p. 227)

A representação apresentada por Ester (GPD) no Exemplo 67 é a que mais se distancia dos Objetivos de Pesquisa, tendo em vista a especificidade dos aspectos destacados, relacionados à elaboração de um “bom texto”, *qualidade, objetividade, justiça*. Aspectos que nos lembram das Máximas de Grice – assunto que estava sendo abordado na disciplina Língua Portuguesa V – e que têm forte relação com o Tema indicado pela colaboradora em sua primeira versão do Projeto de Pesquisa, *Os operadores argumentativos utilizados nos textos Jurídicos* (Exemplo 07). No Objetivo exposto, a colaboradora ainda chama a atenção para necessidade de se respeitar *as normas gramaticais, bem como os destinatários da mensagem*, revelando uma preocupação de cunho social. Preocupação presente no segundo grupo.

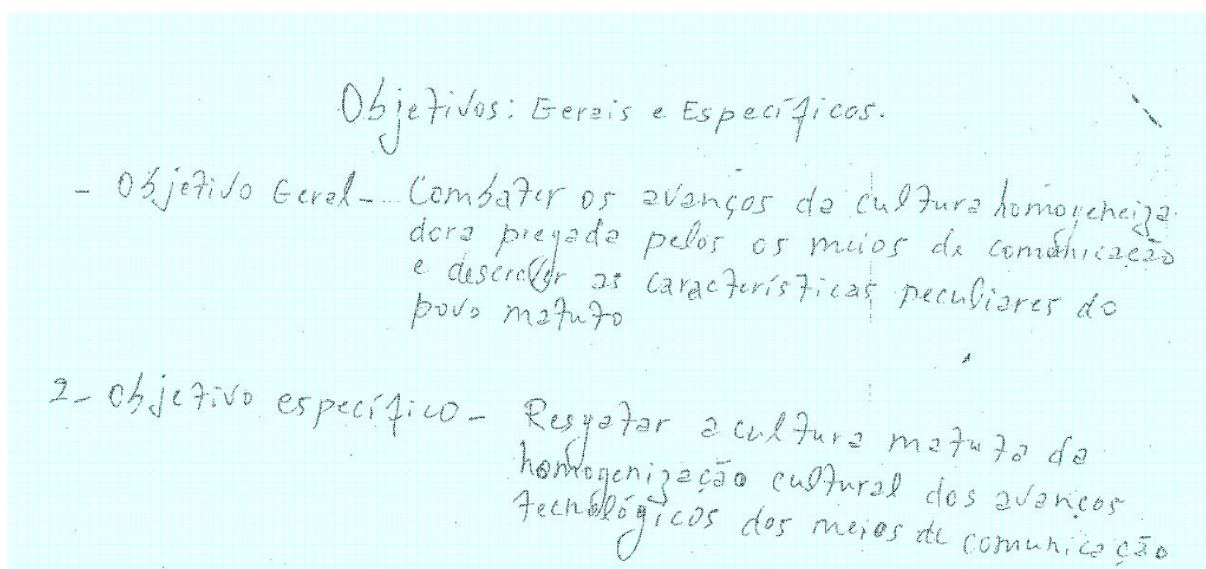
No segundo grupo, o dos Objetivos Sociais, situa-se, dentre outras, a representação proposta por Marcos:

5- Abrir os olhos do povo quando for escolher políticos, e que os olhos deles sejam voltados para a sua região.

Exemplo 68 – Marcos (Conferir Anexo B-4, p. 249)

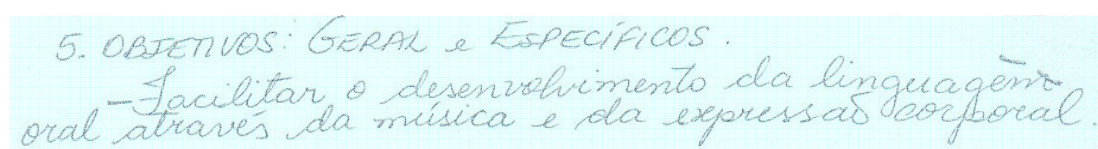
O Objetivo assumido por Marcos (GGD), Exemplo 68, centra-se nos possíveis efeitos que as músicas de Luiz Gonzaga podem gerar em seus ouvintes, a conscientização política, relacionada, principalmente, à escolha dos políticos que representarão o povo, conscientização expressa através da expressão *Abrir os olhos do povo quando for escolher os políticos*. O Objetivo apresentado indica ainda a preocupação que o povo deve considerar durante essa escolha, os *olhos voltados* para região Nordeste. Nesse trecho, os olhos não seriam os do povo, mas os dos políticos. Percebemos, pois, que, nesse primeiro momento, Marcos ainda não tem consciência de que os Objetivos do Projeto de Pesquisa devem relacionar-se ao objeto de estudo a ser investigado e determinar o que se pretende alcançar e/ou comprovar através de procedimentos científicos.

Os Objetivos defendidos por Lucas (GPD) no Exemplo 69 também se situam no grupo dos Objetivos Sociais. Esse colaborador apresenta dois Objetivos Gerais e um Objetivo específico. Apenas o segundo Objetivo Geral, que aparece como uma continuidade do primeiro, *descrever as características peculiares do povo matuto*, é de fato um Objetivo de Pesquisa, por ser passível de investigação e comprovação através da utilização de procedimentos científicos. O primeiro Objetivo Geral e o Objetivo Específico fundamentam-se em interesses pessoais do pesquisador, com finalidades sociais, e centram-se no combate à homogeneização da cultura a partir da preservação da cultura matuta. Resultados impossíveis de serem alcançados em curto espaço de tempo através de uma única pesquisa. Assim, esses objetivos fogem às orientações dos Manuais de Metodologia Científica. Verifiquemos:



Exemplo 69 – Lucas (Conferir Anexo B-3.1, p. 239)

Investiguemos agora o terceiro grupo, o dos Objetivos de Ensino. Encontram-se nesse grupo a produção de Sara (GDM):



Exemplo 70 – Sara (Conferir Anexo B-8.1, p. 297)

A primeira constatação que fazemos, a partir do Exemplo 70, é a de que a colaboradora apresenta um único Objetivo, portanto, não faz a distinção entre Objetivo Geral e Objetivo Específico. Além disso, pela escolha do verbo empregado, *facilitar*, demonstra claramente trata-se de um Objetivo de Ensino centrado na ação do professor. Essa finalidade educacional torna-se ainda mais forte quando Sara define o que pretende facilitar, *o desenvolvimento da linguagem*, e como pretende fazê-lo, *através da música e da expressão corporal*, os instrumentos que serão utilizados. Essa representação, provavelmente, justifica-se pelo fato de a colaboradora ser professora. A influência do ambiente escolar na construção das representações em relação ao item Objetivos também pode ser percebida na primeira versão de Rute:

5. Objetivos: Geral e Específicos;
 Geral → identificar os tipos de aprendizagem e os principais teóricos da aprendizagem.
 Específico → Valorizar cada aprendizagem e superar suas dificuldades.

Exemplo 71 – Rute (Conferir Anexo B-7, p. 286)

Rute (GGD), Exemplo 71, elabora Objetivos coerentes com o Tema apresentado, A aprendizagem (Exemplo 01). Entretanto, demonstra não saber diferenciar Objetivo Geral e Objetivo Específico, pois utiliza, no Objetivo Geral, o verbo *Identificar*, que remete a uma ação realizável em curto prazo de tempo, adequado, portanto, para um Objetivo Específico. Além disso, os Objetivos apresentados nos remetem a conteúdos da Didática, *tipos de aprendizagem, teorias da aprendizagem, dificuldades de aprendizagem*. Esses conteúdos podem ser trabalhados em sala de aula, e não necessariamente investigados através de pesquisa, sugerindo-nos, portanto, tratem-se de Objetivos de Ensino, principalmente o Objetivo Específico, em virtude do verbo escolhido, *valorizar*. Já o Objetivo apontado como Geral pode também ser visualizado como um Objetivo de Pesquisa, mas, assim como o Tema, não relacionado ao Curso de Letras, e sim ao de Pedagogia.

Vejamos agora representações que pertencem ao quarto e último grupo, o dos Objetivos de Pesquisa propriamente ditos:

5. Objetivos

5.1 Objetivos Gerais:

- Reconhecer a postura do professor e do aluno diante da escrita;
- Identificar fatores que contribuem para o fracasso do discente;

5.2 Objetivos específicos:

- Analisar a metodologia utilizada pelo professor;
- Conscientizar-se sobre o perfil ideal do professor no ensino de produção textual;

Exemplo 72 – Mateus (Conferir Anexo B-5.2, p. 273)

Fundamentando-nos na análise do Exemplo 72, constatamos que os Objetivos propostos por Mateus (GDP), apesar de se distanciarem do Tema selecionado, *Como produzir textos em sala de aula* (Exemplo 02) e apresentarem inadequações em relação ao tipo de Objetivo, estão, do ponto de vista funcional, bem elaborados. A adequação em relação à funcionalidade dá-se em virtude de os Objetivos apresentados, com exceção do último, serem passíveis de consecução através de procedimentos científicos e, portanto, constituírem-se como Objetivos de Pesquisa. O distanciamento Tema/Objetivos deve-se ao fato de estes preverem a identificação e análise da metodologia utilizada pelo professor a ser observado e aquele remeter à apresentação de uma sugestão metodológica para o trabalho com a produção de textos. E a inadequação em relação aos tipos de Objetivos deve-se à distribuição inadequada das representações apresentadas nos itens Objetivos Gerais e Objetivos Específicos. O Objetivo *Analisar a metodologia utilizada pelo professor*, apresentado como específico é, na realidade, um Objetivo Geral, pois requer outras ações, nesse caso, *Reconhecer a postura do professor e do aluno diante da escrita e Identificar fatores que contribuem para o fracasso do discente*. Esses seriam, portanto, Objetivos Específicos, ao contrário do Geral, realizáveis em um espaço de tempo menor.

Confrontemos os resultados da primeira versão do Projeto de Pesquisa com os da versão final, retomando os mesmos colaboradores, começando por aqueles que, ao final do processo, ainda demonstraram dificuldades na elaboração do item em análise.

Abordemos, inicialmente, os Objetivos formulados por Marcos (GGD), Exemplo 73. Comparada à primeira (Exemplo 68), verificamos que a última versão de Marcos comporta Objetivos de Pesquisa, e não mais Objetivos Sociais. Além disso, os Objetivos indicados estão coerentemente relacionados ao Tema proposto, *A cultura Nordestina representada nos versos de Luiz Gonzaga* (Exemplo 19), e ao tipo de pesquisa pretendido, a Bibliográfica. Contudo, ainda apresentam algumas inadequações no que se refere à distinção entre Objetivos Geral e Objetivo Específico e à relação com os Problemas elencados. A não diferenciação em relação aos tipos de Objetivos comprova-se a partir da presença do verbo *Identificar* no Objetivo Geral, quando deveria ser utilizado no Objetivo Específico, por ser alcançável a curto ou médio espaço de tempo e por possibilitar a consecução do *Analisar*. Entretanto, se considerarmos o restante do enunciado, verificaremos que a construção apresentada retoma o aspecto mais geral da pesquisa, *a cultura popular nordestina*, adequando-se ao Objetivo Geral:

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Identificar dentro das músicas de Luiz Gonzaga os aspectos mais fortes da cultura popular nordestina.

3.2 Objetivos Específicos

3.3.1 Analisar as composições de Luiz Gonzaga destacando as expressões religiosas e sentimentos de fé contidos na obra.

3.3.2 Compreender a formação da família sertaneja e os problemas que influenciam na fuga da mesma para a cidade grande.

3.3.3 Analisar literariamente a poética que fala do homem e seu percurso no mundo e no sertão.

Exemplo 73 – Marcos (Conferir Anexo G-4, p. 254)

A falta de distinção em relação aos itens em estudo encontra-se também no emprego do verbo *Analisar* no subitem Objetivos Específicos, quando deveria constar no subitem Objetivo Geral, pois sugere uma amplitude maior do que a do verbo *Identificar*. O mesmo acontece com o verbo *Compreender*. Na primeira ocorrência de *Identificar*, primeiro Objetivo Específico, uma simples substituição lexical resolveria o problema de inadequação, pois o complemento do período centra-se no destaque de aspectos pontuais da cultura nordestina, *expressões religiosas e sentimentos de fé*. Mas essa substituição não seria suficiente para solucionar a inadequação gerada no terceiro Objetivo Específico, *Analisar literariamente a poética que fala do homem e seu percurso no mundo e no sertão*, pois esse remete à análise da obra numa perspectiva estilística e não retoma nenhum dos aspectos destacados nos problemas *religiosidade, família e problemas sociais* (Exemplo 56). Sabemos que a análise estilística é algo amplo que perpassa a investigação de todos os outros aspectos destacados nos Problemas. Portanto, a formulação elaborada aproxima-se de um Objetivo Geral.

A não diferenciação entre Objetivo Geral e Objetivo Específico também se faz presente, embora de forma mais sutil, na última versão de Ester (GPD), Exemplo 74:

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os elementos linguísticos utilizados na Sentença Criminal, esclarecendo a sua importância, bem como conhecer as estratégias aplicadas para concatenar a refutação e a conclusão.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.2.1 Analisar a estrutura da Sentença Criminal.

4.2.2 Mostrar como ocorre a refutação na Sentença Criminal.

4.2.3 Examinar os principais tipos de operadores de conclusão na Sentença Criminal, bem como a sua direção argumentativa que o texto permite alcançá-lo.

Exemplo 74 – Ester (Conferir Anexo G-2, p. 232)

A primeira constatação da falta de distinção entre os tipos de Objetivos verifica-se através da repetição do verbo *Analisar*, empregado tanto no primeiro como no segundo tipo de Objetivo. Essa constatação é reforçada quando observamos o complemento do verbo destacado no primeiro e no segundo subitens, respectivamente, *elementos linguísticos utilizados na Sentença Criminal* e *estrutura da Sentença Criminal*, verificamos que o aspecto salientado no primeiro é mais específico que o enfatizado no segundo. Apesar dessas incoerências, os Objetivos apresentados pela colaboradora constituem-se Objetivos de Pesquisa, e não mais Objetivos Textuais.

Inadequações semelhantes às apresentadas na produção de Ester (Exemplo 74) também podem ser detectadas na versão final de Lucas (GPD):

4 – OBJETIVOS

4.1 - OBJETIVO GERAL

Analisar a visão do matuto em relação aos aspectos sócio-políticos e culturais na poesia de Jessier Quirino.

4.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar como o matuto é representado psicologicamente na poesia quiriana.
- Verificar como a mulher matuta é retratada na poesia de Jessier Quirino.
- Verificar os fatores religiosos que influenciam na vida do matuto.
- Analisar a visão do matuto em relação à sociedade e política na poesia quiriana.

Exemplo 75 – Lucas (Conferir Anexo G-3, p. 244)

Observamos, a partir do Exemplo 75, que Lucas emprega o mesmo verbo, *Analisar*, para construir Objetivos distintos. Entretanto, os complementos apresentados para esses verbos cumprem a funcionalidade do subitem onde estão situados, demonstrando tratar-se apenas de uma inadequação lexical, mas não semântico-pragmática. Contudo, percebemos que os dois primeiros Objetivos Específicos não contribuem diretamente para consecução do Objetivo Geral. Este se centra *na visão do matuto em relação aos aspectos sócio-políticos e sociais na poesia de Jessier Quirino*. Já o primeiro Objetivo Específico, na análise de *como o matuto é representado psicologicamente na poesia quiriana*, e o segundo, na verificação de *como a mulher matuta é retratada na poesia de Jessier Quirino*. Assim, nesses, a visão seria a do próprio poeta e não o a do matuto – evidenciada no Objetivo Geral – em relação a si mesmo e a como enxerga a mulher.

A impossibilidade de os Objetivos Específicos contribuírem para concretização do Objetivo Geral também pode ser detectada na última versão de Sara (GDM):

IV-OBJETIVOS

4.1-Objetivo geral

Analisar a influência da música e da expressão corporal no desenvolvimento da aprendizagem do vocabulário da criança nas séries iniciais.

4.2-Objetivos específicos

1. Verificar a importância da música para o enriquecimento do vocabulário na criança das séries iniciais
2. Conhecer a contribuição da expressão corporal para o aprendizado do vocabulário da criança;

Exemplo 76 – Sara (Conferir Anexo G-8, p. 302)

Confrontando a versão final dos Objetivos (Exemplo 76) com a primeira (Exemplo 70), verificamos que Sara consegue substituir os Objetivos de Ensino por Objetivos de Pesquisa. Porém, os Objetivos Específicos elaborados constituem-se apenas em um desdobramento do Objetivo Geral, *Analisar a influência da música e da expressão corporal no desenvolvimento da aprendizagem do vocabulário*. Desse modo, as ações propostas nos Objetivos Específicos, *Verificar a importância da música* e *Conhecer a contribuição da expressão corporal*, são paráfrases da ação proposta no Objetivo Geral, portanto, não contribuem para o seu alcance, apenas reforça-o. Se considerarmos o fato de a colaboradora ser professora, podemos supor que essa dificuldade, talvez, tenha raízes nas representações que o item em estudo tem no ambiente escolar e nos gêneros que nele circulam.

Rute (GGD), além de elaborar Objetivos de Pesquisa, como comprova o Exemplo 76, consegue, ao contrário do que acontece com Sara, estabelecer a diferenciação entre Objetivo Geral e Específico. E ainda elaborar Objetivos Específicos que contribuem para a conquista do Objetivo Geral. Demonstra, assim, ter consolidado as orientações da Metodologia Científica para construção desse item.

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

- Analisar como a leitura está sendo abordada nos livros didáticos do Ensino Fundamental II.

4.2 Específicos

- Verificar os pressupostos teóricos que fundamentam a leitura nos livros didáticos.
- Comparar as propostas e apontar possíveis implicações pedagógicas de leitura nos livros didáticos.
- Identificar dentro do texto os gêneros textuais como forma prazerosa.

Exemplo 77 – Rute (Conferir Anexo G-7, p. 291)

A única inadequação em relação aos Objetivos propostos por Rute encontra-se no terceiro Objetivo Específico e é ocasionada por problemas de coerência temática, gerados pelo emprego das expressões *dentro do texto* e *como*. A estrutura elaborada a partir dessas escolhas lexicais gera efeitos de sentido diferentes dos pretendidos pela colaboradora e compromete a relação do Objetivo proposto com os Problemas (Exemplo 57). Relação que deveria ser estabelecida, especialmente, com o terceiro Problema, *Quais os gêneros textuais que os livros didáticos abordam?* no intuito de apresentar uma resposta para a questão levantada.

Considerando todos os aspectos apontados: adequação ao Tema, aos Problemas e às Hipóteses; diferenciação entre Objetivo Geral e Objetivo Específico; e reconhecimento da importância dos Objetivos Específicos para concretização do Objetivo Geral, podemos dizer que, dentre os colaboradores analisados, Mateus (GPD) é o único que consegue atender às exigências do item em estudo. Comprovemos:

4-Objetivos

4.1-Objetivo Geral:

- Resgatar os Contos Populares contribuindo, simultaneamente, para a ampliação da competência lingüística do discente.

4.2-Objetivos Específicos:

- Registrar histórias populares, mediante a escrita destas, que estará a cargo do discente;
- Identificar os tipos de contos mais produzidos em sala de aula;
- Contribuir para a prática da escrita, em sala de aula, buscando despertar, no aluno, o prazer pela escrita;
- Verificar se ocorreu o aprimoramento da potencialidade lingüística do educando através da utilização de recursos estilísticos, típicos da escrita, que transmitem os efeitos expressados pela oralidade.

Exemplo 78 – Mateus (Conferir Anexo G-5, p. 279)

A partir do Exemplo 78, constatamos que os Objetivos apresentados, especialmente o Geral, remetem ao Tema selecionado, *Contos Populares: Resgate através da escrita* (Exemplo 11), através de expressões como *histórias populares, contos, prática de escrita, recursos [...] típicos da escrita*. Verificamos também que cada Objetivo Específico proposto retoma um Problema e uma Hipótese, criando um processo de imbricação extremamente forte entre esses itens.

Fundamentando-nos nas análises realizadas, podemos afirmar que as representações iniciais acerca dos itens Tema, Problema, Hipóteses e Objetivos partem dos significados que esses vocábulos têm no cotidiano e, portanto, fundamentam-se no conhecimento do senso comum. Mas, através do processo de leitura e (re) elaboração de textos, do acesso a modelos de Projetos de Pesquisa, das interações estabelecidas em sala de aula com o intuito de analisar os gêneros em estudo e da leitura de textos acadêmico-científicos e do *corpus* de análise, essas representações vão sendo reconstruídas e passam a centrar-se no conhecimento

acadêmico-científico. Durante o processo de apreensão do Projeto de Pesquisa, os colaboradores conseguem perceber a íntima relação existente entre os itens que compõem esse gênero textual e passam a concebê-los como partes constitutivas de um todo. Nesse processo, os colaboradores (re) constroem não apenas as representações concernentes ao Projeto de Pesquisa, mas também os conhecimentos referentes ao conteúdo temático a ser abordado. Ampliam, desse modo, dentre outros, os conhecimentos de ordem cognitiva e linguístico-textual. Vejamos que itens os colaboradores apontam como constitutivos do Projeto de Pesquisa ao final do processo de apreensão.

4.3.1.3 Representações Finais

Ester e Marcos, como comprovam, respectivamente, os Exemplos 79 e 80, foram os únicos que se limitaram a apenas citar os itens do Projeto de Pesquisa. Entretanto, essa ocorrência não comprova que os colaboradores não sabem explicar os itens, indica somente que eles não se propuseram a fazê-lo⁵.

11 - Justificativa; Problemas; hipóteses; objetivos; fundamentação teórica; cronograma e referências e metodologia

Exemplo 79 – Ester (Conferir Anexo H-2.1, p. 234)

11 - Tema, objetivos, problemas, objetivos específicos, justificativa, fundamentação teórica, metodologia, hipóteses,

Exemplo 80 – Marcos (Conferir Anexo H-4.1, p. 256)

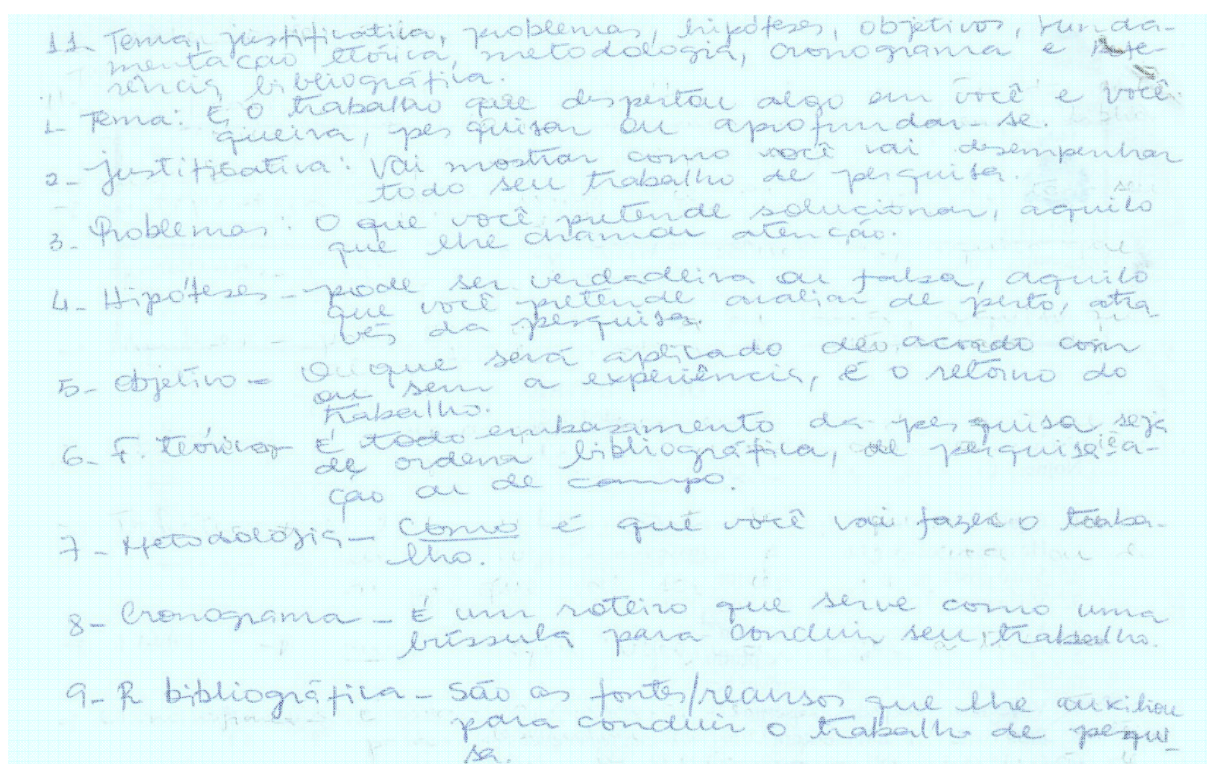
Nos itens apresentados por Ester, Exemplo 79, percebemos a ausência do Tema e verificamos que a Metodologia encontra-se fora da sequência proposta. Entretanto, se

⁵ Convém ressaltarmos que, no dia da aplicação do Pós-Teste, os colaboradores estavam muito cansados por ser último dia de aula e o dia da entrega da versão final do Projeto de Pesquisa.

confrontarmos a resposta apresentada nesse exemplo com a primeira, exposta no Exemplo 47, verificaremos que, na versão final, existe um maior número de itens. Esse acréscimo nos sugere uma modificação das representações da colaboradora em relação ao gênero textual investigado.

Quando comparamos a primeira resposta de Marcos (Exemplos 43) à última, constatamos também essa modificação de representações, que se revela de forma mais intensa. Essa intensidade deve-se ao fato de, inicialmente, o colaborador apresentar elementos constitutivos da sequência dissertativa como constitutivos do Projeto de Pesquisa. Elementos que desaparecem em sua atividade final, dando lugar a itens específicos dos gêneros acadêmico-científicos. Nos itens indicados por Marcos, percebemos a ausência do Cronograma e das Referências e o não atendimento à sequência utilizada. Porém, constatamos a subdivisão Objetivos/Objetivos Específicos, fazendo-nos inferir que se trata de um aspecto relevante para constituição do gênero.

Esse processo de mudança e ampliação das representações do plano geral do Projeto de Pesquisa pautado no conhecimento acadêmico-científico pode ser constatado, com maior ou menor adequação, sobretudo quando consideradas as conceituações apresentadas, em todos os Pré-Pestes. Por isso, nos limitaremos a apresentar um exemplo ilustrativo de cada grupo. Começaremos pela versão final de Berenice (GDM):



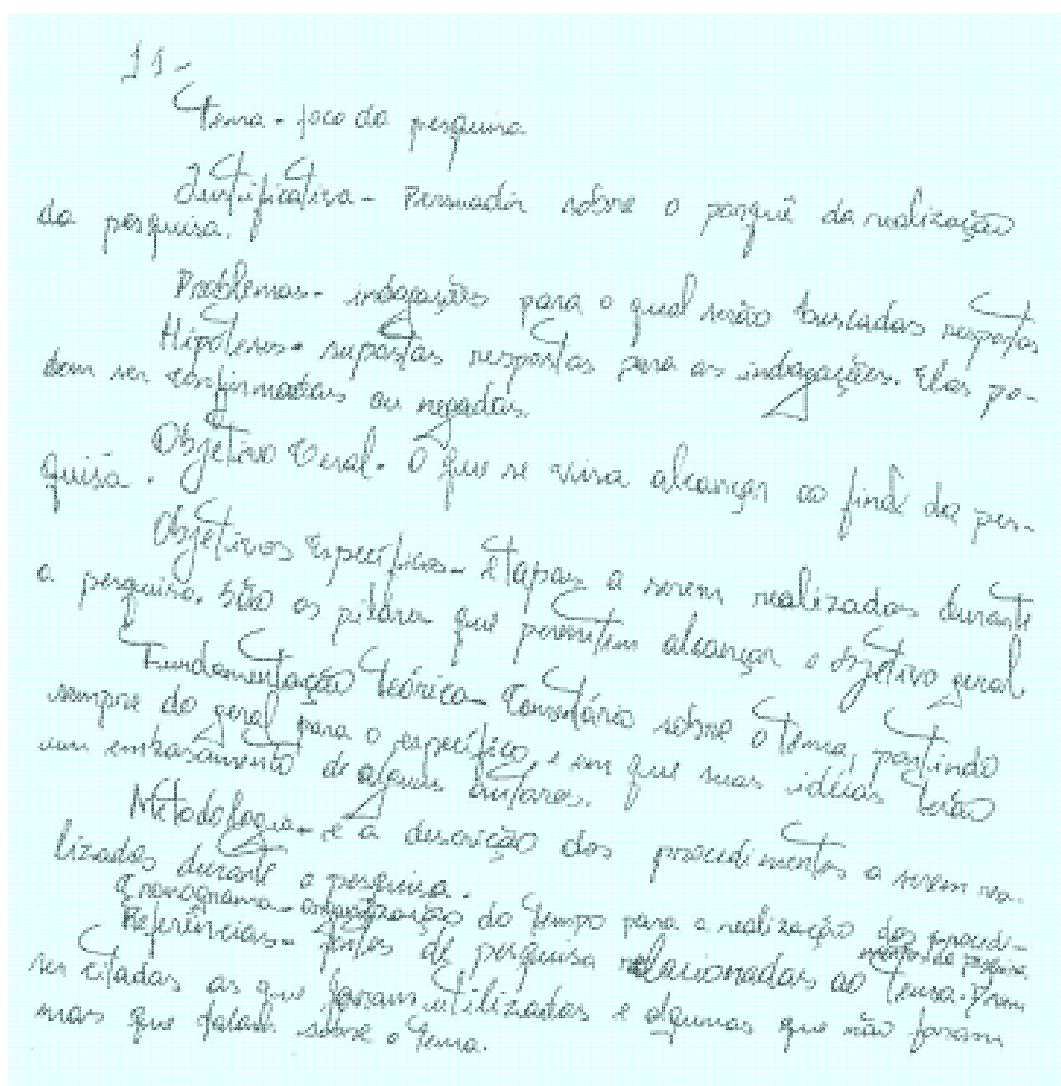
Com base no Exemplo 81, constatamos que, ao contrário do que acontece no Pré-Teste, quando a colaboradora afirmou não saber quais os itens constitutivos de um Projeto de Pesquisa, no Pós-Teste, Berenice demonstra segurança para apresentar os itens constitutivos do gênero textual apreendido. Essa segurança é tão grande que, inicialmente, ela cita todos os itens e, em seguida, explica cada um deles. Vale ressaltar que a colaboradora não esquece nenhum item e segue criteriosamente a ordem sugerida durante a disciplina. Chamam-nos a atenção, especialmente, as conceituações apresentadas para o Tema, *É o trabalho que despertou algo em você e você queira pesquisar ou aprofundar-se*, e para a Justificativa, *Vai mostrar como você pretende desempenhar todo o seu trabalho de pesquisa*, por centrarem-se no pesquisador. A primeira ressalta a necessidade de o Tema ser de interesse do pesquisador, um dos aspectos apontados como determinantes para sua escolha. A segunda, em virtude da utilização do advérbio *como*, nos remete ao item Metodologia. Remissão que a própria colaboradora parece perceber ao longo da construção das respostas, pois sublinha o termo *Como* na definição do item citado. Outra conceituação interessante é a indicada para as Hipóteses, por evidenciar que elas podem ser falsas ou verdadeiras e que deverão ser avaliadas *de perto, através da pesquisa*:

A segurança expressa por Berenice também é perceptível na produção de Sara (GDM), Exemplo 82, e na de Mateus (GPD), Exemplo 83:

II. TEMA: o assunto que será abordado no projeto.
 JUSTIFICATIVA: momento em que apresenta-se a importância do tema, procurando convencer o leitor a concordar com sua ideia.
 PROBLEMAS: são as minhas dúvidas, indagações e curiosidades em relação ao Tema.
 HIPÓTESES: são as possíveis respostas para os problemas.
 OBJETIVOS: são os alvos a serem alcançados através da pesquisa.
 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: é a sustentação das ideias através de teóricos.
 METODOLOGIA: é a forma como o projeto será desenvolvido. Que tipo de pesquisa será realizada, que instrumentos e técnicas serão utilizadas.
 CRONOGRAMA: determina o tempo em que cada parte do projeto será realizado.
 REFERÊNCIAS: nomes dos autores, livros, em que serviram de fundamentação teórica para o projeto.

Três ocorrências despertam nosso interesse, a primeira é a referência ao aspecto persuasivo do item Justificativa. A segunda é o fato de Sara não fazer a distinção entre Objetivo Geral e Objetivo Específico e conceituá-los *como os alvos a serem alcançados através da pesquisa*. Esse acontecimento reforça a constatação da dificuldade vivenciada pela colaboradora ao elaborar esses subitens. Essa dificuldade é confirmada pela própria colaboradora: *Senti dificuldade na elaboração dos objetivos específicos e da fundamentação teórica*, item considerado como o mais difícil de ser elaborado por necessitar *de aprofundamento e bastante leitura* (Conferir Anexo H-8.1, p. 304).

Encontra-se, num sentido oposto, a diferenciação estabelecida por Mateus para os Objetivos, confirmando o domínio desses, que são devidamente definidos da seguinte forma: Objetivo Geral: *O que se visa alcançar ao final da pesquisa*; Objetivos Específicos: *etapas a serem realizadas durante a pesquisa. São os pilares que permitem alcançar o objetivo geral*:



Os conceitos apresentados por Mateus chamam a atenção para a relação entre o tipo de objetivo e o tempo necessário para realizá-lo, bem como para a importância dos Objetivos Específicos para concretização do Geral.

Subsidiando-nos nas observações realizadas nesse subitem, podemos asseverar que, ao final do processo de elaboração do gênero Projeto de Pesquisa, todos os alunos modificaram suas representações iniciais a partir da assimilação de conceitos concernentes ao discurso acadêmico-científico. Essas modificações não aconteceram da mesma forma nem na mesma intensidade para todos os colaboradores, mas parecem ter afetado mais significativamente os colaboradores do Grupo das Grandes Dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados referentes às categorias analisadas: Condições de Produção do Texto, mais precisamente as subcategorias Situação da Ação de Linguagem e Conteúdo Temático; Arquitexto, no caso de nossa pesquisa, as representações dos Pré-Concluintes de Licenciatura em Letras em relação ao gênero textual Projeto de Pesquisa; e Arquitetura Textual, mais especificamente o Plano Geral da Infraestrutura Textual do Projeto de Pesquisa, podemos apresentar algumas sínteses.

Com relação às Condições de Produção, o lugar de produção foi predominantemente a sala de aula da disciplina Oficina de Redação de uma faculdade particular de pequeno porte localizada no interior do estado da Bahia. Os emissores foram nove (09) alunos, três (03) homens e seis (06) mulheres, que se encontravam na faixa etária de 20 a 30 anos e exerciam profissões diversas, dentre essas, a mais recorrente é a de professor (a). Durante a pesquisa, esses emissores assumiram o lugar social de alunos da disciplina e vivenciaram variados momentos de produção, que tinham como destinatário, principalmente, a professora da disciplina, mas também o (a) futuro (a) orientador (a) e os colegas de classe. Cada momento de produção continha um objetivo diferente, um dos primeiros foi estabelecer o Conteúdo Temático do Projeto de Pesquisa.

No que diz respeito ao Conteúdo Temático, constatamos uma grande diversidade de Temas, tanto com relação às representações iniciais como com relação às finais. Essa diversidade revela uma enorme variedade de representações referentes ao conhecimento de mundo dos agentes/pessoas em relação ao conteúdo temático a ser explorado no gênero investigado. Apesar de serem variados, os Temas apontados podem ser agrupados. Os Temas da primeira versão do Projeto de Pesquisa podem ser distribuídos em dois grandes grupos: o dos Temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem (o de Rute, o de Mateus e o de Sara) e o dos Temas não relacionados ao processo ensino-aprendizagem, que subdividimos em duas categorias, a dos Temas referentes à Literatura (o de Berenice, o de Lucas e o de Marcos) e a dos Temas concernentes à Linguística (o de Ester, o de Marta e o de Séfora).

Os Temas delimitados na última versão do Projeto de Pesquisa permitem a manutenção dos dois grandes grupos, mas requerem a subcategorização do primeiro grupo, o dos Temas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, que subdividimos em Temas que envolvem pesquisa de campo (o de Sara e o de Mateus) e Temas que envolvem pesquisa bibliográfica (o de Rute). Essa subdivisão permite-nos a verificação da preferência dos

colaboradores por Temas que envolvam esse segundo tipo de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, que está subjacente na maioria dos Temas pertencentes ao segundo grande grupo, o dos Temas não relacionados ao processo ensino-aprendizagem – com exceção do Tema de Marta, que envolve pesquisa de campo. A preferência da maioria dos alunos, talvez, seja justificada pelo fato de a pesquisa de campo exigir uma maior disponibilidade de horários livres e um maior envolvimento do pesquisador. Exigências inviáveis para a maioria dos colaboradores, pois muitos trabalham mais de um expediente.

Os Temas da última versão revelaram também um acréscimo em relação aos Temas relacionados à Literatura (o de Séfora, o de Berenice, o de Lucas e o de Marcos) e um decréscimo em relação aos Temas concernentes à Linguística (o de Marta e o de Ester). Realidade justificada, provavelmente, em virtude da falsa ilusão de que a pesquisa envolvendo análise literária é mais fácil e também do limitado número de professores da instituição que se propõem a orientar trabalhos na área de Linguística.

Ainda com base nos dados referentes ao Conteúdo Temático, constatamos que, desde o início do processo, com exceção de Rute, os colaboradores têm consciência da necessidade de o Tema relacionar-se diretamente ao Curso de Letras. O processo inicial de delimitação do Tema aconteceu dentro de um contexto de relativa facilidade e tranquilidade, especialmente, para os alunos que, antes de cursarem a disciplina, tinham definido seu objeto de estudo. Entretanto, apesar dessa relativa facilidade e tranquilidade, todos os Temas apresentados na versão final do Projeto de Pesquisa sofrem alterações significativas, não apenas de ordem linguístico-textual, mas, sobretudo, enunciativo-discursiva.

No que concerne ao Arquitexto do gênero textual Projeto de Pesquisa, as conceituações iniciais são diversas, mas podem ser agrupadas em quatro categorias: 1) Conceitos que remetem à ação de pesquisar; 2) Conceitos que se centram na materialização do gênero; 3) Conceitos que concebem o Projeto de Pesquisa como planejamento da pesquisa; e 4) Conceitos que fazem referência a ideias a serem apresentadas e/ou comprovadas pelo pesquisador. Essa sequência também revela a maior ou menor ocorrência de cada concepção. Assim, os conceitos que remetem à ação de pesquisar foram predominantes nos dados iniciais.

As conceituações finais também se enquadram nas categorias supracitadas, mas não na mesma ordem de ocorrência, pois mais da metade das concepções encontradas fazem referência ao planejamento da pesquisa. Desse modo, a ordem seria: 1) Conceitos referentes ao planejamento da pesquisa; 2) Conceitos relacionados à ação de pesquisar; 3) Conceitos concernentes a ideias a serem apresentadas e/ou comprovadas; e 4) Conceitos centrados na materialização do gênero.

No que diz respeito às representações referentes à superestrutura do gênero em análise, pertencente ao Plano Geral da Infraestrutura Textual, no início do processo de apreensão, pautam-se, predominantemente, na tipologia textual dissertativa, pois os itens Introdução, Desenvolvimento e Conclusão são os mais recorrentes. Entretanto, alguns colaboradores já fazem remissão a itens específicos do Projeto de Pesquisa, tais como: Justificativa, Problemas e Hipóteses.

Também constatamos, através das representações iniciais concernentes à superestrutura, que as experiências vivenciadas pelos pré-concluintes, ao longo de três anos de curso, antes da apreensão do gênero Projeto de Pesquisa, não lhes possibilitaram, pelo menos para a maioria, a consolidação de conceitos fundamentais para o trabalho com a leitura e produção de texto sob a perspectiva dos gêneros textuais. Dentre os conceitos não consolidados, podemos citar os de estrutura textual, gêneros textuais, elementos extratextuais, pois as representações iniciais referentes ao gênero em estudo explicitam como itens constitutivos do Projeto de Pesquisa elementos como *Corpus*, Conceitos, Contexto sócio-histórico, Consequência, Sugestões, dentre outros.

As representações apresentadas no final do processo eliminam a menção aos vocábulos supracitados e centram-se exclusivamente nos itens constitutivos do Projeto de Pesquisa, mais precisamente nos itens trabalhados do modelo trabalhado na disciplina Oficina de Redação. Os itens trabalhados em sala de aula são enumerados por todos os colaboradores, alguns citam os nove (10) itens estudados – considerando a divisão Objetivo Geral e Objetivos Específicos –, outros um número menor, mas nenhum deles menos de cinco (05) itens. E apenas dois deles (Ester e Marcos) não explicam os itens indicados, talvez, em virtude do cansaço físico e mental gerado pelo processo de reescrita.

Os dados referentes à arquitetura textual dos Projetos de Pesquisa produzidos pelos colaboradores mostram-nos que, no primeiro momento do processo, as representações em relação ao gênero solicitado eram diversas, mas podem ser agrupadas em três conjuntos: 1 As representações mais superficiais; 2 As representações medianas; e 3 As representações mais elaboradas.

Constituem o primeiro grupo as representações os colaboradores Marcos, Rute e Séfora, que, na primeira versão do Projeto de Pesquisa, se limitam ao “preenchimento” dos itens solicitados, oferecendo subsídios apenas para a análise da infraestrutura textual e deixando praticamente imperceptível a investigação dos outros níveis, em especial, da coerência pragmática, marcada, de forma indireta, apenas pela escolha do tema. O segundo grupo é composto pelas representações dos colaboradores Berenice, Marta e Sara, nas quais

os três níveis de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo podem ser verificados, mas de forma ainda muito tímida, especialmente no que diz respeito à coerência pragmática. E o terceiro e último grupo é formado por Ester, Lucas e Mateus, que apresentam representações mais elaboradas, em que se fazem presentes com forte frequência todos os níveis, demonstrando um maior domínio dos colaboradores em relação ao gênero textual Projeto de Pesquisa e aos gêneros acadêmico-científicos.

Os resultados referentes à última versão do Projeto de Pesquisa apontam-nos que algumas arquiteturas textuais são mais simples, menos elaborados, e apresentam poucos elementos para investigação. Outras são um pouco mais complexas, mas ainda não apresentam diversidades de elementos para investigação, estariam, portanto, em um nível intermediário. E, finalmente, algumas representações apresentam um maior grau de complexidade e elaboração e permitem ser estudados sob diferentes aspectos. Entretanto, todos os elementos textuais das versões finais do Projeto de Pesquisa permitem a investigações de todos os níveis de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

Os dados concernentes à última versão do Projeto de Pesquisa demonstram também que todos os colaboradores, trabalhando suas dificuldades e limitações, conseguiram avançar, especialmente de um nível para outro. Os colaboradores pertencentes ao GGD, Grupo dos alunos que demonstram Grandes Dificuldades, passaram para o GDM, Grupo dos alunos que demonstram Dificuldades Medianas. E os colaboradores do GDM passaram para o GPD, Grupo dos alunos que apresentam Pequenas dificuldades.

Os colaboradores que pertenciam ao Grupo das Dificuldades Medianas, quanto ao domínio dos mecanismos de textualização, passaram do grau de domínio intermediário para o grau de domínio amplo; e quanto às dificuldades durante o desenvolvimento das atividades, no final do processo, saíram dos graus de dificuldade amplo e intermediário, respectivamente, para os graus de dificuldade intermediário e restrito, embora em alguns momentos ainda demonstrassem dificuldades. Já os colaboradores que faziam parte do Grupo das Grandes Dificuldades, no que concerne ao domínio dos mecanismos de textualização, saíram do grau de domínio restrito para os graus de domínio intermediário e amplo; e no que diz respeito às dificuldades apresentadas ao final do processo, deslocaram-se do grau amplo para o intermediário (conferir Apêndice V, p. 203).

Diante do avanço averiguado nas versões finais do Projeto de Pesquisa, embora não tenhamos abordado todos os níveis de análise propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, podemos asseverar que todas elas, em maior ou menor grau, possibilitam a investigação da infraestrutura geral do texto, da coerência temática e da coerência pragmática. Esse fato

demonstra que, ao longo do processo, todos os colaboradores reformularam suas concepções em relação ao gênero em estudo.

No que diz respeito aos itens que provocaram maiores dificuldades, podemos dizer que foram os Problemas e os Objetivos. Os Problemas, em virtude do conhecimento de mundo acionado pelo vocábulo que nomeia esse item, geralmente, relacionado à dificuldade; e os Objetivos, pela não diferenciação de objetivos pessoais, de ensino e de pesquisa. Em relação aos itens mais fáceis de serem elaborados, podemos destacar o Tema, por ser um elemento que já faz parte das experiências de escrita dos colaboradores, presente inclusive na temida redação.

Acreditamos que os graus de simplicidade e/ou complexidade detectados nas versões iniciais, intermediárias e finais têm a ver com o nível de letramento dos colaboradores e, principalmente, com o maior ou menor domínio em relação ao gênero a ser elaborado, bem como com um maior ou menor envolvimento com o processo de escrita. Assim sendo, acreditamos que é extremamente importante o trabalho do professor no processo de apreensão de todo e qualquer gênero, permitindo que o aluno tenha contato com diferentes modelos e, sobretudo, com o processo de construção e reescrita dos gêneros a serem trabalhados.

Através das produções analisadas, percebemos que, durante o processo de elaboração e reelaboração do Projeto de Pesquisa, os pré-concluintes entram num intenso processo de (re) construção de conhecimento, não só em relação ao objeto que se propõem a analisar, mas em relação à própria escrita. Esse processo de (re) construção evidencia-se, particularmente, na ampliação dos conhecimentos linguístico-textual e enunciativo-discursivo acionados pelos colaboradores durante o processo de reescrita. Nesse processo de reconstrução e ampliação do conhecimento, a interação com o outro – seja através das discussões em sala, das leituras de textos teóricos, das orientações individuais, das anotações – e com o próprio texto é o elemento principal.

Os resultados apresentados demonstram que as categorias de análise propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo são extremamente importantes para nós, professores, que pretendemos trabalhar com a elaboração de qualquer gênero textual em sala de aula. Essas categorias nos indicam o conhecimento que os colaboradores já possuem em relação ao gênero, bem como suas dúvidas e dificuldades. Nessa perspectiva, apontam os aspectos que devemos reforçar em relação ao gênero que pretendemos explorar em sala de aula. Demonstram também a necessidade de termos um bom nível de letramento, especialmente, no que concerne à escrita, bem como de estarmos familiarizados com os gêneros acadêmico-

científicos e, principalmente, de assumirmos uma postura investigativa. Habilidades que devem ser estimuladas nos professores em formação.

Diante dessa constatação, acreditamos que o Projeto de Pesquisa é um gênero extremamente importante para o desenvolvimento da postura investigativa e das práticas de letramento, por inserir seu produtor no mundo da leitura de variados gêneros, na discussão de diversas temáticas, no confronto de diferentes pontos de vista, no processo de construção própria. Precisamos ter consciência de que o desenvolvimento da postura investigativa é imprescindível na formação dos futuros professores, especialmente os de língua.

Entretanto, devemos entender que o desenvolvimento da postura investigativa é um processo lento e, às vezes penoso, tanto para o aluno como para o professor, pois requer, de ambos, paciência, dedicação, persistência, tempo e a união de esforços, não só entre colaboradores e professor, mas, principalmente, entre os professores formadores. Estes devem se unir em prol de um único objetivo, a formação de professores pesquisadores crítico-reflexivos, inseridos em práticas constantes e conscientes de leitura e de escrita, que atuem como agentes de letramento e cumpram seu papel sócio-político.

REFERÊNCIAS

ACÁCIO PEREIRA, Potiguara. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005. 76p.

AMARAL, Maria João, MOREIRA, Maria Alfredo e RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva do professor: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto editora, 1996, p. 89 – 122.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996. 255p.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A teoria da ação comunicativa de Habermas: a virada lingüística e a virada pragmática. In: _____. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 244 – 262.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica.** Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2006. 165p.

_____. **Gênero, agência e escrita.** São Paulo: Cortez, 2006. 144p.

_____. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007. 215p.

BEZZON, Lara Crisvela (org.). **Guia prático de monografias, dissertações e teses.** 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes, ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. **Orientações para estágio em Turismo: Trabalhos, Projetos e Monografia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 102p.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos.** Florianópolis: Insular, 2002.

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

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, Anna Raquel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 121 -160.

BRONCKART, Jean-Paul. As unidades de análises da psicologia e sua interpretação: interacionismo social ou interacionismo lógico? In: MACHADO, Anna Raquel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 121 -160.

BRONCKART, Jean-Paul. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: MACHADO, Anna Raquel e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 121 -160.

COSTA NUNES, Herika Socorro da. **O Letramento no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará**. Belém: Universidade Federal do Pará - Centro de Educação, 2007, 90 p.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (Org.s). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 35 – 59.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2006. 220 p.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Pedagogia e letramento: questões para o ensino da língua materna. In: **Pedagogia em Debate**. Curitiba, Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná, 2002, p. 41 - 48.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: BEJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. et HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril cultura, 1983, p. 313 - 343.

HEGEMÜHELE, Adelar. **A formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 215p.

KITTAY, Jeffrey. Pensando em termos de cultura escrita. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 179 – 186.

KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação do professor: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manoel Luís Gonçalves e BOCH, Françoise (Org.s). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campina, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 75 – 91.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1993.

LOPES, Marco Antonio Brandão. A análise do discurso do professor: um instrumento para reflexão. In: **Intercâmbio**. Vol. VI. São Paulo: LAEL – PUC, 1997, P. 571- 587.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Revista Sociedade & Educação**. Nº 74. Campinas: CEDES, 2001, p. 77 - 98.

MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER. J.L. BONINE, Adair e MOTTA-POTH, Désirée (Org.s). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. Coleção Linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237 – 259.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2001, p. 23 - 50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (Org.s). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 35 – 59

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 93 – 105.

NARASIMHAN, R. Cultura escrita: caracterização e implicações. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 189 - 210.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Sociedade & Educação**. Campinas: CEDES, 2001, p. 27 - 58.

OLSON, David R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 265 - 286.

_____. **O mundo do papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. 343p.

OLSON, D. R. e TORRANCE, N. Introdução. In: OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 7 - 14.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A concepção de letramento na escola: dimensão social e cognitiva. In: **Língua, Lingüística e Literatura**. Vol. 1, N. 3. João Pessoa, 2005, p. 61 – 77.

_____. O social na linguagem: uma heurística ou simples redundância? In: **Letr@Viv@/ Universidade Federal da Paraíba**. v. 1. n. 1 (2005). João Pessoa: Ideia, 2006. p. 115 – 128.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 - 52.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Um olhar sobre a formação do sujeito-leitor na educação continuada a distância. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004, p. 221 - 229.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. **A construção pública do conhecimento**: linguagem e interação na cognição social. Tese. Recife: UFPE, 2004b. Disponível em: <http://intercog.googlepages.com/Tese.pdf>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 124p.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998. 123p.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 227 - 244.

THIOLLENT, **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo. Editora Cortez, 1996, p.14]

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

APÊNDICE A – Descrição da Seqüência Didática Adotada

01. Aplicamos um pré-teste, elaborado sob a forma de questionário (conferir Apêndice B, p. 176) com o intuito de traçarmos o perfil socioeconômico dos informantes e identificarmos suas práticas de letramento e suas concepções em relação à leitura, à escrita, à pesquisa e ao projeto de pesquisa. Para tanto, o questionário constava de 19 questões, 5 fechadas, 10 abertas e 4 mistas;

02. Solicitamos a elaboração de um pré-projeto de pesquisa, seguindo um roteiro pré-estabelecido (conferir Apêndice C, p. 178) objetivando verificarmos as representações dos alunos em relação ao gênero projeto de pesquisa;

03. Pedimos a leitura e análise, em dupla, de projetos de pesquisa elaborados em semestres anteriores por alunos da disciplina, atentando para suas partes constitutivas e a finalidade de cada uma delas, com o intuito de colocarmos os alunos em contato com o gênero. Em seguida, realizamos a socialização das análises com a finalidade de despertá-los para as diferenças temáticas, composicionais e estilísticas;

04. Apresentamos, através de aula expositivo-dialogada, os pré-requisitos para escolha de um tema e requeremos a elaboração de três possíveis temas para o Projeto de Pesquisa (conferir Apêndice D, p. 179);

05. Solicitamos que formassem duplas, entregamos cinco temas (conferir Apêndice E, p. 180) para cada grupo e incitamos a analisá-los com base nos aspectos apresentados na aula anterior;

06. Formamos duplas e solicitamos que, aleatoriamente, escolhessem dois, dentre os temas elaborados pelos colegas, para analisarem, com base nos pré-requisitos trabalhados em sala, e apresentassem sugestões de reformulação, se fosse o caso (conferir Apêndice F, 183). Em seguida, expusessem para a turma as análises feitas para que esta, bem como o principal interessado, o elaborador do tema, pudessem se posicionar.

07. Sugerimos que cada aluno reavaliasse seus temas, e reescrevesse-os, se fosse o caso (conferir Apêndice G, p. 184). Depois, encaminhamos os alunos para escolha, leitura e fichamentos de textos relacionados ao tema escolhido;

08. Impelimos os pré-concluintes à leitura e apresentação de dois livros – que foram distribuídos em grupo por capítulos –: Pesquisa na escola: o que é e como se faz? (Editora Loyola), de Marcos Bagno, publicado pela; e Pesquisa em Literatura (Editora Bagagem), organizado por Hélder Pinheiro, seguida, após a apresentação de cada grupo, do registro,

individual, dos pontos mais interessantes. Essa atividade tinha o intuito de auxiliar os alunos na escolha do tema e também colocá-los em contato com o conceito de pesquisa, projeto de pesquisa e com as definições dos itens constitutivos desse gênero;

09. Pedimos que os alunos, individualmente, tecessem comentários referentes aos seminários apresentados (conferir Apêndice H, p.185)

10. Solicitamos a reescrita do tema e, sem utilizar a terminologia técnica, a elaboração de um texto que apresentasse as razões da escolha e de perguntas, seguidas de suas respectivas respostas, referentes ao tema (conferir Apêndice I, p. 186);

11. Requeremos a apresentação do primeiro fichamento de textos teóricos relacionados aos temas escolhidos pelos alunos e sugerimos outras leituras, abrindo espaço para que os alunos também fizessem o mesmo;

12. Induzimos os alunos à análise e conceituação dos itens do projeto de pesquisa, especialmente a Justificativa, Problemas, Hipóteses e Objetivos, a partir da leitura de projetos elaborados por colegas de curso em semestres anteriores (conferir Apêndice J, p. 187);

13. Apresentamos alguns modelos de projeto de pesquisa, dentre eles o modelo adotado pela instituição, e conceituamos suas partes constitutivas com base em textos previamente indicados: Projeto de Pesquisa (BEZZON); Pesquisa Bibliográfica e resumos (LAKATOS e MARCONI) Como encaminhar uma pesquisa?, Como formular um problema de pesquisa?, Como construir hipótese? (GIL), os quais foram, posteriormente, discutidos mais detalhadamente a partir do esclarecimento das dúvidas suscitadas;

14. Expomos e discutimos exemplos de Justificativa, Problemas, Hipóteses e Objetivos e direcionamos os alunos para terceira reescrita do Tema e primeira reescrita da Justificativa, Problemas e Hipóteses, bem como para elaboração dos Objetivos (conferir Apêndice K, p. 179), com base nas discussões realizadas em sala e nas observações pontuadas no Roteiro de Atividade;

15. Pedimos que os alunos relessem suas últimas versões dos itens Tema, Justificativa, Problemas e Hipóteses e Objetivos, verificassem se estavam atendendo às orientações destacadas na comanda das questões e tentassem reescrevê-los;

16. Incitamos a apresentação do segundo fichamento de textos teóricos relacionados aos temas escolhidos pelos alunos e, novamente sugerimos outras leituras, abrindo espaço para que os alunos também fizessem o mesmo;

17. Sentamos com os alunos, individualmente e os orientamos para terceira reescrita da Justificativa (conferir Apêndice L, p. 191) e, em um segundo momento, para terceira

reescrita dos Problemas e Hipóteses e para a segunda dos Objetivos (conferir Apêndice M, p. 192);

18. Impelimos os alunos à análise e conceituação dos itens Metodologia e Fundamentação Teórica (conferir Apêndice N, p. 195), a partir da leitura de projetos elaborados por colegas de curso em semestres anteriores e, em seguida, analisamos alguns exemplos fundamentando-nos nos textos Técnicas de pesquisa (LAKATOS e MARCONI) e Como classificar as pesquisa (BEZZON), que foram indicados para leitura e debatidos na aula seguinte;

19. Pedimos a elaboração da primeira versão da Metodologia (conferir Apêndice O, p. 196) e, em outro momento, tecemos alguns comentários, individuais acerca da versão elaborada e solicitamos a sua reescrita atentando para os comentários realizados, para as observações anotadas pela professora-pesquisadora na versão anterior e para as orientações destacadas na comanda da atividade (conferir Apêndice P, p. 197), e encaminhamos os alunos para elaboração da Fundamentação Teórica (conferir Apêndice Q, p. 198);

20. Apresentamos as normas para indicação de citações e, na aula seguinte, orientamos os alunos, individualmente, para reescrita da Fundamentação Teórica e entregamos uma comanda para auxiliá-los (conferir Apêndice R, p. 199);

19. Prestamos orientações individuais a partir das necessidades individuais de cada aluno para que elaborassem a versão final do Projeto de Pesquisa (conferir Apêndice S, p. 200) e explicamos, com o auxílio de exemplos, os elementos pré-textuais do projeto de pesquisa e o cronograma;

20. Recebemos a versão final do projeto e aplicamos o pós-teste (conferir Apêndice T, p. 201), que consistiu na aplicação de um questionário contendo 15 perguntas, basicamente as mesmas do questionário aplicado no primeiro dia de aula, com vista a averiguar se ocorreram ou não mudanças de concepção quanto ao conceito de pesquisa e, principalmente, de projeto de pesquisa.

APÊNDICE B – Pré-Teste

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

QUESTIONÁRIO (Atividade Nº 01)

1. Nome: _____
2. Faixa etária:
 15 a 20 21 a 26 26 a 30 31 a 35
 36 a 40 41 a 45 46 a 50 mais de 50
3. Qual a sua formação no Ensino Médio?
 Supletivo Técnico / Profissionalizante – Especificar: _____
 2º Grau Outro? _____
4. Você já possui formação em nível superior? Sim Não
 Qual? _____
5. Qual a sua profissão? _____
 Há quanto tempo a exerce? _____
6. Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Letras?
7. Você gosta do Curso? Sim Não
 Por quê? _____
8. Você gosta de ler? Sim Não
 Por quê? _____
9. Você geralmente lê por:
 Diversão, Obrigação, Outro motivo? Especificar: _____
10. Você gosta de escrever? Sim Não
 Por quê? _____
11. Que texto (s) você geralmente produz?
12. O que é escrever bem, em sua opinião?
13. Você tem dificuldades na escrita? Quais? Essas dificuldades são decorrentes de que razões?
14. Para você, o que é reescritura? Você costuma reescrever seus textos?
15. O que entende por pesquisa?
16. Quais os pontos positivos e negativos da Internet como fonte de pesquisa? Você a utiliza? De que forma?
17. Para você, o que é um Projeto de Pesquisa?
18. Cite e explique as partes constitutivas de um Projeto de Pesquisa.
19. Que sugestões você daria para o bom andamento da disciplina Oficina de Redação?

Observação: Por gentileza, responder as questões discursivas no verso.

APÊNDICE C – Roteiro para elaboração da primeira versão do Projeto de Pesquisa

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE PESQUISA
(Atividade Nº 02)

O primeiro passo para realização de uma pesquisa científica é o planejamento. Esse planejamento materializa-se através do Projeto de Pesquisa. Por isso, gostaria de conhecer as concepções que você possui em relação a tal gênero discursivo e em relação às partes constitutivas que o compõem. Para tanto, solicito a elaboração de um Projeto de Pesquisa a partir de seu conhecimento prévio e de suas suposições. Seu projeto deve conter as seguintes partes:

1. Tema;
2. Justificativa;
3. Problemas;
4. Hipóteses;
5. Objetivos: Geral e Específicos;
6. Fundamentação Teórica;
7. Metodologia;
8. Cronograma;
9. Referências

APÊNDICE D – Orientação para Elaboração de Possíveis Temas para o Projeto de Pesquisa

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

ELABORAÇÃO DE TEMAS PARA O PROJETO DE PESQUISA
(Atividade Nº 04)⁶

1. Com base nos critérios⁷ apresentados, elabore três possíveis temas para seu Projeto de Pesquisa.

⁶ A atividade 03 consistiu na leitura e análise de Projetos de Pesquisas, atentando para construção composicional.

⁷ Os critérios foram: originalidade, viabilidade e delimitação.

APÊNDICE E – Temas para análise e discussão

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

TEMAS PARA ANÁLISE EM GRUPO (Atividade Nº 05)

Analise⁸ os temas entregues a seu grupo, observando se eles atendem aos seguintes critérios:

- Relação com o Curso;
- Originalidade;
- Viabilidade;
- Delimitação.

Grupo 01

1. ANÁLISE LINGÜÍSTICA
2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I
3. DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
5. O DESPERTAR DO SENSO CRÍTICO DO ALUNO ATRAVÉS DA LEITURA

Grupo 02

6. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
7. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
8. LITERATURA CORDEL
9. A COMPREENSÃO DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES
10. DIFICULDADES NA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

⁸ Os resultados das análises foram socializados e debatidos.

Grupo 03

11. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA
--

12. LEITURA

13. PRÁTICA DE LEITURA

14. O COMBATE AO PRECONCEITO LINGUISTICO
--

15. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUDAMENTAL

Grupo 04

16. A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO PORTUGUÊS

17. ASPECTOS SOCIAIS NA LITERATURA BRASILEIRA

18. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

19. A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL
--

20. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Grupo 05

21. A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO
--

22. LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

23. OS MODELO DOS VALORES FAMILIAR NA DECADE DE 1980 NO BRASIL
--

24. RELAÇÕES ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR

25. UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5º A 8º EM ESCOLA PUBLICAS

Grupo 06

26. O PAPEL DA EDUCACIONAL FRENTE ÀS NOVAS PERPECTIVAS DE APRENDIZAGEM
--

27. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTO JUVENIL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

28. LIDERANÇA EDUCACIONAL – POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROCESSO
--

29. A CONTRIBUIÇÃO DO LUDICO NA SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

30. O ENSINO DA GRAMÁTICA EM TURMAS DE 8ª SÉRIE DO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PARTICULAR

Grupo 07

31. DEPRESSÃO NA TERCEIRA IDADE
32. METODOS DE AVALIAÇÃO AO ENSINO DE PORTUGUÊS
33. A ARTE DE AMAR
34. A ARTE DE ARGUMENTAR
35. A CARTA DE CAMINHA

Grupo 08

36. A COERÊNCIA TEXTUAL
37. A EVOLUÇÃO DA INTERNET
38. A FIGURA DA MULHER EM DOM CASMURRO
39. A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
40. A INTRODUÇÃO DA INTERNET NA EDUCAÇÃO

Grupo 09

41. A LINGUAGEM - HISTÓRIA, ORIGEM E NATUREZA
42. A LITERATURA LATINA
43. ELEMENTOS DA NARRATIVA
44. ESCOLAS LITERÁRIAS NO BRASIL
45. EVOLUÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

APÊNDICE F – Orientação para análise dos Temas elaborados em sala

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

ANÁLISE DE TEMAS DOS COLEGAS
(Atividade Nº 06)

1. Com base nos critérios abaixo apresentados, utilizados para realização da atividade nº 05, analise os temas propostos por seus colegas de sala. Caso detecte algum problema, tente apresentar possíveis sugestões para resolução⁹.

- Relação com o Curso;
- Originalidade;
- Viabilidade;
- Delimitação.

⁹ As análises e sugestões foram socializados e debatidos.

APÊNDICE G – Orientação para reescritura dos Temas

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

REESCRITURA DOS TEMAS
(Atividade Nº 07)

1. Com base nas discussões realizadas em sala e nas sugestões apresentadas pelos colegas, tente reelaborar os possíveis temas do seu Projeto de Pesquisa.

APÊNDICE H – Roteiro para anotações de conclusões acerca dos seminários apresentados

Brasão da Instituição	<p style="text-align: center;">NOME DA INSTITUIÇÃO</p> <p style="text-align: center;">Endereço</p>
<p>Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____</p>	

REFLEXÃO SOBRE OS SEMINÁRIOS APRESENTADOS
 (Atividade Nº 09)¹⁰

1. Para você, que reflexões e/ou conclusões acerca da Pesquisa Científica os seminários proporcionaram.

¹⁰ A atividade Nº 08 constituiu-se da apresentação dos Livros Pesquisa na escola: o que é e como se faz (BAGNO, 1998) e Pesquisa em Literatura (PINHEIRO, 2003) e de anotações acerca do conteúdo apresentado.

APÊNDICE I – Orientação para seleção e reescritura do Tema e elaboração da Justificativa,
Problemas e Hipóteses

Brasão da Instituição	<p align="center">NOME DA INSTITUIÇÃO</p> <p align="center">Endereço</p>
<p>Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____</p>	

ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA
(Atividade Nº 10)

1. Com base nas anotações feitas pela professora em sua terceira versão dos possíveis temas para o Projeto de Pesquisa e nas discussões realizadas em sala, escolha um dos temas apresentados e reescreva-o, se necessário. Logo após, aponte, em forma de texto, as razões das escolhas do tema. Depois crie, no mínimo, três e, no máximo, cinco perguntas relacionadas ao tema e tente respondê-las.

APÊNDICE J – Roteiro para análise, descrição e conceituação dos itens Justificativa,
Problemas, Hipóteses e Objetivos

Brasão da Instituição	<p align="center">NOME DA INSTITUIÇÃO</p> <p align="center">Endereço</p>
<p>Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a):</p>	

ANÁLISE DE PROJETOS DE PESQUISA
(Atividade Nº 12)¹¹

1. Leia atentamente o Projeto de Pesquisa entregue a sua dupla e descreva o que vocês encontraram nos itens Justificativa, Problemas, Hipóteses e Objetivos¹².

¹¹ A atividade Nº 11 constitui-se da apresentação do segundo fichamento relacionado ao tema da pesquisa

¹² Os resultados das análises foram socializados e debatidos. Em seguida, construiu-se coletivamente um conceito para cada item apresentado.

APÊNDICE K – Roteiro para reescritura do Tema, da Justificativa, dos Problemas e das Hipóteses e elaboração dos Objetivos

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		01	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

ELABORAÇÃO DO PROJETO
(Atividade N^o 15)¹³

Durante as nossas aulas, destacamos várias vezes que o primeiro passo para realização de uma pesquisa científica é o planejamento. Sabemos que esse planejamento materializa-se através do Projeto de Pesquisa. Por isso, estudamos as partes constitutivas desse gênero textual. Já iniciamos a construção do Projeto em sala de aula a partir de atividades de produção e reescritura do Tema, Justificativa, Problemas e Hipóteses. Agora chegou o momento de você dar uma forma mais ou menos “definitiva” para os itens do Projeto de Pesquisa que já foram trabalhados e tentar elaborar os Objetivos. Assim sendo, seguindo as orientações abaixo, releia, analise e reescreva, quando necessário, os itens solicitados:

1. O Tema da pesquisa

Alguns fatores, já abordados em sala, interferem na escolha do tema, dentre eles, podemos destacar: a afetividade, inclinação ou o alto grau de interesse pessoal em relação ao tema; a viabilidade, importância e originalidade do tema; o limite das capacidades do pesquisador em relação ao tema; a disponibilidade de material para consulta e o acesso aos dados necessários para pesquisa; tempo disponível para realização do trabalho. Além desses fatores, é bom lembrar, como sugerem Martins e Lintz (2000, p.25), que o pesquisador deve **EVITAR** temas que “falem de muitas coisas”, que “envolvam juízos de valor” e que apresentem “simples suspeitas, vagas sensações, primeiras impressões”. O seu tema atende a tais pré-requisitos?

Indique seu Tema ou reescreva-o, se necessário.

2. A Justificativa da pesquisa

Segundo Bianchi e Alvarenga (2003, 25), a Justificativa “é o momento de convencer o outro de que ‘seu produto é bom e necessário’”, de que você “é um sujeito consciente e comprometido com o que faz”. Para tanto, nesse item, o acadêmico deve, dentre outros aspectos: contextualizar o tema, situando-o geográfica e temporalmente; apresentar a relação

¹³ A atividade N^o 13 constituiu-se da apresentação de alguns modelos de Projetos de Pesquisa e a atividade N^o 14 da apresentação e discussão de exemplos de Justificativa, Problema e Hipóteses.

do tema com o curso (No nosso caso, o Curso de Letras); mostrar a relevância de sua pesquisa, apresentando argumentos de ordem social, teórica e histórica; indicar os fatores sociais e pessoais que motivaram a escolha do tema, a relação do tema com sua experiência acadêmica e/ou profissional; destacar o ponto central de sua pesquisa; e apresentar a contribuição de sua pesquisa para a ciência do ponto de vista teórico e prático.

No caso de pesquisas voltadas para análise literária, é necessário também: tecer comentários acerca da vida e da obra do autor que se pretende analisar; e apresentar em que perspectiva o autor trabalha o tema que se pretende investigar.

Considerando as afirmações acima destacadas, tente reescrever sua Justificativa, item fundamental em um Projeto de Pesquisa. Lembre-se de que não é necessário seguir a seqüência indicada.

3. A Delimitação dos Problemas da pesquisa

Como afirma Inácio Filho (1995), “delimitar o problema é situá-lo temporal e geograficamente”, criando uma espécie de contextualização para apresentá-los. Depois da contextualização, fazemos a enunciação do (s) problema (s) propriamente dito (s). Os problemas, como já vimos, são os questionamentos, elaborados ou não em forma de pergunta, que nortearão a pesquisa, que indicaram o que se quer investigar de “maneira objetiva, direta, clara e expressiva” (Peres, 1979). Segundo Bezzon (2005, p. 19 - 20), os problemas devem seguir alguns critérios: possibilitar a resolução pelo processo de pesquisa científica; ser relevante a ponto de justificar a realização da pesquisa; ser original; permitir chegar a uma conclusão importante; permitir que os dados sejam realmente obtidos; ter recursos financeiros e tempo para serem investigados. Acrescenta Gil (2002, p. 24) que os problemas **NÃO** podem ser de engenharia, ou seja, problemas que se referem “a como fazer algo de maneira eficiente”, **NEM** de valor, isto é, problemas que envolvem juízos de valor, “indagam se uma coisa é boa, má, desejável, indesejável, certa ou errada, ou se é melhor ou pior que outra (...) se algo deve ou não ser feito”.

Considerando essas observações, reelabore a Delimitação dos Problemas de sua pesquisa e enuncie-os. Você deve apresentar, no mínimo, três e, no máximo, cinco problemas.

4. As Hipóteses

De acordo com Gil (1996, p. 60), a hipótese “é uma suposta resposta ao problema a ser investigado”. Essa resposta hipotética “pode ser aceita ou rejeitada depois de devidamente testada”.

5. Os Objetivos:

Tente também apresentar a primeira versão dos objetivos de sua pesquisa, com base nas seguintes orientações:

* Objetivo Geral – Se refere ao que pretendemos alcançar, ao final da pesquisa, com o tema proposto, ou seja, às ações ou ação principal que pretendemos realizar a partir do tema escolhido, por isso, deve responder a seguinte pergunta: Para que fazer a pesquisa?

* Objetivos Específicos – São as ações de curto prazo realizadas ao longo da pesquisa que nos ajudam a alcançar o objetivo geral:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

APÊNDICE L – Roteiro para reescritura da Justificativa

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		01	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

ELABORAÇÃO DO PROJETO (Atividade Nº 16)

Na aula passada, vocês tiveram a oportunidade de reescrever a primeira versão da Justificativa. Hoje, terão a oportunidade de elaborar uma terceira versão¹⁴. Para tanto, considerando as orientações dadas no roteiro de reescritura da aula passada e as observações feitas na segunda versão da Justificativa, tentem melhorar esse item imprescindível em um Projeto de Pesquisa. Lembrem-se de que a Justificativa deve ter, NO MÍNIMO, 30 linhas e conter, dentre outras informações:

- A contextualização dos assuntos relacionados ao tema;
- A indicação, dentre outros, de argumentos de ordem pessoal (relação com a vida acadêmica e ou profissional), social e teórica que motivaram a escolha do tema;
- A contribuição de sua pesquisa para a ciência do ponto de vista teórico e prático;
- O ponto central (o tema) de sua pesquisa;

No caso de pesquisas voltadas para análise literária, faz-se necessário também:

- Comentários acerca da vida e da obra do autor que se pretende analisar; e
- Apresentação da perspectiva em que o autor trabalha o tema que se pretende investigar.

Tema:

Justificativa

¹⁴ Antes da reescritura, a professora-pesquisadora sentou individualmente com cada aluno e teceu comentários sobre o texto e sobre as anotações pontuadas nas versões anteriores no intuito de esclarecer dúvidas e orientar a reescritura.

APÊNDICE M – Roteiro para reescritura dos Problemas, Hipóteses e Objetivos

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		03	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

ELABORAÇÃO DO PROJETO

(Atividade Nº 17)

Com base nos comentários feitos, pela professora, na segunda versão dos Problemas, Hipóteses e Objetivos e nas orientações dadas no roteiro de atividade Nº 06 e neste roteiro, reescreva esses itens do seu Projeto de Pesquisa. Leia atentamente todas as orientações dadas em cada item antes da reescritura¹⁵.

1. Problemas (Como já vimos, os problemas são questionamentos, dúvidas, perguntas sobre assuntos de qualquer área do conhecimento que carecem de discussão, de investigação, de pesquisa para serem respondidos. Segundo Bezzon (2005, p. 19 - 20), os problemas são científicos quando, dentre outros aspectos: podem ser resolvidos pelo processo de pesquisa científica; são relevantes a ponto de justificar a realização da pesquisa; são originais; permitem chegar a uma conclusão importante; permitem que os dados sejam realmente obtidos. Além desses aspectos, como acrescenta Gil (2002, p. 24), os problemas **NÃO** podem ser de engenharia, ou seja, não podem ser problemas que se referem “a como fazer algo de maneira eficiente”, e também **NÃO** podem ser problemas de valor, isto é, problemas que envolvem juízos de valor, “indagam se uma coisa é boa, má, desejável, indesejável, certa ou errada, ou se é melhor ou pior que outra (...) se algo deve ou não ser feito”.

Os seus problemas de pesquisa estão realmente relacionados ao tema proposto para o projeto? Seus problemas são realmente científicos? Eles apresentam os requisitos acima apresentados? Estão apresentados de forma clara, objetiva e completa? Analise-os e reescreva-os.

1.1 _____

1.2 _____

¹⁵ Assim como no item anterior, a professora-pesquisadora sentou individualmente com cada aluno e teceu comentários sobre o texto e sobre as anotações pontuadas nas versões anteriores no intuito de esclarecer dúvidas e orientar a reescritura.

1.3

1.4

2. **Hipóteses** (De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 220), a hipótese é uma “provável, suposta e provisória” resposta para o problema a ser investigado. Segundo Gil (2002, p. 31), a hipótese é uma “proposição testável que pode vir a ser a solução para o problema”. Essa proposição deve ser apresentada em forma de afirmação e, como afirma Gil (op. cit. p. 31), pode ser declarada verdadeira ou falsa.)

Suas hipóteses retomam os problemas apresentados? Elas realmente apresentam possíveis respostas para os problemas apresentados, ou são apenas comentários? Estão apresentados de forma clara, objetiva e completa? Analise-as e reescreva-as.

2.1

2.2

2.3

2.4

3. Objetivos:

3.1 Objetivo Geral (Refere-se ao que pretendemos alcançar, ao final da pesquisa, com o tema proposto, ou seja, às ações ou ação principal que pretendemos realizar a partir do tema escolhido, por isso, deve responder a seguinte pergunta: Para que fazer a pesquisa? Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 219), o objetivo geral “está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”.)

O objetivo geral de seu projeto está intimamente relacionado ao tema da pesquisa? Está apresentado de forma clara, objetiva e completa? Analise-as e reescreva-as.

3.2 Objetivos Específicos (São as ações de curto prazo realizadas ao longo da pesquisa que nos ajudam a alcançar o objetivo geral e, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 219), a “aplicá-lo a situações particulares”)

Seus objetivos específicos retomam suas hipóteses? Estão apresentados de forma clara, objetiva e completa? Analise-as e reescreva-as.

3.3.1 _____

3.3.2 _____

3.3.3 _____

3.3.4 _____

**APÊNDICE N – Roteiro de análise, descrição e conceituação dos itens Metodologia,
Fundamentação Teórica e Cronograma**

Brasão da Instituição	<p align="center">NOME DA INSTITUIÇÃO</p> <p align="center">Endereço</p>
<p>Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____</p>	

ELABORAÇÃO DO PROJETO
(Atividade Nº 18)

1. Leia atentamente o Projeto de Pesquisa entregue a sua dupla e descreva o que vocês encontraram nos itens Metodologia, Fundamentação Teórica e Cronograma¹⁶.

¹⁶ Os resultados foram socializados e debatidos. Em seguida, construiu-se coletivamente um conceito para cada item apresentado.

APÊNDICE O – Roteiro para elaboração da Metodologia

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

ELABORAÇÃO DO PROJETO
(Atividade Nº 19)

1. Com base nas análises realizadas e nas discussões dos textos de Gil (2002) e dos exemplos apresentados, elabore a Metodologia de seu Projeto de Pesquisa.

APÊNDICE P – Roteiro para reescritura da Metodologia

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		01	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

ELABORAÇÃO DO PROJETO (Atividade Nº 20)

1. Hoje, nós vamos fazer mais uma atividade de reescritura, que terá como foco o item Metodologia. Sabemos que a Metodologia indica os passos, métodos e técnicas para chegarmos aos resultados da pesquisa, para atingirmos nossos objetivos. Segundo Lakatos e Marconi (2001, 221), a Metodologia deve responder às questões: Como fazer? (Apresenta métodos, técnicas e variáveis a serem utilizados); Com que fazer? (Aponta os instrumentos a serem utilizados, sua forma e objetivos da aplicação, descreve como serão constituídos e aplicados); Onde fazer? (Indica onde estão as informações, as pessoas e objetos a serem investigados); Quanto? (Expõe em termos quantitativos os dados que serão codificados, quais os critérios de seleção). Gil (2002, p.162), comenta que, embora a organização da metodologia varie conforme as especificidades de cada pesquisa, ela deve apresentar algumas informações sobre: tipo de pesquisa, população e amostra, a coleta de dados e análise dos dados. Leia sua Metodologia e verifique se ela contém todas as informações apresentadas. Leia também atentamente os comentários feitos na sua primeira versão desse item e tente melhorar seu texto. (**Obs.** Podem usar o verso do papel)

Tema:

Metodologia

APÊNDICE Q – Roteiro para elaboração da Fundamentação Teórica

Brasão da Instituição	<p align="center">NOME DA INSTITUIÇÃO</p> <p align="center">Endereço</p>
Disciplina: Oficina de Redação Professor (a): Poliana Dayse Vasconcelos Leitão Curso: Licenciatura em Letras Aluno (a): _____	

ELABORAÇÃO DO PROJETO
(Atividade Nº 22)¹⁷

1. Com base nas discussões dos exemplos apresentados e nos fichamentos que você fez dos textos relacionado ao seu tema, construa a Fundamentação Teórica de seu Projeto de Pesquisa.

¹⁷ A atividade Nº 21 constitui-se da apresentação do segundo fichamento relacionado ao tema da pesquisa.

APÊNDICE R – Roteiro para reescritura da Fundamentação Teórica

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		01	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

ELABORAÇÃO DO PROJETO (Atividade Nº 23)

1. Vamos realizar mais uma atividade de reescritura, desta vez reelaboraremos a Fundamentação Teórica. Sabemos, como afirmam Lakatos e Marconi (2001, p. 224), que “todo Projeto de Pesquisa deve conter as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador (...) fundamentará sua interpretação”. Sua Fundamentação Teórica deve apresentar as definições e os conceitos básicos de sua pesquisa, os quais são encontrados nas fontes bibliográficas. Mas seu texto **NÃO** pode ser uma cópia do que os autores dizem em relação ao tema, mas um texto em que você **ANALISA** e **INTERPRETA** as informações apresentadas e **SE POSICIONA** em relação a elas.

Você deve organizar a Fundamentação Teórica em tópicos, seguindo uma ordem lógica, que parta dos “assuntos” mais gerais de seu trabalho para os mais específicos. Sempre que você retomar as ideias dos autores, mesmo que seja com as suas palavras, deve indicar a fonte de pesquisa (apresentar o sobrenome do autor, o ano da publicação e a página em que a ideia foi encontrada). Quando fizer citação direta, ou seja, a transcrição das palavras do autor, também deve indicar a fonte de pesquisa e seguir as instruções de formatação (até três linhas, colocar a citação entre aspas dentro do parágrafo; mais de três linhas, transcrever em outro parágrafo com espaço duplo entre a citação e os parágrafos anterior e posterior, diminuir o tamanho da fonte para 11, colocar o espaço das entrelinhas em formato simples, deslocar 4 cm da margem esquerda e terminar na margem direita).

Com base nessas orientações e nos comentários feitos na primeira versão de sua Fundamentação Teórica, reescreva esse item de seu Projeto de Pesquisa. Lembre-se de que é preferível um texto em que seja possível perceber a sua presença enquanto autor a um texto em que apareçam apenas as ideias dos autores lidos. Estas têm que aparecer obrigatoriamente, mas seus comentários também devem estar aparecer.

(Obs. Sua Fundamentação Teórica deve conter, no mínimo, três páginas)

APÊNDICE S – Roteiro para elaboração da versão final do Projeto de Pesquisa

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		01	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

ELABORAÇÃO DO PROJETO
(Atividade Nº 24)

Agora chegou o momento de construir a versão final de seu Projeto de Pesquisa. A partir das reescrituras, tente dar-lhe uma forma “definitiva”¹⁸. Lembre-se de que essa versão deve possuir os seguintes elementos:

Elementos Pré-textuais:

- Capa;
- Folha de Rosto.

Elementos Textuais:

- Justificativa;
- Problemas;
- Hipóteses;
- Objetivos;
- Fundamentação Teórica;
- Cronograma.

Elementos Pós-textuais:

- Referências;
- Anexos (se for o caso).

Obs.Lembre-se de consultar o Manual de Normalização da Instituição para esclarecer eventuais dúvidas sobre os aspectos estruturais.

¹⁸ Antes da elaboração da última versão, a professor-pesquisadora prestou orientações individuais a partir das necessidades de cada aluno.

APÊNDICE T – Pós-Teste

Brasão da Instituição	NOME DA INSTITUIÇÃO Endereço	N.º de Questões	Data	Valor	Nota
		01	__/__/07	10,0	
Aluno (a): _____		Disciplina: Oficina de Redação			
Período: VI Turno: () Vespertino () Noturno		Professor(a): Poliana Dayse V. Leitão			
		Curso: Licenciatura em Letras			

QUESTIONÁRIO (Atividade Final)

Nome: _____

1. Qual a sua profissão? _____
Há quanto tempo a exerce? _____
2. Você gosta do Curso? () Sim () Não Por quê?
3. Você gosta de ler? () Sim () Não Por quê?
4. Você gosta de escrever? () Sim () Não Por quê?
5. Que texto (s) você geralmente produz?
6. O que é escrever bem, em sua opinião?
7. Você tem dificuldades na escrita? Quais? Essas dificuldades são decorrentes de que razões?
8. Para você, o que é reescritura? Você costuma reescrever seus textos?
9. O que entende por pesquisa?
10. Para você, o que é um Projeto de Pesquisa?
11. Cite e explique as partes constitutivas de um Projeto de Pesquisa.
12. Existe algum item do Projeto que você considera mais fácil de elaborar? Qual (ais)? Por quê?
13. Existe algum item do Projeto que você considera mais difícil de elaborar? Qual (ais)? Por quê?
14. Você sentiu dificuldades ao elaborar o Projeto de Pesquisa? Qual (ais)?
15. Quais os pontos negativos e positivos em relação à disciplina Oficina de Redação e aos procedimentos metodológicos utilizados?

APÊNDICE U – Pré-Teste

INFORMANTES	CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA FORMAÇÃO DOS GRUPOS														
	CONCEPÇÃO DE LEITURA			CONCEPÇÃO DE ESCRITA			CONCEPÇÃO ACERCA DO PROJETO DE PESQUISA			GRAU DE DOMÍNIO DOS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO			GRAU DE DIFICULDADES APRESENTADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES		
	Exercício de ampliação de conhecimentos lingüísticos e de mundo	Processo de aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e culturais e sociais	Forma de compreender o mundo e de aprender a interagir nele e sobre ele.	Exercício de habilidades gramaticais e textuais (coesão e coerência)	Registro das leituras realizadas	Forma de Interação ou Prática Social	Distanciamento do gênero em análise e aproximação da redação ou de concepções incomuns	Apresentação dos traços do gênero em análise e também da redação	Aproximação do gênero em análise e distanciamento da redação	Restrito	Intermediário	Amplio	Amplio	Intermediário	Restrito
ESTER															
LUCAS															
MATEUS															
BERENICE			Renascer	Criatividade Beleza			S/R	S/R	S/R						
MARTA	*Viver várias vidas														
SARA															
MARCOS						Crescimento									
RUTE															
SÉFORA															

Legenda das cores: **ROSA**: Estágio Elementar; **AMARELO**: Estágio Intermediário e **VERDE**: Estágio Avançado

APÊNDICE V – Pós-Teste

INFORMANTES	CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA FORMAÇÃO DOS GRUPOS														
	CONCEPÇÃO DE LEITURA			CONCEPÇÃO DE ESCRITA			CONCEPÇÃO ACERCA DO PROJETO DE PESQUISA			GRAU DE DOMÍNIO DOS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO			GRAU DE DIFICULDADES APRESENTADAS NA FASE FINAL DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES		
	Exercício de ampliação de conhecimentos lingüísticos e de mundo	Processo de aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e culturais e sociais	Forma de compreender o mundo e de aprender a interagir nele e sobre ele.	Exercício de habilidades gramaticais e textuais (coesão e coerência)	Registro das leituras realizadas	Forma de Interação ou Prática Social	Distanciamento do gênero em análise e aproximação da redação ou de concepções incomuns	Apresentação dos traços do gênero em análise e também da redação	Aproximação do gênero em análise e distanciamento da redação	Restrito	Intermediário	Amplio	Amplio	Intermediário	Restrito
ESTER						Comunicar									
LUCAS															
MATEUS															
BERENICE															
MARTA	Viver várias vidas														
SARA															
MARCOS															
RUTE															
SÉFORA															

Legenda das cores: ROSA: Estágio Elementar; AMARELO: Estágio Intermediário e VERDE: Estágio Avançado.