



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL GAMERO

**ASPECTOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES-
PESQUISADORES EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Londrina
2019

RAQUEL GAMERO

**ASPECTOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES-
PESQUISADORES EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Co-orientadora: Profa. Dra. Lídia Stutz.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G192 Gamero, Raquel.
Aspectos identitários de professores-pesquisadores em linguística aplicada /
Raquel Gamero. - Londrina, 2019.
361 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão..
Coorientador: Lídia Stutz..
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Professor-pesquisador - Tese. 3.
Identidade - Tese. 4. Perfil acadêmico-profissional - Tese. I. Cristovão., Vera Lúcia
Lopes. II. Stutz., Lídia. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e
Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV.
Título.

CDU 611-01

RAQUEL GAMERO

**ASPECTOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES-PESQUISADORES
EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dr. João Antônio Telles
Componente da Banca
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Vilson José Leffa
Componente da Banca
Universidade Católica de Pelotas

Londrina, 20 de dezembro de 2019.

Às pessoas que me amam e às pessoas que me fizeram capaz!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos planos maiores que eu, pela esperança e força necessárias para esta minha caminhada.

À Vera, minha orientadora e seus demais papéis desempenhados em minha vida (mãe, amiga resiliente, conselheira, resignada defensora, paciente e *Firm believer*), pelo convívio de aproximadamente 13 anos, me orientando e guiando pelos caminhos da pesquisa, da profissão docente e da vida. Pessoa iluminada, que me resgatou em momentos obscuros e acreditou que eu seria capaz, quando eu já não conseguia mais acreditar. Sem a qual eu JAMAIS seria quem sou (e serei), sem a qual eu jamais teria ocupado os lugares que ocupo!

“The sky is the limit”; “o NÃO você já tem”; “Go and Get Them”
(CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes, S/D (all the time))

À minha Coorientadora, a doce Lídia, que teve papel fundamental em momentos cruciais dessa trajetória, me dando serenidade, objetividade e muito amor nos momentos de tensão e compartilhando seus conhecimentos de forma acolhedora.

À Professora Telma Nunes Gimenez, por seu pragmatismo, distanciamento e cuidado ao longo desses anos. Por ser SEMPRE solícita, e sóbria conselheira em minha vida (acadêmica e profissional).

A todos os professores do programa de Estudos da Linguagem, por contribuírem para minha formação e aos professores participantes da banca por aceitarem participar da minha formação e contribuir com este trabalho, tanto em fase de qualificação, quanto na defesa e nos momentos subsequentes. Sou grata pela paciência de todos.

Ao Grupo Linguagem e Educação (ambiente constituído por pessoas exemplares e iluminadas) pelo espaço rico de formação do posicionamento crítico, pelas amizades promovidas ao longo de aproximadamente 10 anos, pelo apoio e preciosas sugestões em diversos momentos da minha trajetória, mas principalmente por me propiciar um senso de pertencimento nos caminhos da pesquisa e da vida acadêmica, pela acolhida nos momentos mais difíceis, por partilhar das minhas conquistas e por respeitarem minhas ausências.

Às pessoas que me auxiliaram na pilotagem dos questionários e às

professoras doutoras Eliana Merlin Deganutti de Barros e Adelaide de Freitas, que além de me auxiliarem no processo de concepção dos questionários, se dispuseram a discutir comigo em diferentes momentos da pesquisa. Também à doutora Michele Sales El Kadri, por se dispor a discutir comigo, me questionar e acreditar nas minhas capacidades analíticas quando eu não pude acreditar.

Ao centro de auxílio à pesquisa estatística da UEL, que me orientou no planejamento e delimitação da população da pesquisa e ao professor doutor Paulo Rogério Brene, que me conduziu pelo mundo dos números e das análises estatísticas e também por suas valiosas contribuições e orientações, sem as quais eu não teria condições de desenvolver uma pesquisa mista. Também pelo apoio emocional, paciência e amizade ao longo deste trabalho.

Aos docentes do Centro de Letras Comunicação e Artes da UENP, meus colegas de trabalho, que torceram pelo meu sucesso e me auxiliaram em tudo o que puderam. Em especial, à Eliana M. D. Barros, à Letícia J. Storto e ao Fábio H. R. Senefonte, por todo tempo, dedicação, conhecimento e carinho para comigo e para conclusão deste trabalho.

Aos amigos, que ao longo dos quatro anos de tese estiveram comigo de modo presencial ou à distância, cada um à sua maneira, pelo apoio, pelos risos, pelo choro, pelos conflitos, por me ancorarem e, principalmente, por me deslocarem do foco quando necessário.

Um agradecimento especial ao bonde da alegria (Michele, Taisa, Andressa, Ana Claudia e Leonardo), que sorriram comigo e também choraram comigo em todos os momentos. Ao Lucas M. A Santos, por sua presença constante e amor incondicional.

Aos participantes de minha pesquisa, que embora atarefados, se dispuseram a participar da minha pesquisa e permitiram que esta tese fosse possível.

À minha família, por ser ora o alicerce de minha vida, ora as migalhas de pão, que me propiciam a volta ao ponto de partida.

À Giovanna Gamero Vilela, minha vida e meu maior tesouro!

GAMERO, Raquel. **Aspectos identitários de professores-pesquisadores em linguística aplicada**. 2019. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.

RESUMO

O trabalho docente está em constante transformação devido ao seu papel na sociedade. Desta forma, as identidades forjadas no contexto social estão em constante ressignificação, devido ao seu caráter fluido. Nesse ambiente, diversos elementos emergem e compõem a teia complexa que constitui o trabalho docente. Esta é uma pesquisa mista, que adota as análises quantitativas e qualitativas, e tem como dados questionários aplicados a professores-pesquisadores universitários em âmbito nacional e entrevistas com professores-pesquisadores representantes dos diversos perfis emergentes dos questionários. A pesquisa teve como objetivo geral compreender as complexidades constituintes da identidade e do trabalho do professor-pesquisador. Os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa são: a) delinear o perfil acadêmico-profissional da classe de professores-pesquisadores atuantes em cursos de licenciaturas e filiados à Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), ou seja, que se identificam como pertencentes ao campo de Linguística Aplicada (LA); b) identificar tarefas voltadas à formação, pesquisa e atuação profissional desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA; c) analisar representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional tecidas em seu discurso; d) discutir as representações tecidas por professores-pesquisadores em LA a respeito da intensificação do seu trabalho e, e) discutir as implicações que essas representações têm sobre o trabalho e a identidade desses professores-pesquisadores. Foi possível definir três diferentes perfis acadêmico-profissionais de professores-pesquisadores em LA (professor-pesquisador iniciante; professor-pesquisador experiente e professor-pesquisador *Senior*). Outro resultado alcançado foi a identificação de tarefas desenvolvidas para formação e atuação de professores-pesquisadores em LA no Brasil, em que se sobressaem atividades relacionadas à produtividade acadêmica e a projeção profissional dos participantes. Além disso, houve a identificação de diversas representações a respeito da pesquisa e do trabalho do professor-pesquisador, o que possibilita reflexões a respeito da informação e da identidade desses profissionais. Assim, agrupei esses resultados a partir dos elementos evidenciados nesta pesquisa, esses elementos são: *contextuais*, ou seja, constituídos a partir da história da profissão e de sua cultura; *epistêmicos*, presentes na concepção de identidade(s) profissionais e na discussão sobre o viés político que permeia o trabalho do professor-pesquisador e, *praxiológicos*, pela identificação de perfis dos professores-pesquisadores em LA, das atividades desenvolvidas na formação e atuação desses profissionais e, nas representações construídas no percurso da pesquisa. Esses elementos supracitados constituem a complexidade do trabalho e da identidade de professor-pesquisador.

Palavras-Chave: Formação de professores. Professor-pesquisador. Identidade. Perfil acadêmico-profissional.

GAMERO, Raquel. **Identity issues of teachers-researchers in Applied Linguistics in Brazil**. 2019. 362 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Londrina State University, Londrina. 2019.

ABSTRACT

The teaching work is in constant transformation due to its role in the contemporary society. Therefore, the identities forged in this social context are constantly being re-signified, due to their fluid characteristics. In this environment, several elements emerge and compose the complex web that constitutes the teaching work. This is a mix-method research, in which it is applied the quantitative and qualitative data analysis, and the data is composed by questionnaires applied to teacher-researchers in a national length and interviews with teachers-researchers, who represent the emerging profiles, results of the questionnaires analysis. The research had as its main aim to understand the complexities involving teacher-researchers work and identities and as specific goals: a) to outline the academic-professional profile of teacher-researchers working in undergraduate courses and affiliated to Applied Linguistics Association of Brazil, meaning, they identify themselves as belonging to the Applied Linguistics (AL) field; b) to identify tasks related to training, research and professional performance developed by teacher-researchers in AL; c) to analyze representations about researcher and about professional identity constructed by teacher-researchers in their discourse; d) to discuss the teacher-researchers' constructed representations about the intensification of their work and e) to discuss the implications of these representations over the work and the identities of those teacher-researchers. Thus, as results of this investigation, it was possible to define three different academic-professional profiles of teacher-researchers in AL (Beginners, Experienced and Seniors). Another result achieved was the identification of tasks proposed to teacher-researchers' formation and practice in AL in Brazil, that could be highlighted the ones related to participants' academic productivity and professional projection. Besides that, it was identified several representations regarding research, the teacher-researcher's work, which makes it possible reflective practices upon the education and identities of such professionals. Hence, I ranged these results from the emerging elements of this research, which are: contextual, meaning they are constituted from the history and the culture of the profession; epistemic, found in the concepts of the professional identities and the political view that permeate teacher-researchers' work and praxeological, through the identification of the teacher-researchers' profiles in AL, the tasks developed in teacher education and practice and, the representations built in the course of this research. The aforementioned elements constitute the complexity of the work and identity of teacher-researchers.

Keywords: Teacher education. Teacher-researcher. Identities. Academic-professional profile. Tasks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Distribuição de docentes por grande área – professores efetivos.....	127
Figura 2 –	Distribuição de docentes por grande área – professores colaboradores.....	127
Figura 3 –	Representações de Juliana sobre a definição de pesquisa	224
Figura 4 –	Representações de Solange sobre a definição de pesquisa.....	229
Figura 5 –	Representações de Daniel sobre a definição de pesquisa.....	237
Figura 6 –	Plano organizacional.....	243
Figura 7 –	STT desenvolvidos por Juliana em relação ao SOT professor- pesquisador na LA.....	251
Figura 8 –	STT desenvolvidos por Solange em relação ao SOT peculiaridades da LA	256
Figura 9 –	STT desenvolvidos por Solange em relação ao SOT peculiaridades da LA	263
Figura 10 –	Plano organizacional	268
Figura 11 –	STT desenvolvidos por Juliana em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador	276
Figura 12 –	STT desenvolvidos por Solange em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador	282
Figura 13 –	STT desenvolvidos por Daniel em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador	288
Figura 14 –	STT desenvolvidos por Denise em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador	292

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professor-pesquisador pelo banco de dados da CAPES	29
Gráfico 2 – Concentração dos programas Stricto sensu: área de Letras/Linguística	79
Gráfico 3 – Status jurídico da instituição.....	80
Gráfico 4 – Agrupamento dos participantes por idade.....	144
Gráfico 5 – Formação indicada.....	145
Gráfico 6 – Tipo de Doutorado.....	146
Gráfico 7 – Região de concentração/doutorado	147
Gráfico 8 – Bolsa de doutorado	147
Gráfico 9 – Tipos de mestrado.....	148
Gráfico 10 – Região de concentração/mestrado	149
Gráfico 11 – Bolsa de mestrado	149
Gráfico 12 – Regime de trabalho	151
Gráfico 13 – Atuação na Pós-graduação (Stricto Sensu)	151
Gráfico 14 – Bolsista produtividade	151
Gráfico 15 – Língua de especialidade	152
Gráfico 16 – Em sua instituição existem disciplinas de introdução à pesquisa	156
Gráfico 17 – Você trabalha com introdução à pesquisa	157
Gráfico 18 – Atividades promovidas na formação inicial de professores-pesquisadores.....	166
Gráfico 19 – Classificação das atividades para a formação continuada de professores-pesquisadores	180
Gráfico 20 – Classificação das atividades para sua atuação como professor-pesquisador.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional dos participantes	158
Tabela 2 – Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional dos participantes e as atividades propostas para a formação inicial de professores-pesquisadores	175
Tabela 3 – Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional dos participantes e as atividades propostas para a formação continuada de professores-pesquisadores.....	185
Tabela 4 – Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional e as atividades de atuação dos professores-pesquisadores participantes.....	200
Tabela 5 – Síntese das identidades dos participantes construídas nas entrevistas.	306

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Expansão do levantamento no banco de dados CAPES	30
Quadro 2	–	Síntese das características dos trabalhos pertinentes - CAPES.....	31
Quadro 3	–	Trabalhos disponíveis no portal Domínio Público	38
Quadro 4	–	Síntese das características dos trabalhos pertinentes – Domínio Público	39
Quadro 5	–	Síntese das características dos trabalhos pertinentes – ERIC	44
Quadro 6	–	Síntese dos levantamentos a respeito do professor-pesquisador nos bancos de dados investigados	47
Quadro 7	–	Levantamento dos tópicos contemplados em LA – por Moita Lopes (1999).....	75
Quadro 8	–	Levantamento dos tópicos contemplados em LA – por Almeida Filho (2007).....	75
Quadro 9	–	Levantamento dos tópicos contemplados em LA – por Paiva, Silva e Gomes (2009)	76
Quadro 10	–	Levantamento dos tópicos contemplados em LA no XI CBLA	77
Quadro 11	–	Propósito da pesquisa.....	107
Quadro 12	–	Perguntas norteadoras das entrevistas.....	134
Quadro 13	–	Tipos de discurso	137
Quadro 14	–	Síntese dos procedimentos metodológico	141
Quadro 15	–	Instituições representadas nos questionários	161
Quadro 16	–	Outras atividades desenvolvidas na formação inicial de professores-pesquisadores	178
Quadro 17	–	Outras atividades desenvolvidas na formação continuada	188
Quadro 18	–	Indicação de outras atividades desenvolvidas pelos professores-pesquisadores	205
Quadro 19	–	Plano global das entrevistas	219
Quadro 20	–	STT relacionados à definição de pesquisa (SOT2).....	222
Quadro 21	–	STT relacionados à caracterização do professor-pesquisador na LA (SOT3).....	249
Quadro 22	–	STT relacionados à caracterização de sua identidade de professor-pesquisador (SOT4).....	273
Quadro 23	–	Síntese dos resultados alcançados nas entrevistas.....	298

Quadro 24 – Análise das questões 7 e 8, grupo 3	309
Quadro 25 – Identificação do perfil acadêmico-profissional dos participantes.....	324
Quadro 26 – Definição de pesquisa para os participantes.....	325
Quadro 27 – Caracterização do professor-pesquisador segundo os participantes.	326
Quadro 28 – Caracterização da identidade de professor-pesquisador de acordo com os participantes	326

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1.1	OS CONCEITOS QUE EMBASAM A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DESTE TRABALHO.....	19
1.2	MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DESTE TRABALHO....	23
1.3	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	24
1.4	ENUNCIÇÃO DA PREMISSA CENTRAL PARA FORJAR MINHA TESE.....	25
1.5	ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	25
2	PANORAMA GERAL SOBRE O TEMA PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	28
2.1	PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	28
2.2	PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO DOMÍNIO PÚBLICO	38
2.3	PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO ERIC.....	42
2.4	SÍNTESE DO LEVANTAMENTO SOBRE O TEMA PROFESSOR-PESQUISADOR.....	46
3	FATORES CONJUNTURAIS QUE PERMEIAM A PESQUISA EM LA: ELEMENTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E POLÍTICOS	51
3.1	BREVE HISTÓRICO DA LA: FOCO NO CONTEXTO BRASILEIRO	53
3.1.1	Tópicos E Programas De Pós-Graduação Na La Brasileira	74
3.2	O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	81
3.2.1	Breve Histórico Dos Documentos Prescritivos Para O Trabalho Docente: Foco Em Pesquisa.....	85
3.3	PESQUISA NA UNIVERSIDADE: REFLEXO OU CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA.....	95
3.3.1	A Transmutação Da Pesquisa Em “Commodity”: Uma Ferramenta Para A Manutenção Da Lógica Da Competitividade E Geradora Da Intensificação Do Trabalho.....	98
3.4	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E OS TIPOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES	104
3.5	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DISCIPLINAR: APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS	

	SOCIAIS ESPECÍFICAS.....	114
3.6	LINGUAGEM: FERRAMENTA QUE PERPASSA A AÇÃO POLÍTICA DE RESISTÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES-PESQUISADORES	118
3.6.1	Linguagem.....	118
3.6.2	Linguagem E Representações	120
3.7	SÍNTESE DA SEGUNDA SEÇÃO	122
4	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	124
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	124
4.2	TIPO DE PESQUISA	125
4.3	QUESTÕES ÉTICAS.....	125
4.4	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	126
4.5	CONSTITUIÇÃO DO CONJUNTO DE DADOS DA PESQUISA	128
4.5.1	Questionário Eletrônico	129
4.5.2	Entrevistas.....	132
4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	135
4.6.1	Análise Quantitativa.....	135
4.6.2	Análise Qualitativa	136
4.7	SÍNTESE DA QUARTA SEÇÃO	140
5	O PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES-PESQUISADORES EM LA NO BRASIL	143
5.1	OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DOS QUESTIONÁRIOS	143
5.2	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE SE INSEREM NA LA REPRESENTADAS NOS QUESTIONÁRIOS	160
5.3	SÍNTESE DA SEÇÃO: RESPONDENDO À PERGUNTA DE PESQUISA SOBRE O PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES-PESQUISADORES EM LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO	163
6	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSOR- PESQUISADORES: FOMÇÃO INICIAL, CONTINUADA E ATUAÇÃO NA PESQUISA	165

6.1	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES-PESQUISADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DE PESQUISA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS	165
6.1.1	A Pesquisa Na Formação Inicial.....	166
6.2	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES-PESQUISADORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	179
6.3	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES-PESQUISADORES EM SUA ATUAÇÃO NA PESQUISA	192
6.4	SÍNTESE DA SEXTA SEÇÃO	207
7	PROFESSORES-PESQUISADORES EM CENA: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES	214
7.1	DELIMITANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ENTREVISTAS	215
7.1.1	Apresentação Do Plano Global Das Entrevistas	218
7.2	REPRESENTAÇÕES TECIDAS PELOS PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE PESQUISA	221
7.2.1	O Posicionamento De Juliana A Respeito Do Sot2: Definição De Pesquisa.....	223
7.2.2	O Posicionamento De Solange A Respeito Da Definição De Pesquisa (SOT2).....	229
7.2.3	O Posicionamento De Daniel A Respeito Da Definição De Pesquisa (SOT2).....	235
7.2.4	O Posicionamento De Denise A Respeito Da Definição De Pesquisa (SOT2).....	242
7.3	REPRESENTAÇÕES TECIDAS PELOS PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE PROFESSOR-PESQUISADOR EM LA NO BRASIL.....	248
7.3.1	O Posicionamento De Juliana A Respeito De Professor-Pesquisador Na LA (SOT3).....	250
7.3.2	O Posicionamento De Solange A Respeito De Professor-Pesquisador Na LA (SOT3)	256
7.3.3	O Posicionamento De Daniel A Respeito De Professor-Pesquisador Na LA (SOT3).....	262
7.3.4	O Posicionamento De Denise A Respeito De Professor-Pesquisador Na LA (SOT3).....	267

7.4	REPRESENTAÇÕES TECIDAS PELOS PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE SUA(S) IDENTIDADE(S) DE PROFESSOR-PESQUISADOR	272
7.4.1	O Posicionamento De Juliana A Respeito Da Caracterização De Sua Identidade De Professor-Pesquisador (SOT4)	274
7.4.2	O Posicionamento De Solange A Respeito Da Caracterização De Sua Identidade De Professor-Pesquisador (SOT4)	281
7.4.3	O Posicionamento De Daniel A Respeito Da Caracterização De Sua Identidade De Professor-Pesquisador (SOT4)	287
7.4.4	O Posicionamento De Denise A Respeito Da Caracterização De Sua Identidade De Professor-Pesquisador (SOT4)	291
7.5	SÍNTESE DA SEÇÃO E IMPLICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES NAS IDENTIDADES DE PROFESSORES-PESQUISADORES EM LA	296
8	INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS REPRESENTADAS NESTA PESQUISA ...	308
8.1	AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES-PESQUISADORES AO TEMA DA INTENSIFICAÇÃO DO SEU TRABALHO NOS QUESTIONÁRIOS	310
8.2	SÍNTESE DA OITAVA SEÇÃO	320
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	321
	REFERÊNCIAS	331
	APÊNDICES	350
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	1	351
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	2	352
	APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO	353
	APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	354
	APÊNDICE 5 – TABELA DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	356



The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost (1920)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho docente passa por transformações constantes em função de seu papel na sociedade e, por conseguinte, as identidades forjadas nesse âmbito social também se reformulam quando postas em contraste com mudanças sociais diversas. Nesse ambiente, diversos elementos são trazidos à tona, para (re)compor esse *metiér*, formando assim a teia complexa que constitui do trabalho docente.

Um número cada vez maior de pesquisas ao longo das últimas décadas têm focado a formação de professores na Linguística Aplicada (LA) (CELANI, 2002; CRISTOVÃO, 2005; GIMENEZ, 2013, 2005; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; KLEIMAN, 2001; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MATEUS, 2005, 2013; ORTENZI; MATEUS; REIS, 2002). Esse tema tem sido uma preocupação também no programa de pós-graduação onde esta pesquisa é desenvolvida, de modo que os conhecimentos já produzidos nesses espaços em que me insiro subsidiam a visão que tenho a respeito do tema (ALMEIDA, 2015; ANJOS-SANTOS, 2012; AUDI, 2010; BARCARO, 2012; CALVO, 2013; CANAZART, 2015; CARVALHO, 2005; CORREA, 2015; COSTA, 2015; DUARTE, 2015; EL KADRI, 2010; 2014; GAFFURI, 2012; GAMERO, 2011b; HÜBES, 2008; LANFERDINI, 2012; LOPES, 2013; LUZ, 2008; ORTENZI, 2007; PASSONI, 2010; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; REZENDE, 2015; RIOS-REGISTRO, 2010; 2013; RORATO, 2015; SANTOS, 2015; SILVA, 2014; SILVA, 2015; SOUZA, 2013; STEIN, 2015; STUTZ, 2012). Muitos desses trabalhos foram desenvolvidos por membros do grupo de pesquisa em que me insiro- “Linguagem e Educação”, no qual se faz a ampla discussão dos trabalhos em desenvolvimento.

A partir desse cenário mais amplo, da formação de professores, início esta trajetória com um ajuste de lentes e traçando os espaços que pretendo visitar. Como professora-pesquisadora em Estudos da Linguagem, sendo formada na linha de pesquisa Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira, minha preocupação de pesquisa se volta para a formação de professores, foco recorrente na Linguística Aplicada (doravante LA), desde sua inserção e expansão no Brasil (CASTRO; SILVA, 2006).

Pelo viés da análise discursiva das práticas que envolvem a formação (tanto inicial quanto continuada) de professores, esta tese se constitui no discurso entrelaçado das interações entre pesquisadora, professores-pesquisadores e a

literatura constituinte da LA referente às questões ora discutidas. Essa constituição se dá sob a concepção da formação do professor-pesquisador enquanto agente de transformação social, capaz de posicionamento crítico (e ativo) em relação à sociedade em que vive e às condições e demandas para o exercício de sua profissão (ANDRÉ, 2001, 2006; CASTRO; SILVA, 2006; DEMO, 2011; GIMENEZ, 2005; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2007; PESCE, 2012).

Esta tese situa-se em um momento histórico de embates sociais em torno da defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade, caracterizado por inúmeras greves, tanto na educação básica de diversos estados, quanto no ensino superior (estaduais e federais).

Esses embates tornam-se latentes à medida que as investidas do Estado em implementar políticas neoliberais assolam os mais diversos setores da sociedade (ex. saúde, segurança, educação, etc.). Desse modo, aceitando o risco de ter esta tese rotulada como político-partidária, delimito como cenário de investigação a educação permeada por uma lógica organizacional e ideológica neoliberal, em um espaço privilegiado, como o ensino superior, por compreender seu potencial diante do panorama geral de lutas sociais e de transformação da opinião pública e, por ser o espaço em que estou inserida mais diretamente.

Assim, aceito o desafio de ter uma tese militante, no sentido de busca por formação política de professores, mas refuto quaisquer rótulos direcionados a uma militância partidarista. Deste modo, ao passo que desenvolvo a pesquisa e busco compreender as complexidades que perpassam o trabalho de pesquisa, aprimoro também uma das facetas da minha identidade profissional: a de professora-pesquisadora.

Para iniciar o percurso da tese, compreendendo que o esclarecimento de alguns conceitos seja necessário. Assim, neste trabalho lido com os conceitos de linguagem, de identidade(s) profissional(ais), de representações, de complexidade e de neoliberalismo. Também exponho as motivações para o desenvolvimento deste trabalho, seus objetivos e perguntas de pesquisa.

1.1 OS CONCEITOS QUE EMBASAM A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DESTES TRABALHOS

A partir da visão sociointeracionista em que se embasa este trabalho, a linguagem é definida como meio de compreender a construção da identidade dos

indivíduos, sendo elemento central e decisivo para a compreensão do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2008, 2009a, 2009b). Desse modo, a linguagem permeia as interações sociais e medeia esse processo de interação do indivíduo no mundo com outrem (BAHKTIN, 2003; BRONCKART, 2006, 2008; 2009a; 2009b; VYGOTSKY, 1989). Ao mesmo tempo, a linguagem é constituinte desse indivíduo, aferindo-lhe características sócio-histórica e culturalmente situadas, possibilitando assim que suas identidades sejam fluidas (BAHKTIN, 2003; BRONCKART, 2006, 2008, 2009a, 2009b; BUCHOLTZ; HALL, 2005; VYGOTSKY, 1989).

A respeito do conceito de identidade(s) profissional(ais), compreendo que estas são facetas das identidades múltiplas e fluidas que os indivíduos mobilizam dependendo do contexto em que estão inseridos, portanto, um construto social, histórica e culturalmente situado (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; BUCHOLTZ; HALL, 2005; GAMERO, 2011a; HYLAND, 2012), que se forja nas ações sociais performadas pelos indivíduos.

As representações como construto teórico advêm de uma perspectiva psicossociológica de compreensão do indivíduo (MOSCOVICI, 2003). Destarte, neste trabalho, parto do viés em que as representações têm sua origem no social, mas são cunhadas individual ou coletivamente e são materializadas na linguagem. No entanto, priorizo a compreensão de representações que se ancoram no social em contraposição ao individual ou psicológico.

Essa perspectiva de representações está em consonância com a proposta de Bronckart (1998), na qual por ser um construto social, as representações podem possuir duas ancoragens: uma de ordem individual (representação individual) e outra da ordem da consciência coletiva (representação coletiva). Para esse autor, os seres humanos atribuem sentidos ao mundo a partir de representações individuais e coletivas, que lhes dá capacidade de compreender suas interações com o mundo social (BRONCKART, 1998). O autor, assim como Moscovici (2003), postula que mesmo as representações individuais são forjadas a partir da consciência coletiva, portanto, todas as representações são originárias do social.

Compreendo que os três conceitos apresentados, de linguagem, identidades e representações, estão imbricados e são indissociáveis no desenvolvimento deste trabalho. Observo, a partir da linguagem, a construção de representações a respeito do trabalho do professor-pesquisador, que ao mesmo tempo me dão indícios das

identidades de professor-pesquisador sendo mobilizadas nesse momento interacional, materializados nos textos dos questionários e também das entrevistas, corpus de análise desta pesquisa.

A respeito do conceito de complexidade, inicialmente o empreguei de forma intuitiva, a partir das minhas compreensões denotativas do complexo que contrapõe ao simples. Entretanto, na LA esse termo é carregado de sentidos e demanda esclarecimentos quanto ao posicionamento teórico em que é ancorado. Ciente da existência da teoria da complexidade, proposta por Morin (1998), como ciência moderna baseada na relação entre a parte e o todo, recorri à definição proposta por Freire e Leffa (2013), que, com base em Morin, afirmam que:

[...] complexidade não é um conceito capaz de equacionar dificuldades e trazer respostas prontas; é “uma palavra-problema”, um desafio ao conhecimento e, portanto, não constitui uma “palavra-solução” [...], ao manifestarmos que algo é complexo, indicamos “nosso embaraço, nossa incapacidade de definir de modo simples, de denominar com clareza, de ordenar nossas ideias (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 67, grifo dos autores).

Esses autores defendem reavaliações conceituais do que é proposto pelo paradigma tradicional e criticam o pensamento linear e disciplinar quanto às investigações relacionadas ao conhecimento nas diversas áreas, incluindo a educação e a LA. Desse modo, a partir da definição de complexidade apresentada pelos autores, uma compreensão disciplinar do conhecimento ou do fenômeno investigado pode ser fragmentada e não permitir sua compreensão global. Para superar essa visão fragmentada e linear de construção de conhecimento, os autores propõem uma visão transdisciplinar a esse processo (SILVA, 2007). Concordo com o posicionamento de investigação não fragmentada do conhecimento, proposto na teoria da complexidade, embora essa não seja a teoria adotada neste trabalho. Por outro lado, também não vejo como antagônica a defesa por uma constituição identitária disciplinar na LA (HYLAND, 2011), pois compreendo que essa mesma disciplinaridade é forjada nas intersecções com diversas áreas do conhecimento por sua natureza.

Isso posto, a complexidade neste trabalho é uma visão menos paradigmática e mais de conceituação, embora calcada no pressuposto de que não é possível conhecer o todo se não a partir da compreensão das partes, nem as partes sem o todo. Por essa razão, optei por envolver diferentes facetas do trabalho do professor-pesquisador atuante em um contexto de IES pública em uma mesma investigação

(ex. as representações sobre a formação inicial, a formação continuada e sua atuação profissional). Assim, torna-se necessário compreender que lógicas permeiam esse trabalho. Para tanto, busco delimitar minha compreensão da lógica neoliberal, que permeia e define o contexto educacional no Brasil atual (BIANCHETTI; ZUIN, 2012; DEMO, 2011).

Deste modo, é imprescindível ressaltar que há diversas formas de compreender o neoliberalismo. Inicialmente, como política econômica, com suas raízes no liberalismo, esse modelo tem como gênese a contradição, conforme aponta Prado (2005), que por um lado os indivíduos têm direitos iguais, por outro gera e intensifica as desigualdades sociais. Por um lado, racionaliza o sistema e origina uma sociedade dinâmica, por outro, está embasado na livre iniciativa do indivíduo (independentemente de seu contexto sociocultural). Nesse sistema é inerente o “suporte às relações sociais que se reproduzem cega e infinitamente” (PRADO, 2005, p. 127).

Com base no argumento da mão invisível, em que se pressupõe uma coincidência entre os interesses do indivíduo e o interesse coletivo, o Estado se restringe à oferta de infraestrutura, defesa, segurança e justiça, propiciando solo fértil à ação dos capitalistas (PRADO, 2005) defendendo que as leis de mercado se autorregulam. De acordo com o autor, ao perceber que essa ordem natural do mercado não aconteceria, o liberalismo clássico transforma-se em liberalismo social, no qual o estado passa a assumir a função de braço poderoso e busca superar a contradição entre a igualdade política e a desigualdade social. Assumindo deste modo um caráter policial e punitivo, visando à manutenção da propriedade privada e de si mesmo enquanto Estado (PRADO, 2005). Esse mesmo processo ocorre com o neoliberalismo e com os papéis que o Estado vai assumindo ao longo de sua consolidação enquanto política econômica. Nessa lógica neoliberal, o Estado não exerce a função de Estado mínimo, nem tão pouco de braço poderoso, mas

O Estado deve preencher ativamente os vazios da malha produtiva e financeira, mas deve fazê-lo, não por meio de empresas próprias, mas preferencialmente adjudicando as atividades econômicas complementares, por meio de contratos de gestão, às empresas privadas (PRADO, 2005, p. 133).

Resquícios desse movimento podem ser facilmente observados na educação superior nacional, em que o Estado deixa de investir em melhorias no ensino

público, cortando verbas e benefícios e, sob o discurso de expansão de oferta de educação para todos, passa a subsidiar/custear o ensino superior em instituições privadas, por meio de programas como ProUni e Fies .

Esse movimento de gestão da educação ancorado em uma política econômica neoliberal tem impacto tanto nas condições de trabalho do professor-pesquisador (ex. intensificação do trabalho e demandas por produtividade) quanto na identidade desses profissionais, que se constituem a partir dessa realidade macro contextual.

A seguir apresento alguns elementos que organizam esta pesquisa.

1.2 MOTIVAÇÕES, JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DESTE TRABALHO E TESE DEFENDIDA

Nasci em uma família de classe E, na década de 80, em um contexto de crise e estagnação econômica, fortemente marcados pelas desigualdades sociais, que refletiam diretamente na qualidade de vida da população (IBGE, 1994). Essa década foi caracterizada por movimentos sociais e sindicalistas e também foi solo fértil para a disseminação da multiplicidade de ideologias (IBGE, 1994).

Meus pais, com formação escolar básica incompleta (de 3^a. e 4^a. séries), estimularam a dedicação dos filhos aos estudos em detrimento da entrada precoce no mercado de trabalho, na contramão da realidade socioeconômica da época (IBGE, 1994). Estudei em escolas públicas nos ensinos fundamentais e médios, do fim da década de 80 a meados da década de 90.

Fui bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Araucária, com o projeto “Construção de Identidade Profissional nas Atividades de Práticas de Ensino de Inglês”. Ingressei no mestrado em Estudos da Linguagem em 2009, na linha de Linguagem e Educação e passei a integrar o grupo de pesquisa Linguagem e Educação, coordenado pela minha orientadora Vera Lúcia Lopes Cristovão. Em março de 2011, defendi minha dissertação e em seguida ingressei na docência no ensino superior, na qualidade de professora temporária. Em 2012, ingressei como docente efetiva no ensino superior em uma universidade estadual pública.

Assim, amparada em minhas trajetórias pessoais e profissionais, teço as reflexões de cunho ontológico, epistemológico, político e também pedagógico sobre o tema desta pesquisa. Dessa forma, assumo neste trabalho o pressuposto de que

as transformações sociais e, por conseguinte, no mundo do trabalho influenciam sobremaneira o que é ser professor-pesquisador em Linguística Aplicada (doravante LA). Essas transformações articuladas às práticas de fazer pesquisa desses profissionais evidenciam as complexidades inerentes ao processo de pesquisar, com fatores sociopolíticos mais amplos que estruturam a sociedade capitalista contemporânea.

Apesar da formação de professores ser um tema de amplo debate na LA contemporânea, meu interesse em compreender as implicações e contribuições na pesquisa nesse processo se deu por eu não perceber uma preocupação focada diretamente nessa temática. Há prescrições que direcionam para um trabalho prático de formação para a pesquisa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) e preocupação de diversos pesquisadores da LA com a inserção de processos de pesquisa na formação de professores, mas muitos desses debates são periféricos. Desse modo, assumi esse tema como o nicho da minha pesquisa.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Tenho como objetivo¹ geral desta pesquisa de doutorado *compreender as complexidades constituintes da identidade e do trabalho do professor-pesquisador universitário*. Assim, como meios para compreender este trabalho, estipulo como os objetivos específicos desta tese:

- a) delinear o perfil acadêmico-profissional da classe de professores-pesquisadores, respondentes do questionário eletrônico, atuantes em cursos de licenciaturas e filiados à Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), ou seja, que se identificam como pertencentes ao campo de LA;
- b) identificar tarefas voltadas à formação, pesquisa e atuação profissional desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA, respondentes do questionário eletrônico;
- c) Identificar as representações dos participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- intensificação do trabalho;
- d) aventar possíveis relações entre tais representações sobre pesquisa,

¹ Os objetivos da tese são de natureza descritiva/explanatória e revestem-se de propósito prático (visando a compreensão e interpretação) (REIS, 2013, p. 84).

trabalho e identidade dos participantes.

Ao estabelecer tais objetivos, busquei responder aos seguintes questionamentos:

- 1) Que elementos são constitutivos das complexidades do trabalho do professor-pesquisador universitário?
- 2) Que perfil acadêmico-profissional tem os participantes da pesquisa?
- 3) Que atividades são desenvolvidas na formação, pesquisa e atuação de professores-pesquisadores em seu contexto profissional?
- 4) Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa constituição identitária e intensificação do trabalho?
- 5) Que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa e trabalho e constituição identitária dos participantes?

1.4 ENUNCIÇÃO DA PREMISA CENTRAL PARA FORJAR MINHA TESE

Com o desenho de pesquisa apresentado parto da premissa de que o desenvolvimento da identidade de professor-pesquisador universitário em LA é um espaço potencial para a formação de professores de línguas.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Levando em consideração as premissas arroladas, organizei a argumentação desta tese em oito seções, da seguinte maneira:

Na seção 1, na qual estou traçando a lógica do trabalho, a fim de nortear o leitor nessa caminhada. Para tanto, apresento o tema desenvolvido, partindo da formação de professores e recaindo sobre o nicho selecionado para este trabalho, ou seja, a identidade do professor-pesquisador, justifico meu interesse nesse nicho e apresento os objetivos deste trabalho, além das perguntas que respondo com esta pesquisa, por fim, apresento a organização retórica da tese.

Na seção 2, na qual traço um panorama das pesquisas tanto brasileiras quanto internacionais, que delimitam o tema professor-pesquisador como eixo central em seus estudos.

Na seção 3, na qual busco resgatar alguns fatores sócio-históricos e epistemológicos que permeiam esta pesquisa de doutorado, que comporta seu

referencial teórico. Assim, apresento um breve histórico da LA, em especial do seu percurso originário até seu estabelecimento como área do conhecimento no Brasil. Discuto elementos sociais, históricos e políticos que compõem o trabalho docente sociedade contemporânea e, traço um breve histórico dos documentos que norteiam o trabalho docente, em especial no que se refere ao trabalho do professor-pesquisador.

Na seção 4, na qual teço o percurso metodológico da pesquisa, apresentando assim sua natureza, tipologia, ontologia, epistemologia, concepções éticas, descrição do contexto, descrição da constituição do *conjunto de dados* (questionários e entrevistas), indicação dos procedimentos de análise e, por fim, sintetizando a proposta da pesquisa.

Na seção 5, desenvolvo uma análise quantitativa dos questionários, com vistas a responder a pergunta de pesquisa 2: *Que perfil acadêmico-profissional tem os participantes da pesquisa?* Deste modo, articulo uma análise percentual descritiva e teço a correlação dos dados, identificando o perfil acadêmico, o perfil profissional, área de atuação dentro da LA e situação da pesquisa em seu contexto de trabalho.

Na seção 6, analiso os questionários, referentes às partes 2 e 3, visando descrever tarefas voltadas à formação, pesquisa e atuação profissional desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA, a fim de responder pergunta de pesquisa 3: *Que atividades são desenvolvidas na formação, pesquisa e atuação de professores-pesquisadores em seu contexto profissional?*

Na seção 7, tenho como dados as entrevistas, em que busquei analisar qualitativamente representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho (referentes à pergunta 4). As análises foram desenvolvidas a partir do construto teórico do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2009a, 2009b).

Na seção 8, procurei identificar as representações tecidas por professores-pesquisadores em LA a respeito da intensificação do seu trabalho e tecer relações entre as representações e implicações para o trabalho e identidade dos professores pesquisadores. Dessa forma, as seções 7 e 8 buscam responder a seguinte pergunta de pesquisa 4: *Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho?* Ao passo que a seção 8 foca na pergunta 5: *Que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária dos participantes?*

Por fim, na seção 9, desenvolvo as considerações finais do trabalho, respondo ao questionamento 1 (que elementos são constitutivos das complexidades do trabalho do professor-pesquisador universitário?), apresento os resultados encontrados, retomo os caminhos percorridos nesta pesquisa, indico os objetivos propostos, os resultados alcançados e, por fim, apresento as limitações e contribuições da pesquisa.

2 PANORAMA GERAL SOBRE O TEMA PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Antes de iniciar o percurso desta tese, compreendo que seja preciso delimitar um ponto de partida em comum, para que haja clareza dos possíveis espaços de contribuição que este trabalho poderá propiciar à área de Linguística Aplicada e qual a abrangência das asserções tecidas a partir da literatura existente. Assim, na presente seção, trago um panorama das pesquisas tanto brasileiras quanto internacionais, que delimitam o tema professor-pesquisador como eixo central em seus estudos.

Desenvolvi esse levantamento a partir do procedimento metodológico utilizado por Beijgaard, Meijer e Verloop (2004), sobre identidade profissional do professor na década de 1990 e por Reis (2008), a propósito de pesquisas sobre letramento crítico no Brasil. Essa mesma metodologia foi replicada em todos os bancos de dados utilizados neste trabalho, norteadas pelos seguintes critérios:

- 1) Entrada no portal (CAPES, Domínio Público e ERIC) por palavras-chave (das mais amplas para as mais restritas) – com e sem aspas;
- 2) Registro quantitativo dos resultados dessa busca;
- 3) Restrição por objetivos e focos das pesquisas encontradas, por meio da leitura dos resumos e das palavras-chave;
- 4) Análise (qualitativa) e interpretação dos trabalhos pertinentes a partir das questões norteadoras:
 - a) que características são evidentes nas pesquisas analisadas?
 - b) que convergências e divergências marcam essas pesquisas?
 - c) que conceito(s) de pesquisa e de professor-pesquisador subjaz(em) a essas pesquisas?

2.1 PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES²

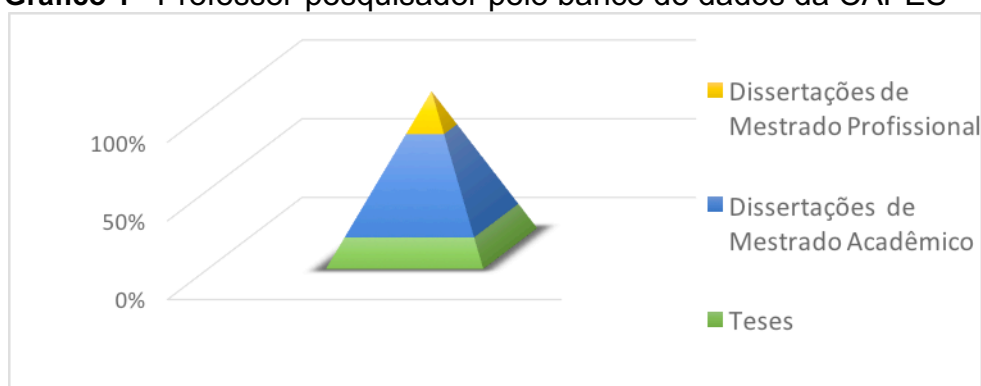
A partir da proposta de pesquisa bibliográfica digital, iniciei no Banco de

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país." (CAPES, 2019a).

Teses da CAPES, em março de 2015, a busca³ pela expressão *professor-pesquisador* e resultou em 62 registros de trabalhos desenvolvidos entre 2011 e 2012: sendo 11 teses de doutorado e 36 dissertações em mestrado acadêmico e 15 trabalhos de mestrado profissional. A mesma busca com a expressão entre aspas excluiu apenas um trabalho de mestrado acadêmico. Tendo em vista que o portal da CAPES passa por reformulações, meu acesso aos trabalhos realizados antes de 2011 foi impossibilitado. O portal justifica que não há previsões de quando os trabalhos anteriores a essa data estarão disponíveis⁴.

Esses trabalhos encontrados se concentravam nas seguintes áreas: a) ensino de ciências e matemática (22); b) educação (19); c) ensino (5); d) linguística aplicada (4), e) letras (3), f) linguística (2); g) língua portuguesa (2); h) educação física (1); i) engenharia de produção (1); j) geografia (1); k) música (1) e l) psicologia do ensino e da aprendizagem (1).

Gráfico 1 - Professor-pesquisador pelo banco de dados da CAPES



Fonte: a autora.

Nesse primeiro momento, não restringi as buscas para poder ter um panorama abrangente do tema professor-pesquisador e compreender de que forma os 62 estudos estão compreendendo/empregando esse tema. De tal modo, a partir da leitura das referências emergentes no banco de dados, por meio dos objetivos das pesquisas defini quais eram os trabalhos que tinham como eixo principal de seu

³ A busca inicial aos bancos de dados desenvolvida em meu projeto de pesquisa denominado “Constituição Identitária Do Professor-Pesquisador”, financiado pela Fundação Araucária e contou com a participação de uma aluna de iniciação científica, sob minha orientação. O trabalho de identificação das referências no banco de dado da capes e do domínio público foi apresentado pela aluna como resultado de sua pesquisa e publicado nos anais do II Congresso de Estudos da Linguagem (CONELIN). Nesta tese refiz as buscas dois anos após a conclusão do trabalho da aluna, refinei as interpretações e expandi essa busca em um banco de dados internacional.

⁴ Cf. <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>. Em função dessa restrição, desenvolvi uma busca também no banco de dados do Domínio Público a fim de diminuir essa lacuna.

estudo o professor-pesquisador. Estes seriam relevantes para minha pesquisa, uma vez que se ancora na LA e, mais diretamente, preocupa-se com o trabalho e a formação de professores-pesquisadores, distinta das que apenas utilizavam a expressão “professor-pesquisador” para fazer menção ao pesquisador que desenvolvia aquela pesquisa.

Restaram 5 trabalhos (ALVES, 2011; CONCEIÇÃO, 2012; FAGUNDES, 2011; GAMERO, 2011b; PESCE, 2012) e 57 foram descartados. A partir desse resultado, é possível perceber que o termo tem sido utilizado com frequência para remeter ao pesquisador que está envolvido com pesquisa em de sala de aula, mas que seu trabalho não tem sido o foco central dessas pesquisas.

Tendo em vista esse resultado tão restrito, a fim de expandir esse quadro investigativo, busquei também pelos termos *Identidade professor-pesquisador*, *Professor-pesquisador Língua Inglesa* e *Constituição Identitária professor-pesquisador Língua Inglesa*.

Quadro 1 - Expansão do levantamento no banco de dados CAPES

Termo	Resultado/Número de Referências	Pertinente	Descartado
Identidade professor-pesquisador	8 Mestrado acadêmico (6) Doutorado (2)	2	6
Professor-pesquisador Língua Inglesa	4 Mestrado acadêmico (4)	1	3
Constituição Identitária professor-pesquisador Língua Inglesa	1 Mestrado acadêmico (1)	1	0

Fonte: a autora.

Como podemos observar no **quadro 1**, quanto mais específico é o termo de busca, mais restrito é o resultado. Assim, o termo *identidade professor-pesquisador* resultou em oito pesquisas, dentro das quais duas eram pertinentes (GAMERO, 2011b; SANTOS, M., 2012), sendo que uma delas já havia sido computada no levantamento anterior (GAMERO, 2011b) e as outras descartadas, pois tinham foco em diferentes temáticas. O termo *Professor-pesquisador Língua Inglesa* faz emergir no banco de dados quatro dissertações de mestrado acadêmico, dentre as quais uma é pertinente, novamente uma pesquisa já selecionada (GAMERO, 2011b). Igualmente, da busca pelo termo *Constituição Identitária professor-pesquisador*

Língua Inglesa emerge uma dissertação de mestrado acadêmico, anteriormente selecionada (GAMERO, 2011b).

Assim, inicialmente, trabalho com 6 referências brasileiras, emergentes no levantamento feito no site da CAPES (ALVES, 2011; CONCEIÇÃO, 2012; FAGUNDES, 2011; GAMERO, 2011b; PESCE, 2012; SANTOS, M., 2012).

Pude observar algumas características convergentes e divergentes nos trabalhos investigados. Essas características estão sintetizadas no quadro 2.

Quadro 2 - Síntese das características dos trabalhos pertinentes - CAPES

Título	Autor/ Ano	Área / Nível	Natureza	Metodologia	Instrumentos
O Estágio Enquanto Espaço De Pesquisa: Caminhos A Percorrer Na Formação Docente Em Geografia	Santos, M. (2012)	Geografia D*	Qualitativa	Pesquisa-ação	Produção de narrativas/ entrevistas
A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciados	Pesce (2012)	Educação D	Qualitativa	-	Análise de documentos/ Entrevista
A formação em pesquisa no exercício da docência universitária: concepções de professores	Conceição (2012)	Educação M**	Qualitativa	Estudo de Caso	Entrevista/ Questionários
A pesquisa docente – sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento	Fagundes (2011)	Educação M	Qualitativa	Teórico-conceitual	-
Pesquisa? Só no paper! A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial	Gamero (2011b)	Estudos da Linguagem M	Qualitativa	Estudo de Caso	Atividades de análise de aulas de língua inglesa/ Grupo focal/ Relatos autobiográficos
A pesquisa como instrumento de formação docente	Alves (2011)	Educação M	Qualitativa	Pesquisa-ação crítico colaborativa	Entrevista/ Questionários

Fonte: a autora

* doutorado e ** mestrado.

As convergências observadas nos trabalhos são quanto a sua *natureza* qualitativa - abordagem adotada pelos autores investigados - e empregam a *metodologia* da pesquisa-ação (ALVES, 2011; SANTOS, M., 2012) e do estudo de caso (CONCEIÇÃO, 2012; GAMERO, 2011b). Há também uma recorrência da *área* do conhecimento, na qual Educação tem maior representatividade nesse tema (ALVES, 2011; CONCEIÇÃO, 2012; FAGUNDES, 2011; PESCE, 2012). Em relação aos *instrumentos* de coleta ou geração de dados, o uso de entrevistas é recorrente (ALVES, 2011; CONCEIÇÃO, 2012; PESCE, 2012; SANTOS, M., 2012), seguido

pelo uso de questionários (ALVES, 2011; CONCEIÇÃO, 2012).

Quanto às divergências, posso elencar os trabalhos desenvolvidos nas áreas do conhecimento distintas da Educação, sendo Geografia (SANTOS, M., 2012) e Estudos da Linguagem (GAMERO, 2011b). Além disso, um trabalho que se desenvolve sob os preceitos da metodologia teórico-conceitual (FAGUNDES, 2011) e um, que apesar de convergente pelo uso da metodologia da pesquisa ação, se distingue pela terminologia pesquisa-ação crítico colaborativa (ALVES, 2011). Entretanto, a maior divergência está na variedade de instrumentos utilizados para coleta/ geração de dados: análise de documentos (PESCE, 2012); atividades de análise de aulas de língua inglesa (GAMERO, 2011b); grupo focal (GAMERO, 2011b); produção de narrativas (SANTOS, M., 2012); relatos autobiográficos (GAMERO, 2011b).

É possível observar que não existe uma tradição do fazer da pesquisa em relação ao professor-pesquisador, mas que essa é uma preocupação maior na área da Educação e que os autores dos estudos investigados compreendem a necessidade de investigar o processo que envolve esse tema com o emprego de abordagens qualitativas.

As definições apresentadas nos trabalhos investigados podem ser agrupadas em duas lógicas, as definições de cunho *epistêmico* e as de cunho *deôntico*. Essa proposição está pautada nas definições de Pietrandrea (2005, p. 7), que defende que a “modalização epistêmica é definida como a categoria que descreve a opinião do falante em relação ao conteúdo proposicional” - relacionada também à definição de epistemologia⁵ - e a modalização deôntica é definida pela autora como a categoria que descreve necessidades ou possibilidades das ações vinculadas à

⁵ Segundo o *Dicionário Priberam*, **epistemologia** é o ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade (EPISTEMOLOGIA..., 2013). O *Dicionário Aulete*, por sua vez, define epistemologia como “1.Fil. Estudo do conhecimento, esp. o conhecimento científico, sua natureza. Seu processo de aquisição, seu alcance e seus limites, e das relações entre o objeto do conhecimento e aquele que o busca; a teoria do conhecimento. 2. Estudo sobre o conhecimento científico, seus diferentes métodos, suas teorias e práticas, sua evolução na história e no desenvolvimento das sociedades; teoria da ciência”. (EPISTEMOLOGIA..., 2016). Ainda em relação à definição de epistemologia, Reis (2006), de acordo com o raciocínio paradigmático de Guba (1990), aponta que esse conceito remete à natureza da relação entre pesquisador e seu objeto de investigação. Aqui relaciono, portanto, esse conceito ao *processo de desenvolvimento dos conceitos científicos*, atrelado à apropriação de conhecimentos e à atribuição de sentidos de modo amplo (ex. atribuição de sentidos às palavras, às ações, aos efeitos musicais, etc.). Esse processo pressupõe, conforme Vygotsky (1998, p. 104), “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.”

moralidade e a responsabilidades sociais. Desse modo, compreender em que base se sustentam as intenções dos autores dos trabalhos me auxiliam no agrupamento das definições de pesquisa e de professor-pesquisador. Interessa-me também saber se esses pesquisadores se orientaram por uma lógica mais prescritiva a respeito desses dois temas (por meio da modalização deôntica), pautada em demandas sociais e morais ou por uma lógica filosófica e sociológica (tendências dos argumentos epistêmicos), de modo a atribuírem sentidos a esses conceitos, deliberadamente, empregando o raciocínio lógico, sua capacidade de abstração, comparando e diferenciando esses conceitos.

Neste caso, emprego a lógica das modalizações (ainda que implícitas nos textos) para agrupar as definições que os autores apresentam à pesquisa e ao professor-pesquisador, como modo de compreender em que lógica os argumentos desses autores estão sustentados. Vejamos a seguir as definições trazidas ao longo dos trabalhos, com as quais os autores compactuam ou as quais eles tecem em seus trabalhos:

Em relação ao *conceito de pesquisa*, L. Santos. (2012) se respalda em cinco aspectos: a) uma definição epistêmica com base em Pimenta e Lima (2010) e defende “[...] pesquisa enquanto caminho teórico-metodológico para a formação dos estagiários” (SANTOS, L., 2012, p. 14); b) uma proposição epistêmica de pesquisa “como instrumento potencializador e dinamizador da prática docente” (SANTOS, L., 2012, p. 15); c) uma nova proposição epistêmica em que “pesquisa é instrumento essencial para que o professor-pesquisador possa construir seus conhecimentos a partir da prática que está vivenciando.” (SANTOS, L., 2012, p. 98); d) uma definição de cunho deôntico, bastante similar a proposição anterior, na qual “a pesquisa, portanto, deve ser vista enquanto espaço privilegiado para a produção de novos conhecimentos.” (SANTOS, L., 2012, p. 34); e) uma definição epistêmica respaldada em Paulo Freire (1996), em que a pesquisa é “entendida como princípio formativo e cognitivo para os docentes [...]” (SANTOS, L., 2012, p. 54) e, por fim, f) uma nova proposição epistêmica em que a pesquisa é compreendida como propiciadora da reflexão crítica a respeito da prática docente e propulsora de protagonismos.

A esse respeito, Pesce (2012), respalda-se em André (2006, p. 223) e conceitua pesquisa em três aspectos, com um misto de perspectiva epistêmica e deôntica:

a) a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 2006, p. 223).

b) “(a) pesquisa pode ser uma forma de identificar e questionar as crenças que os alunos e professores podem ter com relação às concepções de escola, ensino, aprendizagem e trabalho docente.” (PESCE, 2012, p. 15);

c) (a) pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual (PESCE, 2012, p. 33).

A respeito de pesquisa Conceição (2012) aponta três princípios, de cunho epistêmico: a) pesquisa como importante meio de produção acadêmica e também responsável por mudanças na realidade social; b) “a pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real”, com base em Matos e Vieira (2002, p. 21); e c) pesquisa como princípio educativo, fundamentada em Demo (1990).

Para Fagundes (2011) as definições de pesquisa são de cunho epistêmico, em que: a) a pesquisa é compreendida como processo social, coerente com as pluralidades das Humanidades, que leve em conta as dimensões contextuais e históricas, ou seja, que leve em conta a complexidade humana (FAGUNDES, 2011) e b) a pesquisa é tida como “processo de produção de conhecimento implicado em determinada situação sociocultural e, além disso, como produtora de verdades críveis dentro de determinado contexto de mundo no âmbito do qual não se pode prescindir nem de sua complexidade, nem da diversidade humana presente nele.” (FAGUNDES, 2011, p. 50).

As definições apresentadas por Gamero (2011b) a respeito de pesquisa são, predominantemente, de cunho epistêmico, embasadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), em que o conceito é compreendido: a) “com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 2); b) como “competências referentes ao conhecimento de

processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” e, com base em Bortoni-Ricardo (2008), como: c) um modo de “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Além disso, Gamero (2011b) defende a pesquisa como: d) propiciadora de ação contextualizada e de transformação da realidade (GAMERO, 2011b). Em uma perspectiva de definição deontica da pesquisa, Gamero (2011b) atribui a pesquisa: e) o dever de ser constituinte dos cursos de formação e não “apêndices simbólicos em um rito de passagem em determinados momentos do curso”. (GAMERO, 2011b, p. 79).

Alves (2011) faz distinção entre a pesquisa acadêmica e pesquisa de sala de aula, sem apresentar uma definição de pesquisa, de modo que a argumentação do trabalho é direcionada sob concepção da pesquisa-ação em suas várias vertentes.

Em relação ao conceito (s) de professor-pesquisador, Santos, M. (2012) com base em Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), a partir de uma visão epistêmica, o aponta como “aquele que não se vê apenas como usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.”

Desenvolvendo um levantamento rico e detalhado sobre diversas definições para professor-pesquisador, Pesce (2012) apresenta diferentes pontos de vista presentes na literatura, entretanto, a autora não apresenta sua definição ou indica com que definição ela se alinha.

Conceição (2012), com base em Demo (1990, p. 53), define a partir de uma perspectiva deontica que:

O professor-pesquisador deve possuir domínio teórico, para ser capaz de discutir alternativas explicativas da realidade, e de colaboração teórica própria; deve possuir habilidade de manuseio de dados empíricos, para dispor desse expediente de contraste com a realidade; deve possuir versatilidade metodológica, como instrumentação essencial para discutir ciência, preferir e construir versão própria; [...] estabelecer diálogo com a realidade, alimentando processos emancipatórios na sociedade através do questionamento produtivo na teoria e na prática, atingindo a pesquisa como princípio educativo também; precisa ser construtor de conhecimento novo e agente de mudança na sociedade.

A respeito desse conceito, em um posicionamento epistêmico, Fagundes

(2011) o define como: a) indivíduo que supera o estado de consciência ingênua, inerente a sua natureza humana e alcança uma consciência crítica, que se constitui no seu tempo histórico, em sua relação com o mundo e com o outro. Essa consciência permitirá que esse indivíduo seja indagador e capaz de se aproximar e de compreender as representações simbólicas desse outro, que se distancia de uma atitude cartesiana. Um professor-pesquisador busca compreender seu aluno, ou seja, uma “busca do sujeito real e seu conhecimento”. (FAGUNDES, 2011, p. 99).

Também em um posicionamento epistêmico, Gamero (2011b) com base em Bortoni-Ricardo (2008), define o professor-pesquisador como: a) “um profissional responsável por seu processo formativo e pela construção de conhecimentos.” (GAMERO, 2011b, p. 77); b) profissional que não se limita ao tecnicismo ou aplicacionismo da pesquisa, mas se volta às investigações do contexto mais amplo da educação e do seu trabalho; c) um professor que precisa de ferramentas (dentre elas a capacidade de argumentação) para investigar e aprimorar sua vida profissional. Desse modo, a partir de um posicionamento deontico, Gamero (2011b) defende que, d) esse profissional deve ser capaz de extrapolar as prescrições fundamentais sobre pesquisa para fugir ao tecnicismo e ao reducionismo que assolam a pesquisa na profissão docente.

Alves (2011) com base em quatro teóricos (Stenhouse, Elliott, Zeichner e Nóvoa), em uma perspectiva epistêmica, defende o professor-pesquisador como: a) indivíduo capaz de “pensar novos modelos que conduzam à criticidade, autonomia no exercício da profissão (docente) e, conseqüentemente, à emancipação humana”. (ALVES, 2011, p. 168) e b) “um tipo de professor que é aquele indagador, que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.” (ALVES, 2011, p. 169).

Deste modo, nas definições de cunho predominantemente *epistêmico* agrupo os trabalhos de Santos, L. (2012), Pesce (2012), Conceição (2012), Fagundes (2011) e Gamero (2011b), que ao tratarem de **Pesquisa**, se respaldam em uma lógica argumentativa de ordem intelectuais e cognitivas, representando a avaliação ou o posicionamento dos autores em relação a esse tema. Essa mesma lógica é empregada na definição de **Professor-pesquisador**, por Santos, L. (2012), Alves (2011), Fagundes (2011), Gamero (2011b), Alves (2011), de modo a recorrerem constantemente a um argumento de autoridade (ex. referências), para validar seu posicionamento na pesquisa.

As definições de cunho *deôntico* são empregadas de modo complementar às definições epistêmicas de **Pesquisa** por Santos, L. (2012), de forma integrada/mesclada por Pesce (2012), como normativa às atividades desenvolvidas por esse profissional, elencando deveres desse profissional e em forma de síntese por Gamero (2011b), também apresentando normas a essa atividade, e demonstrando as representações da autora em relação ao papel social da pesquisa. Essa mesma lógica é empregada para definir **Professor-pesquisador** por Conceição (2012) e Gamero (2011b), empregando normatividade ao trabalho do professor-pesquisador. Houve também ausência de definições de **Pesquisa** no trabalho de Alves (2011) e de **Professor-pesquisador** na pesquisa de Pesce (2012).

A partir do quadro 3, fica evidente que alguns autores são recorrentes tanto para definir pesquisa quanto para caracterizar o professor-pesquisador (ANDRÉ, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008; DEMO, 1990; MATOS; VIEIRA, 2002; NÓVOA, 2001; PIMENTA; LIMA, 2010), sendo que os mais recorrentes são respectivamente Demo, da área de Educação e Bortoni-Ricardo, da área de Linguística. Cada um desses autores evocados nas pesquisas tem suas contribuições em relação à constituição dos conceitos de pesquisa e de professor-pesquisador, entretanto, cada um é proveniente de um contexto de investigação peculiar, que não necessariamente irá se alinhar com os demais.

Deste modo, alinho-me com a visão do trabalho de pesquisa veiculado à formação de professores, como ferramenta para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento do raciocínio investigativo, por meio do desenvolvimento de conceitos e, portanto, pela ativação de funções intelectuais nesses indivíduos em formação (seja inicial seja continuada). Também compreendo que esse desenvolvimento seja progressivo (VYGOSTSKY, 1998) e que demande maturidade e acesso a espaços formativos que demandem a superação do emprego dos conceitos cotidianos para atribuição de sentidos aos objetos de investigação (ex. salas de aula, dificuldades de aprendizagem etc.).

Concluído os levantamentos no portal da CAPES, repliquei o processo no banco de teses e dissertações do Domínio Público, visando a expandir o alcance dessa busca no Brasil.

2.2 PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO DOMÍNIO PÚBLICO⁶

A partir dos termos já empregados na busca do portal da CAPES, desenvolvi a busca no banco de teses e dissertações do *Domínio Público*. A saber:

- a) Professor-pesquisador;
- b) Identidade professor-pesquisador;
- c) Professor-pesquisador Língua Inglesa,
- d) Constituição Identitária professor-pesquisador Língua Inglesa.

Tendo em vista que nesse portal existem diversas possibilidades de busca, optei inicialmente por buscar na categoria teses e dissertações, para criar um paralelo com o trabalho desenvolvido no portal da CAPES. Os resultados estão representados no quadro 3:

Quadro 3 - Trabalhos disponíveis no portal *Domínio Público*

Termo	Critério: Pesquisa por conteúdo	Critério: Pesquisa Teses e dissertações/ título	Critério: Pesquisa Teses e dissertações/ palavras-chave	Pertinente
Professor-pesquisador	34	3 D* Luz (2008) Martins (2006) Teixeira (2005)	3 D Luz (2008) Filippi (2009) Teixeira (2005)	4 D Luz (2008) Filippi (2009) Martins (2006) Teixeira (2005)
Identidade professor-pesquisador	1.683	-	-	
Professor-pesquisador Língua Inglesa	3.444	-	-	-
Constituição Identitária professor-pesquisador Língua Inglesa	5.073	-	-	-

Fonte: a autora

* Dissertação de mestrado.

A busca do tema *professor-pesquisador* pelo critério **pesquisa** por conteúdo resultou em 34 arquivos, dos quais muitos eram documentos oficiais disponibilizados

⁶ Esse portal é uma biblioteca digital desenvolvida em software livre, que está ativa desde 2004, proposta pelo Ministro da Educação à época, que tem por missão servir de referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. (PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO, 2019).

pelo Ministério da Educação, outros utilizavam o termo para se referir ao pesquisador, responsável pela pesquisa, outros empregaram o termo em sua pesquisa, mas não o tinham como foco principal do trabalho. Parti, então, para a restrição da busca no critério Pesquisa Teses e dissertações/título e obtive 3 trabalhos e pelo critério palavra-chave também 3 trabalhos, sendo dois repetidos da busca anterior.

Desenvolvi a busca com o termo *Identidade professor-pesquisador*, que resultou em 1.683 referências, as quais compreendiam as referências da busca anterior, ampliando apenas pelos trabalhos que colocaram foco na identidade, não no professor-pesquisador. Esses resultados foram também expressivos na busca pelo termo *Professor-pesquisador Língua Inglesa*, que gerou 3.444 referências, com foco na expressão língua inglesa e pelo termo *Constituição Identitária professor-pesquisador Língua Inglesa*, gerou 5.073 referências, que uniram os três temas anteriores, sem, entretanto, contribuir para o escopo desta pesquisa, uma vez que essa entrada não ajudava a filtrar o tema central desta investigação. Assim, trabalho com 4 referências advindas do portal do Domínio Público (FILIPPI, 2009; LUZ, 2008; MARTINS, 2006; TEIXEIRA, 2005).

Apresento o **quadro 4**, com a síntese das características dos trabalhos encontrados nesta busca.

Quadro 4 - Síntese das características dos trabalhos pertinentes – *Domínio Público*

Título	Autor/ ano	Área/Nível	Natureza	Metodologia	Instrumentos
A formação inicial de professores: contribuições do currículo acerca do professor-pesquisador	Luz (2008)	Educação M*	Qualitativa	Análise documental	Entrevista/ Questionários
A (re) construção de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula	Filippi (2009)	Educação M	Qualitativa	Pesquisa-ação	Autoscopia: vídeo-gravações da prática docente em sala de aula/ elaboração escritos/ autorreflexão

continua

					conclusão
Educação para a divulgação científica: o professor-pesquisador e a relação comunicação, ciência e sociedade	Martins (2006)	Educação M	Mista (quantitativa e qualitativa)	Exploratória (análise quantitativa) - (análise qualitativa)	Questionário fechado / entrevista semiestruturada
Pesquisa em sala de aula e a formação do professor-pesquisador: análise de um caso	Teixeira (2005)	Educação M	Não específica da	Pesquisa em sala de aula	Entrevista/ Questionário

Fonte: a autora.

*Mestrado.

Muitas são as convergências emergentes do quadro acima: a área do conhecimento, de modo que todos os trabalhos pertinentes à busca no portal do domínio público estavam inseridos na área da Educação, em nível de mestrado; a natureza qualitativa da pesquisa também se repete (FILIPPI, 2009; LUZ, 2008) e a recorrência do emprego de entrevista (LUZ, 2008; MARTINS, 2006; TEIXEIRA, 2005) e questionários (LUZ, 2008; MARTINS, 2006; TEIXEIRA, 2005) para coleta/ geração de dados para pesquisa.

As divergências se estendem à natureza da pesquisa, em que surge um trabalho respaldado na pesquisa mista (MARTINS, 2006); à metodologia de desenvolvimento da pesquisa, que são variadas: análise documental (LUZ, 2008); pesquisa-ação (FILIPPI, 2009); exploratória (MARTINS, 2006) e pesquisa em sala de aula (TEIXEIRA, 2005). Há também indefinição referente à natureza de uma das pesquisas (TEIXEIRA, 2005), embora a partir da leitura do trabalho seja possível identificar que se trata de um trabalho qualitativo e quanto ao método de análise qualitativo da pesquisa de Martins (2006), que afirma estar calcada em uma pesquisa de natureza mista, mas descreve apenas a metodologia de análise quantitativa. Nesses trabalhos também busquei identificar os conceitos adotados para definir pesquisa e professor-pesquisador, apresentados a seguir.

Em relação ao conceito de pesquisa, Luz (2008) o define a partir de uma concepção epistêmica, compreendendo o como

[...] investigação desenvolvida para a obtenção de informações que possam solucionar um problema ou contribuir para a melhoria do ensino. Percebo a pesquisa como um tipo de estudo que se fundamenta em determinados caminhos (métodos e técnicas), com o objetivo de apresentar soluções para possíveis problemas (LUZ, 2008, p. 15).

Ainda sobre esse conceito, Teixeira (2005) se alinha com a concepção de

pesquisa de sala de aula, fundamentada em Demo (1997) também por um viés epistêmico.

Entretanto, Teixeira (2005) não apresenta uma definição própria de pesquisa. Da mesma forma, Filippi (2009) e Martins (2006) não apresentam definições próprias sobre esse conceito e tampouco apresentam a visão de pesquisa com a qual se alinham. Essa se torna uma grande lacuna nesses trabalhos.

No que tange o conceito de **professor-pesquisador**, Luz (2008) se respalda em uma definição epistêmica, alinhada a perspectiva da formação reflexiva, com base em Pimenta (2005), para a qual o professor-pesquisador é aquele que utiliza-se da sua própria prática para refletir e produzir mudanças, articulando os conhecimentos teóricos e práticos e reconstruindo os saberes.” (LUZ, 2008, p. 76).

Para Filippi (2009), “o conhecimento produzido pelo professor-pesquisador não substitui o conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica, mas o complementa na compreensão do fenômeno educativo.” (FILIPPI, 2009, p. 43). Desse modo, sua pesquisa traz uma concepção epistêmica do professor-pesquisador e, está embasada em pesquisadores da área de formação de professores como Elliott (1998), Zeichner (1992, 1998), Nóvoa (1992, 2007) e Andreolla (2005).

Para Martins (2006), por um viés epistêmico, o professor-pesquisador é: “a) comunicador e educador; b) articulador e construtor dos saberes no ambiente acadêmico, também pode geri-los em favor da sociedade [...]” (MARTINS, 2006, p. 39) e c) um profissional que “nem sempre tem a consciência social do próprio trabalho que desenvolve, isto é, qual o motivo amplo que o leva a ser um professor-pesquisador.” (MARTINS, 2006, p. 197).

Para Teixeira (2005) o professor-pesquisador é um aprendiz, com base na concepção de Demo (1997). Desse modo, combinando a perspectiva epistêmica e deontica, e, que essa visão se torna “uma possibilidade instrumental para tornar alunos e professores mais competentes, porque se tornam capazes de aprender a aprender e saber pensar, podendo agir criticamente na sociedade em que estiverem inseridos.” (TEIXEIRA, 2005, p. 50).

Nas definições de cunho predominantemente *epistêmico* classifico o trabalho de Luz (2008), que ao tratar de **Pesquisa** se respalda em seu conhecimento de mundo, apresentando sua avaliação ou posicionamento em relação a esse tema. Essa mesma lógica é empregada na definição de **Professor-pesquisador**, por Luz

(2008), Filippi (2009) e Martins (2006), de modo a recorrerem a argumento de autoridade (ex. referências), para validar seu posicionamento.

A definição de cunho *deôntico* é empregada de forma integrada/ mesclada sobre **Professor-pesquisador** por Teixeira (2005), como modo de sugerir normativas às atividades desenvolvidas por esse profissional. Houve também ocorrências de ausência de definições de **Pesquisa** nos trabalhos de Filippi (2009) e Martins (2006).

A partir da leitura dos trabalhos supracitados, foi possível identificar duas vertentes teóricas predominantes: a compreensão do professor-pesquisador atrelado ao professor reflexivo (PIMENTA, 2005), que direciona suas pesquisas à solução de problemas educacionais e a compreensão do professor-pesquisador atrelado à pesquisa de sala de aula (DEMO, 1997).

Outra marca relevante desses trabalhos é a despreocupação em definir o conceito de pesquisa que adotam (FILIPPI, 2009; MARTINS, 2006; TEIXEIRA, 2005), deixando muitas vezes para que o leitor faça suas conexões a partir da série de autores elencados, e muitas vezes divergentes, para tratar do assunto.

Concluído os levantamentos no portal do Domínio Público, repliquei o processo no banco de teses e dissertações do ERIC, visando a traçar um panorama do tema no exterior.

2.3 PROFESSOR-PESQUISADOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO ERIC

A partir da proposta de pesquisa bibliográfica digital, desenvolvi a busca no banco de dados do ERIC⁷ (*The Education Resources Information Center*), em março de 2015, para definir a compreensão do uso do termo professor-pesquisador também na comunidade internacional. Assim, a busca pela expressão *teacher-researcher* foi empregada por ser o termo mais amplo que abrange o objetivo deste estudo. Essa busca sem filtros resultou em 5996 registros de trabalhos

⁷ De acordo com seu site oficial, o ERIC foi fundado em 1964. Esse centro de recursos é atrelado ao governo dos Estados Unidos da América e passou a ter finalidades educativas em 1974, sendo que desde 1993 ele vem se aprimorando como uma ferramenta na internet. Em 2002 o centro torna-se parte do Instituto de Ciências da Educação, por interferência de uma reforma educacional. Esse centro de recursos passou a oferecer acessos gratuitos e abertos de seu banco de dados a partir de 2014.

desenvolvidos até o ano de 2015. Com a finalidade de restringir esses números a trabalhos significativos, apliquei alguns critérios restritivos: filtro dos últimos 5 anos (por representar os trabalhos mais recentes, e que por consequência abrangem os trabalhos relevantes desenvolvidos anteriormente), que resultou em 1092 referências; filtro por tipo de publicação – dissertações e teses, que resultou em 14 referências. Lidas as 14 referências, desenvolvi o **quadro 5**, que apresenta uma síntese das características desses trabalhos, para então definir quais deles são relevantes para este levantamento.

Quadro 5⁸ - Síntese das características dos trabalhos pertinentes – ERIC

Título	Autor/ Ano	Área / Nível	Natureza	Metodologia	Instrumentos
Incorporating Technology Into The Instruction Of Social Studies	Laura M. Goodin (2012)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	checklist sobre tecnologia/ questionário de estudo social atitudinal / Checklist comportamental
Implementing Guided Reading Strategies With Kindergarten And First Grade Students	Lindsey Abbott; Abby Dornbush; Anne Giddings; Jennifer Thomas(2012)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	Questionário com os pais / avaliações diagnósticas/ Checklist observational
Improving Elementary Students' Engagement During Independent Reading Through Teacher Conferencing, Teacher Modeling, And Student Choice	Jenna L. Carey; Cameron C. Howard; Rebecca J. Leftwich (2013)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	Questionário/ Checklist sobre leitura/ Questionário com os pais / Questionário com os professores/ diários estruturados
Increasing Students' Perceptions Of Being Valued Through The Study Of Multicultural Literature And Analysis Of Diversity Related Issues In A Regular Level Sophomore English Class	Martha Jean Goughnour, (2013)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	Questionário com os professores / Questionário com os pais/ Questionário com os alunos
Increasing Respectful Behavior Through Verbal/Physical Recognition And Mini-Lessons With Ninth Through Twelfth Grade Students In Family And Consumer Science And Special Education	Melissa Baker Jacquelyn Paver Richard Zabelin (2011)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	Lista de observação /questionário com os pais / questionário com os alunos/ questionário com os professores
Using Standards-Based Grading To Address Students' Strengths And Weaknesses	Susan Knaack Allie Kreuz Erin Zawlocki (2012)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	Questionários para pais e alunos/ questionários e entrevistas com professores

continua

⁸ Todas as traduções desta tese são livres e de minha responsabilidade.

continuação

Título	Autor/ Ano	Área / Nível	Natureza	Metodologia	Instrumentos
Increasing Positive Sportsmanship In Elementary Physical Education Using Prosocial Behavior Interventions	Marc D. Shulman B.A (2013)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa- ação	Questionários para aluno/ questionário para professor/ questionário para pais/ checklist semanal de observação de comportamento
The Effects Of Differentiated Instruction On Motivation And Engagement In Fifth-Grade Gifted Math And Music Students	Merissa R. Martin; Matt T. Pickett (2013)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa- ação	Questionário para professor / questionário para aluno/ checklist de comportamento do aluno.
Increasing Student Physical Fitness Through Increased Choice Of Fitness Activities And Student Designed Fitness Activities For Ninth Through Twelfth Graders In Physical Education Class	Margo A. Jacob (2011)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa- ação	Questionário para aluno/ questionário para pais
Using Collaborative Testing To Reduce Test Anxiety In Elementary And Middle School Students	Brittany E. Balkam, B.S. Jenny A. Nellesen, B.G.S Heather M. Ronney, B.S. (2013)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa- ação	Questionário para aluno/ questionário para pais/ questionário para professor
Increasing Motivation And Engagement In Elementary And Middle School Students Through Technology-Supported Learning Environments	Linda Godzicki; Nicole Godzicki; Mary Krofel; Rachel Michaels (2013)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa- ação	Observação do comportamento dos alunos/ questionário para alunos/ questionário para professor
Exploring The Effects Of Active Learning On Retaining Essential Concepts In Secondary And Junior High Classrooms	Robin L. Bachelor Patrick M. Vaughan Connie M. Wall (2012)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa- ação	Diários de observação do professor/ questionários para professor e alunos

continua

conclusão

Título	Autor/ Ano	Área / Nível	Natureza	Metodologia	Instrumentos
Using Repeated Reading As A Strategy To Improve Reading Fluency At The Elementary Level	Kate Berg Catherine Lyke (2012)	Educação M.A	qualitativa	Pesquisa-ação	Questionário para pais/ questionário para alunos/ questionário para professor/ entrevistas com professor
Understanding Social And Emotional Needs As An Approach In Developing A Positive Classroom Environment	Kristen Ozorio (2014)	Estudos Liberais B.A**	qualitativa		Entrevistas com professor/ observações do pesquisador

Fonte: a autora.

* Master of Arts⁹/ ** Bachelors of Arts.

⁹Arts é uma grande área que compreende as áreas de Artes, Humanidades e Ciências Sociais, esse agrupamento é uma forma de tratar questões abrangentes em uma perspectiva global de abordar essas questões. De modo geral, essa grande área pode ser composta por mais de 40 habilitações incluindo estudos linguísticos, estudos sociais, comunicação, políticas, direitos humanos e relações internacionais.

O levantamento em uma base de dados internacional possibilitou a compreensão de que muito tem sido feito em relação ao professor-pesquisador em termos de pesquisa e disseminação no Exterior. Entretanto, quando restringimos nosso interesse a trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação, com supervisão e a longo prazo, como é o caso das teses e dissertações, o número de trabalhos que emergem é bastante restrito e nenhum deles servia ao propósito da minha pesquisa.

A partir de levantamento bibliográfico, observo que internacionalmente a pesquisa-ação tem destaque no uso do termo *teacher-researcher* e que esse termo se refere ao pesquisador que desenvolve a pesquisa e propõe ações na sala de aula. A partir desses trabalhos foi possível perceber também a cisão entre as funções do *teacher-researcher* e do *researcher* dentro das organizações institucionais de ensino. Essas funções se assemelham à realidade do contexto do professor da educação básica e do professor do ensino superior em nosso país, entretanto, se distingue em relação ao professor efetivo do ensino superior ao qual no Brasil é atribuída a função de professor-pesquisador no contexto público, o que não acontece nos contextos em que os trabalhos analisados descrevem. Naqueles contextos, o *professor* leciona e o *researcher* desenvolve e orienta pesquisas.

2.4 SÍNTESE DO LEVANTAMENTO SOBRE O TEMA PROFESSOR-PESQUISADOR

Tendo em vista que o objetivo desta seção é delimitar um ponto de partida para esta pesquisa, busquei proporcionar um panorama dos possíveis espaços de contribuição que este trabalho pode propiciar à área de LA e apontar qual a abrangência das asserções tecidas a partir da literatura existente. Assim, optei por delinear o estado da arte a fim de alicerçar a tese em pesquisas validadas e provenientes de diversos bancos de dados para ampliar o panorama sobre o tema.

Esse levantamento foi iniciado em 2011, quando eu propus o projeto de pesquisa no processo de avaliação do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL e foi sendo refeito ao longo do meu processo de doutoramento. Desse modo, investiguei 62 trabalhos completos provenientes do banco de teses e dissertações da CAPES, dos quais 6 eram pertinentes ao meu estudo, 34 trabalhos do portal do Domínio Público, dos quais 4 eram pertinentes e 14 trabalhos do ERIC, sendo que nenhum deles servia aos propósitos desta pesquisa. Esses dados são

apresentados no quadro 6.

Quadro 6 - Síntese dos levantamentos a respeito do professor-pesquisador nos bancos de dados investigados

Banco de dados	Convergências	Divergências	Conceitos:
CAPE S:	<i>Natureza qualitativa:</i> • pesquisa-ação • estudo de caso <i>Área do conhecimento:</i> • Educação <i>Instrumentos de coleta ou geração de dados:</i> • entrevistas • questionários	<i>Natureza da pesquisa:</i> • metodologia teórico-conceitual • pesquisa-ação crítico colaborativa <i>Áreas do conhecimento:</i> • Geografia • Estudos da Linguagem <i>Instrumentos:</i> • análise de documentos • atividades de análise de aulas de língua inglesa • grupo focal • produção de narrativas • relatos autobiográficos	Autores recorrentes para definir <i>pesquisa</i> e caracterizar o <i>professor-pesquisador</i> (PIMENTA; LIMA, 2010; BORTONI-RICARDO, 2008; ANDRÉ, 2006; MATOS; VIEIRA, 2002; NÓVOA, 2001; DEMO, 1990). Destacam-se Demo e Bortoni-Ricardo.
DOMÍNIO PÚBLICO	<i>Natureza da pesquisa:</i> • qualitativa <i>Área do conhecimento:</i> • Educação <i>Instrumentos:</i> • entrevista • questionários	<i>Natureza da pesquisa:</i> • pesquisa mista • análise documental • exploratória • pesquisa em sala de aula	Vertentes teóricas predominantes de professor-pesquisador: • professor reflexivo (ex. PIMENTA, 2005); • pesquisa de sala de aula (ex. DEMO, 1997). Despreocupação com a definição de pesquisa (FILIPPI, 2009; MARTINS, 2006; TEIXEIRA, 2005).
ERIC	<i>Natureza da pesquisa:</i> • qualitativa; • pesquisa-ação <i>Área do conhecimento:</i> • Educação <i>Instrumentos:</i> • Questionários; • Entrevistas; • Checklists	<i>Área do conhecimento:</i> • Estudos Liberais <i>Instrumentos:</i> • Listas de observação; • Notas de campo	O termo <i>teacher-researcher</i> é característico da pesquisa ação e remete ao pesquisador que desenvolve a pesquisa e propõe ações na sala de aula.

Fonte: a autora.

Compreendo que nem todos os trabalhos desenvolvidos nesse tema estão apresentados em meu levantamento, seja por inconsistências na ferramenta de

busca, seja por indisponibilidade dos dados nos sistemas, ou mesmo pela necessidade de limitar as buscas a determinados termos. Entretanto, o leitor pode a partir do **quadro 6** observar que existe uma tradição de pensar a pesquisa como imbricada no trabalho do professor proveniente da área da educação, vertente em que o professor é essencialmente professor-pesquisador e, portanto, a pesquisa deve permear sua formação inicial e continuada.

As pesquisas analisadas apontam para a concepção predominantemente qualitativa desses estudos, nos quais a pesquisa-ação se faz protagonista. As divergências que emanam desses trabalhos apontam a flexibilidade nos modos de fazer e nas possibilidades de instrumentos de geração e coletas de dados. Além disso, pelos conceitos emergentes nessas pesquisas (cujos focos convergem com os meus interesses de pesquisa) é observável que a pesquisa brasileira está endógena, por respaldar-se em autores nacionais, embora a formação dos conceitos esteja fundada em pesquisas internacionais e não tem dialogado diretamente com as pesquisas internacionais, ainda que estejam estabelecidas na mesma área do conhecimento. Atribuo esse fato a dois pressupostos: um seria a barreira linguística que dificulta aos pesquisadores a compreensão de textos internacionais (embora o domínio de um segundo idioma seja pré-requisito nos programas de pós-graduação) e outra seria a cultura/tradição de desenvolvimento de pesquisas voltadas para o olhar mais local.

Essas características apontam para o modo como as investigações sobre professor-pesquisador são desenvolvidas e também dão indícios, principalmente pelos tipos de definições empregadas nesses trabalhos, sobre o viés adotado nessas linhas de investigação. Compreendo que os trabalhos se pautam primordialmente em concepções epistemológicas, buscam clareza e aprofundamento ontológico, no caso da educação, apresentam ainda grande preocupação com o viés pedagógico do fazer pesquisa (ex. fundamentos em Demo e Bortoni-Ricardo), mas ainda com pouco posicionamento político, no qual se compreende a pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social.

Desse modo, entendo que muito se tem falado do professor-pesquisador nas mais diversas áreas e também na LA (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2007; MATEUS, 2009; MOITA LOPES, 1996; TELLES, 2002), mas poucos pesquisadores têm se debruçado sobre o tema a fim de proporcionar uma visão mais ampla e multifacetada do trabalho do professor-pesquisador, em consonância com as

mudanças sociais contemporâneas. Se pensarmos em LA, a partir dos dados secundários levantados nesta seção, observo que o tema professor-pesquisador está distante das preocupações de pesquisas de mestrado e doutorado e ainda que exista essa preocupação, em muitos trabalhos investigados essa preocupação foi posta como secundária ou marginal.

Em relação às definições empregadas, no tocante à *definição de pesquisa*¹⁰ os trabalhos investigados se agrupam em cinco categorias: 1) os que compreendem a pesquisa como princípio educativo (BALKAM; NELLESSEN; RONNEY, 2013; CAREY; HOWARD; LEFTWICH, 2013; FAGUNDES, 2011; GAMERO, 2011b; GOUGHNOUR, 2013; LUZ, 2008; OZORIO, 2014; TEIXEIRA, 2005), 2) os que compreendem a pesquisa como instrumento para o professor (ABBOTT *et al.*, 2012; CAREY; HOWARD; LEFTWICH, 2013; GOODIN, 2012; JACOB, 2011; MARTIN; PICKETT, 2013; OZORIO, 2014; SHULMAN, 2013), 3) os que compreendem a pesquisa como construção de conhecimento (BAKER; PAVER; ZABELIN, 2011; BALKAM; NELLESSEN; RONNEY, 2013; CONCEIÇÃO, 2012; FAGUNDES, 2011; GAMERO, 2011b; GOUGHNOUR, 2013; JACOB, 2011; MARTIN; PICKETT, 2013; SANTOS, L., 2012), 4) os que compreendem a pesquisa como teorias e métodos, o que remete mais diretamente à pesquisa acadêmica (CAREY; HOWARD; LEFTWICH, 2013; GOUGHNOUR, 2013; JACOB, 2011; LUZ, 2008; SANTOS, L., 2012) e 5) os que compreendem a pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social (CONCEIÇÃO, 2012; FAGUNDES, 2011; GAMERO, 2011b; LUZ, 2008; PESCE, 2012; SANTOS, M., 2012). Além dessas categorias, ainda há trabalhos que não apresentam definições de pesquisa, o que a meu ver é uma lacuna e, portanto, não se torna uma categoria. Alguns trabalhos vão se respaldar em mais de uma categoria para compreender o conceito de pesquisa, o que a meu ver é um ponto de fortalecimento e expansão da compreensão de pesquisa (ABBOTT *et al.*, 2012; BACHELOR; VAUGHAN; WALL, 2012; BAKER; PAVER; ZABELIN, 2011; BALKAM; NELLESSEN; RONNEY, 2013; CAREY; HOWARD; LEFTWICH, 2013; CONCEIÇÃO, 2012; FAGUNDES, 2011; GAMERO, 2011b; GODZICKI *et al.*, 2013; GOODIN, 2012; GOUGHNOUR, 2013; JACOB, 2011; KNAACK; KREUZ; ZAWLOCKI, 2012; BERG; LYKE, 2012; MARTIN; PICKETT,

¹⁰ Nas entrevistas esse tema é reapresentado como um segmento de orientação temática (SOT2: definição de pesquisa) e me respaldo nas reflexões aqui desenvolvidas para tecer minhas interpretações.

2013; OZORIO, 2014; PESCE, 2012; SANTOS, M., 2012; SHULMAN, 2013).

Estabelecido o ponto de partida em termos de produção científica validada e os focos de atenção deste percurso, posso começar meu caminho com a certeza de que meu trabalho é singular, em termos metodológicos, por fazer uso da pesquisa mista (definida na seção de metodologia) – utilizada na pesquisa de Martins (2006, p. 19), no campo da Educação, com objetivo de "investigar a visão do professor-pesquisador sobre a divulgação científica como um protagonista da relação ciência e sociedade", portanto, com foco bastante distinto do meu trabalho – e, por buscar ampliar a compreensão do tema professor-pesquisador na área de Linguística Aplicada de forma multifacetada, tendo em vista que apenas um trabalho foi desenvolvido com essa temática dentro dessa área (GAMERO, 2011b) e esse trabalho foi minha dissertação de mestrado, com uma visão ainda unilateral, focando na formação inicial de professores-pesquisadores e não apresentando ainda posicionamento epistemológico claro sobre pesquisa naquele contexto.

A partir da literatura visitada, compreendo que existam peculiaridades do trabalho do professor-pesquisador atuante em educação básica e do atuante na universidade, uma vez que o professor da educação básica desenvolve pesquisa por motivações diversas, entre elas o seu desenvolvimento profissional e a solução para questões diversas de sala de aula, sem a obrigatoriedade da disseminação dessas pesquisas. Por outro lado, o professor universitário, tem um caráter diverso em princípio, pois essa atividade é parte de suas atribuições no trabalho, inclusive com necessidade de disseminação desse trabalho como meio para atingir alguns objetivos específicos¹¹ em seu ambiente de trabalho. Assim, a natureza do trabalho dessas duas categorias de professores-pesquisadores é divergente desde sua essência.

Na seção que segue, faço um passeio pela literatura em busca de um panorama histórico da LA e suas preocupações ao longo dos anos. Além disso, mobilizo os documentos prescritivos do trabalho do professor-pesquisador¹², com vistas a uma visão informada do contexto social mais amplo desta pesquisa, que auxilia na compreensão multifacetada do tema professor-pesquisador.

¹¹ Ex. Classificação para bolsas de iniciação científica, para editais de financiamento de pesquisas, para inserção na pós-graduação, etc.

¹² Apesar de os documentos prescritivos não voltarem-se unicamente ao contexto universitário, o foco de investigação desta pesquisa sim.

3 FATORES CONJUNTURAIS QUE PERMEIAM A PESQUISA EM LA: ELEMENTOS SOCIAIS, HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Nesta seção, pretendo resgatar alguns fatores que permeiam esta pesquisa de doutorado, buscando respaldar o leitor com um panorama que serve de moldura para este trabalho. Assim, apresento um breve histórico da LA, em especial do seu percurso originário até seu estabelecimento como área do conhecimento no Brasil. Em seguida, resgato alguns elementos sociais, históricos e políticos que compõem o trabalho docente sociedade contemporânea e, por fim, traço um breve histórico dos documentos que norteiam o trabalho docente, em especial no que se refere ao trabalho do professor-pesquisador.

A LA tem sido definida de formas variadas ao longo de sua história. De acordo com o site da *Association Internationale de Linguistique Appliquée ou International Association of Applied Linguistics* (AILA) – originária da França em 1964 - a Linguística Aplicada é:

Um campo de pesquisa e prática **interdisciplinar**, que lida com **problemas práticos de linguagem e comunicação**, que podem ser identificados, analisados e resolvidos a partir da **aplicação de teorias, métodos e resultados da Linguística ou desenvolvimento de novas teorias e aparatos metodológicos em linguística** para tratar desses problemas (AILA, 2017, grifo nosso)¹³.

Os pontos negritados no texto da associação dão indícios do perfil do profissional esperado para essa área. Assim, os pesquisadores precisam estar atuando em uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvendo questões que envolvam práticas de linguagem. Desse modo, os afiliados a essa perspectiva de LA se engajam em problemáticas que envolvam aplicação de teorias, métodos e resultados da linguística, o que demonstra a raiz fundada na aplicação de teorias linguísticas e a proposta de produção de conhecimentos também muito ligada a essas práticas aplicacionistas dos linguistas aplicados.

Entretanto, os temas indicados como preocupações da área demonstram uma expansão dessa visão de LA aplicacionista para uma aproximação maior com um

¹³ No original: Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems.

viés social, a saber: “aquisição de primeira e segunda língua, letramento, distúrbios da linguagem, etc. [...] variações linguísticas e discriminação linguística, multilinguismo, conflito linguístico, política linguística e planejamento linguístico” (AILA, 2017).

Outra instituição de grande relevância para a LA é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística (ANPOLL), que compreende o grupo de trabalho (GT) de Linguística Aplicada (LA) -a ela filiado - dedica-se a:

[...] **estudos de natureza transdisciplinar** voltados para os usos situados da linguagem e, cobrindo, portanto, vastos campos de interesse como questões de **ensino e aprendizagem** de línguas, **identidade e subjetividade**, **cultura, educação e linguagens**, **linguagens e representações**, **enfoques textuais e discursivos**, **letramentos, práticas sociais** da linguagem mediadas por computador, **tecnologias** da informação e comunicação, **tradução, formação de professores** de línguas, entre outros (ANPOLL, 2014, grifo nosso).

As definições oferecidas pelo GT de LA demonstram evolução e maturidade de concepção, em especial por ser composto por pesquisadores já reconhecidos na área, buscando um perfil transdisciplinar (expandindo a ideia de uma área interdisciplinar), ainda com foco em questões de linguagem, mas já assimilando um perfil social, levando em conta os contextos contemporâneos de usos da linguagem. Essa perspectiva de LA pode também ser um fator de complexificação do trabalho do professor-pesquisador que se insere nessa área, por demandar conhecimentos e articulações que muitas vezes esse indivíduo não desenvolveu durante sua formação, tendo em vista que ainda é predominante a perspectiva disciplinar de formação inicial e continuada de professores, especialmente defendida pelos profissionais no contexto brasileiro.

Além das duas instituições supracitadas, a Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), é de extrema importância para este trabalho, primeiramente por ser uma instituição consolidada há anos e segundo por ser o espaço social em que busquei meus participantes. Essa associação define em sua página oficial (ALAB, 2018), objetivos da associação e interesses da LA:

Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), na sua fundação em 1990, teve como objetivo (re) construir um lócus acadêmico-científico dinâmico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de LA, **não concebida como aplicação de teorias linguísticas, mas como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social**. (ALAB, 2018, grifo nosso).

Calcada nessas definições, é possível afirmar que a LA no Brasil se preocupa com questões referentes a linguagem, constitui suas investigações de modo interdisciplinar e alinha-se com uma perspectiva social e humana para lidar com esse mote. É uma área bastante aberta ao diálogo com as mais diversas áreas do conhecimento, por seu caráter interdisciplinar, com potencialidades para abarcar os estudos da linguagem, sob diversas perspectivas e com as mais variadas ferramentas.

Essas definições e posicionamentos institucionais congregam um espectro do que deva ser a área de LA, indicando caminhos de atuação para seus afiliados e apontando para os desafios que a área enfrenta frente a sociedade contemporânea – além de ser um espaço recíproco de criação e intercâmbio de conhecimentos (inter/trans/multi)disciplinares.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA LA: FOCO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em um contexto nacional, a pesquisa tem sido preocupação tanto dos acadêmicos quanto de iniciativas governamentais há alguns anos. Em 1938, houve a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão acoplado ao trabalho do Ministério da Educação (MEC), que serviu para dar apoio e subsídio a pesquisas referentes a políticas educacionais (ANDRÉ, 2006). Outro marco do fortalecimento da pesquisa no Brasil foi 1956, no qual foram criados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa, ligados ao INEP e tinham por função formar recursos humanos para a pesquisa.

Em relação à LA como área do conhecimento, vários pesquisadores já mapearam historicamente seu percurso nacional (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 1996, 1999, 2013; PAIVA; SILVA; GOMES, 2009; SCHMITZ, 1992), desse modo, não pretendo refazer os caminhos já percorridos, mas apresentar um percurso histórico para identificar duas questões de meu interesse: a visão dos pesquisadores de LA sobre o escopo dessa área do conhecimento e sua concepção de pesquisa.

Com esse cenário em vista, inicio meu percurso histórico sob as lentes de Almeida Filho (1991), em que o autor apresenta alguns modos de compreender a LA e Schmitz (1992), em que o autor descreve o crescimento LA no Brasil. Schmitz assevera que alguns pesquisadores acreditavam que a LA era uma área do

conhecimento recente, com cerca de 15 ou 20 anos na década de 90, enquanto que Almeida Filho questiona essa cronologia, que aponta o início da LA no Brasil na década de 60, pois para o autor, “a LA no sentido de ciência aplicada autoconsciente, preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem, tem uma história bem mais recente no Brasil.” (ALMEIDA FILHO, 1991, p. 4). Embora o autor argumente em favor dessa distinção cronológica, ele não apresenta uma nova data.

Assim, convergentemente ambos autores delimitam a inserção da LA no Brasil com um caráter aplicacionista da linguística¹⁴, uma vez que essa área preocupava-se inicialmente com o ensino de línguas, a aprendizagem de línguas e a descrição linguística, mas com o passar dos anos, foi amadurecendo e reformulando seu perfil. Almeida Filho (1991, p.4) aponta nessa discussão que havia pesquisadores que concebiam a LA como sustentada na Linguística, e isso se dava como forma de assegurar sua cientificidade das pesquisas (bastante calcadas na concepção positivista de pesquisa). Esse autor contrapõe essa ideia, argumentando que o que garante o caráter científico da LA é fato dessa área já ter estabelecido seu “objeto de pesquisa, nomenclaturas e procedimentos explícitos de pesquisa”.

Em seu texto, Schmitz (1992, p. 216) indica diversas obras¹⁵ que delimitam os períodos vivenciados pela LA, sendo elas: “I) o precursor 'pré-científico', II) o lingüístico (ligado ao trabalho de Bloomfield, 1933), e III) o contemporâneo (ligado ao trabalho de Chomsky, 1965)” e acrescenta o período IV) “autônomo”, no qual a LA se desvincula da Linguística e passa a fazer conexões com diversas áreas e defende que a LA se encontrava naquele momento (início da década de 90) vivenciando o IV período.

Já no texto de Almeida Filho (1991, p. 5), o pesquisador apresenta formas de compreender essa área a fim de caracterizar e defini-la, a saber:

Uma primeira maneira de entender LA seria observar os problemas ou tópicos que se transformaram em objetos de seu estudo e interpretação. Outra maneira de compreendê-la, seria examinar os seus fins ou objetivos. Um outro caminho ainda seria o de pesar com cuidado as suas propostas ou produtos.

¹⁴ Nos textos que se propõe a historiar a LA o pesquisador Gomes de Matos é o exemplo recorrente da fase inicial da LA no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 1996; SCHIMITZ, 1992).

¹⁵ Para maiores informações: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921/0>.

Portanto, para Almeida Filho (1991), identificar as questões que permeiam e persistem na área de LA pode ajudar a compreender seu escopo de atuação, delimitando ao longo do tempo a agenda de pesquisa dessa área. Outra possibilidade seria investigar os objetivos determinados pelos pesquisadores em LA, o que evidenciaria os interesses desses pesquisadores. O autor acrescenta como sugestão para a área que apesar de identificados os temas de pesquisa e as intenções dos pesquisadores, seria importante investigar os tipos de afirmações e generalizações gerados nessas pesquisas. Entretanto, ainda que tendo identificado esses elementos, segundo o autor, não seria suficiente para delinear a área da LA, assim, ele apresenta a necessidade de se fortalecer e enunciar os métodos de pesquisa em LA, uma vez que essa área está intimamente ligada à pesquisa científica ao conceber suas bases teóricas. Caso contrário, esses pesquisadores continuariam sendo vistos como de menor importância dentro das universidades.

Em conjunto com as diversas fases vivenciadas pela LA, de acordo com Schmitz, foram defendidas também diferentes concepções de linguagem e temas de interesse dentro dessa área do conhecimento¹⁶. Esse autor postula ainda que as temáticas “pertencentes” a essa área são determinadas por diversos fatores, dentre eles demandas “institucionais ou preferências ou preconceitos pessoais” (SCHMITZ, 1992, p. 217). O autor aponta ainda que algumas temáticas são comuns a diferentes áreas, tais como a aquisição de linguagem e o estudo dos discursos de sala de aula, temas recorrentes também no levantamento de Almeida Filho (1991).

Em seu texto, Schmitz (1992) traça um histórico da LA, de modo geral e aponta então as contribuições da LA brasileira, que segundo o autor tem seus primeiros registros da década de 60, como aplicação de conhecimentos para solução de problemas, a partir da obra “Tarefas da lingüística no Brasil” na revista “Estudos Lingüísticos”, por Aryon Dall'Igna Rodrigues (1966).

Segundo Schmitz (1992), na década de 70 surgem os primeiros programas de pós-graduação dessa área. Entretanto, a década de 70 foi um marco histórico, não só para a LA, pois são criados diversos cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, marcando assim, a institucionalização da pesquisa no Brasil. Em seu texto, Schmitz (1992) apresenta como contribuições da LA no Brasil, uma relação de teses e dissertações, tendo como filtro os trabalhos em ensino de

¹⁶ Para maior aprofundamento ver Schmitz (1992).

língua estrangeira (LE) nas escolas brasileiras e Ensino/Aprendizagem de LE.

O autor elenca nove dissertações de mestrado desenvolvidas nessa temática, de 1979 a 1990, nas seguintes instituições: UFSC, UFRS, UFPB, PUC-SP, UFMG, UFPE e UNICAMP; quatro teses de doutorado desenvolvidas no país, de 1977 a 1990, todas desenvolvidas na PUC-SP e seis teses desenvolvidas fora do Brasil, de 1979 a 1990, nas seguintes instituições: University of London, Georgetown University, University of Lancaster e Tulane University. Além desses trabalhos, o autor aponta também, como contribuintes da LA no Brasil, o professor Gomes de Matos como um dos pioneiros na área de LA e ressalta a importância do seu trabalho no Centro de LA do Yázigi e a pesquisadora Celani, por ser fundadora do primeiro programa de pós-graduação da área no Brasil e por suas inúmeras publicações, especialmente no que remete ao contexto brasileiro de aprendizagem de LI, the Brazilian ESP.

O autor aponta ainda alguns trabalhos que delimitam e definem essa área do conhecimento, como marcos na história e na evolução da LA brasileira, sendo eles: Almeida Filho (1990), Bohn e Vandresen (1988), Cavalcanti (1986), Kleiman (1990), Moita Lopes (1990). Além desses trabalhos, o autor ressalta também a importância dos seguintes periódicos: Trabalhos em Linguística Aplicada (TLA, IEL, UNICAMP); The Specialist (PUC-SP) e DELTA (ABRALIN).

Ainda nesse percurso histórico da LA brasileira, compreendo que o trabalho de Moita Lopes (1996), "Oficinas de Linguística Aplicada" seja igualmente um marco histórico dessa área, com foco no ensino/aprendizagem de línguas, em especial no que tange as questões sócio-educacionais que permeiam esse processo. Calcado em uma visão de LA que se propõe como um novo paradigma, Moita Lopes (1996) discute modos de se fazer pesquisa dentro dessa área do conhecimento.

Naquele momento, o autor já apontava para o crescimento da área e denunciava o grande número de pesquisadores que se inscreviam à área de LA, mas que atuavam em uma concepção de LA como aplicação das teorias linguísticas a fim de solucionar problemas referentes ao ensino de línguas, ou ainda, tratavam essa área como secundária em seus trabalhos. O autor (MOITA LOPES, 1996, p. 22), que se inscreve em um novo paradigma de LA, define a LA como:

Uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do

conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Deste modo, compreendo essa obra como um marco para a LA no Brasil, em especial no que tange meu foco de interesse que é o trabalho do professor-pesquisador, pois é nela que aparece a discussão não só de delimitação da área, mas também dos modos de fazer pesquisa nessa área¹⁷.

Anos depois, ainda preocupado com os caminhos tomados pelos pesquisadores dessa área, Moita Lopes (1999) busca apresentar uma fotografia da LA brasileira, com foco na língua estrangeira. Esse pesquisador, em um volume especial da revista *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (DELTA), apresentou o crescimento quantitativo de programas de pós-graduação em LA, a fundação de diversas associações de professores de LE e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), o projeto brasileiro de inglês para fins específicos, os principais periódicos e livros existentes à época e também os Parâmetros Nacionais para o ensino de LE. O pesquisador defende que o crescimento dessa área de conhecimento, no Brasil, se dá em função da criação dos cursos de pós-graduação na área.

Como foco da LA, no final da década de 90, Moita Lopes (1999) apresenta o predomínio do ensino de LI no Brasil, em detrimento de outras LE e atribui essas preferências a fatores sócio-políticos. A primeira fotografia apresentada no artigo é o aumento no número de pós-graduações no país, que segundo o autor, inicialmente apresentavam uma característica de investigar a LE sob a influência da Linguística e, portanto, com uma perspectiva de aplicação da Linguística à descrição das línguas. Ao mesmo tempo, um movimento de desenvolvimento da LA autônoma ia se delineando nesses novos programas, no qual a ânsia por produção de conhecimentos teóricos na área de investigação do ensino/aprendizagem de línguas ia tomando corpo, inicialmente na PUC-SP, seguido pela UNICAMP, UFRJ, UFSC, USP, UFMG, UFPE, UFF, UFRN, UFRGS, UFSM, UFAL, UNESP-S. J. Rio Preto, UCPEL, UECE, dentre outras. Esse momento é caracterizado por uma reconceitualização da LA, no qual o viés interdisciplinar começa a se consolidar. Iniciou-se, portanto, a partir da metade da década de 80, um processo de formação de linguistas aplicados nos programas de pós-graduação brasileiros.

¹⁷Ver seção 3, subseção 3.1.1.

O autor apresenta como fotografia 2 tópicos recorrentes nas teses e dissertações da LA. Atrelados à área de ensino/aprendizagem de línguas, o autor indica dezesseis subtemas de investigação, os quais o estariam diretamente ligados à compreensão de LA dos programas em que as pesquisas são desenvolvidas. Inicialmente, predominou a aplicação da Linguística, em seguida, a importância da Leitura nesse processo, o que na opinião do autor estaria revelando o reconhecimento da relevância social da aprendizagem de uma LE (MOITA LOPES, 1999).

A terceira fotografia apresentada, por Moita Lopes (1999) diz respeito a criação de associações de professores de LE, de LA e a proposição de eventos científicos. Segundo o autor, essas associações desempenharam papel importante na formação de professores de línguas do país e também na proposição de eventos específicos dessa área. A meu ver, esse é mais um fator que demanda a inserção do professor-pesquisador e, portanto, abre nossas possibilidades de atuação profissional, ao mesmo tempo em que intensifica o trabalho desse profissional, por não ser considerada atividade profissional. O autor anuncia ainda que em 1990 foi fundada a ALAB, que representa o posicionamento político e acadêmico de um grupo de pesquisadores, identificando-se como linguistas aplicados. A ALAB, está afiliada à Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), o que demonstra um engajamento conjunto com a LA mundial. O autor indica diversos eventos promovidos tanto pelas associações emergentes quanto pelos programas de pós-graduação anunciados na fotografia 1 e ressalta o caráter de fortalecimento acadêmico e político dos resultados apresentados.

A quarta fotografia retrata a importância do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, financiado pela CAPES, CNPQ e Conselho Britânico, coordenado por Maria Antonieta Alba Celani, na PUC-SP, que agregava professores universitários de língua inglesa de cerca de 70 instituições e visava subsidiar a compreensão das necessidades do contexto brasileiro. De acordo com o autor, esse projeto foi responsável pelo desenvolvimento teórico metodológico do ensino de línguas no Brasil, sendo assim, um marco na concepção da LA nacional. Naquele momento, ressaltava-se a importância da Leitura no processo de ensino/aprendizagem de LE.

A quinta fotografia diz respeito à produção científica da área, à qual o autor atribui reconhecimento da vitalidade da área. Esse autor aponta os periódicos

semestrais *The ESpecialist*, iniciativa de Celani, na PUC-SP e *Trabalhos de Linguística Aplicada*, pela UNICAMP, como marcos históricos da disseminação da LA no Brasil. Além desses periódicos, Moita Lopes (1999) destaca o periódico anual, *INTERCÂMBIO*, mantido pelo programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. O autor (MOITA LOPES, 1999, p. 429-431) descreve como marcos constituintes da LA dezesseis obras de autores brasileiros¹⁸.

Essas obras apontadas por Moita Lopes (1999) demonstram as preocupações da área naquele momento (ex. ensino de línguas, ESP, interação, português para estrangeiros, LA transdisciplinar, ensino comunicativo, autonomia, etc.) e também a maturidade dos pesquisadores que trouxeram essa área do conhecimento à sua condição atual. A meu ver, inicialmente muitas dessas obras centravam-se ainda em delimitar o espaço de atuação da área, com uma tradição no ensino de LE, suas metodologias e paradigmas e aos poucos foram desenvolvendo o caráter transdisciplinar e a discussão da formação de professores como agentes sociais. É nesse último tópico que se encontra uma preocupação com a formação do professor-pesquisador, foco de interesse neste trabalho, a partir da obra de Moita Lopes (1996).

A respeito da pesquisa científica e da preocupação com seu retorno social, Leffa (2001) expõe a necessidade de se apresentar os caminhos percorridos a fim de agregar validação à pesquisa e busca em seu texto apresentar uma abstração daquilo que lhe parecia ser a essência da LA à época, detectando tendências e sugerindo prioridades. O autor apresenta então um desafio emergente na LA, que segundo ele, é a mudança no cenário de desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as transformações geradas pelas novas tecnologias de comunicação e seus efeitos nas interações humanas.

Esse pesquisador aponta, portanto, a necessidade de se adotar um método de pesquisa que seja tão fluido quanto a realidade posta. Assim, o autor aponta para esse novo modo de se fazer pesquisa em estudo da língua como instrumento, que atenda a diversidade de contextos e pessoas os quais investiga (LEFFA, 2001). O autor defende que a ciência deve dar retorno à sociedade, mas a LA em especial tem potencialidade para assumir esse papel, uma vez que lida com a linguagem, que permeia diversas questões da vida cotidiana. Da mesma forma, nessa área do

¹⁸ Para saber quais acesse o texto no original em Moita Lopes (1999, p. 429-431).

conhecimento “(n)ão se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade” (LEFFA, 2001, p. 7).

Esse autor ressalta ainda a natureza interdisciplinar da LA e a importância da pesquisa-ação (exemplo apresentado como característica de pesquisa em LA), para lidar com as interações e com os participantes da pesquisa de modo equilibrado e formativo. Em seu texto Leffa (2001, p. 11) apresenta duas fusões teóricas: “da inteligência com a emoção” e “da mente computacional com a mente social” e destaca quatro fusões práticas: “presencial com distante, docência com produção de materiais, escola com empresa e infância com terceira idade”.

Esses elementos são apresentados pelo autor como proposta de reflexão. Ele argumenta em favor de cada um dos elementos, apontando possibilidades e dificuldades de se articular esses elementos, além de reforçar a abertura da área da LA para investigações diversas envolvendo a linguagem e não se restringindo ao ensino de línguas. Leffa encerra seu texto alertando para a grande responsabilidade advinda das possibilidades de se fazer LA com preocupação social. A meu ver, se por um lado a LA vivencia esses novos fatos que propiciam novas formas de atuação para os linguistas aplicados, por outro, essas mesmas possibilidades podem gerar intensificação do trabalho dos professores-pesquisadores que trabalham na perspectiva da LA contemporânea.

Em seu texto ao AILA Review¹⁹, Marilda Cavalcanti apresenta perspectivas da área no Brasil e descreve a LA como “um campo do conhecimento e uma área profissional de pesquisa” (CAVALCANTI, 2004, p. 23) e atribui a essa área um caráter político e acadêmico. Além disso, a autora ressalta que a histórica relação com a Linguística (em que inicialmente era compreendida como aplicação da linguística), deixou resquícios na trajetória da LA, como por exemplo, na distribuição de recursos, em que a da LA é subárea da Linguística, embora tenha se consolidado e expandido como área do conhecimento.

Essa autora faz um breve histórico da LA, bastante semelhante ao apresentado por Schmitz (1992), mas com novos dados a partir da década de 90,

¹⁹ Um periódico internacional mantido pela Associação Internacional de Linguística Aplicada que congrega textos de pesquisadores em LA, desde 1984. A partir do volume 16 esse periódico passou a ser publicado por John Benjamins e passou a ser uma publicação primordialmente digital e não gratuita.

tendo em vista que o autor publicou sua obra no início dessa década e Cavalcanti faz uma revisão da área doze anos depois. A autora identifica como marco da inserção da LA no Brasil a constituição de um grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), no final da década de 80 e ressalta que uma das ações que alavancou/ acelerou esse processo de inserção da LA na década de 90 foi a fundação da ALAB, afiliada à AILA. A LA inicia, então, uma trajetória de publicações referentes a questões epistemológicas, se insere na graduação enquanto disciplina, propõe cursos de pós-graduação em LA, diversifica sua atuação de pesquisa, criando suas próprias subáreas e assumindo sua relação com a área da educação. Em seu texto, Cavalcanti (2004) discute a pesquisa em LA e aponta que: na década de 70, as pesquisas enfocavam na análise contrastiva e na de 80, a leitura. No início da década de 90 a subárea de LE havia se fortalecido e sobreposto a de língua materna.

A autora aponta a evolução de alguns temas, que a meu ver marcam uma nova fase a LA brasileira, demonstrando maior maturidade na exploração do caráter inter/transdisciplinar da LA, a saber: “linguagem e gênero, linguagem e novas tecnologias, discurso e identidades” (CAVALCANTI, 2004, p. 25). A pesquisadora anuncia o final da década de 90 como o marco da consolidação da LA como área do conhecimento autônoma, marcado pelo aumento das pesquisas, publicações e apresentações em congressos nacionais, inclusive tornando-se reconhecida pelos órgãos de fomento. Em minha opinião, esse foi realmente um marco inicial, pois o reconhecimento como área autônoma me parece ainda não ter ocorrido, em especial pela classificação da CAPES e do CNPQ, em que a LA continua subárea da Linguística, o que tem impacto também nas verbas destinadas à área.

No final dessa década, as pesquisas eram primordialmente qualitativas, com uma grande diversidade metodológica, superando a tradição experimental ou quase-experimental (CAVALCANTI, 2004). Segundo a autora, esse momento foi marcado pela pesquisadora como fase de consolidação da área, ganhando reconhecimento e pelo desafio de tornar-se efetivamente uma área inter/multi/transdisciplinar, movimento já iniciado na relação com a Linguística e suas áreas afins e também com as Ciências Sociais, a fim de investigar o desenvolvimento de pesquisadores e professores.

O início do milênio foi marcado pelas grandes possibilidades que a LA

apresentava em termos de contribuições para solução de problemas sociais, abundantes em nosso país e pelo início de um debate sobre ética em pesquisa, relações de poder, neocolonização e pós-colonialismo envolvendo o uso da linguagem (CAVALCANTI, 2004). No que tange o assunto da formação de recursos humanos (e, portanto, do professor-pesquisador), a autora menciona a preocupação em descolar as relações de poder na pesquisa, apresentando o debate sobre a pesquisa-ação e propondo uma expansão desse debate para o empoderamento das minorias, como forma de ativismo social e político.

A meu ver a autora fez prospecções para a área e para um novo papel do (professor-) pesquisador em LA, porém sem grandes aprofundamentos. Suas prospecções foram acolhidas pelos pesquisadores da LA, de modo que os temas propostos estão ainda hoje efervescentes nas discussões, publicações e apresentações em eventos da área e o papel do (professor-) pesquisador tem cada vez mais se deslocado para uma postura ética e crítica (como agente social). Dois trabalhos que posso mencionar a respeito dessa preocupação com a ética em LA são os textos de Celani (2005) e de Paiva (2005), que se tornaram referências para o tema na LA.

Outro marco da LA no Brasil é o projeto Textos em Linguística Aplicada (TELA), apresentado em formato de publicação via periódico Linguagem & Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, composto por quatro edições digitais (3 CDs e 1 DVD) e atualmente conta com a edição online. Nesse projeto, Leffa compila a produção da área em um espaço acessível aos mais diversos tipos de interlocutores dessa área. Esse projeto, de acordo com sua página oficial, tem por objetivo:

Divulgar às pessoas interessadas, incluindo professores, pesquisadores, alunos de graduação e de pós-graduação, o que está sendo publicado na área, reunindo anais de congressos, livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, todos apresentados em versão integral (LEFFA, 2019).

Foram lançadas quatro edições do TELA²⁰, as três primeiras em CD-ROM e a quarta em DVD. A edição online inicia em 2016, reunindo não só o que foi publicado nas edições anteriores, mas também as contribuições enviadas pelos autores a

²⁰ As informações sobre o projeto foram coletadas na página gerenciada pelo pesquisador Wilson J. (LEFFA, 2019).

partir da quarta edição impressa. O TELA 1 foi publicado em 2000, em CD, contendo 44.000 páginas, provenientes de 16 congressos (anais), 8 periódicos (edição anual), 6 livros, 26 teses de doutorado e 36 dissertações. O TELA 2 foi publicado em 2003, em CD, contendo 80.000 páginas, provenientes de 26 congressos, 9 periódicos, 24 livros, 45 teses e 100 dissertações. O TELA 3 foi publicado em 2006, também em CD, agrupando 152 dissertações, 30 teses e 1 periódico. O TELA 4, publicado em 2009, em DVD, agrupou 5.000 textos, sendo 23 anais de congressos, 22 livros, 214 dissertações e 170 teses. O TELA online, foi iniciado em 2016, agrupando os textos disponíveis no TELA 4 e textos enviados posteriormente. Esse projeto é um banco de dados bastante rico, possibilitando acesso a textos na área de LA e mapeando a produção já existente na área.

Outra obra que caracteriza a evolução da LA no Brasil é organizada por Moita Lopes (2006), denominada “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”. Nessa obra os autores apresentam uma proposta de reconcepção da LA, buscando propor teorias e modos de fazer LA com relevância social. Parece-me que nessa obra se inicia uma faceta politizada dessa nova LA, que busca aproximação com questões do cotidiano e com as ciências sociais, vertente essa da LA com a qual se alinha esta pesquisa. Apesar de não ser uma obra composta exclusivamente por pesquisadores brasileiros, com foco na realidade do nosso país, a obra conta com a participação de seis linguistas aplicados brasileiros reconhecidos na área (a saber, Moita Lopes, Fabrício, Rajagopalan, Signorini, Cavalcanti e Rojo).

A LA foi também delineada pela obra “Linguística Aplicada: suas faces e interfaces”, sob a organização de Kleiman e Cavalcanti (2007). Na apresentação da obra as autoras retomam o percurso histórico da LA, tanto internacional quanto nacionalmente e apontam para sua atuação nessa área do conhecimento. A obra é composta por seis partes, sobre as seguintes temáticas: I- Tradução e desconstrucionismo (2 textos), II – Subjetividade, discurso e ensino de línguas (3 textos), III – Ensino de línguas estrangeiras, materiais e fazeres (4 textos), IV – Estudos do letramento, ensino da escrita e inclusão (3 textos), V – Educação bilíngue, bilinguismo e minorias (3 textos), VI – Formação de professores, identidade e interação (4 textos). Como apresentada nas temáticas, a preocupação da LA ainda tem forte embasamento no ensino de línguas, entretanto, aborta outras temáticas e perspectivas, que aderem a ideia da LA já reconfigurada, com papel social e em diálogo com questões sociais situadas nessa área do conhecimento. Outro grande

foco nesta obra, que dialoga diretamente com este trabalho é a temática IV, que une discussões da formação de professores e de identidade, embora não apresente qualquer discussão a respeito do professor-pesquisador.

Outro fator que me chama atenção nessa obra é o trabalho de Almeida Filho (2007), que apresenta um panorama da produção científica da área de LA, fazendo com que o leitor pondere sobre o futuro dessa área, a partir do que já está desenvolvido e apresentando perspectivas para uma agenda futura nesse campo do conhecimento.

Esse autor (ALMEIDA FILHO, 2007) indica sete tendências para a LA nacional, a saber: 1) consolidação dos grupos de pesquisa, 2) emergência e expansão das publicações científicas, cada vez mais qualificadas pelos critérios do sistema Qualis²¹, 3) aumento dos projetos de pesquisa aplicada, voltados a intervenções sociais, 4) necessidade de explicitação de bases teóricas sobre os processos de ensino/aprendizagem de línguas, com linguagem acessível, 5) emergência da pesquisa em ensino de português como língua estrangeira como estratégia para a área de LE geral, 6) necessidade de articular e tornar acessível as teorias produzidas em projetos de ensino e aprendizagem de línguas e 7) emerge em um contexto de políticas públicas a importância das pesquisas aplicadas na formação de professores, sob o paradigma da reflexividade.

Pelos pontos levantados por Almeida Filho (2007), já identifico que as tendências por ele apontadas são caracterizadas por avanços da área, que mais a longo prazo acabam por se confirmar, mas por outro lado, já dão indícios de uma intensificação do trabalho do professor-pesquisador (universitário), inserido na LA. Despontam também nessa obra a indicação de que as questões sociais estariam ganhando espaço cada vez maior na LA, bem como a preocupação com a validade e a confiabilidade da pesquisa em LA.

Além disso, tendo como foco as políticas públicas, o autor registra a preocupação com o desenvolvimento crítico (reflexivo) de professores, desse modo, entendo que essa preocupação contribui para a discussão da formação de professores vinculada a formação de professores-pesquisadores, mas ainda me parece uma tendência em que o papel central do professor é a reflexão

²¹ Esse é um sistema de classificação da produção intelectual no Brasil, que segundo o site da CAPES é direcionado à avaliação da produção científica da pós-graduação.

microcontextual (na sala de aula) e a pesquisa se torna tangencial, apenas como produto de registros desse processo reflexivo.

Embora concorde com a importância da reflexão na formação e no trabalho de professores, creio que ela seja apenas parte do potencial instrumentalizador da pesquisa para o desenvolvimento profissional de professores, pois compreendo que a pesquisa pode ampliar a visão crítica desses profissionais, com preocupações sociais amplas, e assim, contribuir para formação de profissionais politicamente engajados, deslocando essa formação do campo do intelecto para o campo das ações concretas. Esse ponto de vista parece ser convergente com a proposição de Gimenez (2007), que apresenta em seu texto uma distinção entre LA e Linguística, apontando que o grande avanço da área seria a produção de conhecimento e não o consumo de teorias produzidas pela Linguística. Essa discussão é proposta pela autora, também com base em Cavalcanti (2004) e já fazia alusão à Linguística Aplicada Crítica, ou seja, apontava para uma LA que fosse capaz de estabelecer relações políticas, sociais e culturais abrangentes, que considerasse questões que envolvessem linguagem e sociedade (ex. sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, sexualidade, classe social, etc.).

Retomando a historicidade da LA, Paiva, Silva e Gomes (2009) propõem um histórico de sessenta anos da LA. Nessa obra as autoras apresentam a LA, a partir da dicotomia clássica da literatura, em que ora se apresenta como aplicação da linguística e ora como investigação da linguagem como prática social, e propõem uma compreensão ternária dessa área:

[...] ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de lingüística (ex. investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade) (PAIVA; SILVA; GOMES, 2009, p. 2).

Com base em Cavalcanti (2004) as autoras sintetizam que a pesquisa em LA no Brasil, na década de 70, era focada na análise contrastiva, na década de 80 na leitura e, na década de 90, o foco esteve na evolução da subárea e LE, na qual a pesquisa se diversificava em relação aos temas abordados e em torno da pesquisa de sala de aula. A proposta das autoras se diferencia do trabalho de Cavalcanti (2004) quando propõe um levantamento de temas, métodos de pesquisa e teorias mais recorrentes na área de Linguística Aplicada, a partir de um projeto de pesquisa.

Essas autoras investigaram sete periódicos internacionais e cinco nacionais²², com um alcance de 10 anos de publicações.

Em 2011, a gestão do biênio 2009-2011 da ALAB também organizou um livro com foco no ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro, denominado “Linguística Aplicada e Sociedade” (SZUNDY *et al.*, 2011). Os organizadores propuseram a obra em homenagem aos 21 anos da associação e essa obra foi lançada no IX CBLA. Segundo os organizadores, a obra reuniu trabalhos de linguistas aplicados de diversas regiões do Brasil, líderes e membros de grupos de pesquisas, e proporciona um diálogo transdisciplinar acerca do domínio da LA, com vistas ao ensino de línguas. O livro foi dividido em 3 partes: I) gêneros e ensino; II) a educação de professores de línguas e III) identidades, tecnologia e livro didático. Um dos focos centrais da obra é a abordagem de gêneros, na busca por atender a necessidade de explicitação de bases teóricas sobre os processos de ensino/aprendizagem de línguas, com linguagem acessível e a necessidade de articular e tornar acessível as teorias produzidas em projetos de ensino e aprendizagem de línguas.

Outro ponto central é a formação de professores (de línguas), tema recorrente na LA brasileira e característico pela própria constituição dessa área do conhecimento, conforme aponta Celani (1992), como podemos observar nos quadros 7, 8, 9 e 10, a seguir. É nesse espaço da formação de professores, que emerge em um contexto de políticas públicas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, 2002) a importância das pesquisas aplicadas na formação de professores, sob o paradigma da reflexividade. Em Szundy *et al.* (2011) também são abordadas as questões de identidade, tecnologias e livro didático, que são temáticas contemporâneas e estão sendo tratadas em LA, em projetos de pesquisa aplicada, voltados a intervenções sociais, confirmando algumas tendências apontadas por Almeida Filho. Uma obra que abre espaço para autores já bastante conceituados na área de LA e ao mesmo tempo permite que as “vozes do sul” sejam ouvidas, pois agrupa pesquisadores de diversas regiões e fases de sua trajetória como pesquisadores. Diferentemente da proposta de Cavalcanti (2004) e de Almeida Filho (2007) a obra não se propôs a fazer esse resgate histórico das configurações e implicações da área.

²² Para maiores informações acessar o trabalho das autoras na integra.

Na mesma perspectiva de Paiva, Silva e Gomes (2009), na busca por compor uma fotografia da LA, encontro em Moita Lopes (2013) um panorama abrangente da LA brasileira. Segundo ele, essa área do conhecimento torna-se institucionalizada no Brasil a partir da década de 60, com a fundação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, tendo Antonieta Celani como sua precursora. De acordo com o autor, essa área tem sua efervescência a partir da década de 90, voltando-se essencialmente para a pesquisa qualitativa, com peculiaridades por transitar entre diferentes áreas (inter/transdisciplinar) e por sua preocupação com as nuances dessas peculiaridades.

Na seção introdutória da obra “Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festchrift para Antonieta Celani”, Moita Lopes (2013, p. 17) defende que desde seu desenvolvimento as preocupações da LA brasileira se voltam para o “idiossincrático, o particular e o situado”. Desse modo, essas preocupações se constituem a partir de uma visão de sujeito (e de pesquisa) que rompe com os moldes modernistas, que, portanto, se apegam em suas subjetividades ou intersubjetividades, adotando assim, a concepção de que o conhecimento é constituído por essas subjetividades, em formas de “visões, valores e ideologias do próprio pesquisador”. Dessa maneira, a LA é majoritariamente qualitativa e inter/transdisciplinar, o que segundo o autor, seriam características mais evidentes nas pesquisas brasileiras que em outros lugares.

Retomando a ideia de seu texto de homenagem à pesquisadora Celani (ver MOITA LOPES, 1999), o autor resgata algumas informações já apresentadas sobre a área de LA e também sobre a atuação da pesquisadora e reformula a proposta das fotografias, agora com um tom de modernidade, utilizando a menção ao *instagram*, que representa uma ferramenta tecnológica mais fluida e marcante da contemporaneidade e de suas formas de registrar o mundo, como um recorte dos pontos que lhe saltam aos olhos.

Moita Lopes (2013) apresenta como fotografias marcantes dessa LA na modernidade recente, com foco em contextos escolares, os capítulos da obra por ele organizada, que conta com dez capítulos de colaboradores reconhecidos na área e justifica que a LA tem muitas faces, que podem não estar representadas nessa obra. Esse autor propõe que a partir das fotografias apresentadas novas pesquisas possam ser concebidas, a fim de sanar as necessidades que se apresentam nessa contemporaneidade.

Os tópicos abordados nessa obra, que compõem a fotografia da LA contemporânea, segundo Moita Lopes (2013) são: as novas agendas de pesquisa na LA, a auto-heteroecoformação tecnológica docente, o ensino-aprendizagem de línguas, a formação de professores de línguas, com vistas a reflexão crítica e a ética, o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística Aplicada e a Linguística, a história e perspectivas a respeito de políticas de ensino de línguas no Brasil, materiais didáticos e ensino de línguas, a tradição grafocêntrica e as novas práticas hipermidiáticas, a educação linguística na formação de professores e questões de gênero, sexualidade e raça em contextos de letramento escolares.

A respeito da área de LA, Kleiman (2013) afirma que muito já foi escrito a fim de traçar sua identidade, fazendo emergir desde a década de 80 o apreço à transdisciplinaridade. Esse movimento vem se intensificando, segundo a autora, dada a natureza da LA e seu foco de interesse, ou seja, seu compromisso social. Assim, a partir da trajetória da LA, a autora advoga em favor da construção de conhecimentos que contemple as “vozes do sul”. Nessa perspectiva, ela propõe um trabalho que favoreça a apropriação de conhecimentos que rompa com tradições e seja construída uma Linguística Aplica Crítica, ou seja:

[...] uma Linguística Aplicada Crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (KLEIMAN, 2013, p. 41-42).

Essa discussão se estende ao longo do texto, no qual a autora aponta ainda a peculiaridade da LA no Brasil, por perseguir respostas com base em diálogos com diversas áreas do conhecimento, que segundo a autora “formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”. (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Nessa mesma perspectiva de construção de uma nova realidade para a LA, Freire e Leffa (2013) propõem uma concepção ontológica complexa em relação à formação (tecnológica) de professores, por conceberem o paradigma tradicional impotente para atender as demandas e questionamentos da sociedade contemporânea – essa visão de complexidade difere da concepção adotada neste

trabalho, mas corrobora com meu posicionamento de que o trabalho do professor-pesquisador é um sistema complexo.

Um dos grandes desafios em se pensar essa LAC é o fato apontado por Bohn (2013), de que a maioria dos professores tem uma formação disciplinar. Esse autor propõe que essa nova concepção de educação (principalmente de línguas) busque romper com a educação economicista, que seja calcada em uma práxis de sala de aula. Desse modo, fazer pesquisa sob essa nova ótica da LAC implica em um esforço contrário de autoformação, de busca de subsídios em leituras que tragam novas lentes às nossas pesquisas, lentes que enfoquem a ação social mais justa e ética (MOITA LOPES, 2013). Essa postura ética nas pesquisas de ciências humanas tem sido foco de preocupação e também cobranças tanto dos órgãos reguladores quanto financiadores das pesquisas no Brasil, entretanto, a dificuldade subjacente a essa discussão está em diferenciar/ desvincular a ética em ciências humanas das propostas para a saúde (CELANI, 2005; PAIVA, 2005; SIQUEIRA, 2004). Retomando a preocupação com as funções assumidas pelo professor-pesquisador, essa mesma postura justa e ética, evocada para as pesquisas, é fundamental para ação docente, no trato com as atividades de sala de aula.

Seguindo discussão a respeito da LAC, penso que ainda estamos em uma fase embrionária desse modo de produção de conhecimento no Brasil, embora a proposta de se trabalhar em uma perspectiva social já permeie a área há muitos anos. Em especial se buscarmos realmente fazer emergir as vozes do “sul”, defendida por Kleiman (2013), entendendo as vozes do sul também como as vozes que não estejam situadas no eixo Rio-São Paulo-Minas Gerais, mas que tratem das realidades do(s) interior(es) do Brasil. O que vejo nos diálogos teóricos inter/transdisciplinares é que os pesquisadores da LA estão forjando suas identidades, seus modos de participar social, política e ideologicamente da sociedade, por meio de suas pesquisas. Desse modo, essa abertura para o diálogo com outras vozes, poderia contribuir para a evolução da área de LA no Brasil e diminuir o esvaziamento causado na corrida pela produtividade acadêmica.

Outro texto que vem compor esse diálogo está aclamando para a LA o *status* de ter atingido a idade adulta. Silva (2015), com base em Cavalcanti (2004), traça um panorama da LA brasileira argumentando em favor do que o autor determina

como 4 truísmos em sua definição, com base em congressos e periódicos da área²³ e como forma de desconstruir tais truísmos, o autor apresenta desafios da LA contemporânea:

- 1) *Evidência empírica monolítica* (truísmo 1), como herança da perspectiva de LA como aplicação da Linguística, na qual o autor aponta para uma recorrente observação de dados linguísticos, “que não necessariamente dialogam com a perspectiva do/as participantes da semiose” (SILVA, 2015, p. 354). Desafio 1) “outro tipo de diálogo com textos e uma maior vigilância etnográfica no processo de geração de dados” (SILVA, 2015, p. 366), de modo a pensar a linguagem em conformidade com os processos sociais que a permeiam.
- 2) *Ideologia artefactual de língua*, herança do trabalho de Saussure, na qual se torna possível fragmentar o estudo da linguagem. Silva (2015, p. 358) exemplifica esse fenômeno a partir do estudo do discurso ou da conversação em forma de artefatos, ou seja, “como parâmetro único de análise e compreensão da significação”. Esse autor critica essa formação ideológica, que segundo ele está relacionada a mecanismos institucionais e sociais, forjada por modelos teóricos que se tornam “mercadorias na comunidade acadêmica” (SILVA, 2015, p. 360). Desafio 2) “que a linguística aplicada desenvolva uma agenda que permita indagar com a camada ideológica que acompanha tanto as descrições especializadas de línguas quanto os usos nativos dessas mesmas línguas” (SILVA, 2015, p. 367), de modo que vá de encontro à concepção tradicional de estudos de língua e linguagem.
- 3) *Poucos modelos reflexivos dos agentes envolvidos nas práticas*, que segundo o autor está diretamente ligado ao primeiro truísmo. Esse autor aponta para a dificuldade que a área encontra em se desvencilhar da descrição da significação e dos modos de fazer pesquisa herdados da Linguística. Desafio 3) proposta de revisitar as bases estruturantes da área e deslocar o foco de compreensão de língua(gem) via Saussure²⁴ para

²³ Para saber mais sobre os procedimentos acesse o texto na íntegra (SILVA, 2015).

²⁴ Dentro do ISD existe um movimento de releituras e reinterpretções das obras de Saussure, entretanto não entrarei nessa discussão.

uma concepção peirceana²⁵, “como forma de reagir à ideologia artefaturalizada de linguagem que Saussure ajudou a fundamentar” (SILVA, 2015, p. 369), reconfigurando a área de LA, para uma área crítica de estudos da linguagem.

- 4) *Ênfase em disciplinas e não em problemas*, que segundo o autor é tradição da pesquisa brasileira em humanidades. Esse autor justifica que a divisão disciplinar pode ser uma estratégia de fortalecimento das áreas, entretanto, a preocupação está em organizar as agendas de pesquisa por área disciplinar e não por problemas de pesquisa (SILVA, 2015). Essa tradição disciplinar, segundo o autor, tem sido disseminada na própria formação de linguistas aplicados e, portanto, precisa ser desconstruída. Desafio 4) “pensarmos na linguagem não como algo que se investiga somente nos departamentos de linguística ou de linguística aplicada mas como um problema mais amplo [...]” (SILVA, 2015, p. 271), que envolva outras instâncias, acadêmicas e não-acadêmicas, enfrentando os problemas gerados pela concepção disciplinar da linguagem, buscando romper com a elitização e com as exclusões geradas nesse processo.

Compreendo que o raciocínio de Silva (2015) esteja propondo uma discussão central para a LA hoje, levando em consideração a historicidade da área e creditando também trabalhos que se distinguem da corrente principal, propondo que o viés crítico e, portanto, calcado em questões sociais, se torne preocupação central na LA e que as heranças da Linguística sejam cada vez menos centrais nos modos de pensar e fazer pesquisa em LA. Acredito que minha opção de filiação epistemológica pelo viés do ISD me possibilite essa distinção, por essa vertente teórico-metodológica se calcar em questões sociais, e também por propor uma análise que conceba a linguagem nessa mesma perspectiva sócio-histórica e interacional.

Embora necessária, essa discussão não é recente no Brasil (CAVALCANTI, 2004; LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 1996, 2006; RAJAGOPALAN, 2003) e vem efervescendo nos últimos anos, conforme aponta Rajagopalan (2003). Esse autor indica que o grande diferencial dessa nova concepção de LA está na proposta de

²⁵ Para aprofundar essa concepção acesse o trabalho de Santos (2015) na íntegra.

repensar a relação teoria e prática.

Como fruto dessa efervescência, temos em outubro de 2015, o primeiro congresso específico de linguística aplicada crítica (LAC), denominado “The International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL)”, promovido em uma parceria entre a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade de Brasília, sob a coordenação Científica de Simone Reis (UEL) e administrativo-financeira de Kleber Aparecido da Silva (UNB). Segundo sua página oficial, o ICCAL teve por objetivo “promover atualização e avanço do desenvolvimento teórico e pedagógico compatíveis com os princípios da Linguística Aplicada Crítica”.

O evento foi composto por 3 palestras, 4 mesas redondas e 6 workshops. Segundo informações do caderno de resumos do evento, o “número de inscritos superior a 900 e cerca de 450 propostas de trabalhos aprovadas”. Um evento bastante significativo, em especial se comparado ao XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), promovido pela ALAB, em julho do mesmo ano, que segundo informações oficiais contou com 4 conferências, 4 mesas-redondas, 1 debate, 1 plenária de balanços e perspectivas e cerca de 600 comunicações temáticas, 100 pôsteres e 50 pôsteres online, sob a temática Linguística Aplicada para além das fronteiras, que me pareceu também preocupado com o âmbito social da linguística aplicada.

De acordo com Rajagopalan (2003), essa tendência de superação da tradicional distinção dos campos teóricos e práticos é salutar. Há mais de uma década o pesquisador propunha que:

A nova linguística aplicada que certamente surgirá das cinzas das práticas vigentes até há pouco conduzirá suas próprias reflexões teóricas, motivadas pelo critério de sua aplicabilidade como o mais importante de todos. E nesse sentido, a linguística aplicada do futuro não só englobará determinadas funções que eram do monopólio da disciplina mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo os anseios populares do dia a dia (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

Esse autor faz uma associação entre as bases da LAC e a pedagogia crítica e, portanto, defende que essa tem por compromisso a relação com a comunidade, recaindo sobre o pesquisador em LAC o papel de agente de transformação social. Esse autor faz uma crítica à LA, por compreender que essa seja de origem “nobre”, nutrida na sociedade acadêmica, em especial por suas origens na Linguística, que segundo ele, raramente se envolvia com questões do cotidiano.

Rajagopalan (2003) aponta caminhos para a evolução de uma LAC, indicando duas propostas de ação: 1) postura crítica, deixando de ser subserviente a Linguística e suas agendas de pesquisa, questionando a validade das teorias e sua aplicação prática e 2) desenvolver formas de resistência, proporcionando formações emancipatórias, concebendo as realidades locais e globais, em constante transformação. Esse autor atenta para a importância de que nessa nova proposta de LA as identidades sejam consideradas, em especial se tratando de ensino-aprendizagem de línguas, considerando os indivíduos também em transformação constante e interrogando as próprias proposições teóricas.

Nessa mesma perspectiva de LAC, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) desenvolvem um levantamento histórico sobre a LAC e apontam a existência de cinco tipos de política para essa vertente, a saber: política do conhecimento; a política da língua; a política do texto; a política da pedagogia; e a política da diferença. Segundo os autores, com base em Pennycook (2001), o conceito de LAC é composto pela ligação entre a LA tradicional, preocupada com questões de sala de aula e de ensino e aprendizagem de línguas e, as questões mais abrangentes, preocupadas com o bem-estar social. Os autores apresentam uma discussão a respeito do conceito de LAC, inicialmente, propondo uma abordagem historiográfica para compreender as rupturas (ou seja, o que mudou) ao longo do tempo e também identificar as continuidades (o que permanece) dessa área.

Sobre a natureza e escopo da Linguística Aplicada, os autores apontam o trabalho de Moita Lopes (1996) como marco inicial dessa proposta de estudos que dialoguem com as ciências sociais a partir da linguagem, os estudos de Costa e Geraldi (2007) a respeito da concepção epistemológica da LA como área transdisciplinar, os estudos de Gimenez (2007) para situar a LA no currículo da formação de professores de línguas em nível inicial e continuado e, sua preocupação para que essa área não se tornasse uma disciplina de aplicação da Linguística. Nesse trabalho, a pesquisadora já discutia a relevância do deslocamento da atenção para questões mais abrangentes, como relações entre sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, sexualidade, classe e a linguagem, como eixo norteador das análises, ou seja, alinha-se com o posicionamento de Moita Lopes (1996), de que a LA é área mediadora entre diversas áreas do conhecimento. Por fim, Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) retomam Pennycook para defenderem que dentro da LAC, o trabalho relaciona a linguagem

com questões sociais e políticas mais abrangentes. Em primeiro lugar, os autores indicam como ruptura da LAC produção de política de conhecimento que se sustenta na relação entre língua, conhecimento e sociedade, distanciando-se de uma visão de LA tradicional em que o estudo da linguagem seria desenvolvido a partir das estruturas e independente dos usuários, de suas vivências, ou do momento histórico que estariam inseridos. Desse modo, estar inserido na LAC demanda compreensão de linguagem situada, em que seus usuários possam se posicionar social, ideológica e politicamente e, portanto, projetar marcas de identidades.

Este breve histórico da LA indica que caminhos essa área vem tomando no Brasil e de que modo ela vai se modelando e também direcionando as tendências de pesquisa dentro de seu escopo. Do mesmo modo, a evolução dessa área vai moldando o perfil acadêmico-profissional e também identitário dos professores-pesquisadores a ela circunscritos.

3.1.1 Tópicos e Programas de Pós-Graduação na LA Brasileira

Ao observar os tópicos abordados na pesquisa em LA, compreendo que se torne possível observar os caminhos percorridos por essa área e possibilitar uma visão mais panorâmica²⁶ das preocupações dos linguistas aplicados ao longo dos anos.

²⁶ Os quadros a seguir estão separados para facilitar a visualização de seu conteúdo, entretanto, é a junção dos mesmos que compõe essa visão panorâmica. Desse modo, os tópicos preocupação com os modos de se ensinar e aprender línguas (azul) e formação de professores de línguas (cinza) estão destacados nesses quadros por serem recorrentes ao longo dos anos.

Quadro 7 - Levantamento dos tópicos contemplados em LA – por Moita Lopes (1999)

Dissertações e teses (MOITA LOPES, 1999, pg. 424)
Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE
Leitura
Formação do professor de línguas
Descrição de algum aspecto sistêmico da LE
Análise de erros / interlíngua
Análise contrastiva entre a LE e o português
Análise da interação oral em sala de aula
Avaliação de material didático
Produção escrita
Planejamento de cursos
Compreensão oral
Aquisição de L2
Elaboração de material didático
Análise do discurso/pragmática em LE
Construção da identidade em sala de aula
Ensino de LE por computador
Testagem

Fonte: a autora, com base em Moita Lopes (1999).

Inicialmente, as preocupações da área centravam-se em metodologias de ensino/aprendizagem de línguas, descrições, contrastes e interações em sala de aula, como tópicos mais recorrentes (MOITA LOPES, 1999).

Quadro 8 - Levantamento dos tópicos contemplados em LA – por Almeida Filho (2007)

Dissertações, teses e apresentações em congressos²⁷ (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 121)
Crenças, teoria informal, competência implícita, cultura de aprender e ensinar línguas
Formação de professores de língua(s) via paradigma reflexivo e em modalidades distintivas como a colaborativa
O ensino de língua(s) diagnosticado dentro das limitações de contextos típicos de aprender/ ensinar nas escolas brasileira (focalizando principalmente o livro didático)
Interlíngua em desenvolvimento normal, sinais de estabilização, correção e tratamento de erros
Explicitação e implicação no ensino, graus de interface, gramática e significados construídos no envolvimento do aprendiz
O processo de ensino e de aprendizagem instaurado pelo ensino comunicativo interdisciplinar, problematizador ou instrumental
Explorações teórico-práticas dos paradigmas comunicacional (teoria de ensino/aprendizagem de línguas) e reflexional (teoria de formação de professores)
Competências de professores e alunos
Questões identitárias dos usuários e aprendizes de língua(s)

continua

²⁷ “[...] apresentação em congressos ligadas a projetos de docentes dos programas nacionais em Linguística Aplicada com foco no ensino de línguas entre 2000 e 2005 [...]” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 121)

conclusão

Interação: qualidade, geração de insumo, poder dos participantes, construção de discursos de sala de aula
Novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua(s)
Letramento e oralidade na escolarização
Gêneros discursivos e ensino de língua (principalmente os da língua escrita)
Aplicação de teorias linguística: conceitos linguísticos, sociolinguísticos, discursivos, psicolinguísticos, de gramática gerativa, linguística de corpus

Fonte: Adaptado de Almeida Filho (2007).

Em 2007, o panorama apresentado por Almeida Filho (2007) se expande em termos de assumir uma perspectiva crítica e que, portanto, considere as variáveis sócio-históricas desses processos de ensino-aprendizagem de línguas, mas não abandona as tradições de pesquisa com viés de aplicação de teorias de análise e descrição linguística.

Quadro 9 - Levantamento dos tópicos contemplados em LA – por Paiva, Silva e Gomes (2009)

Publicações em periódicos (PAIVA; SILVA; GOMES, 2009)
Análise do Discurso
Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores
Aquisição de segunda língua
Tradução e Interpretação
Tecnologia Educacional e Aprendizagem de Língua
Letramento
Linguagem e Gênero
Educação em Língua Materna
Lexicografia
Autonomia do Aprendiz e Aprendizagem de Língua
Análise Contrastiva e Análise de Erro
Planejamento Linguístico
Linguagem e Educação em Contextos de Multilinguismo
Psicolinguística
Linguagem para fins específicos
Língua dos sinais
Comunicação nas Profissões
Retórica e Estilística
Linguagem Infantil

Fonte: a autora, com base em Paiva, Silva e Gomes (2009).

O panorama apresentado por Paiva, Silva e Gomes (2009) demonstra uma área que fortaleceu suas bases sociais, entretanto, ainda bastante calcada em uma perspectiva disciplinar, embora inter/multidisciplinar, constituindo-se como grande área, composta por diversas subáreas.

Quadro 10 - Levantamento dos tópicos contemplados em LA no XI CBLA

Apresentação em Congresso (XI CBLA)
Análise do Discurso e Pragmática
Análise da Conversa
Aquisição de Linguagem
Autonomia na Aprendizagem de Línguas
Crenças no ensino e aprendizagem de línguas
Ensino de Línguas para Fins Específicos
Ensino e Aprendizagem de Língua Materna
Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais
Estudos de Narrativas
Formação de Professores
Gêneros Textuais
Letramentos
Linguagem e Identidade
Linguagem e Literatura
Linguagem e Mídia
Linguagem e Tecnologia
Linguagem e Trabalho
Linguagem em Contexto de Necessidades Especiais
Línguas Minoritárias
Material Didático
Multilinguismo e Multiculturalismo
Multimodalidade no Texto e no Discurso
Políticas Linguísticas
Sociolinguística
Tradução

Fonte: a autora.

O perfil disciplinar é calcado no fortalecimento das bases sociais se mantém quando se observa o relatório do grupo de trabalho (GT) de ensino-aprendizagem na perspectiva da LA (SIMÕES; FIGUEIREDO, 2014) e os temas disponibilizados para apresentação no último Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (XI CBLA). Além disso, a preocupação com ensino/aprendizagem de línguas também se mantém e a formação de professores também é uma preocupação dos pesquisadores em LA.

O professor-pesquisador da universidade utiliza as discussões fomentadas na área, por meio de produções disseminadas e das participações em eventos, para subsidiar seu trabalho de ensino e também de pesquisa. Desse modo, os tópicos em evidência alimentam o trabalho dos professores-pesquisadores e ao mesmo tempo são alimentados pelas pesquisas produzidas por eles.

A partir dos quadros 7, 8, 9 e 10, acima, é possível observar a evolução da

área e seguir sua historicidade. Desse modo, observo que ao longo dos anos a LA tem como tópicos recorrentes a preocupação com os modos de se ensinar e aprender línguas e com a formação de professores de línguas, o que reforça o seu caráter interventivo. Entretanto, essa área tem expandido gradativamente sua agenda rumo a uma postura cada vez mais social e humana (KLEIMAN, 2013).

Sinto ainda falta de maior engajamento político da LA, no que tange o trabalho do professor e os modos de fazer pesquisa nessa área. Creio que a faceta política da LA seja que os pesquisadores que hoje trabalham em favor da LAC estejam também buscando, pois, essa discussão ainda está diluída em outros tópicos (ex. letramentos, identidades, multilinguismo, etc) – assim também parece estar sendo proposta a exploração do tema professor-pesquisador. Da mesma forma, creio que a formação do professor-pesquisador seja tratada no tópico formação, mas por ser uma subárea ampla da LA essa discussão assume caráter secundário nessa área do conhecimento, razão pela qual reforço meu argumento de importância do desenvolvimento da minha pesquisa nessa lacuna.

Tendo em mente o cenário supracitado de evolução da LA e da imbricação entre o fortalecimento da área a partir da consolidação e expansão da pós-graduação no Brasil, é importante mostrar que espaços têm formado e disseminado essa área.

De acordo com os dados até 2015, apresentados pelo Geocapes, a área de Letras e Linguística agrega 146 programas de mestrado/doutorado, sendo 88 programas de mestrado/doutorado, 51 apenas de mestrado, 6 mestrados profissionais e 1 programa apenas de doutorado²⁸. Desses programas apenas 4 atingem o conceito máximo²⁹ (7) na avaliação da CAPES (até 2015), sendo eles: o programa de mestrado/doutorado em Estudos Literários da UFMG; o programa de Mestrado/Doutorado em Linguística da UNICAMP; o programa de Mestrado/Doutorado em Teoria e História Literária da UNICAMP e o programa de

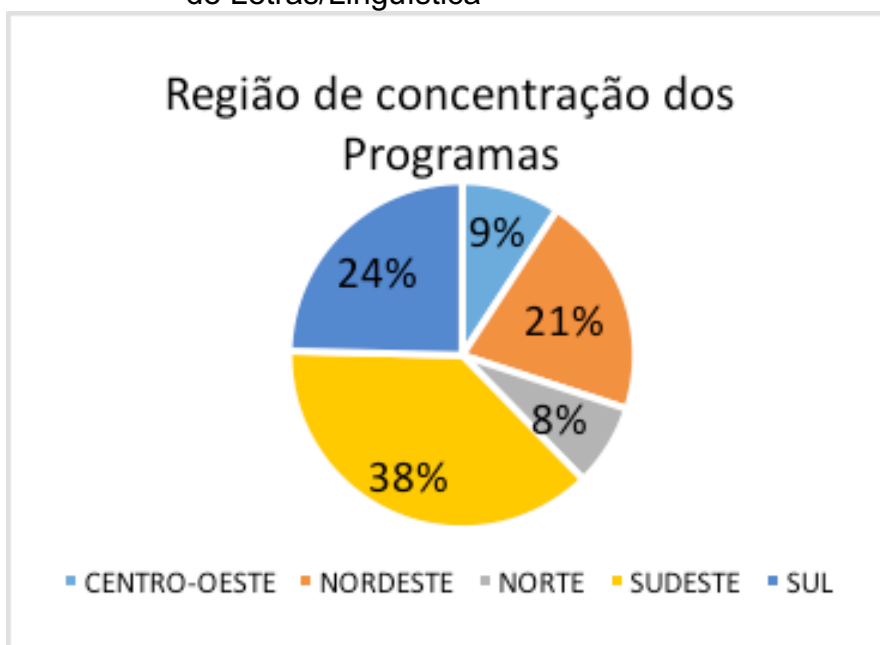
²⁸ Ver Apêndice 5 – Tabela 6: programas de pós-graduação na área Linguística.

²⁹ A avaliação dos programas de pós-graduação é feita a partir de critérios estabelecidos pela diretoria da CAPES em 1998, visando certificar a qualidade da pós-graduação Brasileira, que de acordo com a página da instituição serviria de referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa e identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento a fim de reorganizar a proposição e expansão desses programas. Essa avaliação é feita periodicamente (quadrienal) e tem como critérios: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social e internacionalização. Para maior aprofundamento verificar em CAPES (2019b).

Mestrado/Doutorado em Linguística da USP.

Excluindo os programas relacionados aos estudos literários e literatura, por serem de uma área específica e independente da área de interesse deste trabalho, restam 131 programas³⁰, dos quais 6 são especificamente³¹ em LA: 1 com conceito 6 (UNICAMP); 2 com conceito 5 (UNISINOS, UECE); 1 com conceito 4 (UNITAU); 2 com conceito 3 (UNB, UFRJ). No que se refere aos 131 programas da área de Letras e Linguística (excetuando os de Literatura), a concentração maior está nas regiões Sudeste e Sul, alocados, sobretudo, em instituições Federais e Estaduais, conforme os gráficos a seguir.

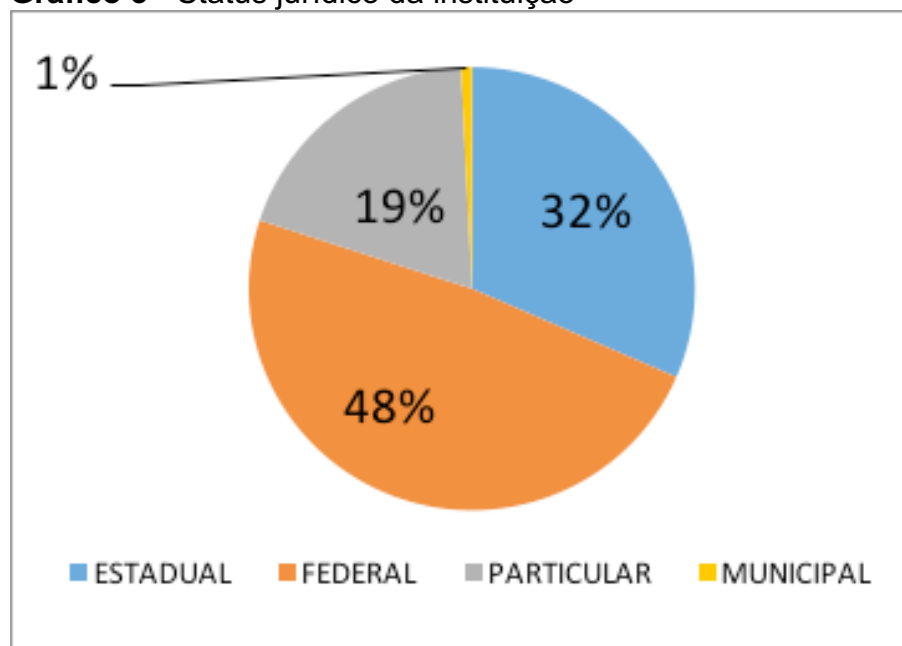
Gráfico 2 - Concentração dos programas Stricto sensu: área de Letras/Linguística



Fonte: CAPES (2018).

³⁰ No Levantamento de Almeida Filho (2007) haviam 7 programas, dos quais 6 continuam ativos no levantamento que desenvolvi. A alteração ocorrida foi que Almeida Filho apontou o Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da UECE/Fortaleza, como um dos sete programas e nos dados mais recentes da Geocapes, o que aparece é o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UCPel), que integra os níveis de mestrado e doutorado na área de Linguística Aplicada.

³¹ Na prática, conforme já explicitado por Almeida Filho (2007), muitos dos programas de Linguística e Estudos da Linguagem abarcam pesquisas em LA, seja ofertando linhas de pesquisa, seja por meio de disciplinas específicas, seja por flexibilizarem as áreas de desenvolvimento de suas pesquisas em estudos da linguagem.

Gráfico 3 - Status jurídico da instituição

Fonte: CAPES (2018).

Compreendo que essa concentração dos programas, apresentada no **gráfico 2**, propague o fenômeno cunhado por Merton (1968) como “Efeito Mateus”, no original *Matthew Effect*, que pode também ser compreendido como a vantagem acumulada. Esse fenômeno pode ser associado à concentração dos programas em razão da concentração de “capital intelectual” gerado nessas mesmas regiões (também relacionados à concentração de renda), como um efeito de retroalimentação. Desse modo, essa vantagem acumulada³² desequilibra as condições de captação e distribuição de renda, tornando essas regiões já desenvolvidas ainda mais aptas e as regiões menos desenvolvidas cada vez mais impossibilitadas de competir com as outras (MERTON, 1968). Da mesma forma isso ocorre com os professores-pesquisadores, quanto mais adquirem visibilidade, maiores são suas oportunidades de atuação em espaços de prestígio em suas áreas de atuação e quanto menor a visibilidade menores são as chances de alcançar essas oportunidades, dificultando, por exemplo, a disseminação das vozes do sul.

Outro fator importante para a compreensão da LA no Brasil é saber que ela está alocada (e também sendo formada) principalmente nas instituições públicas

³² Merton (1968) propôs essa discussão por um viés sociológico, discutindo a questão do reconhecimento de pesquisadores, afirmando que quanto mais prestígio um pesquisador tem mais oportunidades de expandir seu prestígio esse pesquisador terá. Isso também ocorre com os espaços e atividades que esses profissionais se envolvem.

(Federais e Estaduais), conforme o gráfico 3, de modo que seus recursos humanos e de financiamentos também estão dependentes dessas intuições públicas e, portanto, das condições materiais e psicológicas propiciadas nesses espaços.

Ao delimitar a área de LA no Brasil e as influências da pós-graduação *Stricto Sensu* nessa área, Almeida Filho (2007, p. 116) busca:

a) reconhecer os territórios de ensino e a produção científica da Linguística Aplicada no país, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); b) classificar essa produção em quadros que representem abstratamente os graus de envolvimento/ comprometimento do programa com a pesquisa em LA; c) levantar a agenda passiva ou espontânea que se desenha no conjunto de produção científica das dissertações e teses completas a subárea de Teorias de Ensino-Aprendizagem de Língua(s); e d) começar a projetar, a partir de a) e b), uma possível agenda proativa, compromissada com as necessidades da educação e produção científica nacionais no âmbito da pesquisa aplicada no campo da linguagem.

O que é relevante para esta discussão é o objetivo a, que o autor estipula para sua investigação, pois ajuda a compor a evolução da área de 2007 a 2015. Em sua pesquisa, o autor indica que a LA está diluída em diversos espaços da pós-graduação, em função do próprio funcionamento dos programas, apontando que em 2007, haviam 67 programas credenciados à ANPOL, sendo que 43,28% desses programas contemplavam a LA, de alguma forma (ALMEIDA FILHO, 2003).

Almeida Filho já sinalizava, em 2007, para a problemática dessa área estar diluída, pois apesar de ter se consolidado como área autônoma, a LA ainda não havia formalizado uma pauta de reivindicações própria, diante das instâncias político-acadêmicas, dificultando assim angariar suporte aos projetos desenvolvidos nessa área. Da mesma forma, a LA hoje se acomoda sistematicamente entre programas específicos da área, linhas de pesquisa e disciplinas específicas, ou ainda, por meio de iniciativas individuais, em que orientadores aceitem eventualmente trabalhos nessa área.

3.2 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As mudanças que assolam a sociedade contemporânea relacionam-se diretamente com o mundo do trabalho, gerando impactos sociais e, em muitos casos ocasionando problemas aos trabalhadores, dentre eles os docentes (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Essa fluidez nas relações de trabalho contemporâneas também dificulta a compreensão das dinâmicas e da natureza do

trabalho, de modo que um olhar sócio-histórico se torna imprescindível (GUARANY, 2014; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; SILVA, 2015). Ao longo dos anos, o ISD tem se preocupado com o trabalho docente e investigado a relação da linguagem na constituição dessa atividade (BRONCKART, 2006; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; MAGALHÃES, 2004), fortemente embasado na proposta de Clot e Faïta (1999) e também Clot (2007).

Na atualidade, compreender o trabalho do professor consiste em abandonar a objetificação desse trabalho, no qual a atividade laboral se restringe à transmissão de conteúdos e, portanto, expandir o olhar para as atividades que considerem as transformações dos modos de fazer, de pensar e de uso da linguagem, envolvidas nesse trabalho, sem abandonar as peculiaridades do ensino como trabalho (SAUJAT, 2004). Para o autor, pesquisar o trabalho do professor consiste em considerar a evolução histórica dessa profissão, levando em conta seus anseios sociais, sem, no entanto, desconsiderar as implicações dessas demandas para a vida do profissional.

O trabalho docente envolve diferentes instâncias, como pais, alunos, colegas de profissão e instituição de ensino, conforme ressalta Amigues (2004). Assim, os modos de agir docente estão envoltos nessas relações, somadas a história da instituição e também da profissão, as quais o autor relaciona a ferramentas sociais para o trabalho. Alguns elementos constituintes do trabalho docente indicadas pelo pesquisador, da área da ergonomia do trabalho (AMIGUES, 2004), são:

- a) as *prescrições*, que segundo ele são determinantes na ação docente, pois são constitutivas do trabalho uma vez que (re)organizam essa atividade;
- b) os *coletivos*, que atribuem sentidos próprios às prescrições, e geram as autoprescrições para regular seus espaços de trabalho;
- c) as *regras do ofício*, que caracterizam de modo geral a profissão, formando uma espécie de memória comum, que segundo o pesquisador, tanto pode estimular renovações nos modos de agir docente, quanto pode gerar controvérsias, e
- d) as *ferramentas*, que segundo o pesquisador são na maioria das vezes concebidas por outrem, como no caso de diretrizes, manuais, fichas pedagógicas, exercícios, que podem ou não serem transformadas pelo professor quando em uso.

Neste trabalho, trago algumas discussões a respeito das prescrições vigentes

e aponto para o contexto de mudanças no cenário nacional. Da mesma forma, compreendo que os coletivos estão contemplados nas discussões analíticas deste trabalho, pois permeiam e constituem as representações tecidas pelos participantes, bem como as regras do ofício, as quais relaciono também aos conhecimentos disciplinares quanto penso no desenvolvimento de pesquisas na área de LA. Em relação às ferramentas, creio que são tangenciadas nas discussões mais amplas a respeito das diretrizes e também são apresentadas nas discussões a respeito das atividades desenvolvidas pelos professores-pesquisadores quando trabalhando com a pesquisa. Esses elementos são indicadores de complexidades que constituem a identidade do professor-pesquisador.

Ao pensar a sócio-história da profissão docente, Nóvoa (1995) indica que essa só se legitimou no século XVIII, com a intervenção do Estado, pois até esse período era subordinada à igreja e, portanto, uma missão. Como missão, o professor era um vocacionado, com obrigação de dedicar-se integralmente ao ensino. Já naquele momento, a intervenção do Estado nessa atividade profissional ocorreu em função do surgimento do Capitalismo (ainda em sua fazer inicial, no Era dos Descobrimentos e com caráter mercantil), de modo a subsidiar a divulgação de textos religiosos. Deste modo, o legado dos primórdios da educação persiste até hoje em forma de discurso reproduzidos e naturalizados, favorecendo a desvalorização da profissão docente e facilitando a proletarização desse profissional.

Em relação à desvalorização do trabalho docente, Amigues (2004) aponta para o fato de que os valores profissionais desse trabalho são ditados por fontes externas a ele, ou seja, as críticas sobre o que é feito em sala de aula desconsideram as condições reais do trabalho docente e se apegam ao que deveria ser feito. O autor critica ainda que muitos trabalhos de pesquisa desenvolvidos observam a profissão de forma positivista e aplicacionista, concebendo o trabalho docente de forma prototípica (AMIGUES, 2004).

Outro fator de desvalorização é o discurso do magistério como profissão feminina, que se torna uma relação de gênero enquanto instância histórica e cultural, que pode ser compreendido como fator determinante para os baixos salários da profissão docente, uma vez que esta classe é formada majoritariamente por mulheres e, portanto, historicamente, marcada pela desvalorização profissional, justificada por ser um trabalho adicional, uma vez que o trabalho primordial da

mulher até pouco tempo era cuidar da família (COUTINHO; MENANDRO, 2015). Além do fato de que existia essa concepção naturalizada de que a mulher não era a principal fonte de renda familiar, concepção já diferente na atual conjuntura (SILVA, 2008). Por outro lado, esse movimento tem força muito acentuada por questões mercadológicas.

Ao longo dos anos o trabalho docente vem sendo compreendido como uma missão, um sacerdócio, um dom, a ser exercido sem esperar contrapartida. Esse discurso vem sendo reproduzido e naturalizado inclusive entre os próprios profissionais.

Não o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2009a, p. 162)

Desse modo, precisamos levar em consideração que a educação brasileira é direcionada pelo Estado e, portanto, está calcada nos preceitos convergentes com as políticas econômicas adotadas por esse Estado, que por sua vez são determinantes dos objetivos e efeitos da educação no país. Além disso, também precisamos levar em conta que as representações sociais a respeito dessa profissão e dos profissionais que nela atuam gera igualmente tensões e demandas de conduta em relação a esse *métier*, que ao longo do tempo se tornam contradições econômicas, sociais e culturais, imbricadas no papel social que os professores assumem frente a sociedade (CHARLOT, 2008).

Segundo Charlot (2008), com a instituição da globalização, como fenômeno mais amplo, mas que se estende à educação a partir da instituição da lógica neoliberal, ao mesmo tempo em que esse professor ganhou autonomia sobre seu trabalho, passou a ser também responsabilizado pelo fracasso da educação no país. O professor passou a ser cobrado pela qualidade e pelo impacto social da educação, a ser colocado como responsável pela inserção de seus alunos nas universidades e também por sua mobilidade internacional, e passa a seguir regras que se aplicam ao mercado (CHARLOT, 2008). Segundo o autor, por um lado o professor precisa alimentar a sociedade com trabalhadores cada vez mais reflexivos e criativos, por outro, tem seu trabalho avaliado por exames quantificadores da aprendizagem (ex. Prova Brasil, SAEB, ENEM).

Assim, a sociedade contemporânea assume hoje uma postura de desvalorização docente que não se encerra nos preconceitos, mas se estende às condições de trabalho dos profissionais da área. Ao mesmo tempo, os conflitos e contradições compõem esse trabalho, que é um construto social, de modo que:

A parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. (CLOT, 2007, p. 41).

Tendo em vista que, de acordo com Clot (2007), o contexto de trabalho em que o indivíduo está imerso interfere diretamente nas suas habilidades de desenvolver tal trabalho e que esse trabalho passa por filtros emocionais, por inibições³³ e também por intenções de ação, os conflitos em que a profissão docente está submersa são determinantes para a atuação docente e para seu desenvolvimento profissional.

3.2.1 Breve Histórico dos Documentos Prescritivos para o Trabalho Docente: Foco em Pesquisa

Devido a essa reestruturação dos papéis do Estado, as mudanças na política educacional brasileira, em especial, a partir dos anos 90, assumido um papel cada vez maior de regulador da educação e na busca por atender a lógica de mercado, discutir educação, trabalho docente e formação de professores demanda compreender o contexto político em que o sistema educacional se aloca. Nesse sentido, entendermos as políticas educacionais vigentes, de acordo com Cunha (2007, p. 1), demandam analisarmos “as formas como estão sendo operacionalizadas as garantias de oportunidade de oferta para todos; significa, também, atentar para as tendências do poder público no sentido de cumprir os direitos de cidadania do homem brasileiro no que se refere à educação”. Embora esse não seja o foco do presente estudo, essas discussões se tornam necessárias para sustentar os sentidos construídos ao longo desta pesquisa.

³³ Para o autor, as inibições tomam dimensão distinta da proibição, ao contrário, são parte do sistema sensório-motor mobilizado para desempenhar uma determinada ação (CLOT, 2007).

Além da LDB³⁴, outro documento prescritivo que rege a educação nas últimas décadas é o das Diretrizes Curriculares Nacionais³⁵ - doravante DCN (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002) - as quais são divididas de acordo com o nível de ensino. Em relação aos cursos de graduação, por exemplo, o documento formula as diretrizes para a formação de docentes direcionando já à educação básica.

Segundo a Resolução (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), no seu art. 2º, a organização curricular de cada instituição deverá considerar novas formas de orientação próprias à formação para a atividade docente, direcionando o preparo do professor:

- I- Ao ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- Ao acolhimento e ao trato da diversidade;
- III- Ao exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- Ao aprimoramento em práticas investigativas;
- V- À elaboração e à execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI- Ao uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII- Ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Nesse sentido, o documento mescla elementos relacionados à participação do professor no processo educativo com a unção de reformular o que está vigente a partir das necessidades locais. Por isso, o professor deste estágio deve ser capaz de “atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 4-5). As DCN também determinam as diferenças entre bacharelados e licenciaturas. As últimas, por exemplo, exigem a criação de um currículo próprio. Concordo com a importância da flexibilidade e capacidade de compreensão do currículo, uma vez que as mudanças, nas propostas políticas educacionais, estão em constante modificação, sempre atreladas às trocas de governo.

As DCN destacam a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior, dando grande relevância a este segundo aspecto. Em relação

³⁴ Atualmente, esse documento passou por reformulações e tem direcionada a uma visão que parece tender a uma epistemologia da prática, inserindo inclusive no perfil profissional a valorização do notório saber.

³⁵ O documento também foi reformulado em 2015 e apresenta novas conceituações e regimentações para a formação de professores no Brasil.

aos cursos de licenciatura que formam professores por área de conhecimento ou disciplina os quais atuarão no ensino fundamental e médio, as DCN expressam preocupação com o foco limitado nos conteúdos específicos em detrimento de um trabalho conjunto e aprofundado com temas gerais do ensino fundamental e médio.

Essa limitação também pode ser atribuída a outro fator ideológico da política educacional vigente, em que fundamentada na lógica das competências, sem desfazer a polissemia envolvida nesse conceito, a associa a conhecimentos, habilidade, saberes, aptidões, entre outros, que remetem ao mundo profissional, estreitando os laços entre a educação para cidadania e a educação para o trabalho (NUNES *et al.*, 2005).

A ideia que subjaz tal proposta é a substituição da concepção curricular com base em objetivos e disciplinas pela organização curricular com base em competências, como um dos pilares de base da educação no Brasil. O conceito de competência apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) é bastante conflituoso e controverso, em especial, por estar imbuído em uma ideologia neoliberal e intencionalmente ter sido esvaziado por seu uso indiscriminado na esfera política e econômica (BRONCKART, 2006).

Para a concepção dos conteúdos que serão propostos com vistas à formação educacional, o currículo é instrumento fundamental, pois contém as informações que o constituem e é por intermédio da aprendizagem dos conteúdos que se estabelecem as competências a serem desenvolvidas pelo profissional, ou seja, pela apropriação de saberes, e que a formação ocorre de modo simplista, atribuindo-se ao currículo sentidos apenas referentes ao currículo formal. Sendo assim, as DCN estabelecem:

No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 33).

Assim, o Ensino Superior é visto como espaço de produção de conhecimento, com profissionais altamente qualificados e que se dediquem a produção de

conhecimento, sendo potencialmente um espaço de formação dos profissionais qualificados para atuarem na sociedade e também de fomento cultural e científico. A partir dessa concepção de universidade, que seria de grande valia para a sociedade, calcada no tripé ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento humano e, a meu ver com potencialidade para promover a conscientização dos cidadãos a respeito dos processos alienantes do trabalho e de seu papel social frente as questões do contexto em que estão inseridos.

Além dessa breve descrição do papel da universidade, a LDB (BRASIL, 1996, p. 15) determina em seu Art. 43, sete finalidades para educação superior do país, dentre elas, o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse mesmo documento, em seu Art. 57, fica também determinada a obrigatoriedade do professor de instituições públicas de educação superior lecionar minimamente 8 horas semanais de aulas (não definindo se na formação inicial ou continuada). Dentre as sete finalidades, três referem-se à pesquisa e à disseminação dos conhecimentos (c.f. parágrafos I, III e IV), focos de interesse desta pesquisa. A saber:

I - estimular a criação cultural e o **desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo**;

III - **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e **comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação**; (BRASIL, 1996, p. 15, grifo nosso).

De acordo com o documento, a universidade tem autonomia em seu gerenciamento e regimentos, desde que preservados “os princípios de gestão democráticos”, mas é papel do Estado garantir recursos para a educação (inclusive do ensino superior), por ele mantidos (BRASIL, 1996) - esses recursos devem ser repassados do Estado (governo federal) para os estados, distrito federal e municípios – que por sua vez, devem assumir responsabilidades compartilhadas (BRASIL, 1996).

Conforme os documentos oficiais, organizar o sistema de ensino é papel do Estado, além de regular e avaliar sua qualidade (por exemplo, criando as diretrizes curriculares para a formação de professores e implantando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Ressalto a partir do Art. 9º da Lei de Diretrizes e

Bases (BRASIL, 1996), que institui nove funções primordiais do estado no quesito organização da educação nacional, os seguintes pontos, como fundamentais papéis assumidos pelo Estado perante a educação:

- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Essa lógica (alinhada com a lógica de mercado) tem direcionado a concepção de educação como produto a ser consumido. Dessa forma, as instituições privadas têm vendido seu serviço e o Estado, sob o argumento da oferta de educação para todos, e assim, tem flexibilizado, incentivado e financiado essa “compra” da educação privada (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009). Entretanto, a pesquisa acadêmica ainda se concentra nas universidades públicas (FERNANDES NETO, 2009).

Vemos deste modo, que a proposta governamental reforça o caráter dualista das funções em que o professor é colocado, ora como executor das prescrições, ora como idealizador do currículo, isso porque

[...] a atividade do professor – a ação pedagógica – é um trabalho de elaboração e sistematização do saber, [...] e não pode ser expropriado³⁶ do professor pelo capital – ou seja, o mantenedor da escola privada, ou o Estado, operando segundo o modelo das empresas capitalistas (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 71).

O que entendo a partir dos documentos em relação ao professor-pesquisador, na atualidade, está diretamente ligado à ideia de pesquisa de sala de aula, que, a nosso ver, tem sua importância e seu espaço na docência. Entretanto, refuto essa perspectiva reducionista, tanto do papel da pesquisa de sala de aula nos moldes de aplicação atuais (em especial, da forma em que está colocada nos programas de

³⁶ Também denominada acumulação primitiva ou acumulação prévia (MARX, 1996).

formação continuada de nosso estado – PDE³⁷), quanto da capacidade e interesse do professor, pois reduz a pesquisa a questões técnicas e afasta dela um caráter mais voltado ao pensar questões amplas da educação, em relação ao local ou ao global - caráter impresso a partir de documentos prescritivos que regulam a ação docente.

Ao traçar o percurso de inserção de ideologias advindas das políticas econômicas neoliberais, que se transmutam em políticas educacionais, ganhando validade a partir das prescrições vigentes, busco ilustrar e discutir forças políticas determinantes na constituição tanto da identidade profissional projetada para a sociedade em geral e também referendada pela comunidade acadêmica, regida por tais prescrições e muitas vezes idealizadora de tais documentos.

Não nego que prescrições³⁸ são fundamentais ao trabalho docente, entretanto, são também conflituosas; sendo potencialmente instrumento e carrasco ao mesmo tempo. Uma mostra de que a educação vem sendo utilizada como ferramenta articulada de manipulação de massa (portanto, carrasco) é o modo como os documentos prescritivos direcionam e limitam a ação docente. Por outro lado, esses mesmos documentos são constitutivos da ação docente, pois a regulam e a orientam, e, deste modo, permeiam a constituição da identidade profissional docente (BRONCKART; MACHADO, 2004; CRISTOVÃO; MACHADO, 2009; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2007).

Esses documentos³⁹ são produzidos em um dado contexto sócio-histórico, que reflete diretamente no teor das prescrições. Desde a década de 80, vivenciamos as transformações constantes das políticas educacionais, as quais buscam lidar com a crise mundial da educação, desencadeada primordialmente, pela crise econômica. A educação atual ocupa uma posição essencial na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009; SHIROMA; MORAES, 2002), seja no âmbito da educação básica, seja superior ou pós-superior. A esse respeito, a LDB assevera como Princípios e Fins da Educação “o pleno

³⁷ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma política pública instituída no estado do Paraná, como formação continuada de professores que atendam a alguns requisitos de tempo de serviço.

³⁸ De acordo com Machado e Cristovão (2009, p. 119), os textos prescritivos do trabalho educacional são “produzidos por instituições governamentais que buscam orientar e/ou prescrever as tarefas dos professores”. Segundo as autoras, esse termo é emprestado da ergonomia.

³⁹ Os documentos reguladores da formação de professores estão disponíveis no site do MEC (BRASIL, 2019).

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, título II, art. 2º.). Esses princípios tornam-se, portanto, norteadores para a implementação da educação brasileira, bem como para suas políticas (ex. OCEM; parâmetros curriculares nacionais e, a mais recente, BNCC).

O que vemos ao longo de três décadas é a consolidação de um modelo educacional neoliberal, calcado na descentralização da educação, já presentes na constituição de 1988, a partir do reconhecimento dos estados e municípios enquanto instâncias gestoras, em uma busca pela diminuição das responsabilidades do Estado (União), tanto de encargos financeiros quanto da sua responsabilização pelos insucessos nas avaliações nacionais e também internacionais. Ao mesmo tempo, a educação nacional tem sido influenciada por demandas de órgãos internacionais, como UNESCO, FMI e o Banco Mundial.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p. 4), no artigo 9º, parágrafo 4º, a União é incumbida de “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Já para o ensino superior, supostamente o espaço de formação da maior parte do corpo docente do país, a LDB determina, em seu artigo 53, parágrafo 2º, que as universidades devem definir os currículos dos seus programas. Portanto, cabe à própria instituição a responsabilidade pela formação, seja ela de qualidade ou não, não cabendo ao Estado o envolvimento com tais questões. Entretanto, cabe ao Estado regular e avaliar a qualidade do ensino.

A partir dos documentos, observo que existe uma desarticulação/descontinuidade do ensino, em razão do modo como a educação é gerida no país, por exemplo, a responsabilidade da oferta de educação infantil recai sobre o município, do ensino fundamental 2, sobre o estado, embora ambos tenham um percentual de subsídio federal. Essa descentralização está muitas vezes imbuída em um discurso da valorização do saber local, é igualmente motivada por questões econômicas, em que o modelo econômico neoliberal busca livrar-se dos encargos de custear a educação nacional e repassa a responsabilidade aos estados e municípios.

Além disso, há diferentes medidas governamentais que se propõem

“benéficas” em termos de ampliação do acesso ao ensino (em especial, profissionalizante e superior), embasado em bolsas de estudo em instituições privadas ou mesmo facilitando financiamentos em âmbito nacional, que a priori seria um modo de expandir o acesso a educação nos mais diferentes níveis, mas que ao mesmo tempo, transfere verba pública, para o setor privado. Essas medidas ampliam o acesso, mas ao mesmo tempo direcionam essa população, antes marginalizada, ao ensino privado, fazendo com que a educação assuma caráter comercial (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009; SILVA, 2004).

Um dos órgãos de controle da educação em nosso país é o Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995, que se incumbiu de delimitar diretrizes curriculares para os cursos de graduação. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (1997, p. 1), a função desse órgão seria “estabelecer orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação”.

Esse documento visava regulamentar a implementação da LDB em relação aos conteúdos mínimos dos cursos de graduação e garantir a flexibilização dos cursos de acordo com a necessidade de cada instituição, além de apontar alguns caminhos para a concepção de cursos de formação inicial. Nesse documento, os cursos de graduação são vistos como espaço para construção de conhecimento direcionado à autonomia profissional e para a introdução do aluno nos processos de pesquisa, como forma de desenvolver a criatividade e a criticidade desse aluno, conforme o excerto abaixo (CANSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 2, grifo nosso):

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, **visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente**. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. [...] Devem **induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica**. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Tanto naquele documento quanto na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), é do Estado o poder determinante dos rumos da educação no país. É o Estado que norteia e delimita as finalidades e caminhos da educação. Entretanto,

esse mesmo Estado, a partir de sua associação/subsunção aos ideais dos órgãos internacionais, passa a perseguir os objetivos educacionais estabelecidos por esses mesmos órgãos. Por conseguinte, essa mesma lei define o papel das universidades em âmbito nacional, ou seja, como devem ser compreendidas as universidades no país:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, **de pesquisa**, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - **produção intelectual** institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 18, grifo nosso).

Representado por uma elite na esfera pública, o Estado age em prol do neoliberalismo por meio da privatização funcional, reestruturando e mantendo a economia estável e, assim, dando continuidade ao capitalismo (PRADO, 2005). Essa elite tecnocrática age de modo consciente, entretanto, de acordo com o autor, na esfera educacional o grande instrumento de poder do Estado neoliberal tem sido a inculcação ideológica abrangente, na qual:

É a ideologia que defende o sistema capitalista quando a relação de capital se tornou potencialmente supérflua e quando a autogestão dos processos de produção pelos próprios trabalhadores começa a se mostrar uma opção efetiva, mais produtiva inclusive do que a opção gerencial, e permite um maior grau de auto-realização (PRADO, 2005, p. 136).

Essa manobra torna-se ainda mais eficaz uma vez que as próprias instituições de ensino são instrumentos de manobra ideológica do Estado. Tendo em vista o cenário delineado, acoplado a intensas investidas do governo em mercantilizar a educação, essa tem sido realocada ao setor de serviços, não mais compreendido/ tratado como uma questão social (direito de todo cidadão), mas como um serviço a ser adquirido (FERNANDES NETO, 2009) - em especial, o Ensino Superior, que hoje é encarado como ferramenta em prol da mobilidade social, de modo que um novo conceito emerge nessa discussão: assegurar a qualidade total.

No tocante à pesquisa, as DCN propõem, no Art. 3º., que a formação de professores priorize a pesquisa de sala de aula, ou seja: “a pesquisa, com foco no

processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 2). A concepção apresentada pode induzir a uma compreensão aplicacionista da pesquisa, sendo assim fator limitador do papel que esse profissional poderá exercer – como mero executor do trabalho. Essa constatação se respalda no trabalho de Machado e Cristovão (2009, p. 132), que de modo mais amplo analisaram esse documento e apontaram que “em nenhum momento, a enumeração das competências (a serem desenvolvidas pelos professores) delinea uma figura de professor que seja crítica e reformuladora dos pré-construtos sociais, como as leis e as reformas introduzidas no sistema educacional”.

Assim, em relação ao projeto pedagógico dos cursos de formação, segundo o documento (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 2), a pesquisa pode ser associada a “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. E os conhecimentos exigidos deverão ser abrangentes e contemplar, a nosso ver, prioritariamente o micro contexto de ensino, uma vez que dos seis temas sugeridos apenas um (III) remete ao macro contexto educacional:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Se buscarmos definições para o termo pesquisa, veremos que muitas são as atribuições sêmicas a essa unidade lexical. Se observarmos no dicionário online *priberam da língua portuguesa*, as definições remetem a concepção de pesquisa do senso comum, ou seja, “acto de pesquisar/ informação, indagação, inquirição, busca”. Entretanto, se buscarmos uma definição epistemológica de pesquisa - como as oferecidas pela *website* <http://www.definitions.net> - podemos nos aproximar mais dos sentidos que atribuímos à pesquisa nas comunidades acadêmicas: “investigação diligente e sistemática de um assunto, a fim de descobrir ou revisar fatos, teorias,

etc./ uma instância particular ou parte de pesquisa/ fazer pesquisa; investigar cuidadosamente/ fazer uma investigação extensiva de algo”⁴⁰.

Ao analisar a proposta de pesquisa nos documentos prescritivos ora observo um espelhamento na concepção do senso comum (em especial, ao tratar da inserção de atividade de pesquisa na educação básica) e ora a proposta se restringe a um olhar para questões minimalistas do contexto educacional brasileiro, desvirtuando o sentido de pesquisa em sua amplitude. Dessa forma, até mesmo o sentido de pesquisa trazido para os documentos reforça a posição tecnocrática esperada da formação de professores, limitando a formação do profissional crítico e socialmente engajado a uma determinada esfera de atuação. Esse é o perfil profissional que a lógica capitalista determina, do não intelectual, mas do reproduzidor de informações e ideologias (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009).

A pesquisa de sala de aula (que pode se remeter à pesquisa-ação⁴¹) parece estar sendo defendida pelas diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) como prioritária no processo investigativo, atribuído aos profissionais da docência, e, de acordo com o documento, ela tem a função de compreender o processo de construção do conhecimento.

Assim, o que entendo a partir da leitura dos documentos em relação ao trabalhador professor, é que a função de pesquisador - pelo documento, diretamente ligada à ideia de pesquisa de sala de aula - está sendo determinada como constituinte desse trabalho, e, portanto, tem seu espaço na docência. Entretanto, tal função no cenário educacional atual é marcada por fatores distintos deste apresentado para a formação de professores, em especial, se levado ao contexto do ensino superior.

3.3 PESQUISA NA UNIVERSIDADE: REFLEXO OU CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA

Fazer pesquisa requer desenvolvimento de capacidades intelectuais diversas e esse movimento demanda tempo e acesso a diferentes espaços promotores desse

⁴⁰No original: diligent and systematic inquiry into a subject in order to discover or revise facts, theories, etc./a particular instance or piece of research/ to make researches; investigate carefully./ to make an extensive investigation into.

⁴¹Em contraposição a essa visão restrita de pesquisa-ação confira o posicionamento favorável de Luiz Paulo da Moita Lopes (1996) em sua obra “Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas” publicada pela editora Mercado de Letras (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), em 1996.

desenvolvimento. O contexto de trabalho pode ser fator negativo. A falta de tempo para maturidade das pesquisas pode gerar pesquisas de pouca profundidade teórica (BIANCHETTI; ZUIN, 2012). Essa perspectiva contemporânea de desenvolvimento de pesquisa é acelerada pela busca por atender as demandas de pontuação de produtividade acadêmica (BIANCHETTI; ZUIN, 2012). Desse modo, os professores-pesquisadores buscam atender editais, captar verba para o desenvolvimento de pesquisa, etc.

Tendo em vista esse contexto, é possível afirmar que os modos de ensinar e as responsabilidades assumidas pelos professores-pesquisadores têm aumentado. Conforme apontam Gornall e Salisbury (2012), essas mudanças são exploradas por acadêmicos tanto no Reino Unido quanto nos EUA e na Austrália. Essas pesquisadoras apontam alguns elementos que têm impactado na vida acadêmica do Reino Unido (*locus* de sua pesquisa), sendo eles a reestruturação disciplinar, a intensificação da competitividade na pesquisa e a busca por atender as demandas de performatividade nessa área. Além disso, as autoras indicam como fatores adicionais dessa intensificação do trabalho acadêmico as iniciativas pessoais e as agendas de engajamento pessoal, a proliferação dos encargos administrativos e, de modo mais macro contextual, os impactos do managerialismo⁴².

As autoras apontam ainda que muito se tem pesquisado a respeito do trabalho no ensino superior, assim como os impactos das políticas nesse contexto, entretanto, essas pesquisadoras acreditam que as mudanças causadas pelas novas tecnologias, em especial, no que tange ao engajamento desses profissionais com esses recursos têm sido pouco explorado e pouco representativo nas pesquisas desse campo. Assim, elas exploram o dia-a-dia e o trabalho imaterial (*unseen*) desses profissionais, juntamente com o papel da tecnologia e das práticas profissionais rotineiras no espaço do trabalho acadêmico contemporâneo.

Similar à situação brasileira, as autoras apontam que as horas de trabalho no Reino Unido (RU) não aumentaram em termos de carga horária (55 horas semanais), entretanto, a carga de trabalho sim, de modo que as 55 horas semanais desses profissionais são tomadas como o mínimo. No Brasil a carga horária é de 40

⁴²Ou seja, a busca pelo bem governar/gerir os espaços públicos, de forma a melhorar a eficiência e eficácia organizacional. Uma forma de manutenção da gestão democrática dos espaços públicos. Por outro lado, esse movimento de gestão pública por professores-pesquisadores implica em desenvolvimento de uma série de habilidades administrativas para as quais não necessariamente esse profissional está capacitado.

horas para o contexto público, além do fato que trabalhar o mínimo tem uma conotação negativa para o profissional dessa área.

A pesquisa das autoras indica que no RU não há limite de CH de trabalho por semana para os acadêmicos, descrevendo relatos de pesquisadores que trabalham aos fins de semana e feriado para aumentarem sua produtividade. No Brasil há um limite ilusório das 40 horas semanais, pois na prática, essa cultura de extrapolar os limites de trabalho e não trabalho também já está instituída. Se por um lado essa atitude pode ser vista por um prisma negativo, por outro pode ser entendida como flexibilização na escolha do espaço e do horário de trabalho. Na pesquisa reportada por Gornall e Salisbury (2012) é vista como pontos positivos da profissão pelos participantes, como um item de autorregulação em contraposição a indicação de intensificação do trabalho.

As autoras apontam em sua pesquisa que essa intensificação não é simplesmente imposta por pressões externas, mas muitas vezes é mantida pelo engajamento individual desses profissionais, com foco em seus interesses pessoais, evocando a uma visão de si enquanto bom profissional, altamente engajado com a academia (GORNALL; SALISBURY, 2012). As autoras apontam que algumas vezes esse engajamento se dá como forma de acompanhar a vida acadêmica e suas mudanças, mas ao mesmo tempo, pode ser sintoma de sua "vocação" para o ensino superior, buscando desenvolvimento contínuo e direcionando suas energias ao seu desenvolvimento profissional (GORNALL; SALISBURY, 2012).

As autoras alertam ainda para a intensificação gerada por uso de tecnologias, que apagam as fronteiras dos espaços de trabalho e da vida pessoal. Algumas vezes facilitando a resolução de questões, algumas vezes causando prejuízos emocionais (GORNALL; SALISBURY, 2012). Segundo as autoras, existe um senso de prazer atrelado à possibilidade de escolha de quando e onde desenvolver o trabalho, essa flexibilidade, geralmente relacionada à pesquisa e às bolsas, pode facilitar o trabalho. Por outro lado, as autoras ressaltam que por trás do trabalho compulsivo tem sempre uma pressão externa, bem como uma auto-regulação, ou auto-cobrança, no desenvolvimento dessas tarefas flexíveis (GORNALL; SALISBURY, 2012).

Em sua pesquisa, Gornall e Salisbury (2012) identificam que os informantes fazem distinção entre trabalho produtivo e trabalho administrativo. Esses informantes também fazem distinção entre a escrita do trabalho e sua disseminação, indicando

essa última como parte do trabalho administrativo da pesquisa e não como produção. Assim, ao relacionar os resultados indicados pelas autoras com o trabalho do professor-pesquisador no Brasil, vejo similaridades na cultura de se fazer pesquisa acadêmica.

Considero esses fatores de engajamento emocional bastante relevantes no desenvolvimento da pesquisa, como parte das condições de trabalho do professor-pesquisador. Esses profissionais são bombardeados com demandas diversas, sejam elas impostas por seu contexto de atuação, seja por se engajarem em diversas atividades/iniciativas por opção.

É evidente a ocupação excessiva do tempo de não trabalho e do esforço mental com detalhes, fazendo com que esses profissionais estejam hiper alertas, sem consciência desse processo, que se expande na medida em que eles procuram desenvolver as tarefas que não são apenas demandas externas, mas também de engajamento pessoal, que muitas vezes se imbricam a suas personalidades e objetivos profissionais. Segundo Gornall e Salisbury (2012), talvez esse engajamento excessivo seja parte do trabalho criativo que envolve o trabalho acadêmico, pois o envolvimento desses profissionais em determinadas tarefas pode lhes trazer motivação e aguçar sua curiosidade, justificando assim a manutenção do seu engajamento.

Assim, pensar em que macro contexto esta pesquisa se desenvolve implica refletir sobre essas questões sócio-políticas que permeiam e delineiam o trabalho do professor-pesquisador.

3.3.1 A Transmutação da Pesquisa em “*Commodity*”: Uma Ferramenta Para a Manutenção da Lógica da Competitividade e Geradora da Intensificação do Trabalho

Como anteriormente mencionado, todo o plano nacional da educação brasileiro está subordinado ao Banco Mundial e ao FMI, assim sendo, às transformações da economia, obedecendo, portanto, a lógica da globalização econômica e das leis de mercado vigentes (FERNANDES NETO, 2009).

Deste modo, a educação superior no Brasil vem evoluindo a partir da década de 50, como aponta o relatório do censo da educação superior de 2010. A partir da década de 60 passou a ter maior contingente e na década de 80 atende a quase

quatro vezes a quantidade da década de 60. Esse movimento é marcado pelos processos de massificação e privatização. Para atender esse novo cenário, o censo 2010 registrou 315.535 docentes, dos quais 300.078 encontram-se em exercício. Em relação à qualificação desses trabalhadores, o relatório diz o seguinte:

Especificamente em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passam de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010. Para o grupo com “Até Especialização”, o correspondente percentual de participação diminui em 16,1%, totalizando 21,2% em 2010 (INEP, 2010, p. 18).

Esse mesmo documento aponta que 39,9% desses docentes atuam na pesquisa, contrastando com os 11,7% dos docentes de instituições privadas atuando nessa atividade.

Se por um lado temos um Estado representando os interesses capitalistas, que atribui ao professor a tarefa hercúlea de “erradicar ideologias”- embora privilegie determinadas ideologias em seu discurso prescritivo -, formar cidadãos críticos e ao mesmo tempo preparar para o trabalho, oferecendo-lhe condições mínimas de trabalho a esse profissional (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009), por outro, os professores imersos nesse sistema capitalista competitivo, sentem-se responsáveis exclusivos por sua formação profissional (atrelada aos sucessos profissionais, quanto maior titulação maior sucesso, o que também agrega valor à esses profissionais).

Outro fator de impacto no trabalho dos professores-pesquisadores são os processos de valoração da CAPES - uma instituição atrelada ao governo federal, que visa a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu no país e é composta por membros do setor acadêmico - dentre outros setores, que determinam as exigências para a concessão e manutenção de cursos e bolsas. Além dessas funções, existe também o encargo do gerenciamento democrático da universidade, no qual esses professores devem se engajar em comissões e funções diversas.

É importante que haja autonomia e que a gestão democrática seja de fato implementada nas instituições públicas, entretanto, conforme aponta Giroux (2002), esse é um movimento político e educacional. Desse modo, o autor defende que gestão da universidade não seja transformada em uma gestão corporativa, baseada em interesses individuais, mas ao contrário, que promova o indivíduo à agente social, que tenha voz.

No geral, vemos a discussão da alienação do trabalho do professor da educação básica, mas se observarmos com lentes de proximidade veremos que ela também está presente no ensino superior, em especial, nos processos que envolvem concorrência em editais de fomento. Nesses espaços estão instituídas a intensificação do trabalho e a inculcação da lógica da produtividade e em muitos casos a flexibilização dos direitos do trabalhador (ex. demandas por alta produtividade para a participação em programas de pós-graduação; envolvimento da universidade como prestadora de serviços em processos de formação continuada diversos; contratação de professores temporários e dificuldade de execução do processo de contratação de efetivos).

Se compreendermos que o Estado, subserviente ao capitalismo, segue a lógica de transferência de recursos e funções públicas ao setor privado, justifica-se o fato de que os investimentos públicos estão sendo redirecionados a instituições privadas e assim o governo deve exercer maior controle e também aplicar recursos de exploração do trabalhador (assim como setor privado) a fim de fazer girar a roda da economia (SOUZA, 2009).

Essa exploração nas universidades públicas ocorre em forma de aumento de carga de trabalho, uma vez que esses professores são induzidos a uma lógica de produtividade e da meritocracia, em que os pares disputam entre si por verbas (em forma de bolsa produtividade em pesquisa, quantidade de bolsas a serem distribuídas aos alunos em iniciação à pesquisa, entre outras).

Essa produtividade leva em conta a atuação desses profissionais no ensino, pesquisa e extensão, mas em geral, existe uma demanda por produção textual, veiculados em forma de publicações em revistas conceituadas (produto valorizado que pode ser associado a medida de produtividade, ou seja, capital agregado).

Essa *produtividade* demanda uma *intensidade de esforço*, conforme aponta Dal Rosso:

Isso quer dizer que ganhos de produtividade podem ser decorrência da majoração da intensidade do esforço daqueles que trabalham ou de grupos de trabalhadores e não apenas de mudanças técnicas ou organizacionais nos locais de trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 27).

A partir dessa proposição, podemos refletir a respeito desse engajamento dos professores em desenvolvimento de pesquisa, uma vez que as instituições são avaliadas pelo governo, que por sua vez avaliam seu corpo docente, por critérios de

produtividade. Existe, portanto, um fator de coerção social para esse engajamento, pois a produtividade do indivíduo tem reflexos no coletivo de trabalho, em especial, nos docentes que estão engajados em programas de pós-graduação. Ainda assim existe a possibilidade da não adesão dos professores a essas coerções, entretanto, os professores que optam por não aderir a esses padrões são muitas vezes taxados como peso ao grupo de trabalho.

O exemplo citado corrobora com as discussões teóricas de Dal Rosso (2008, p. 31), que defende que ramos de serviços caracterizados pelo trabalho imaterial⁴³ são “cada vez mais cobrado(s) por resultados e por maior envolvimento do trabalhador. Tais atividades não-materiais estão em estado avançadíssimo de reestruturação econômica e nelas o emprego de trabalho intensificado é prática corriqueira”.

O autor define o conceito de intensificação como “a condição pela qual requer mais esforço físico, intelectual ou emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultado, consideradas constantes as jornadas de trabalho, a força de trabalho empregada e as condições técnicas” (DAL ROSSO, 2008, p. 42). Compreendo que a intensificação do trabalho docente esteja ocorrendo em função de um processo de reestruturação produtiva do setor público, que busca agregar valor, apesar de não gerar valor, por se tratar de um setor que não visa o lucro financeiro.

Conforme aponta Dal Rosso (2008), a sociedade trabalhadora contemporânea está imersa no movimento de intensificação do trabalho, de modo que todo trabalho pressupõe um grau de intensidade, em outras palavras, a intensificação é inerente ao trabalho concreto. Entretanto, o trabalhador é essencialmente uma pessoa humana e, portanto, faz uso de força física, intelectual e também emocional para desenvolver suas atividades laborais.

De acordo com o autor, o trabalho do professor, em especial, desenvolvedor de pesquisas, escapa das medidas de tempo de trabalho, por conta do seu caráter imaterial, entretanto, está situado em meio à competição feroz por eficiência e produtividade. Assim, pensar o valor do trabalho na perspectiva de Dal Rosso (2008) é lidar com uma contradição essencial, em que o valor pode ser infinito (se

⁴³ Refere-se a atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, sistemas de transportes, ramos da saúde, cultura, esporte, lazer e educação, entre outros.

comodificado, enquanto mercadoria) ou inexistente (se não for transformado em produto mercantilizado).

Se antes, o trabalho produtivo, que serviu de modelo às reflexões aos trabalhos de Marx era medido pelo tempo socialmente necessário para o desenvolvimento desse determinado ofício, o trabalho do professor-pesquisador não pode ser medido pela mesma lógica. O autor ressalta a distinção do trabalho intelectual, que demanda esforço mental/ cerebral, que não é linear e previsível, mas demanda flexibilidade e condições imateriais diversas (DAL ROSSO, 2008), que por ora vemos medida pelas normas de produtividade acadêmica, pelo registro de direitos autorais, pela possibilidade de registrar suas produções, etc.

Esse mesmo fator de imaterialidade do trabalho do pesquisador faz dele um problema para o trabalho docente, pois esse trabalho gera desgastes intelectuais e assim, doenças do trabalho muito distintas das de outrora em que prevalecia o trabalho material (ver, por exemplo, casos de síndrome de Burnout), deterioração das relações de trabalho (ambientes de não colaboração, predomínio dos interesses individuais, atmosferas competitivas e tensas, entre outras) e distúrbios nas relações sociais e familiares desses trabalhadores.

Essa classe está em um processo de intensificação de trabalho extremo, uma vez que há um apagamento dos limites entre o mundo do trabalho e o mundo da vida, onde o emprego de energia intelectual e emocional não podem ser medidas com precisão, e pensar a intensificação do trabalho para esse “*métier*” significa associá-lo a comodificação dos corpos e a mercantilização da vida, em prol do acúmulo de capital. A contradição está no fato de que a grande maioria dos pesquisadores, conforme os dados do Inep anteriormente apresentados, estão alocados no setor público, ou seja, a lógica de mercado instituída em uma instituição pública, onde sua função é social não mercadológica.

Concordo com Dal Rosso, de que para os pesquisadores não existem limites claros entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, esse distanciamento é utópico, em especial, se considerarmos a inserção das novas tecnologias na vida profissional – esse aumento de demandas por ler e responder mensagens eletrônicas, por exemplo, torna-se oneroso uma vez que ocupa nosso tempo de não trabalho e que muitas vezes é incomensurável.

Por outro lado, conforme aponta Dal Rosso (2008), existe também a flexibilização dos direitos trabalhistas. Esses trabalhadores, professores-

pesquisadores, não estão sendo remunerados por seu trabalho enquanto pesquisadores, mas contratados e pagos por regimes de trabalho, medidos em horas-aula, portanto, toda a carga de trabalho fica relegada a atividades de ensino, só então, seu trabalho de escrita de artigos, produção de livros, pareceres a revistas, atuação na extensão universitária, entre outros, serem redistribuídos, conforme as condições de cada ambiente de trabalho. As atribuições valorizadas (inclusive socialmente) nas universidades hoje estão relacionadas a atividades de ensino e gerenciamento da universidade.

Os outros trabalhos são recompensados em forma de gratificação para aqueles indivíduos que alcançam por meio de bolsas, ou até mesmo de incentivos do próprio governo aos docentes de instituições (federais) que se dedicassem ao exercício da docência. Lembrando que está nestas instituições a elite de pesquisadores do país com todas as suas funções de pesquisa sendo recompensadas por gratificações e não acarretam em benefícios ao trabalhador a longo prazo, são fluidas e instáveis. *Commodities* a serem mercantilizadas⁴⁴ por bolsas produtividade e *status* dentro da hierarquia do ambiente competitivo de trabalho.

Demo (2011) atribui ao neoliberalismo a transmutação da educação em *commodity*, para o qual a universalização da educação é traduzida em competitividade, ou seja, uma forma de instrumentalização técnica e científica que não se reverte em cidadania para o trabalhador. Desse modo, a crítica do autor se estende à lógica formativa da universidade, uma vez que essa tem buscado atender às demandas pela qualidade total⁴⁵.

A partir dos elementos conjunturais aqui explicitados, neste trabalho busquei subsidiar as discussões a respeito dos fatores determinantes no processo políticos e ideológicos das instituições educacionais, mais especificamente com foco no ensino

⁴⁴ Deixo aqui minha observação de que nem todos os pesquisadores estão em busca de ostentação de status. Muitos ainda acreditam na possibilidade de transformação social por meio da pesquisa e da formação de novos pesquisadores. Dessa forma, acreditam e trabalham em prol das mudanças sociais, principalmente quem faz pesquisas intervencionistas, nas quais essas transformações são um alimento para manter o trabalho de pesquisa e as pesquisas são alimento para as transformações sociais, vice-versa.

⁴⁵ Essa qualidade total está relacionada a: satisfazer a lógica de mercado em detrimento das necessidades humanas; proporcionar cursos táticos, de treinamento, rápidos e distantes das possibilidades formativas; reprodução de propostas importadas de outros ambientes, sem as adaptações necessárias, que inferem às instituições públicas ideologias produtivistas de empresas e “obscurecimento tendencioso da natural dialética entre donos dos meios de produção e os trabalhadores” (DEMO, 2011, p. 70), oprimindo ideologicamente esses trabalhadores.

superior e no trabalho do professor-pesquisador. Foi nesse intuito que busquei evidenciar a partir de documentos prescritivos e de reflexão teórica os movimentos feitos pelas “novas” políticas de gestão do trabalho principalmente no que se refere à questão da adaptação do quadro docente às atuais demandas do capitalismo neoliberal.

Além da produtividade exacerbada e da competitividade (interna e externa), outro elemento emergente na intensificação do trabalho docente tem sido o aumento da necessidade de o professor atender cargos de gestão/administrativos. Hoje as universidades (em especial, do estado do Paraná) têm sofrido com a falta de funcionários nos cargos administrativos, que muitas vezes são ocupados por estagiários de cursos superiores ou mesmo de menores aprendizes, em nível de ensino médio. Essa falta de funcionários gera mais trabalho aos ocupantes dos cargos de gestão que acabam por fazer o trabalho administrativo (técnico) que subjaz o seu cargo.

Pretendo, a partir da discussão levantada, ajustar as lentes de minha pesquisa de doutorado com olhos mais críticos às questões sociais que permeiam o trabalho docente, em especial, no que tange a pesquisa.

3.4 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E OS TIPOS DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES

Entendo que a constituição da identidade profissional almejada pela instituição formadora, se dá a partir do currículo proposto e do engajamento consciente e deliberado dos alunos em sua formação profissional. No caso da pesquisa, muitas vezes não se trata de currículo formal, mas de propostas formativas (atribuições de atividades) adotadas por professores-pesquisadores, formadores de professores (e, portanto, de novos pesquisadores).

Stetsenko (2010), calcada em uma perspectiva vygotskyana, argumenta que saber e aprender são significações indissociáveis como ferramentas para o desenvolvimento da identidade e representam um engajamento formativo e, a longo prazo, para os objetivos de vida, contribuindo para práticas sociais. A esse respeito, a autora diz que o ensino/aprendizagem precisa integrar conhecimento como emergente de práticas sociais e também como ferramentas constitutivas destas. Esse processo é transpassado pelas práticas sociais, nas quais os alunos precisam

redimensionar tais ferramentas, de acordo com suas necessidades e, direcionado para as práticas sociais, nas quais conhecimento e fatos são significativos para possíveis usos em atividades significativas para o aluno, que tanto é engendrado por, quanto engendra sua identidade em relação a tais conhecimentos e fatos.

Portanto, entendo que a partir das propostas formativas dos professores-pesquisadores, se constitui um espaço no qual o aluno pode transitar, engajando-se ou não em seu processo formativo, de acordo com a relevância de determinadas atividades para sua agenda pessoal, ou seja, de acordo com o que ele julga significativo e de seu interesse. No que se refere especificamente à formação de professores, partilho da visão de Giroux (1997), que propõe a formação teórico-crítica de professores vislumbrando um potencial emancipador das novas possibilidades curriculares, por meio de uma oposição à “racionalidade tecnocrática”.

Esse autor refuta a formação que se distancia da mediação e da ação humana e refuta as propostas que se subjugam ao domínio econômico e produtivista, prezando por um processo pedagógico emancipador, no qual os envolvidos se tornem conscientes das influências exercidas pelas instituições e pelas estruturas sociais, libertando-se assim de seu poder e controle.

Nesse sentido, Giroux defende uma visão formativa a partir da noção de política cultural, em que o currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais, os quais estão ligados a relações de poder e desigualdades, e mesmo que impostos podem ser contestados e transformados a partir da ação consciente. Embora o currículo não seja o ponto de referência neste estudo, entendo que as atividades formativas propostas se constituem sob os mesmos princípios sociais e dependentes da ação consciente dos envolvidos na pesquisa.

Na mesma perspectiva oposicionista de Giroux, estão conceitos abordados por Jürgen Habermas, com sua teoria da ação comunicativa, o filósofo e sociólogo contemporâneo alemão critica duramente a sociedade industrial moderna, por cultivar um caráter de racionalidade instrumental (GONÇALVES, 1999). O autor discute a respeito do processo de modernização e critica a racionalização da ação social, na qual as formas de organização da sociedade industrial são estendidas a outros setores da vida social. Outra crítica do autor pauta-se na racionalização da ciência e da técnica, defendendo que, em determinadas esferas de decisões, não deveria se priorizar a racionalidade técnica ou científica, mas sim outro tipo de racionalidade: a comunicativa. De acordo com Gonçalves (1999), Habermas entende

que o conhecimento científico e o técnico proporcionam o crescimento e o aperfeiçoamento das forças produtoras, benéficas ao capitalismo, e são essas forças que o mantêm, imprimindo nesses conhecimentos a função de legitimadores da dominação capitalista.

Habermas discute ainda o posicionamento do Estado a serviço do sistema instaurado, e defende que, à medida que a racionalidade técnica vai penetrando nas instituições sociais, e nas questões referentes às necessidades sociais ou a interesses globais, tais instituições são distanciadas de seu caráter de reflexão e discussão (GONÇALVES, 1999). Desse modo, deixa-se de discutir os valores de determinadas relações de poder para se discutir sua eficácia, ficando assim os valores éticos e políticos subservientes a interesses instrumentais, válidos para discussões técnicas.

Ao mencionar os conceitos abordados por Habermas, concordo com seu posicionamento e entendo que a sociedade contemporânea necessita de espaços para subversão do *status quo* e acredito que um desses espaços possa ser criado a partir do engajamento em práticas formativas e envolvimento com pesquisa, em especial, por se tratar de um espaço que possibilita a disseminação de uma educação que visa à reflexão e à participação crítica dos indivíduos na sociedade. Entendo também que esse espaço rico para o desenvolvimento do senso crítico e subversivo da lógica instaurada deva ser priorizado em atividades de pesquisa.

Portanto, ao tratar de pesquisa enquanto conceito, início minha argumentação em favor de um repensar a validade e a validação de pesquisas que envolvam ensino e aprendizagem, considerando seus diferentes propósitos (e, portanto, diferentes tipos de pesquisa).

Assim, tendo como pressuposto que a pesquisa como um ato formativo com potencialidades para a formação para o trabalho docente emancipado, aponto a partir do levantamento do conceito de pesquisa, na segunda seção deste trabalho, cinco tipos que podem contribuir para a formação e para o trabalho do professor-pesquisador: 1) a pesquisa como princípio educativo, 2) a pesquisa como instrumento para o professor, 3) a pesquisa como construção de conhecimento, 4) a pesquisa como teorias e métodos, diretamente ligada à pesquisa acadêmica e 5) a pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social.

A respeito da primeira concepção, pesquisa como princípio educativo, compreendo que, no Brasil, esse conceito esteja fortemente atrelado às pesquisas

da área de educação, embora essa não seja a única área do conhecimento a empregar o termo em suas pesquisas. Para apresentar o contexto dessa área, André (2001) aponta para mudanças de foco das pesquisas, indicando a propagação da pesquisa-ação, no início da década de 80 e um olhar de descrédito a abordagens voltadas a soluções técnicas para o ensino, abrindo assim espaço para abordagens críticas⁴⁶. Não só o foco das pesquisas em educação se modificaram, como também as abordagens metodológicas, em que as pesquisas de natureza qualitativa ganham espaços, tais como: a pesquisa etnográfica, a participante, o estudo de caso, pesquisa-ação, estudos do discurso e de narrativas, da memória, das histórias de vida e história oral.

Se nas décadas de 60 e 70 os interesses científicos se voltavam para as experimentações controladas, de acordo com a autora, nas décadas de 80 e 90, voltam-se ao exame das situações reais do contexto escolar e de sala de aula. Modifica-se, deste modo, o papel do pesquisador, que antes era um observador externo e passa-se a haver a valorização pelo “olhar de dentro”.

Todas essas transformações geraram também mudanças nas questões de instrumento e parâmetros de avaliação da qualidade das investigações. Para tratar dessas novas formas de compreensão e investigação, novos diálogos são estabelecidos, a fim de ampliar o escopo em diferentes fontes de repertórios de experiência. Essas formas de compreensão são sintetizadas no quadro 11:

Quadro 11 - Propósito da pesquisa

Modos de compreender a pesquisa em Educação	
Perspectiva positivista de pesquisa	Perspectiva social de pesquisa
Geração de conhecimentos gerais (novos), organizados, válidos e transmissíveis.	Busca pelo questionamento sistêmico, crítico e criativo.
Foco no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento gerado.	Foco nos achados da pesquisa, em sua aplicabilidade ou utilidade social.

Fonte: Adaptado de André (2001, p. 55).

Há mais de uma década a autora ressaltava a tendência de pesquisas de caráter pragmático imediatista, e alertava a um risco de que as pesquisas se restringissem a recortes excessivamente limitados. Essa tendência pode ser observada nos documentos prescritivos para a formação de professores, datados de 2001 e 2002, discutidos na terceira seção deste trabalho.

⁴⁶ No meu ponto de vista essa tendência que ocorreu na educação também ocorre na LA e tem gerado o movimento de pesquisadores que argumentam por uma LAC.

Corroboro com André (2001) em meu posicionamento sobre a importância da pesquisa na formação de professores-pesquisadores, pois ressalta que as experiências/vivências de pesquisa são fatores positivos à formação do pesquisador e da pesquisa de qualidade, enfatizando a importância da iniciação à pesquisa e do envolvimento em grupos de pesquisa.

Para aprofundarmos nossa discussão a respeito da concepção epistemológica de *pesquisa como princípio educativo*, explorarmos os trabalhos de Pedro Demo, para o qual existem duas vertentes⁴⁷ de professor-pesquisador, o professor que pesquisa em sua prática docente e se preocupa com o “educar pela pesquisa” e o professor-pesquisador da academia – “o profissional da pesquisa”, relacionado à *pesquisa como teorias e métodos*. Apesar de fazer essa distinção, o autor defende que o “espírito da pesquisa é o mesmo em todo o percurso, da educação infantil até a pós-graduação”, para o qual deve-se prevalecer o questionamento reconstrutivo e jamais ser reduzido à competitividade (DEMO, 2011, p. 1).

Em relação ao posicionamento de “educar pela pesquisa”, o autor constrói argumentos que apontam para a escola como o espaço propício para o educar pela pesquisa. Nesse sentido, os diferentes espaços sociais em que os alunos se constituem são espaços educativos, entretanto, é a escola a base da educação pela pesquisa, em que deve ser priorizado o conhecimento inovador, orientado pela ética.

Com essa finalidade, o autor aponta quatro pressupostos que subjazem essa visão de pesquisa:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,e
- a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana. (DEMO, 2011, p. 7)

Com esses pressupostos em mente, o autor postula que a cidadania forjada a partir desses princípios é emancipatória, funda-se no conhecimento mediado pelo questionamento reconstrutivo da realidade e na confluência entre teoria e prática.

⁴⁷ Neste trabalho relaciono essas duas vertentes ao que a pesquisa em língua inglesa propõe como *practitioner* e *researcher*, exploradas e definidas na seção 3.

Para o autor, essa visão de educação pela pesquisa tende a superar a visão de pesquisa unilateral, que se realiza apenas por estágios sofisticados e por atores solenes (ex. mestres e doutores).

Para o autor, a pesquisa deve ser instituída como uma atitude cotidiana – que fomenta a iniciativa, em que todas as leituras da realidade sejam críticas e visando a reconstruir processos e produtos. Desse modo, tanto alunos quanto professores poderão desenvolver a competência de fazer emergir um sujeito agente, transformador da realidade, mantenedor da democracia e consciente de sua historicidade.

A fim de engajar-se nesse processo de educar pela pesquisa, o papel do professor também se reconfigura pela pesquisa, conforme aponta Demo (2011). Esse professor, por meio da pesquisa, deve romper com a “cartilha” e procurar materiais, combater a receita pronta e fomentar a iniciativa. Desse modo, a pesquisa poderia propiciar a interpretação própria e fazer emergir a elaboração própria. Ou seja, formular um projeto pedagógico próprio, com atualização permanente e com compromisso com o aluno. Assim, pesquisar o tema e apresentar textos científicos próprios em suas aulas. A partir dos novos conhecimentos gerados dessa prática, o professor poderia reconstruir seu material didático.

Concordo com a posição do autor, entretanto, muito precisa ser reestruturado para que a condição de trabalho do professor da educação básica permita-lhe assumir esse novo papel. Da forma como esse trabalho está organizado, todas essas atribuições só gerariam maior intensificação do trabalho docente. Sair do papel de técnico aplicador e reproduzidor de conhecimentos implica em diferentes modos de pensar e realizar esse trabalho e demanda no mínimo mais tempo de estudo e preparação de aulas, ou seja, valorização do trabalho intelectual.

De acordo com Demo (2011), a pesquisa não é parte natural do trabalho do professor, “ainda que cresça a pressão sobre a necessidade de pesquisar, à medida que se exige pós-graduação, sem falar que faz parte da trilogia obscura e piedosa “ensino, pesquisa e extensão” (DEMO, 2011, p. 72). Demo afirma que as instituições vão continuar priorizando o contrato com professores que só se envolvem com as atividades de “dar aula”, em especial, as que funcionam apenas à noite. Ressalto que esse autor analisava um contexto da década de 40, mas que ainda é muito contemporâneo, em especial, se pensarmos na realidade das pequenas universidades públicas e também particulares.

Esse mesmo autor aponta que a pesquisa desenvolvida por alunos é vista como pretensiosa, tendo em vista a precariedade da formação dos alunos na universidade (ex. muitos trabalham, não possuem uma biblioteca adequada, o tempo curricular é mínimo), de modo, que esses alunos são levados ao reprodutivismo do conhecimento. Essa realidade ainda é encontrada hoje em diversas universidades, em especial, se tomarmos como base os alunos das licenciaturas.

Por outro lado, o pesquisador ignora a importância do seu trabalho ser voltado ao ensino (DEMO, 2011). Esse profissional se cerca de atividades de pesquisa, de questões metodológicas e conclui seu trabalho ao entregar o relatório da pesquisa. Não é possível afirmar que esse tipo de pesquisador foi extinto ao longo de sete décadas, mas é característica da área de Linguística Aplicada o olhar para o ensino. Entretanto, o conceito de ética na pesquisa, apregoado pelo autor, tem concepções distintas na relação pesquisador, pesquisa e objeto. Nem sempre as agendas de pesquisa coincidem com as demandas por desenvolvimento social.

Há também a perspectiva de pesquisa como princípio formativo na LA, que está associada ao princípio educativo, mas já relacionado à formação de professores, a partir de diferentes metodologias de pesquisa. Cristovão e Gimenez (2006), por exemplo, apontam para a pesquisa como espaço para o desenvolvimento da profissionalização docente e da autonomia intelectual do professor. A proposta de intervenção apresentada pelas autoras explorava dois métodos de pesquisa: a pesquisa-ação e também a pesquisa exploratória, ambas de cunho interventivo.

Seguindo esse raciocínio sobre a pesquisa, Cristovão e Furtoso (2006) fazem apontamentos a respeito da pesquisa na formação de professores (inicial e continuada), defendendo que esse componente já vem sendo debatido há décadas no contexto brasileiro e descrevendo um curso de introdução à pesquisa ofertado em seu contexto de atuação. As pesquisadoras apontam os documentos oficiais e a literatura específica da LA como principais argumentos para a proposição de pesquisa como componente da formação de professores.

Além disso, para as autoras, a experiência reflexiva e investigativa pode proporcionar condições para o desenvolvimento de teorias de ensino situadas. Desse modo, Cristovão e Furtoso (2006) tecem uma crítica a respeito da opção de trabalho com pesquisa apenas no final da formação inicial, pois defendem que esse modo de fazer pesquisa não permite que o aluno tenha tempo para amadurecer as

reflexões. Além disso, a escassez de pesquisa na formação inicial também tem reflexos na formação continuada, pois quando esse aluno se lança na pós-graduação ele tem dificuldades em propor temas de pesquisa mais abrangentes e relevantes para a área profissional (CRISTOVÃO; FURTOSO, 2006). Por outro lado, as pesquisadoras apontam que o engajamento precoce com pesquisa tem levado alunos de volta à universidade para formação continuada, seja pela inserção na pós-graduação seja pela participação em projetos na instituição (CRISTOVÃO; FURTOSO, 2006).

Nessa mesma perspectiva, Mateus (2009) define pesquisa como mecanismo promotor de transformação identitária de professores e, por conseguinte, das práticas profissionais e dos processos de ensino/aprendizagem. Para Mateus (2009), a metodologia da pesquisa colaborativa supre as demandas que envolvem sua visão de pesquisa, ancorada em um referencial sócio-histórico-cultural e permite a ressignificação da dualidade teoria e prática.

Jimenez e Cristovão (2007) compreendem a pesquisa como esse espaço para o desenvolvimento profissional de professores. As pesquisadoras tratam da pesquisa em um âmbito de formação continuada (via projeto de pesquisa) e buscam compreender: as dificuldades vivenciadas nesse espaço, a potencialidade dos encontros coletivos para a aprendizagem dos envolvidos, os papéis assumidos pelos participantes e as vozes que constituem o discurso dos participantes (formadores de professores). Nesse trabalho, as pesquisadoras exploram as potencialidades da pesquisa-ação crítica e apontam essa prática como espaço gerador de desacomodação das reflexões sobre suas práticas e de surgimento de um desequilíbrio, como condição primordial para o desenvolvimento.

Há também a perspectiva de pesquisa como instrumento para o professor. Nessa perspectiva, a pesquisa tem a potencialidade para propiciar ação docente contextualiza e deve constituir os cursos de formação de professores (GAMERO, 2011). Desse modo, a pesquisa pode ser compreendida como investigação que subsidia a prática docente a fim de auxiliar na solução de problemas e na melhoria do ensino (LUZ, 2008).

Nessa concepção de pesquisa, Pimenta e Lima (2010) definem a pesquisa como instrumento potencializador e dinamizador da prática docente, essa mesma perspectiva é partilhada por L. Santos (2012). Assim, os procedimentos de pesquisa têm função de auxiliar a prática do professor, propondo soluções a questões

emergentes do ensino e subsidiando a reflexão docente a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a pesquisa seria um elemento essencial à profissão docente (SANTOS, L., 2012). Essa perspectiva se respalda principalmente nos trabalhos de Schön (1983), direcionado a uma compreensão de atuação profissional reflexiva, capaz de identificar problemas, planejar intervenções alternativas, propor soluções com respaldo teórico e analisar resultados do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção de pesquisa coloca o professor essencialmente com professor-pesquisador, mais ativo em seu trabalho, com capacidades analítica e crítica e também dotado de discernimento para tomar decisões.

Outra perspectiva é a definição de pesquisa como construção de conhecimento. Essa concepção está situada ao campo da didática e da formação de professores atrelada ao conceito de práxis, sob o pressuposto da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2010; MATEUS, 2009; MATEUS, 2011; SANTOS, L., 2012, EL KADRI, 2014). Segundo as autoras esse é um movimento que no Brasil se propaga desde a década de 90 e coloca o professor, seja em formação inicial, continuada ou em serviço como intelectual, produtor de teorias a partir do seu contexto de atuação. Sob as lentes das teorias sócio-histórico-culturais, essa perspectiva toma a educação como um processo dialético. Essas autoras se focam na formação inicial de professores e concebem o estágio como esse espaço formativo em que o estagiário tem a possibilidade de se desenvolver também como pesquisador.

Por esse viés, a pesquisa é definida como:

Processo de produção de conhecimento implicado em determinada situação sociocultural e, além disso, como produtora de verdades críveis dentro de determinado contexto de mundo no âmbito do qual não se pode prescindir nem de sua complexidade, nem da diversidade humana presente nele (FAGUNDES, 2011, p. 50).

Alinhada com essa perspectiva na LA, Mateus (2009) concebe a pesquisa como forjada em espaços de embate social, nos quais ela tem caráter prático-crítico e revolucionário e serve como experiência de transformação na práxis e da práxis. El Kadri (2014) apresenta em sua tese de doutorado essa concepção de pesquisa como produção de conhecimento, com foco na formação de professores por meio da práxis e do trabalho colaborativo.

Para tratar da pesquisa como construção de conhecimento, recorro à Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) que define a pesquisa como um modo de “construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Nessa perspectiva, ainda com base nas asserções de Bortoni-Ricardo, “pesquisa é instrumento essencial para que o professor-pesquisador possa construir seus conhecimentos a partir da prática que está vivenciando” (SANTOS, M., 2012, p. 98). Para Santos, é nela que se estabelece o espaço para a produção de novos conhecimentos.

Alguns autores que representam essa concepção de pesquisa são Schön (1992) e Zeichner (1993), que discutem a formação do professor com base nas teorias da formação do professor reflexivo, na qual o professor é colocado em um papel de protagonista de sua prática e pode desenvolver a capacidade analítica sobre sua prática.

Há também os autores que compreendem a pesquisa como teorias e métodos, diretamente ligada à pesquisa acadêmica (DENZIN; LINCOLN, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008). Nessa perspectiva, a pesquisa é um mecanismo de produção acadêmica (CONCEIÇÃO, 2012), que é desenvolvida a partir de determinados métodos e técnicas (BORTONI-RICARDO, 2008), que tem objetivos e busca soluções para determinados problemas (LUZ, 2008). Essa perspectiva de pesquisa acadêmica, é detalhada por Denzin e Lincoln (2006), em uma obra em que teorias e abordagens de pesquisa qualitativa são apresentadas. Conforme indica Telles (2002) cada tipo de pesquisa tem uma série de características e serve a propósitos diversos (ex. pesquisa-ação; pesquisa interventiva; pesquisa interpretativista, etc). Esse tipo de visão de pesquisa privilegia a pesquisa com rigor metodológico e com preocupações éticas e estéticas do fazer da pesquisa na academia.

Por fim, há a concepção de pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social. Essa concepção de pesquisa se alinha com o posicionamento crítico de Freire (1996) e Giroux (2002), em que, respectivamente, a educação e o conhecimento dão condições para o empoderamento e, portanto, para ações sociais conscientes e emancipadas e, o engajamento político cultural como componente da formação de professores como potenciais espaços para produção de significados sociais, tais como relações de poder e desigualdades.

Nessa perspectiva a pesquisa pode ter esse papel emancipatório quando proposta para “identificar e questionar as crenças que os alunos e professores podem ter com relação às concepções de escola, ensino, aprendizagem e trabalho docente” (PESCE, 2012, p. 15). Assim, a pesquisa pode estar diretamente ligada a propostas de transformação da realidade social (CONCEIÇÃO, 2012; GAMERO, 2011b), subsidiando e permitindo a aproximação e a compreensão da realidade investigada (MATOS; VIEIRA, 2002).

Nessa lógica argumentativa, Moita Lopes (1996) trata a pesquisa da própria prática como mecanismo para emancipação do professor. Desse modo, o professor é protagonista no meio social em que se engaja e tem sua identidade profissional modificada por assumir um papel de agente transformação do seu meio. Nessa mesma perspectiva, Fagundes (2011) define pesquisa enquanto processo social, que se embasa social e historicamente e, portanto, considere a complexidade humana.

Demo (2011) aponta uma pobreza política na lógica formativa da universidade. Segundo o autor, essa pobreza ceifa a agentividade dos professores-pesquisadores e inibe a consciência crítica e a organização democrática desses profissionais. Ela suprime, deturpa, desfigura e mascara a reconstrução do saber e, por conseguinte, a potencialidade emancipatória da pesquisa no trabalho desses profissionais.

Ressalto que o agrupamento dos diferentes tipos de pesquisa não esgota as possibilidades de compreensão dessa discussão, mas foi o agrupamento que me pareceu lógico dentro das concepções de pesquisa que emergiram deste trabalho. Além disso, compreendo que esses agrupamentos não são isolados, mas complementares e, portanto, melhores empregados quando combinadas as diversas concepções de pesquisa, levando-se em consideração os objetivos de se fazer pesquisa.

A seguir, trato da constituição da identidade disciplinar em LA e de implicação desse processo na formação docente.

3.5 A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DISCIPLINAR: APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS ESPECÍFICAS

Se por um lado temos as pesquisas em LA no Brasil com uma evolução às

tendências críticas (ver seção 3, subseção 3.1.1), que vão sendo constituídas por meio de concepções amalgamadas entre as práticas de linguagem e outras áreas do conhecimento, por outro lado existem movimentos bastante significativos no exterior que apregoam a importância dos conhecimentos disciplinares. Neste trabalho trago algumas leituras do pesquisador Ken Hyland, alocado na Universidade de Hong Kong, também subscrito à área de LA, que convergem com essa vertente da importância dos conhecimentos disciplinares, por intermédio da escrita acadêmica.

Hyland (2012), ao longo de seu livro *"Disciplinary Identity: individuality and community in academic discourse"*, vai tecendo considerações a respeito da constituição da identidade disciplinar em diferentes áreas, argumentando em favor da concepção de que essa constituição é emergente em comunidades e explora a interface entre a constituição identitária e os discursos acadêmicos. Desse modo, o autor delimita o conceito de disciplina e propõe que "disciplina é um rótulo comum, utilizado para descrever e distinguir tópicos, conhecimentos, estruturas institucionais e individuais no mundo escolar" (HYLAND, 2012, p. 22). Para esse autor é inegável a existência de dificuldades e complexidades a respeito do conceito, uma vez que o mesmo não é neutro, mas permeado por visões diferentes a respeito da concepção de pesquisa e ensino, que repercutem na definição de disciplina.

Hyland trata da conexão entre disciplinas e identidades. O autor critica o fato de que de modo geral nós acadêmicos não refletimos a respeito das tarefas que desenvolvemos nesse espaço, nem nos reflexos de cada uma dessas tarefas para o modo como nos vemos enquanto profissionais (HYLAND, 2012). Para ele, "nós vamos a reuniões, seminários ou palestras e escrevemos ensaios e artigo com um senso satisfatório de trabalho de quem somos e quem são os outros em nossas vidas, e eles em troca parecem relacionar-se conosco da mesma maneira"⁴⁸ (HYLAND, 2012, p. 2).

Tendo identidade como um construto social, historicamente e socialmente situado, o autor chama a atenção para a formação de comunidades de prática⁴⁹ no dia a dia da universidade e que as disciplinas são constituídas nessas comunidades (HYLAND, 2012). Nesses espaços são constituídas alianças e identificações,

⁴⁸ Tradução livre de Hyland (2012, p. 2) "we go along to meetings, seminars or lectures and write an essay or paper with a good enough working sense of who we are and who the others in our lives are, and they in turn seem to relate to us in the same way."

⁴⁹ Termo adotado pelo autor com base nas teorias de Lave e Wenger (1991).

partilhas dos modos de fazer, modos de pensar, agir e falar, são propagadas crenças, valores e até mesmo relações de poder (HYLAND, 2012).

Assim, de acordo com o autor, a partir dos engajamentos pessoais em interações coletivas, os conhecimentos disciplinares vão sendo interiorizados, pelos modos de agir e falar os indivíduos vão lentamente ganhando reconhecimento e ao mesmo tempo propagando esses conhecimentos disciplinares (que são construtos desses grupos sociais). Nesse processo a linguagem desempenha papel protagonista, tendo em vista que o uso da linguagem em diferentes esferas sociais é tomado como modo de identificação desses indivíduos. Os padrões de linguagem e modos de se apresentar para o outro ao se engajar em uma interação, escolhas lexicais, entre outras, são tomadas por Hyland (2012) como um processo de construção social de si, no discurso. De acordo com o autor:

Nossas preferências por padrões de linguagem, tanto escrita como falada, nos classifica assim como nossas roupas e linguagem corporal classifica nossa classe social, profissão e faixa etária, fazendo do estudo do discurso um meio legítimo de se alcançar percepções sobre a auto representação⁵⁰ (HYLAND, 2012, p. 3).

Dessa forma, justifico o uso das análises linguísticas em meu trabalho, tendo em vista que busco também compreender representações – circunscritas a uma área disciplinar, a LA. Partilho dessa concepção do autor, de identidade enquanto construto social e parto do pressuposto que a constituição identitária se dá no engajamento nessas práticas sociais disciplinares, portanto, identidade é também ação social (HYLAND, 2012).

Também compactuo do posicionamento do autor no que tange o uso da linguagem, e defendo ainda que esse uso consciente pode trazer emancipação e reconstrução das ações em que nos envolvemos em nossas áreas disciplinares. Creio que pela conscientização de usos de linguagem e práticas sociais instauradas, podemos enquanto formadores de professores resistir a valores de desigualdades e de éticas frágeis, repensar regras e papéis sociais (antes ossificados) e lidar com conflitos que muitas vezes ficam apagados em prol da manutenção de uma coletividade, de uma unificação da área de conhecimento.

⁵⁰ Tradução livre: “Our preferred patterns of language, in both writing and speech, index who we are in much the same way that our clothes and body language index our social class, occupation and age group, making the study of discourse a legitimate means of gaining insights into self-representation.” (HYLAND, 2012, p. 3).

Ainda discutindo o papel da linguagem em nossas atividades profissionais, compreendo que a forma como nós professores desempenhamos nossas atividades profissionais está permeada por nossos pressupostos interacionais, de com quem lidamos, para que ensinamos, o que é relevante, que papéis desejamos que nossos alunos desempenhem, etc., que são construtos sociais e emergem na linguagem que utilizamos para realizar essas atividades (HYLAND, 2012).

Assim, a fim de desempenharmos essas atividades e termos o reconhecimento/ validação de nossas ações, projetamos identidades que compactuam com as demandas de nossa área de conhecimento, mobilizamos a linguagem e nos inscrevemos em uma comunidade discursiva, adotando padrões, refutando filiações e assim, nos engajando em determinados modos de dizer que nos faça reconhecíveis (e aceitos) como membros de um grupo.

Esses modos de agir, de dizer e, de ser academicamente são elementos constituídos a longo prazo, entretanto, elementos ensináveis, os quais muitas vezes reproduzimos, naturalizando ou problematizando, sem muitos espaços para negociação tanto das práticas quanto das identidades em foco. Embora, quando circunscritos à área da LA, autointitulada inter/transdisciplinar, temos um pressuposto de flexibilização desses modos e dessas práticas sociais.

Concordo com Reis (2015), que defende que independente da natureza da LA anteriormente apresentada, é importante para a área ter atributos disciplinares, que a fundamentam e orientam, sem furtar-se do reconhecimento de construtos já existentes. Na LA, temos espaços para dar vazão às subjetividades, desde que levadas em conta regras para manutenção da credibilidade; temos permissões para projetarmos as identidades diversas e representar grupos minoritários, desde que sigamos as normas estabelecidas pelos comitês de ética.

Existem meios de controle que preservam os conhecimentos disciplinares, em especial, em se tratando de pesquisa, mas cabe a nós refletir se nos convém aderir às convenções ou transgredi-las. Basta termos consciência para que essas práticas não sejam opressoras enquanto deveriam ser empoderadoras; promotoras de desigualdades, quando têm potencial para promover equidades; abusivas e assediadoras, quando têm caráter formativo (REIS, 2015).

3.6 LINGUAGEM: FERRAMENTA QUE PERPASSA A AÇÃO POLÍTICA DE RESISTÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES-PESQUISADORES

Este trabalho está calcado em uma visão epistemológica sociointeracionista, tanto para compreender o indivíduo quanto para tratar da linguagem. Visto que tenho como pressuposto a linguagem como meio de compreender a construção da identidade dos indivíduos, para tratar do conceito de linguagem, opto pelo construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), uma teoria ainda em construção, iniciada por pesquisadores do Grupo de Genebra, que tem por base as teorias de Vygostky e Bahktin/Voloshinov.

3.6.1 Linguagem⁵¹

Assim, a visão de *linguagem* ora adotada é ancorada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que considera a comunicação específica da espécie humana, a partir de sua apropriação pelos indivíduos e pelo seu emprego em situações distintas, e com funções distintas, tanto como reguladora de interações quanto como constituinte de abstrações (referentes ao que está fora da situação de comunicação). É a linguagem que permeia a extrema diversidade e a complexidade de suas formas de organização e de atividade. Atribuo um grau elevado de importância ao papel da linguagem para a compreensão e constituição das atividades sociais e, conseqüentemente, para a constituição da identidade. A esse respeito Bronckart (2009, p. 22) diz:

Levando a sério a *historicidade* do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico.

Partindo dessa perspectiva, Bronckart (2009) entende que a atividade humana é mediada pela linguagem e que, portanto, é caracterizada pelo agir comunicativo. Segundo o autor, a cooperação dos indivíduos, nas atividades nas

⁵¹ Essa subseção e a subseção 3.2.2.2 foram publicadas como parte capítulo “Identidades: imagens projetadas de professoras em formação inicial”, no livro *Construções discursivas e identidades educacionais*, organizador por Simone Reis, Alcione Gonçalves Campos e Juliana Orsini da Silva, publicado pela EDUEL, em 2014 – com exceção de alguns parágrafos.

quais se engajam, é regulada e mediada pelas interações verbais, chamadas de agir comunicativo. Portanto, a linguagem é compreendida como:

[...] instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2009a, p. 34).

O autor defende ainda que a linguagem humana só existe como prática (práxis); portanto, o cerne da linguagem está em organizar o agir geral e estabilizar e estocar os conhecimentos.

Em relação ao papel da linguagem, Bronckart (2006) o defende como um elemento central e decisivo para a compreensão do desenvolvimento humano. Esse autor defende que o ISD contesta a divisão atual das ciências humanas e sociais, e portanto, o filia a uma corrente da *ciência do humano*, que procura explicar/interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano, trabalhando de modo transdisciplinar”. Entendo, portanto, que esse desenvolvimento humano também ocorre em relação à identidade do indivíduo. Assim, ao estudar a identidade profissional, adoto uma abordagem que se apoia no estudo da linguagem sob um viés social. A esse respeito, Bronckart (2006, p. 10) diz:

[...] os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras 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 do agir e da **identidade** das pessoas. (ênfase minha).

Como referencial teórico-metodológico, o ISD proporciona também caminhos para a análise da linguagem. Analiso a partir desse referencial não só os textos, mas também fatores determinantes de contexto, essenciais para a compreensão das práticas languageiras. Além disso, ao analisar a construção da identidade, compreendo que seja imprescindível analisar também as representações construídas, discursivamente, nesse processo de articulação e ressignificação dos sentidos das atividades formativas e de engajamento em pesquisa na constituição da identidade do professor-pesquisador.

Outro conceito que se faz relevante para a compreensão da minha opção por investigar o trabalho e a identidade do professor-pesquisador por intermédio da

análise linguística é o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2003). De acordo com o autor, que também ancora o ISD, o dialogismo compõe o discurso, tendo em vista que a construção de sentidos pressupõe uma relação dialógica/ interacional. Desse modo, tendo em vista que a linguagem se constitui nas relações sociais, ela não é um fenômeno individual, mas também não está atrelada exclusivamente à interação com o outro (como um ser material), podendo ser ligada a um suposto outro (ex. uma representação que se tem do outro).

3.6.2 Linguagem e Representações

A linguagem, neste estudo, tem por pressuposto permear as interações sociais e mediar esse processo de interação do homem no mundo com outrem, além de ser constituinte desse homem, proporcionando-lhe características sócio-histórica e culturalmente situadas, desse modo, esses fatores possibilitam que nossa identidade esteja em constante transformação. Por essa razão, compreendemos que o conceito de identidade esteja diretamente relacionado ao conceito de representação, pois as representações têm sua origem no social, mas são cunhadas individual ou coletivamente e são materializadas na linguagem.

No que concerne ao conceito de representação, busco associar-me aos que têm como premissa a primazia do social sobre o individual ou psicológico. O conceito de representação adotado, neste trabalho, está em consonância com a perspectiva de Bronckart (1998), na qual as representações são sociais, porque têm sua gênese no social. Entretanto, possuem duas ancoragens: uma de ordem individual (representação individual) e outra da ordem da consciência coletiva (representação coletiva).

Entendo que haja a necessidade de compartilhar representações, já que elas são emergentes dos meios sociais em que estão inseridas, para que assim possamos organizar imagens sociais e estabilizar as imagens mentais, que permeiam as representações individuais. Relaciono as representações coletivas aos mundos objetivo, social e subjetivo adotadas por Bronckart (2009), com base nos estudos de Habermas.

Coincidindo com essa visão, está o conceito de representações adotado por Bronckart (1998, p.16), que defende que os “seres humanos dispõem de uma capacidade de conhecer o mundo no qual eles estão imersos, isso significa que eles

conservam os traços internos, ou representações, de suas interações com o mundo que os cerca.”⁵²

Sob essa perspectiva, essa referenciação só é possível, pois ela se fundamenta em unidades representativas delimitadas, ou seja, imagens mentais, ideias, sentimentos, etc., alocados em um sistema de pensamento (ou sistema de operações mentais), desde que esse sistema seja acessível aos seres humanos, ou seja, potencialmente consciente (BRONCKART, 1998). Esse sistema, quando organizado no âmbito do singular, inicialmente pode ser qualificado como representações individuais. Entretanto, ao assumirmos o pressuposto de que o conhecimento é sócio-historicamente construído, ou seja, transmitido de geração em geração, essas representações transcendem o âmbito do individual, na medida em que perduram além da vida do indivíduo.

Desse modo, Bronckart traz para seu texto o conceito de representações coletivas, ancorado em Durkheim, defendendo que essa evidência conduz o autor a defender a existência de representações coletivas, as quais não existiriam apenas em uma consciência coletiva, mas também se organizariam como diferentes modalidades das representações individuais, compreendendo, assim, essa modalidade, que transcende o indivíduo, enquanto base de conservação e transmissão dos conhecimentos humanos e adotando uma concepção não estanque desse processo, de modo que esses mesmos conhecimentos se transformam ao longo do tempo.

Esse processo é bastante complexo, dada à dificuldade de se classificar o que é proveniente do individual e o que é proveniente do coletivo, embora, a partir dos referenciais que adoto, eu admita que as representações individuais e as representações coletivas coexistam no funcionamento psicológico e social humano e que esse processo tenha caráter dialético, uma vez que as representações individuais são constituídas pelas coletivas, e as coletivas, pelas individuais, como um *continuum* dialético.

⁵² No original: “[...] les êtres humains disposent d'une capacité de connaissance du monde dans lequel ils sont plongés, ce qui signifie qu'ils conservent des traces internes, ou représentations, de leurs interactions avec le monde environnant.”

3.7 SÍNTESE DA SEGUNDA SEÇÃO

Nesta seção, busquei traçar um breve histórico da LA, em especial do seu percurso originário até seu estabelecimento como área do conhecimento no Brasil para compreender como se configura essa área do conhecimento e de que maneira essa configuração constitui a identidade do professor-pesquisador em LA.

A partir desse histórico pude observar que a LA está direcionada à uma perspectiva interdisciplinar, para lidar com questões que envolvam práticas de linguagem. Dessa forma, as preocupações dessa área projetam no linguista aplicado um perfil questionador e atuante no meio social e que busca a partir da associação dos estudos de linguagem outras áreas do conhecimento para enriquecer suas reflexões. Observo a partir desse histórico que alguns tópicos são recorrentes como tema das pesquisas em LA ao longo dos anos (ex. ensino de línguas e formação de professores) e também que a concentração dos programas de pós-graduação em LA está nas regiões sudeste e centro-oeste, primordialmente em instituições públicas federais.

Nesta seção, também resgato alguns elementos sociais, históricos e políticos que compõem o trabalho docente sociedade contemporânea, a fim de compreender a fluidez nas relações de trabalho contemporâneas e também as complexidades que compõem esse *métier*. Assim, busco compreender o agir docente a partir da discussão dos elementos que compõe o trabalho docente, ou seja, das prescrições que são forjadas tanto nas experiências pessoais quanto nos documentos reguladores que ditam as regras da profissão docente e da influência dos coletivos para a compreensão e valorização de determinadas posturas profissionais.

Para compreender os documentos reguladores do trabalho dos professores-pesquisadores em LA traço um breve histórico dos documentos que o norteiam (ex. LDB e DCN). A partir desse histórico observo que professor-pesquisador está vinculado ao conceito de pesquisa de sala de aula, embora precise ser ressignificado esse papel do professor-pesquisador, para que assim a pesquisa tome caráter efetivamente emancipador e transformador de realidades sociais.

Todas as discussões a respeito das complexidades que envolvem do trabalho do professor-pesquisador estão permeadas pelo pressuposto de que o modelo educacional brasileiro está regimentado pelo modelo econômico neoliberal, que gera a intensificação e precarização desse trabalho.

Outro elemento trazido nesta seção é a desvalorização do trabalho docente, que tem forte influência na constituição identitária desses profissionais. Essa desvalorização se caracteriza pelas duras críticas advindas de setores externos ao ambiente educacional, moldando a opinião pública a respeito desse ofício e que se depara com condições precárias de trabalho, que são desconsideradas pelos gestores da educação (em especial a educação pública).

Ressalto que neste trabalho estou tratando de fatores que permeiam três contextos, que embora distintos, muitas vezes se interseccionam, ou seja, a formação para a pesquisa na graduação (formação inicial), a formação para a pesquisa de professores em serviço e também na pós-graduação (formação continuada) e também de fatores que permeiam o trabalho do professor-pesquisador na universidade (pesquisador e formador de professores-pesquisadores). Essa diversidade de fatores também constituem as complexidades que permeiam a ação e a identidade desses profissionais.

A seguir, apresento a metodologia empregada nesta pesquisa.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, tenho por objetivo descrever a natureza da pesquisa sua tipologia e preceitos ontológico-epistemológicos, o contexto de geração de dados, o conjunto de dados, as participantes, os instrumentos utilizados para a geração dos dados, bem como os procedimentos de análise utilizados para responder às perguntas deste estudo.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A proposta desta pesquisa é de natureza mista (BARBOUR, 2008; CRESWELL, 2010), composta pela pesquisa quantitativa, empregada como forma de descrição (MOREIRA; CALEFFE, 2006), com fases da pesquisa qualitativa (COHEN, MANION, MORRISON, 2001; RICHARDS, 2003), em que se buscam atribuir significados aos fenômenos descritos, de modo a interpretar os sentidos que os sujeitos envolvidos trazem para a discussão (RICHARDS, 2003) e também de ampliar as possibilidades de investigação do objeto, a partir da mobilização de formas distintas e complementares de abordá-lo. Para melhor compreender os percursos possíveis dessa modalidade de pesquisa, respaldo-me em Creswell (2010, p. 27), o qual defende que a pesquisa mista é “uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. (...) essa abordagem envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo.”

De tal modo, busco abordar o objeto desta pesquisa por diferentes perspectivas, dispondo do olhar quantitativo e também qualitativo, na forma de uma pesquisa mista. Com essa abordagem, tenho como propósito compensar as possíveis lacunas dos métodos quantitativos e qualitativos quando empregados individualmente, ampliando, assim, o alcance das lentes da pesquisa para uma visão panorâmica do objeto (BARBOUR, 2008).

Para Barbour (2008), pode-se ganhar muito ao empregar a metodologia de combinação entre quantitativo e qualitativo (método misto), em especial, no que tange ao abandono da amostragem por conveniência. Dessa forma, ao invés de selecionar amostragem por conveniência, o pesquisador poderia com base nos resultados de sua pesquisa quantitativa levantar informações detalhadas que

tenham como propósito, por exemplo, selecionar os entrevistados, como é o caso deste estudo, no qual inicialmente é desenvolvido um questionário a nível nacional e, a partir desse questionário, delimitam-se diferentes perfis que posteriormente subsidiam a definição dos entrevistados.

Em complemento, a pesquisa reveste-se de uma epistemologia de caráter subjetivista, alinhada a um posicionamento ontológico relativista, portanto, pertencente ao paradigma cunhado como construtivista (GUBA, 1990; LINCOLN, GUBA, 2004).

4.2 TIPO DE PESQUISA

Tendo os preceitos acima delimitados, esta investigação segue a metodologia dos estudos de caso, por seu olhar analítico e aprofundado de uma situação específica, que apesar de estar abordando uma questão em nível nacional, se estreita ao campo da LA e ao trabalho do professor-pesquisador na universidade. Isso se dá a partir do meu envolvimento enquanto pesquisadora, e da busca pela percepção dos participantes sobre a situação enfocada. Desse modo, busquei expandir o detalhamento da situação pesquisada (COHEN; MANION; MORRISON, 2013).

4.3 QUESTÕES ÉTICAS

A concepção de ética neste trabalho está intrínseca aos paradigmas em que esta pesquisa se respalda (GUBA; LINCOLN, 2004). Com base nesses autores e no paradigma adotado nesta pesquisa, a concepção de ética está relacionada às tentativas de compreender determinadas situações e aos valores sócios históricos em que o fazer da pesquisa se situa, visando às transformações sociais. No caso do contexto em que minha pesquisa se desenvolve, a academia, ou seja, meio em que uma tese de doutorado e seus desdobramentos circulam, a própria discussão das condições de trabalho do professor-pesquisador e de questões conjunturais, muitas vezes naturalizadas, já podem ser concebidas como contribuições deste trabalho.

No que remete ao paradigma construtivista, os valores dos participantes (pesquisadora e participantes) são construídos ao longo da pesquisa, ou seja, o posicionamento dialógico entre pesquisador e participantes é inerente ao processo

(GUBA; LINCOLN, 2004). Levando em conta a posição social dos participantes, suas expectativas e consequências de sua exposição, recorri a uma postura dialogada em relação à exposição e tratamento dos dados e às análises, prezando a integridade dos envolvidos e de suas instituições.

Sob essa ótica e conforme indicação dos procedimentos básicos para pesquisa com seres humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996), apresentei aos convidados a participar da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices 1 e 2) nos diferentes momentos de geração de dados (questionário e entrevistas).

Um procedimento ético adotado, nesta tese, diz respeito ao fato de a análise inicial dos dados emergentes dos questionários serem levados à discussão nas entrevistas com quatro dos participantes que partem da amostragem da população envolvida, a fim de abrir espaço para essa população ressignificar os sentidos atribuídos aos fenômenos descritos, de modo que os professores-pesquisadores discutam às análises apresentadas nas próximas seções. Nesse momento, esses participantes poderiam debater a respeito da maneira como compreendi os dados, contribuindo, por conseguinte, para refinar ou desconstruir minhas análises.

Além disso, o instrumento de geração de dados permitiu ao participante optar por identificação real ou anonimato, o que, por sua vez, constitui-se como uma forma de afirmação identitária (aos que sinalizaram esta opção).

Por fim, busquei retornar a análise das entrevistas aos participantes, a fim de que meu olhar enquanto pesquisadora não fosse exclusivo e absoluto sobre os sentidos atribuídos às ações de linguagem investigadas. Em complemento, cabe ressaltar que tal procedimento visou dar espaço/voz ao participante, embora tal espaço não foi utilizado⁵³.

4.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

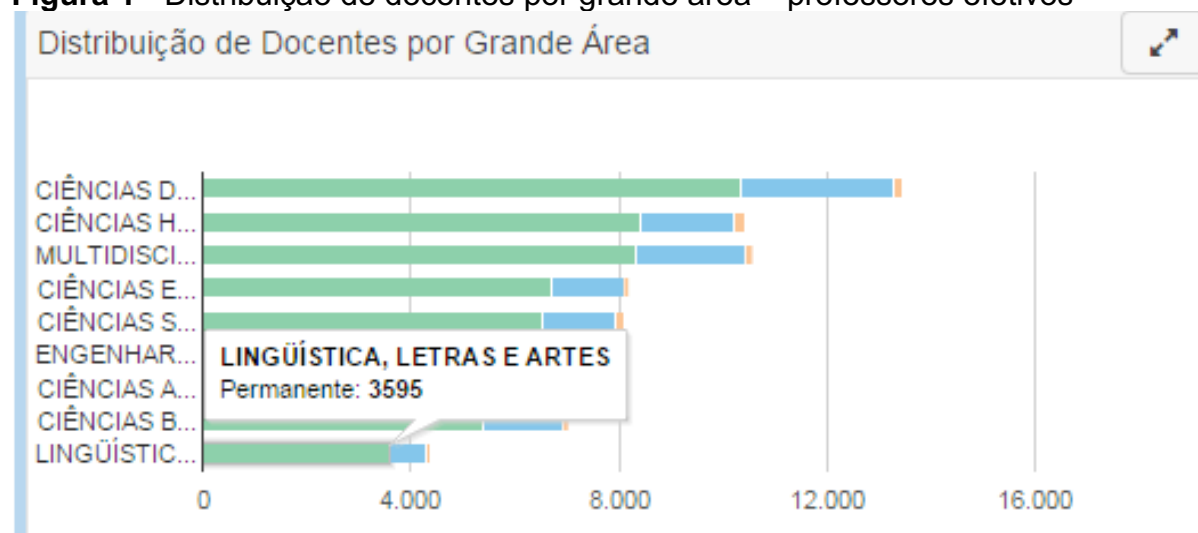
Tendo em vista que me proponho a explorar o trabalho do professor-pesquisador que se autoidentificam no campo da LA, os participantes da pesquisa

⁵³ As análises das entrevistas foram enviadas por e-mail, por duas vezes, uma antes da defesa da tese, em que duas participantes retornaram dizendo que preferiam ler a versão final e dois participantes não se manifestaram. Outra tentativa foi realizada após a defesa, mas não houve retorno dos participantes. Entendo que essa postura decorre do excesso de atribuições dos participantes e também devido ao tempo estabelecido para devolução (30 dias).

são emergentes desse contexto. Assim, faço uma breve descrição dos dados disponíveis a respeito dessa população no Brasil, levando em conta que a LA ainda não é definida pela CAPES e pelo CNPq como área independente e está sublocada na área de Linguística.

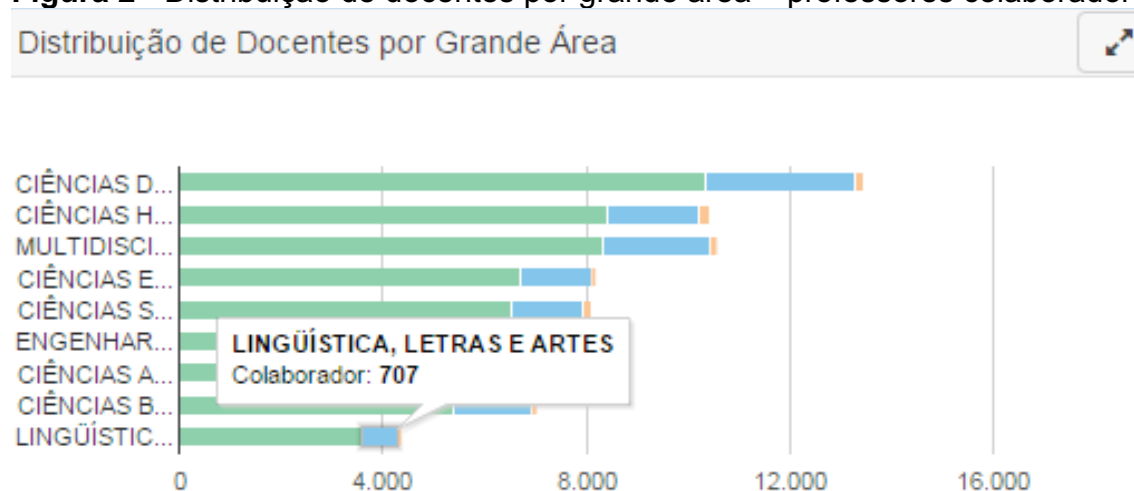
A partir dos dados disponíveis CNPQ, em que busquei os currículos cadastrados, são identificados 2064 profissionais, já no portal da CAPES, identifiquei que a grande área de Linguística, Letras e Artes tem cadastrados 3595 professores permanentes (efetivos) e 707 colaboradores censeados até 2013, conforme apontam as imagens 1 e 2, a seguir:

Figura 1 - Distribuição de docentes por grande área – professores efetivos



Fonte: CAPES (2018).

Figura 2 - Distribuição de docentes por grande área – professores colaboradores



Fonte: CAPES (2018).

Entretanto, essa mesma fonte de informações não disponibiliza os dados referentes às áreas individualmente e, ainda que o fizesse, teríamos um problema para distinguir dentro da própria Linguística qual seria a quantidade de professores afiliados à Linguística Aplicada⁵⁴.

Os dados do censo 2014, do CNPq, apontam para 12952 pesquisadores na grande área de Linguística, Letras e Artes, sendo que 4607 são da área da Linguística (CNPQ, 2016). Por meio dessa ferramenta, não é possível identificar exatamente quantos pesquisadores são da LA. Consequentemente, decidi por entrar em contato com esses professores-pesquisadores em minha pesquisa de doutorado e, a partir de um questionário eletrônico e, ter uma dimensão da inserção desses profissionais em nível nacional.

Esta pesquisa foi direcionada a professores-pesquisadores em LA. Inicialmente, encaminhei o convite à lista de contatos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), com pedido de que o convite fosse estendido aos colegas pesquisadores da área. Nele, delimitei como participantes os professores-pesquisadores de instituições públicas de ensino superior.

Nem todos os respondentes atendiam a esse critério, mas optei por manter todos os respondentes que se dispuseram a participar da pesquisa e completaram o questionário, independentemente de sua instituição de atuação, pois eles próprios se classificam como professores-pesquisadores da área de LA no Brasil. Desse modo, dos 270 respondentes, restaram 131 questionários completos.

4.5 CONSTITUIÇÃO DO CONJUNTO DE DADOS DA PESQUISA

A constituição do conjunto de dados da pesquisa ocorreu em duas etapas, descritas a seguir:

Primeira etapa: elaboração e aplicação de um questionário eletrônico com professores-pesquisadores experientes (professores do ensino superior público, inscritos na área de Linguística Aplicada) – por representarem a classe de professores que necessariamente está envolvida com a pesquisa na área de

⁵⁴ O número de docentes cadastrados no Geocapes para a grande área de Linguística, Letras e Artes é de 3.722 docentes, o que corresponde a 5,6% dos docentes cadastrados no sistema. A ANPOLL, em seu grupo de trabalho de Linguística Aplicada nomeia cerca de 42 pesquisadores como membros, no biênio 2010/2012, esses pesquisadores podem ser considerados como experientes (*Senior*) na área de LA.

interesse desta investigação, filiados à ALAB, por representarem uma população que congrega e cataloga o público-alvo visado. Essa etapa objetiva desenvolver um mapeamento do perfil profissional desses respondentes e de atividades referentes ao exercício das funções de professor-pesquisador com base nas representações desse coletivo de agentes atuantes nessa prática social.

Segunda etapa: planejamento e desenvolvimento de uma entrevista com os respondentes do questionário selecionados a partir de seu perfil – objetivando o mapeamento dos conhecimentos por eles definidos como necessários para o exercício das tarefas elencadas pelos professores-pesquisadores a fim de caracterizar a valoração atribuída por eles às práticas desenvolvidas nessa atividade.

Nas seções seguintes, apresento os instrumentos de geração de dados da pesquisa.

4.5.1 Questionário Eletrônico

Um dos instrumentos de geração de dados foi o questionário eletrônico (Apêndice 3), formulado na plataforma *Limesurvey*, por essa ser gratuita. O instrumento ficou disponível no meio virtual, alojado no servidor da UEL, de 22 de abril de 2014 a 16 de junho de 2014. Nesse período, o questionário foi destinado, via e-mail, a professores atuantes no ensino superior, pesquisadores da área de Linguística Aplicada, com foco no ensino de línguas, e teve por objetivo mapear o perfil acadêmico-profissional desses professores e suas principais atividades enquanto professor-pesquisador (perguntas de pesquisa 2 e 3).

A opção pelo instrumento se deu por permitir que a pesquisa atingisse maior número de convidados, tendo em vista questões de praticidade e acessibilidade por questões de logística e espaço-tempo e também por gerar dados já prontos para manipulação, demandando menor tempo nessa etapa da pesquisa. Convergingo com as vantagens apontadas por Boni e Quaresma (2005, p. 74), para as quais

Algumas das principais vantagens de um questionário é que nem sempre é necessário a presença do pesquisador para que o informante responda as questões. Além disso, o questionário consegue atingir várias pessoas ao mesmo tempo obtendo um grande número de dados, podendo abranger uma área geográfica mais ampla se for este o objetivo da pesquisa.

As autoras apontam também para desvantagens desse instrumento, defendendo que, entre outros problemas, a falta de compreensão das questões ora leva a um grande número de questões sem resposta, ora a respostas que não correspondem àquilo em que realmente acreditam os participantes. Dessa forma, para amenizar tais dificuldades, o planejamento da geração de dados passou por duas fases a fim de maximizar as potencialidades do instrumento para inferência sobre a população de respondentes do meu questionário, linguistas aplicados no Brasil, a respeito do seu perfil acadêmico-profissional e das tarefas por eles desenvolvidas. Além disso, buscou ainda minimizar a probabilidade de desvantagens do instrumento utilizado. Assim, após consulta ao centro de apoio em pesquisas estatísticas da UEL, iniciei a formulação do questionário a partir dos meus interesses de pesquisa, delimitando as temáticas a serem tratadas de forma objetiva, mediante atividades enunciadas na literatura como constituintes da pesquisa em diversos níveis educacionais (BORTONI-RICARDO, 2008; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005; MOTA-ROTH, 2001). Isso com a intenção de elencar atividades de preparo para e de condução de pesquisa acadêmica e também levando em considerações o trabalho desenvolvido por Martins⁵⁵ (2015), em relação à utilização da ferramenta.

A primeira versão do questionário continha 11 questões, organizadas em três seções. A segunda versão foi reformulada a partir do *feedback* de duas pesquisadoras doutoras⁵⁶, da área de Linguística Aplicada, que colaboraram com o processo de aprimoramento do questionário por sua efetiva contribuição para a geração de dados em acordo com as perguntas de pesquisa, conteúdos abordados e textualização do questionário (GIL, 2008; RICHARDSON, 1999). Desse forma, o instrumento de geração de dados foi construído coletivamente, por meio da intersubjetivação das pesquisadoras envolvidas.

Essa etapa foi desenvolvida antes do estudo piloto, a fim de verificar a eficiência e a clareza do instrumento tendo em vista os objetivos da pesquisa, e teve como sugestões a reformulação linguística de alguns itens, a alteração do termo “perfil” para “perfil acadêmico-profissional”, acréscimo de questões de identificação

⁵⁵ A quem agradeço pelo auxílio com fases da pesquisa quantitativa e de manuseio do *Limesurvey*.

⁵⁶ Agradeço a participação das professoras Maria Adelaide de Freitas (UEM) e Eliana Merlin Deganutti Barros (UENP), por suas contribuições, disponibilidade e prestatividade para comigo e com minha pesquisa.

da população e a inserção de atividades que priorizassem não só a recepção das práticas acadêmicas, mas também sua produção. Outra correção apontada pelas pesquisadoras foi a subdivisão das atividades desenvolvidas com alunos em formação inicial e continuada, que representam necessidades distintas de acordo com seu nível educacional. Assim, ao fim dessa etapa, o questionário passou a ter uma introdução, configurada em forma de TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e 35 questões.

Em seguida, no mês de março de 2014, foi desenvolvida a etapa de pilotagem, que contou com oito convidados, pertencentes ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, selecionados por serem pesquisadores com os quais as vias de comunicação estão abertas (temos reuniões quinzenais), facilitando, por conseguinte, o *feedback* a respeito das dificuldades encontradas no questionário. Não se trata de uma pilotagem aos moldes positivistas, mas a fim de refinar o próprio instrumento e mensurar possíveis falhas de comunicação dos enunciados.

Desses oito convidados, sete responderam ao questionário, que foi enviado por e-mail em forma de convite, contendo um hiperlink, o qual redirecionava à página introdutória da pesquisa, na qual havia a apresentação da pesquisa e o TCLE. Os pesquisadores que fizeram o refinamento do instrumento de geração de dados não são participantes da pesquisa cujos dados fazem parte das análises empreendidas neste trabalho.

As alterações, nesta etapa da pesquisa, foram na redação de duas questões, a fim de evitar ambiguidade; não houve alteração na estrutura do questionário, mas o número de questões aumentou para 36 (acrescendo uma questão referente à língua de especialidade do respondente), subdivididas nas mesmas três seções, a saber:

- 1) Delineando o perfil acadêmico-profissional do respondente;
- 2) Mapeando as atividades profissionais;
- 3) Atividades Desenvolvidas.

Em seguida, o questionário eletrônico foi encaminhado aos 1928 convidados, pertencentes à lista de associados da ALAB. A opção pelo envio para os associados da ALAB se deu em razão de sua representatividade social, pois a associação congrega professores-pesquisadores em Linguística Aplicada no Brasil.

Ainda que a lista base de convidados tenha sido dos associados da ALAB, o objetivo foi que o maior número possível de professores respondesse ao

questionário, considerando-se que a população selecionada é estatisticamente considerada pequena (MORETTIN; BUSSAB, 2002). Isso é convergente com as desvantagens apontadas Boni e Quaresma (2005), de que é comum o baixo retorno da população em relação aos questionários.

Assim, dos 1928 convidados por meio do endereço eletrônico disponibilizado pela ALAB, 270 pessoas responderam ao questionário; dessas 139 não completaram o questionário. Desse modo, ao fim do primeiro prazo (16 de junho de 2014), após aproximadamente dois meses de vigência do questionário, 131 pessoas responderam ao questionário completamente. Dessas 131 pessoas, 130 aceitaram participar da pesquisa e aceitaram os termos apresentados no TCLE, representando, assim, aproximadamente 7% dos convidados. A partir desse resultado, calculei a margem de erro, de aproximadamente 8% (sendo que o ideal seria 7%) (MORETTIN; BUSSAB, 2002).

Houve um alto número de mensagens eletrônicas não entregues por problemas técnicos e muitos pesquisadores respondentes não se enquadravam no perfil delimitado, por isso, optei por reabrir o questionário, prorrogando o prazo de encerramento para 31 de julho de 2014, e retomar o processo de busca por respondentes, agora por meio do contato via site da ALAB e do contato com colegas atuantes em diferentes regiões do país.

Entretanto, o foco deste trabalho não está na representatividade gerada pelos dados do questionário, a fim de defender o perfil levantado como amostra da LA no Brasil⁵⁷, mas sim a metodologia empregada, que tem potencialidade para delinear esse perfil se desenvolvida com as condições apropriadas de uma pesquisa quantitativa e também se houver a adesão dessa população quando convidada a participar desse tipo de pesquisa.

4.5.2 Entrevistas

As entrevistas são uma ferramenta bastante utilizada na LA, como espaço de interlocução para que os entrevistados possam atribuir sentido a determinados fatos/temas e tenho consciência de que há críticas a respeito do uso de entrevistas,

⁵⁷ O perfil delineado neste trabalho é da população participante da pesquisa, ou seja, apresento o perfil dos respondentes desta pesquisa. Desse modo, não tenho a pretensão de fazer um desenho do perfil dos linguistas aplicados do Brasil, pois tenho ciência das limitações dos meus dados.

em especial por fazerem emergir fragilidades do entrevistador (BONI; QUARESMA, 2005), de modo que busquei antecipar as dificuldades a fim de que não prejudicassem a qualidade do meu estudo. Em relação às limitações financeiras para alcançar os entrevistados, busquei o primeiro contato por meio de correio eletrônico (e quando não foi possível, utilizei o telefone) e, em seguida, agendei a entrevista via Skype, que é uma ferramenta financeiramente acessível, por outro lado, essa mesma estratégia sanou a dificuldade do dispêndio de tempo de desenvolvimento da pesquisa.

Outra dificuldade apontada pelas autoras diz respeito à identificação dos participantes com o prejuízo de eles reterem informações importantes. Nesse caso, ofereci a possibilidade de anonimato aos entrevistados (pergunta 6 da entrevista), mas, tendo em vista que eles são professores-pesquisadores com alto nível de criticidade e com capacidade de avaliar os riscos de sua identificação, não creio que seja uma possibilidade nesta pesquisa.

Além disso, como pesquisadora, conduzindo a entrevista, busquei estabelecer um diálogo aberto e agradável com os entrevistados, deixando que eles discorressem sobre os temas que lhes convinha, entretanto, em determinados momentos, redirecionando aos temas propostos no meu trabalho.

Por outro lado, dentre os benefícios de se propor uma entrevista semiestruturada está a possibilidade de se construir sentidos a partir de focos de atenção específicos, em que o entrevistado é colocado em uma situação interacional e tem a possibilidade de se identificar, reformular ou se posicionar diante das reações do seu interlocutor (RICHARDS, 2009). Ponderando sobre esses fatores, optei pela entrevista semiestruturada.

Isso posto, a partir da análise dos questionários, agrupei os respondentes em perfis característicos dos respondentes dos questionários aplicados para este trabalho. Desse modo, para as entrevistas, entrei em contato com quatro professores-pesquisadores, que representam seus grupos: uma professora-pesquisadora iniciante, essa participante está alocada na região Nordeste; uma professora-pesquisadora experiente, alocada na região Sudeste e um professor-pesquisador experiente, alocado na região Centro-oeste e uma professora-pesquisadora *Senior*, alocada na região Sul. Deste modo, delimitei a partir da minha população os participantes da entrevista, buscando um participante de cada região em que os linguistas aplicados se dispuseram a responder o questionário.

Os convites foram feitos em dezembro de 2014 e as entrevistas tiveram início na semana seguinte aos convites, portanto, foram desenvolvidas entre dezembro de 2014 e junho de 2015. Antes do início das entrevistas, houve a fase de pilotagem da proposta de entrevista semiestruturada, que aconteceu em novembro de 2014. Uma das participantes da pilotagem do questionário foi convidada a participar dessa etapa e contribuiu para o esclarecimento das seis questões estipuladas para a entrevista, bem como os pontos de intervenção da pesquisadora e para a previsão do tempo médio de duração dessa atividade.

As entrevistas semiestruturadas, conduzidas com base em um roteiro estruturante (Apêndice 4), composto por seis questões abertas, e foram gravadas em áudio e desenvolvidas por meio de um aplicativo de gravação de áudio em associação com o Skype, a fim de viabilizar a interação, uma vez que cada entrevistado pertence a uma região diferente do Brasil. A proposição dessa entrevista foi iniciada com a apresentação dos seus objetivos a fim de apresentar o foco do trabalho e abrir espaço para que os participantes pudessem se posicionar ou esclarecer dúvidas a respeito do que se esperava dele enquanto participante e do que ele poderia esperar da interação. Nesse sentido, a entrevista objetivou atingir as perguntas de pesquisa 4 e 5.

No roteiro da entrevista, as perguntas foram apresentadas ao interlocutor (professores-pesquisadores entrevistados) a fim de nortear a interação. As perguntas são apresentadas no quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Perguntas norteadoras das entrevistas

1	O que é pesquisa?
2	O que significa ser professor-pesquisador em LA no Brasil?
3	Quem é você enquanto professor-pesquisador?
4	O que delimita quais conhecimentos são necessários aos alunos, professores e professores-pesquisadores para atuarem na pesquisa?
5	Os dados do questionário mostram que 91,61% dos respondentes acreditam que seu trabalho tem se intensificado ao longo dos anos. O que você tem a dizer sobre isso?
6	Como você gostaria de ser chamada(o) na minha pesquisa?

Fonte: a autora.

A entrevista 1, referente à professora-pesquisadora iniciante (que optou por ser chamada de Juliana nesta tese), teve duração de 38 minutos. A entrevista 2, referente à professora-pesquisadora experiente 1 (denominada Solange), teve duração de 53 minutos. A entrevista 3, referente ao professor-pesquisadora experiente 2 (denominado Daniel), teve duração de 1 hora e 40 minutos. E a

entrevista 4, referente à professora-pesquisadora *Senior* (denominada Denise), teve duas partes, por problemas de conexão: a primeira parte durou 30 minutos e a segunda parte 40 minutos. Após a conclusão das entrevistas, esses dados foram transcritos⁵⁸ e passaram a compor o corpus da pesquisa.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta subseção, discorro sobre os procedimentos adotados para análise dos dados gerados, anteriormente descritos, apontando o respaldo teórico adotado e sua justificativa. Assim, inicialmente trato da análise dos dados quantitativos e, em seguida, dos qualitativos.

4.6.1 Análise Quantitativa

Nos procedimentos de análise quantitativas, utilizei⁵⁹ cálculos estatísticos, a partir da correlação dos dados gerados pelos questionários eletrônicos, calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman. Desse modo, compreendo a partir da literatura o coeficiente de Pearson (r_p) como um indicador que analisa a interdependência entre duas variáveis (LIRA; CHAVES NETO, 2006). Os autores defendem que essa é uma ferramenta para diferentes áreas do conhecimento.

Para compreender o coeficiente, segundo Lira e Chaves Neto (2006), é preciso ter em vista que ele serve para descrever ou tecer (linearmente) as correlações entre duas variáveis. Assim, presta-se a fornecer percentagem de variação de dependência ou independência entre elementos estatísticos. Esse cálculo é desenvolvido pelo tratamento e cruzamento dos dados utilizando o *Statistical Software Analysis* (SAS). Os autores atentam ainda ao fato que

Dentre os fatores que afetam o coeficiente linear de Pearson, pode-se citar o tamanho da amostra, principalmente quando é pequeno. Assim, apesar da possibilidade da utilização do coeficiente linear de Pearson, para as variáveis que não são medidas no mínimo em nível intervalar, há que se

⁵⁸ As transcrições foram encaminhadas aos entrevistados P1 e P2 no início de julho de 2016 e a P3 e P4, em meados de novembro de 2016. Esses participantes não fizeram sugestões de alteração nas transcrições. Após a defesa da tese, para a versão final do trabalho, todos os participantes foram contatados via e-mail e a eles foi encaminhada a versão de análise dos dados utilizada na defesa, entretanto, nenhum deles respondeu aos e-mails.

⁵⁹ Agradeço ao professor Dr. Paulo Brene (UENP) por sua disponibilidade e auxílio no desenvolvimento e análise dos dados quantitativos. Sem seu auxílio e orientação certamente esse trabalho não teria o mesmo desenho.

atentar para a questão do tamanho da amostra, das variáveis envolvidas na análise (LIRA; CHAVES NETO, 2006, p. 51).

A fim de interpretar essa variação emergente dos dados, respaldado-me em Fernandes Filho (2009, p. 119), o qual aponta que

(o) coeficiente de correlação Pearson (r) varia de -1 a 1. O sinal indica direção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere a força da relação entre as variáveis. Uma correlação perfeita (-1 ou 1) indica que o escore de uma variável pode ser determinado exatamente ao se saber o escore da outra. No outro oposto, uma correlação de valor zero indica que não há relação linear entre as variáveis.

Além disso, o estatístico alerta para o fato de que os fatores absolutos (1 e 0) dificilmente serão encontrados e que o analista dos dados deve ser cauteloso ao interpretar a magnitude dos coeficientes. De qualquer modo, independentemente do sinal (+ ou -), quanto mais próximo de 1 mais forte é a relação estatística. Assim, para classificar qualitativamente esses dados, utilizo a escala de Callegari Jacques (2003, p. 90), onde: “ $0,0 < |r_p| < 0,3$, representa fraca correlação linear; $0,3 \leq |r_p| < 0,6$, representa moderada correlação linear; $0,6 \leq |r_p| < 0,9$, representa forte correlação linear e $0,9 \leq |r_p| < 1,0$, representa correlação linear muito forte”.

Em relação ao coeficiente de Spearman (r_s), esse se embasa no ordenamento e é, segundo Siegel e Castellan Junior (2006, p. 266), “uma medida de associação entre duas variáveis, onde é necessário que as mesmas sejam medidas, sobretudo em uma escala ordinal⁶⁰, formando-se, portanto, duas séries em ordem”.

A seguir, apresento os procedimentos de análise qualitativa.

4.6.2 Análise Qualitativa

Desenvolvi as análises dos textos dos professores-pesquisadores (tanto escritos, nas perguntas abertas do questionário, quanto orais, nas entrevistas) conforme os procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003, 2006, 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004), que propõe inicialmente a análise do *contexto* sociointeracional de produção dos textos,

⁶⁰ “A escala ordinal é a avaliação de um fenômeno em termos da sua situação dentro de um conjunto de patamares ordenados, variando desde um patamar mínimo até um patamar máximo. Geralmente, designam-se os valores de uma escala ordinal em termos de numerais, *ranking* ou rótulos, sendo estes apenas modos diferentes de expressar o mesmo tipo de dados.” (MORAES, 2005, p. 5-6).

a fim de identificar as representações.

Assim, em relação ao **plano contextual**, descrevo e comento propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), tomadas como constitutivas dos textos (BRONCKART, 2009a).

No que remete **ao plano organizacional** dos textos, os temas e subtemas são categorizados conforme a proposição de Bulea (2010), em **Segmento de Orientação Temática (SOT)** e **Segmento de Tratamento Temático (STT)**, em que os SOT remetem a proposição da pesquisadora e os STT são remetem as réplicas dos interlocutores (professores-pesquisadores) a fim de elucidar que representações estão sendo construídas nas entrevistas.

Ainda no **plano organizacional**, observo os *tipos de discurso* predominantes para compreender os modos que os entrevistados se posicionam no tempo e no espaço da entrevista, constituindo assim seus mecanismos de responsabilidade enunciativa ou distanciamento da enunciação. Para a distinção dos tipos de discurso, Bronckart (1999) recorre à descrição dos mundos de Habermas (1987), relacionada com os mundos discursivos.

Em relação à teoria da ação comunicativa e aos mundos discursivos, Habermas (1987) busca contrastar as ideias de verdade, liberdade e justiça com estruturas da fala cotidiana. Esse autor advoga que as comunicações dos sujeitos com o outro, mediadas por atos de fala, são inscritas em três mundos, que se relacionam no curso das interações sociais: o mundo objetivo (das coisas), o mundo social (das normas e instituições) e o mundo subjetivo (das vivências e dos sentimentos).

Os tipos de discurso podem ser situados na ordem do NARRAR ou na ordem do EXPOR, implicado ou autônomo. O quadro 13 a seguir, proposto por Bronckart (2009, p. 157), demonstra essas correspondências:

Quadro 13 - Tipos de discurso

Relação ao conteúdo		
Relação à situação de produção	Conjunção Eixo do EXPOR	Disjunção Eixo do NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2009, p.157)

Em relação aos *tipos de sequência* empregados, observo-os no intuito de

interpretar as intenções do meu interlocutor (neste caso, os entrevistados) a partir das ações de linguagens empreendidas (ex. sequência argumentativa, na qual se busca convencer o interlocutor sobre as representações individuais e coletivas).

De acordo com Bronckart (2009), considerando as obras de J. M. Adam, há cinco tipos de sequência, que são descritas a seguir.

Sequência narrativa (função: narrar algo ao destinatário): tem como ordem comum as seguintes fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A essas cinco fases, podem-se adicionar outras duas, ligadas diretamente ao posicionamento do narrador, são as fases de avaliação, que não têm uma ordem estipulada em sua sequência; e as de moral, que tratam da significação global da história, ocupando posição inicial ou final na sequência.

Sequência descritiva (função: fazer ver): é composta por fases que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical, sem organização linear obrigatória. Essa sequência comporta três fases: de *ancoragem*, na qual ocorre a descrição do tema (ou tema-título), que ocupa a posição inicial ou final da sequência; de *aspectualização*, à qual são atribuídas as propriedades do tema-título, e de *relacionamento*, na qual os elementos descritos são incorporados a outros, por comparação ou metáfora. Esse modelo pode ocorrer de modo rudimentar, chamado de *grau-zero da descrição* (tema-título + enumeração de suas partes/aspectualização).

Sequência argumentativa (função: convencer alguém de uma premissa): é apresentada como uma sucessão das seguintes fases: *premissa* (constatação de partida); apresentação de argumentos, ou seja, elementos que direcionam o enunciatário a uma conclusão; apresentação de *contra-argumentos* que opõe uma restrição ou ressalva à direção da argumentação; e *conclusão* (ou nova tese) que abarca os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Essa sequência pode ser desenvolvida de *modo simplificado* (ex. premissa + conclusão; argumentos + conclusão) ou *complexo* (ex. tese anterior + argumentos + contra-argumentos + desenvolvimento de múltiplos suportes).

Sequência explicativa (função: explicar algo de difícil compreensão ao destinatário): tem origem na constatação de um fenômeno incontestável. Esse tipo de sequência comporta 4 fases: de *constatação inicial*, introdução do fenômeno incontestável; de *problematização* que pode estar ligada a uma aparente contradição, na qual se coloca um questionamento (por que ou como); de *resolução*

(explicação), na qual se colocam elementos capazes de contestar as questões postas; de *conclusão-avaliação*, onde se reformula e, em alguns casos, se complementa a constatação inicial.

Sequência dialogal (função: regular a interação): realiza-se exclusivamente por meio do discurso interativo dialogado, organizado em turnos de fala, que podem ser primários (assumidos pelo agente-produtor) ou secundários (atribuídos a personagens trazidos à cena).

Além dos tipos de sequência apresentados por Adam, Bronckart (2009) diz que existem também outras *formas de planificação*, que não foram empregadas no corpus analisado, a saber: script e esquematizações.

Bronckart (2009) também propõe o discurso misto, que são as possibilidades de variação em que dois ou mais tipos de discurso se articulam formando textos heterogêneos. Essas variações são muito mais comuns do que textos com um único tipo de discurso. Os tipos de variações são *encaixamento* e *fusão*. O termo *encaixamento* “designa um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro” (BRONCKART, 2009a, p. 121). O uso de travessões para demarcar um discurso interativo em um texto narrativo (discurso direto) é um exemplo de encaixamento.

Independentemente do modo de planificação escolhida, o texto empírico constitui um todo coerente. Essa coerência depende do funcionamento adequado dos mecanismos de textualização articulados aos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009a).

Além da análise do plano organizacional dos textos, destaco nos excertos as marcas linguísticas que compõem o **plano enunciativo** dos textos, conforme Bronckart (2009a). Assim, realizo a análise do plano enunciativo, com vistas às marcas de pessoa, modalizações e vozes⁶¹. Para Bronckart, as modalizações podem ser de quatro tipos:

- a) *lógicas* (ML): são constituídas de elementos que se ancoram no mundo objetivo e “apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” [...]
- b) *deônticas* (MD): “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social [...];

⁶¹ A análise das vozes é feita apenas nas entrevistas, a fim de compreender que entidades são protagonistas nas ações linguageiras dos entrevistados.

- c) *apreciativas* (MA): consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo [...];
- d) *pragmáticas* (MP): “contribuem para explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático [...] em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões [...] ou ainda, capacidades de ação.” (BRONCKART, 2009a, p. 300-332).

Segundo Bronckart (2009), essas modalizações podem ser expressas por: (i) tempos verbais no futuro do pretérito; (ii) auxiliares de modo, ou verbos com valor semântico equivalente; (iii) advérbios ou locuções adverbiais e (iv) orações impessoais. Além das modalizações, busco identificar que vozes são apresentadas nas entrevistas, ou seja, quando o participante marca sua voz no texto e quando ele lança mão de outras vozes para enunciar seu texto.

A análise do *plano semântico* é proveniente do cruzamento e interpretação dos resultados das análises anteriores. Todas as informações são trazidas de acordo com sua relevância em relação ao momento interacional investigado. Consecutivamente, desenvolvi o levantamento e a análise do *plano organizacional* das entrevistas, identificando o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência predominantes.

4.7 SÍNTESE DA QUARTA SEÇÃO

Os procedimentos adotados de coleta de dados, assim como as perguntas às quais estes remetem, foram sintetizados no quadro a seguir com o intuito de propiciar um panorama da metodologia de pesquisa.

Quadro 14 - Síntese dos procedimentos metodológico

DADOS/ LOCALIZAÇÃO	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	PERGUNTA DE PESQUISA
Questionário eletrônico Seção 5	a) delinear o perfil acadêmico-profissional da classe de professores-pesquisadores respondentes do questionário eletrônico, atuantes em cursos de licenciatura e filiados à associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), ou seja, que se identificam como pertencentes ao campo da linguística aplicada.	• Análise quantitativa de base descritiva - levantamento percentual; • Cálculo dos coeficientes de Pearson e de Spearman, por meio de correspondência e força.	2) Que perfil acadêmico-profissional tem os participantes da pesquisa?
Questionário eletrônico Seção 6	b) identificar tarefas voltadas à formação, pesquisa e atuação profissional desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA respondentes do questionário eletrônico.	• análise quantitativa de base descritiva - levantamento percentual; • Cálculo dos coeficientes de Pearson e de Spearman, por meio de correspondência e força.	3) Que atividades são desenvolvidas na formação, pesquisa e atuação de professores-pesquisadores em seu contexto profissional?
Entrevistas Seção 7	c) Identificar as representações do participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- Intensificação do trabalho. d) Aventar possíveis relações entre tais representações sobre pesquisa, trabalho, identidade e intensificação do trabalho dos participantes.	Análise qualitativa com base no ISD em quatro planos: • Plano contextual; • Plano organizacional; • Plano enunciativo; • Plano semântico.	4) Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho? 5) Que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho, constituição identitária e intensificação do trabalho dos participantes?

continua

conclusão

Questionário eletrônico Seção 8	c) identificar as representações do participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- Intensificação do trabalho. d) Aventar possíveis relações entre tais representações sobre pesquisa, trabalho, identidade e intensificação do trabalho dos participantes.	• análise quantitativa de base descritiva - levantamento percentual; • Análise qualitativa dedutiva-indutiva ;	4) Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho? 5) Que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho, constituição identitária e intensificação do trabalho dos participantes?
Todos os dados Considerações finais	Geral: Compreender as complexidades constituintes da identidade e do trabalho do professor-pesquisador universitário	• Cruzamento dos resultados anteriores e • Análise qualitativa dedutiva-indutiva	1) Que elementos são constitutivos das complexidades do trabalho do professor-pesquisador universitário?

Fonte: a autora.

5 O PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES-PESQUISADORES EM LA NO BRASIL

No intuito de responder à pergunta de pesquisa 2: *Que perfil acadêmico-profissional tem os participantes da pesquisa?* inicialmente desenvolvo uma análise quantitativa das respostas lançadas. Então, articulo uma análise percentual descritiva e, em seguida, teço a correlação dos dados, calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman, definidos na seção 4.5, subseção 4.5.1, seção de metodologia da pesquisa.

5.1 OS PARTICIPANTES E O CONTEXTO DOS QUESTIONÁRIOS⁶²

Esta pesquisa foi desenvolvida em nível nacional, a partir da lista de contatos de associados da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB) – associação que congrega a população de linguistas aplicados, fundada na década de 90 –, gentilmente cedida pela diretoria vigente em 2013.

A ALAB tem como função prioritária de propiciar espaço para estudos e reflexões sobre essa área do conhecimento.

A partir desse primeiro contato, outros participantes tomaram conhecimento da pesquisa, por meio do repasse do questionário eletrônico⁶³ pelos associados da ALAB – participantes esses não necessariamente afiliados a ALAB, mas que trabalham com LA. A opção por selecionar essa população, como respondentes ao questionário, se deu em função do meu interesse em compreender o trabalho do professor-pesquisador de LA – área em que atuo. A opção pelo contato inicial com a ALAB por meio de questionário eletrônico foi uma forma de viabilizar o contato com esses participantes, sem distinção, para que eu pudesse expandir a abrangência da pesquisa para diversas regiões do país no âmbito da LA.

Não há nos arquivos da ALAB, nem em pesquisas ou nos bancos de dados uma delimitação do perfil da população de professores-pesquisadores na área de LA no Brasil. O que há disponível são informações gerais sobre a grande área Linguística, Letras e Artes, no Sistema de Informações Georreferenciadas

⁶² Todas as descrições e detalhamentos da análise quantitativa servem ao propósito de evidenciar a metodologia empregada neste trabalho para possíveis réplicas.

⁶³ Sobre detalhamento do questionário eletrônico, ver a seção de Metodologia.

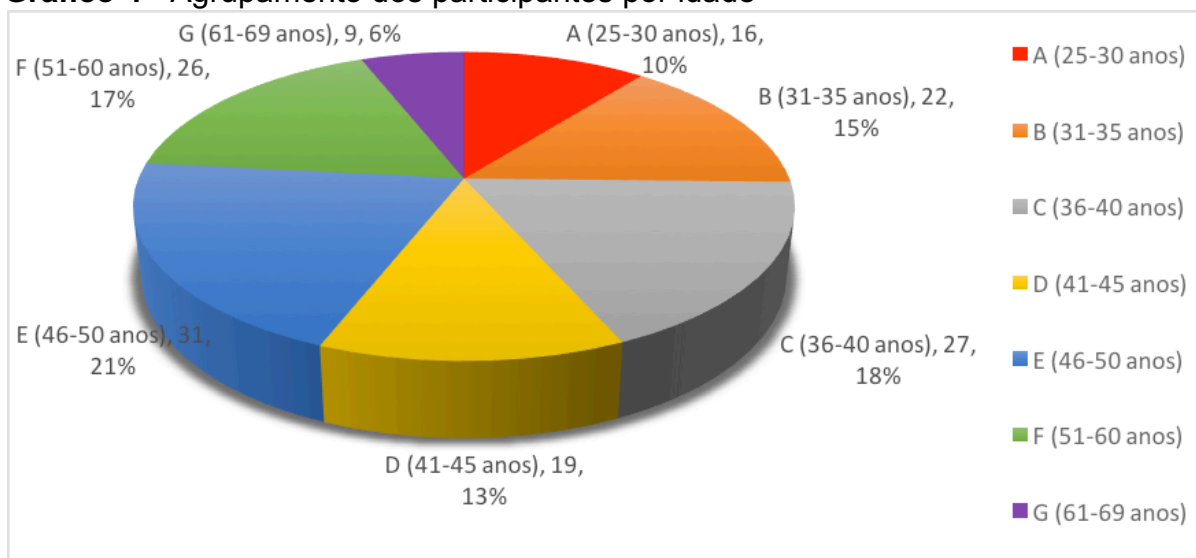
(GEOCAPES), no site da CAPES e do CNPQ e também no diretório dos grupos de pesquisa do CNPQ, ou restritas a itens quantitativos, como número de pesquisadores por grupo, número de grupos que se afiliam a LA e assim por diante.

A partir dos resultados obtidos nos padrões de respondentes, selecionei quatro participantes para a entrevista, cada um de um perfil identificado e de uma região do Brasil⁶⁴.

A partir da seção do questionário, denominada *Delineando o perfil acadêmico-profissional do respondente* (Grupo de questões 1), são levantados dados a respeito do perfil dos respondentes, os quais subdividido em três agrupamentos: 1) perfil por idade; 2) perfil por formação acadêmica; 3) perfil por atuação profissional.

Início apresentando os dados referentes ao perfil por idade, conforme **Gráfico 4**.

Gráfico 4 - Agrupamento dos participantes por idade



Fonte: a autora.

Os participantes da pesquisa que responderam ao questionário (132) têm entre 25 e 69 anos. Desse modo, agrupei esses participantes por faixa etária, conforme gráfico: (A) entre 25 e 30 anos (computando 11% dos participantes); (B) entre 31 e 35 anos (15% dos participantes); (C) entre 36 e 40 anos (18% dos participantes); (D) entre 41 e 45 anos (13% dos participantes); (E) entre 46 e 50 anos (21% dos participantes); (F) entre 51 e 60 anos (17% dos participantes) e (G) entre

⁶⁴ Os respondentes do questionário são provenientes de quatro regiões apenas, de modo que a região norte do Brasil não foi representada em meus dados. Para ser fiel a essa representatividade, não há entrevistados dessa região.

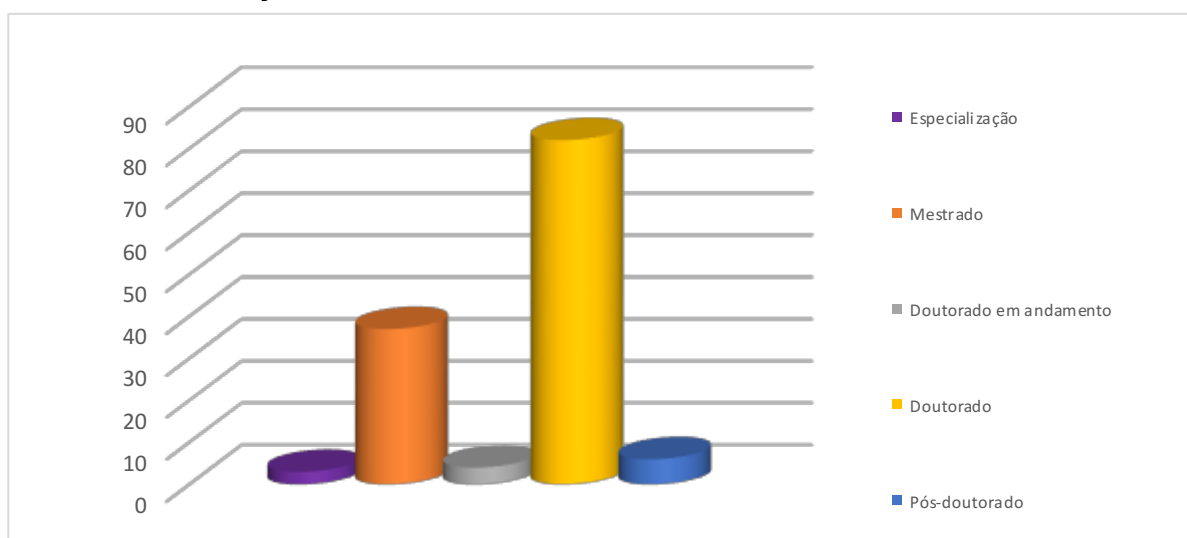
61 e 69 anos (6% dos participantes). Ao todo, responderam a essa questão 130 participantes, sendo que 1 não deu resposta exata (sinalizou a dezena e não a unidade – 4X) e um não indicou idade (XX).

A partir desses dados, classifico os participantes, dentro desse agrupamento em: professores-pesquisadores iniciantes, experientes e seniores. Assim, trabalho com uma população composta em 25% por professores-pesquisadores iniciantes (entre 25 e 35 anos), em 52% por professores-pesquisadores experientes (entre 36 e 50 anos) e em 23% por professores-pesquisadores seniores (entre 51 e 69 anos). Essa população de respondentes está concentrada em professores-pesquisadores experientes, entre 36 e 50 anos e que potencialmente têm de 39 a 25 anos restantes para sua atuação profissional, se pensarmos em termo de aposentadoria compulsória (aos 75 anos).

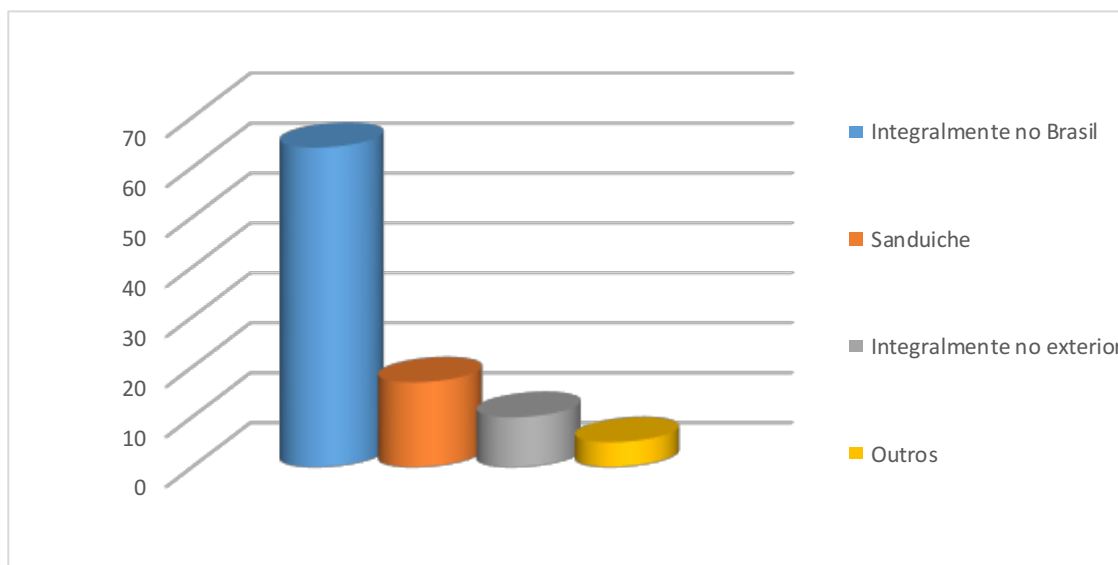
Os professores-pesquisadores seniores já estão em menor quantidade, mas potencialmente mais próximos de encerrarem suas atividades regulares, entre 24 e 6 anos para a aposentadoria compulsória. Esses dados apontam para uma possível renovação no cenário atual nos próximos anos e, ao mesmo tempo, a manutenção do volume de professores-pesquisadores seniores, tendo em vista que 21% desses respondentes estão entre 46 e 50 anos.

Vejamos a seguir os gráficos que descrevem o perfil acadêmico dos participantes.

Gráfico 5 - Formação indicada



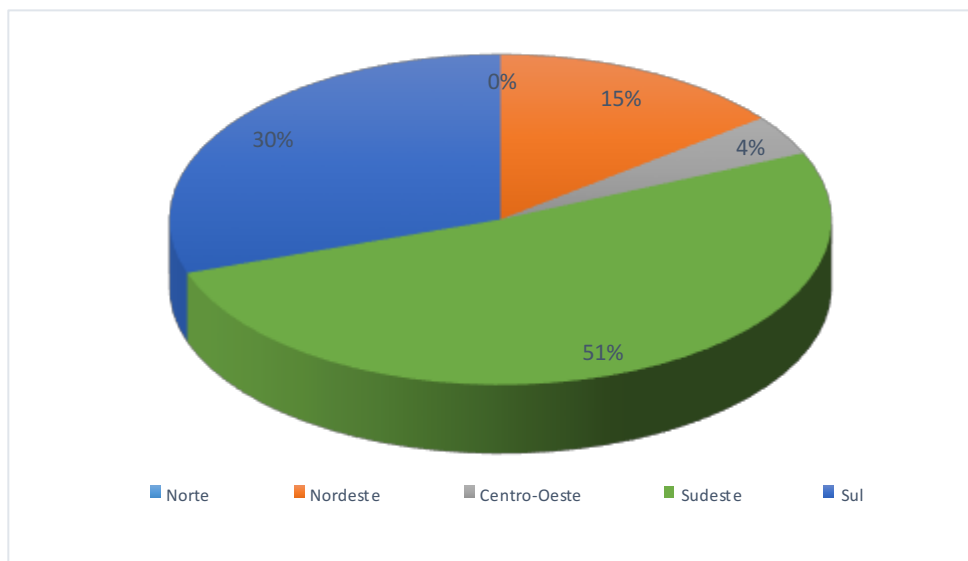
Fonte: a autora.

Gráfico 6 - Tipo de Doutorado

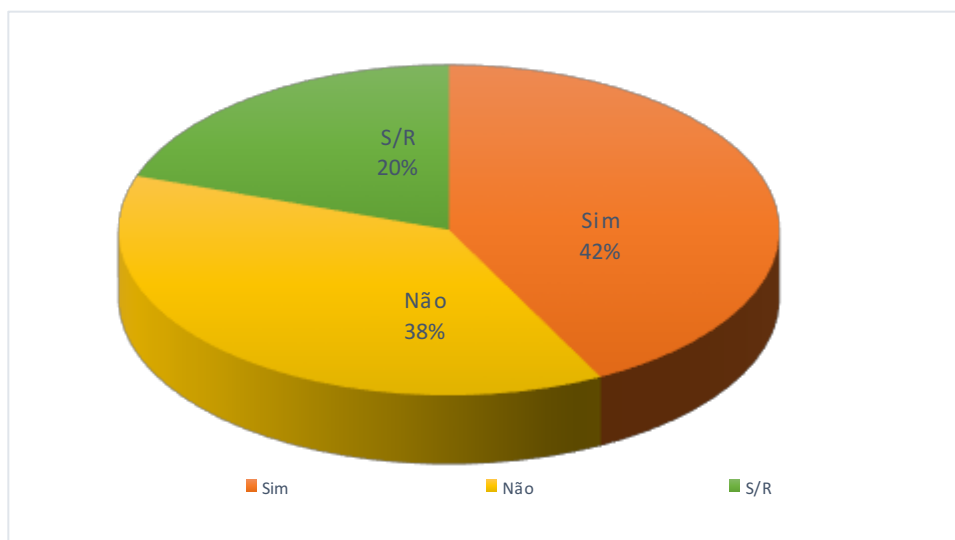
Fonte: a autora.

O **gráfico 5** demonstra a formação indicada pelos participantes. Assim, 2.27% desses participantes são especialistas, 28.03% são mestres, 62.12% são doutores e 7.58% representam participantes com doutorado em andamento e pós-doutorado. O **Gráfico 6** mostra que o tipo de doutorado predominante é o que se desenvolve integralmente no Brasil (48.48%), seguido pelo doutorado sanduíche (12.88%), em parceria com instituições de outros países. O menos comum é o doutorado desenvolvido integralmente no exterior, opção de apenas 7.58% dos participantes. A opção “outros” foi preenchida por respondentes que apesar de assinalarem sua formação em doutorado, ainda não concluíram o processo (3,79%).

Esses dados apontam para a alta qualificação dos participantes e para uma sustentabilidade dessa formação de professores-pesquisadores, tendo em vista que esses profissionais majoritariamente se graduaram no Brasil e continuam atuando no contexto acadêmico brasileiro. Outra questão que emerge desses dados é a possibilidade de mobilidade acadêmica, que desponta nos últimos anos como política pública, financiada pelo governo federal (ex. Ciências sem Fronteiras). Vejo que essa mobilidade, ainda que em menor número, está presente nessa população e, possivelmente, com a tendência à internacionalização das universidades, esse quadro seja redesenhado se a mesma pesquisa for replicada em alguns anos.

Gráfico 7 - Região de concentração/doutorado

Fonte: a autora.

Gráfico 8 - Bolsa de doutorado

Fonte: a autora.

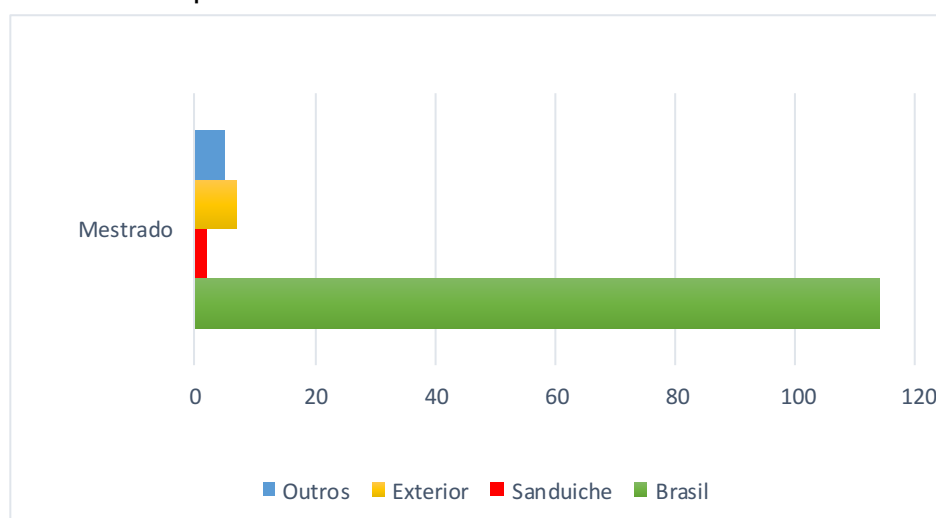
Em relação aos participantes formados no Brasil, explico que regiões tiveram mais respondentes, mostradas no **gráfico 7**, deste estudo. Os dados apontam que neste estudo o Norte não tem participante (0.00%), o Nordeste, 8.33%, o Centro-oeste, 2.27%, o Sudeste, 29.55% e, o Sul, 17.42%. Em relação ao **gráfico 8**, ele retrata os participantes que alegam ter recebido bolsa durante o doutorado (42.42%), seguido pelos que não receberam (37.88%) e mostra ainda que 19.70% não respondeu – o que também reincide nos participantes que não se encaixam nesse

perfil.

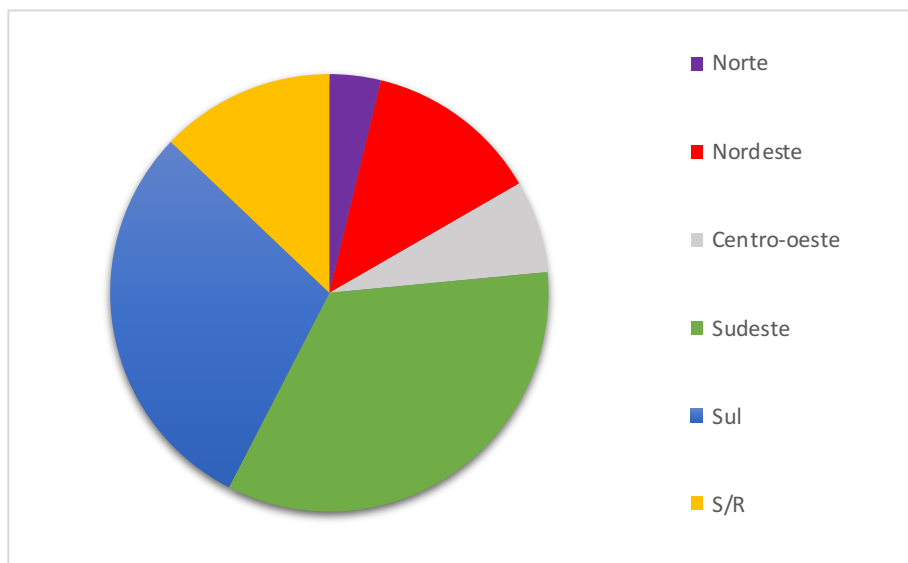
Mesmo a pesquisa não trabalhando com representatividade por região, os resultados obtidos mostram que a maior concentração de instituições responsáveis pela formação dos respondentes está no Sudeste e no Sul, em consonância com o apresentado na seção sobre o histórico da LA, que traz dados coletados no Geocapes: 38% dos programas *stricto sensu* estão alocados na região Sudeste e 24%, na região Sul. Isso pode estar gerando ainda maior concentração de profissionais qualificados nessas regiões. Desse modo, os profissionais mais qualificados terão maiores oportunidade para desenvolverem atividades que os impulsionem para a atuação em diferentes tarefas, necessárias para a atuação na pós-graduação e, portanto, terão maiores oportunidades de se inserirem nesse contexto (MERTON, 1968).

As informações dos **gráficos 9, 10 e 11** se referem ao mestrado. Esse foi o segundo grau de formação mais indicado na pesquisa:

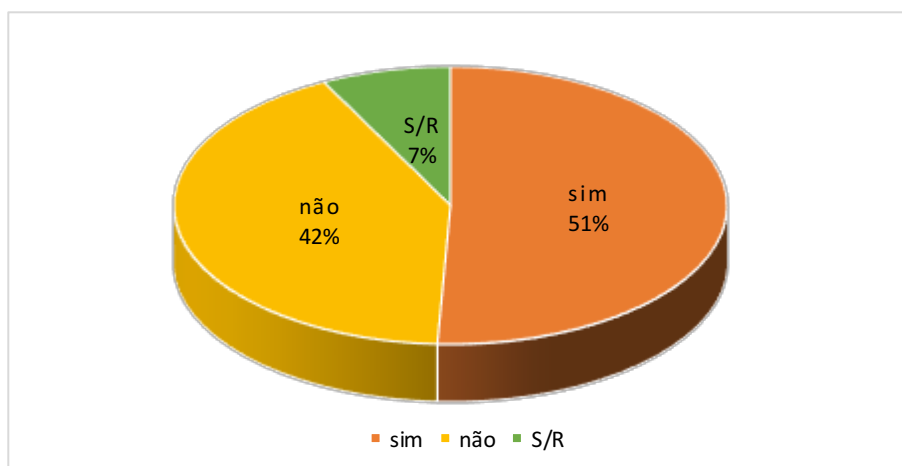
Gráfico 9 - Tipos de mestrado



Fonte: a autora.

Gráfico 10 - Região de concentração/mestrado

Fonte: a autora.

Gráfico 11 - Bolsa de mestrado

Fonte: a autora.

Em relação aos tipos de mestrado (**gráfico 9**), os questionários evidenciam que 86.36% dos participantes cursaram mestrado integralmente no Brasil, 1.52% cursaram em parceria com outras instituições no exterior (Sanduíche) e 5.30% optaram por cursar integralmente no exterior. Além disso, na opção “outros”, 3.79% dos participantes indicaram que ainda estão cursando mestrado ou não têm mestrado ainda.

As regiões de concentração dessa formação estão representadas no **gráfico 10**, em que o Norte foi indicado por cinco participantes (3.79%), o Nordeste por 17

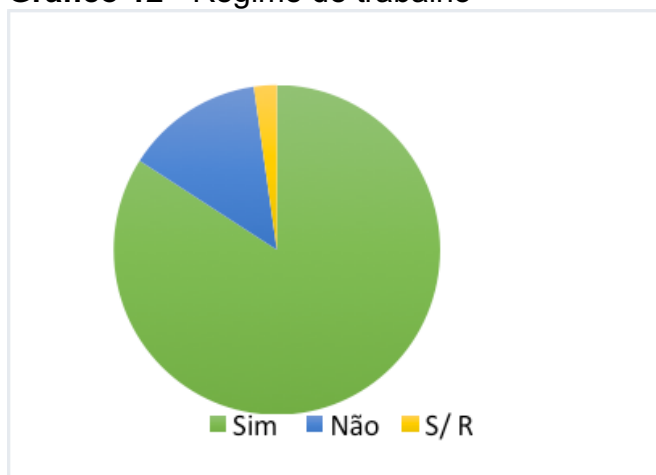
(12.88%), o Centro-oeste por 9 (6.82%), o Sudeste por 45 (34.09%) e Sul por 39 (29.55%). Nesse questionamento, 17 (12.88%) participantes não responderam, o que pode ser atribuído tanto aos participantes que não têm mestrado ou com mestrado em andamento quanto aos participantes que compreenderam que deveriam responder apenas em relação à sua formação maior, ou seja, como já haviam respondido essas questões em relação ao doutorado, optaram por não responder esta questão. O **gráfico 11** demonstra que 67 participantes foram contemplados com bolsas de mestrado e, 55, não, sendo que 10 não responderam ao questionamento.

Como se vê, nos dados gerados, as regiões Sul e Sudeste estão agindo como locus da formação de professores-pesquisadores em LA no Brasil, em consonância com os dados apresentados na Seção “Breve histórico da LA: foco no contexto brasileiro”. Essa concentração aumenta a vantagem acumulada por essas regiões (MERTON, 1968), pois ao mesmo tempo em que expande a influência dessas regiões sobre as demais, por serem tomadas como referências, fortalece suas redes de contato. Desse modo, os pesquisadores centrados nessas regiões poderão obter vantagens pelo valor da credibilidade regional (geralmente marcada pelo nome da instituição em que estão atuando ou que foram formados) e também pela atenção que essa credibilidade pode gerar (MERTON, 1968).

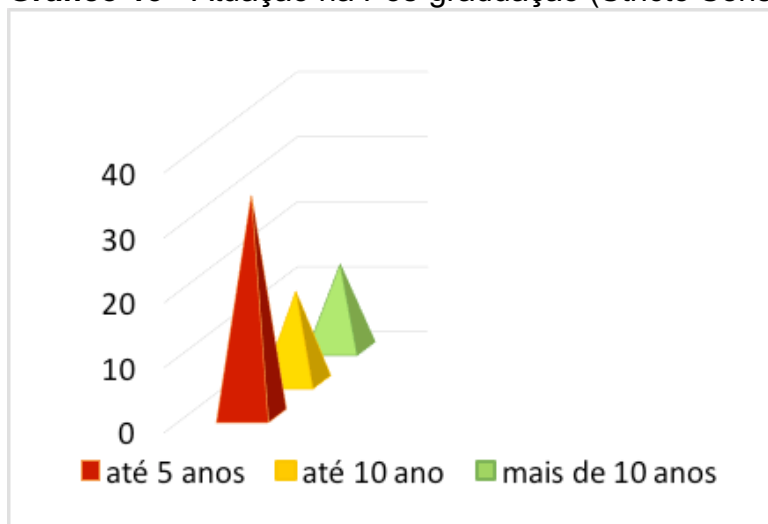
Essa vantagem também se estende às condições de oferta dos cursos de pós-graduação nessas regiões, pois quanto maior a avaliação do programa maior o número de bolsas ofertadas. Segundo dados do Geocapes (CAPES, 2018) de 2015, apenas quatro Programas da área de Letras e Linguística atingiram nota 7 e, oito Programas, nota 6; sendo que os quatro com nota 7 são da região Sudeste e dos oito que obtiveram a nota 6, quatro são da região Sul e quatro da região Sudeste.

Tendo em vista esse panorama, as bolsas têm o papel de facilitar a permanência e a dedicação dos discentes ao programa. Ao mesmo tempo, os discentes de programas que já possuam alta credibilidade também são beneficiados pelas oportunidades que essa credibilidade proporciona, obtendo essa vantagem acumulada desde sua inserção como discente. Consequentemente, quanto maior a nota do Programa, maior a possibilidade de oferta de bolsas pelos órgãos de fomento.

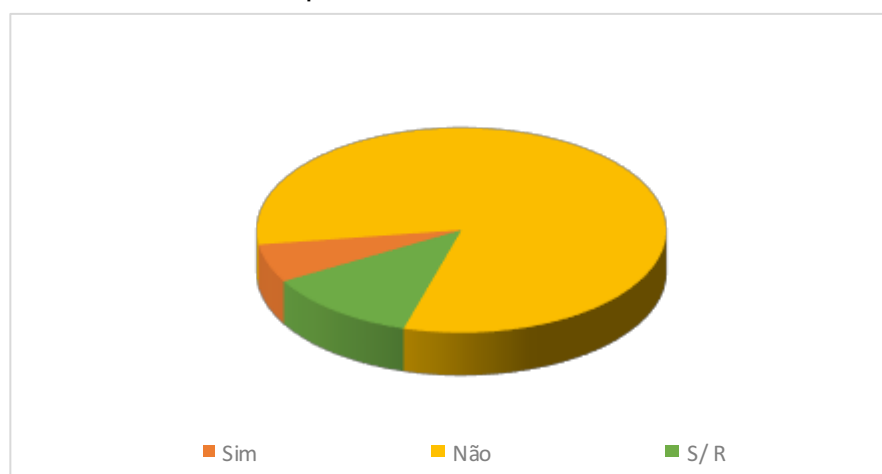
A seguir, apresento dados referentes ao *perfil da atuação profissional dos participantes*.

Gráfico 12 - Regime de trabalho

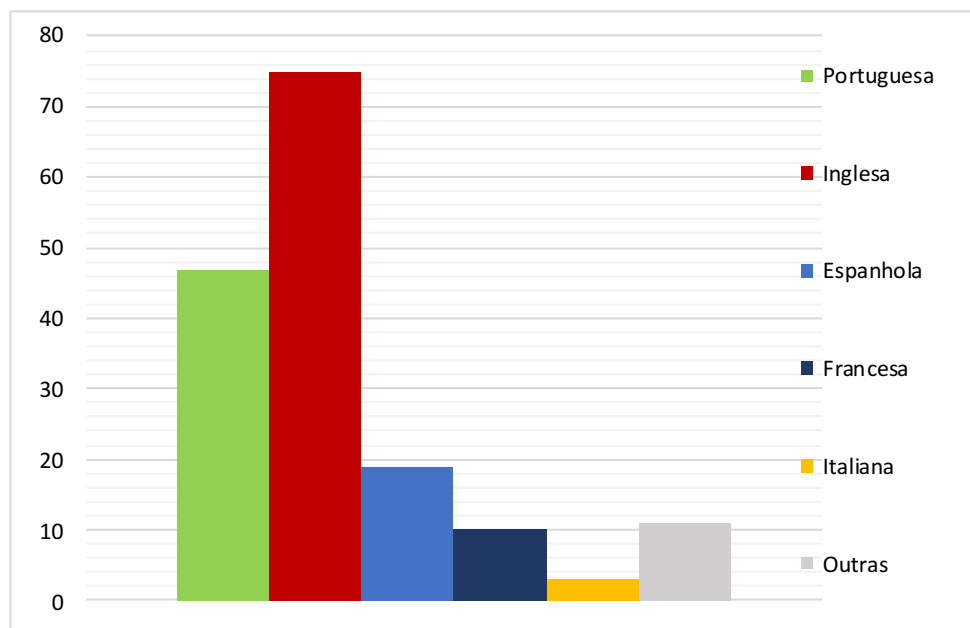
Fonte: a autora.

Gráfico 13 - Atuação na Pós-graduação (Stricto Sensu)

Fonte: a autora.

Gráfico 14 - Bolsista produtividade

Fonte: a autora.

Gráfico 15 - Língua de especialidade

Fonte: a autora.

Pode-se perceber a partir dos gráficos acima (12-15), que os participantes da pesquisa, definidos como população a ser investigada, são professores do ensino superior, que majoritariamente atuam em regime de dedicação exclusiva. Esse regime de trabalho está diretamente ligado ao desenvolvimento de pesquisa, extensão ou gestão da universidade e, portanto, demanda de algum modo produções específicas. Essa demanda é uma forma de controle/incentivo à produtividade acadêmica⁶⁵, lógica que se instaurou no Brasil a partir da década de 1990 (BIANCHETTI; ZUIN, 2012). Se, por um lado, essa lógica é instaurada a partir

⁶⁵ Segundo Luz (2005), a produtividade acadêmica, conceito tomado da estrutura econômica e aplicado ao trabalho intelectual, pode ser entendida como “manifestação privilegiada do conhecimento científico” (LUZ, 2005, p. 39) e definida como “*quantum* de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (‘titulação’) do professor/pesquisador. Esse *quantum* básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico” (LUZ, 2005, p. 43). A produtividade acadêmica está relacionada ao aumento da sua produção acadêmica especialmente em termos de artigos publicados em revistas indexadas, do número de citações de tais artigos e da sua inserção em contexto internacional (KANNEBLEY JÚNIOR; CAROLO; NEGRI, 2013). Consequência disso é que “a universidade transita para um modo de produção de conhecimento mais fortemente direcionado pela demanda, em que a interação entre empresa e universidade define novas formas de produção e transferência de conhecimento para o sistema produtivo, bem como alternativas formas de financiamento para a pesquisa acadêmica” (KANNEBLEY JÚNIOR; CAROLO; NEGRI, 2013, p. 648).

do fetiche⁶⁶ da mercadoria cultural, ou da produção de conhecimento como produto (BIANCHETTI; ZUIN, 2012), por outro lado, esse regime de trabalho pode propiciar ao professor-pesquisador condições para que essas atividades sejam desenvolvidas de forma plena e que contribua com o papel social da universidade, de compartilhar e universalizar conhecimentos, de promotora de cidadania e de mudanças sociais e assim por diante, a partir de suas atividades essenciais (ensino, pesquisa e extensão) (BIANCHETTI; ZUIN, 2012).

Observe-se o **gráfico 12**, em que 84.09% dos participantes atuam em regime de dedicação exclusiva (111), 13,64% (18) não atuam em regime de exclusividade e 2.27% (3) não responderam ao questionamento. Esse regime de trabalho é de extrema importância para a manutenção do funcionamento das universidades, se levarmos em conta sua fundação no tripé ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a LDB, em seu art. 52: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”, sendo recomendado como característico da universidade, no parágrafo III, “um terço do corpo docente em regime de tempo integral”. (BRASIL, 1996, p. 16).

Além disso, somente com a disponibilidade para atuação em diversas atividades da universidade é que essas exigências de atuação em várias frentes (ensino, pesquisa, extensão e gestão) poderão ser sanadas. Assim, esses professores com dedicação exclusiva (84% dos participantes da pesquisa) podem ser considerados professores-pesquisadores, que fazem uso de conhecimentos produzidos e disseminados, mas ao mesmo tempo também são produtores e disseminadores de conhecimento, como parte do seu papel social em seu contexto de trabalho.

Desses participantes, ao serem questionados sobre sua participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, 46,22% (61) dos 132 responderam ao questionamento e 53,78% (71) não responderam – o que creio que se deva ao fato de não estarem atuando nesse nível de ensino. Esse é um contexto mais restrito de

⁶⁶Esse fetiche também pode ser nomeado em determinados espaços sociais de capital intelectual. Pensando no trabalho do professor-pesquisador, segundo Marx (1867, p. 25), “O carácter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem características objectivas dos próprios produtos do trabalho, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas”. Desse modo, existe uma adesão ao fetichismo, considerando-o algo positivo à sua imagem profissional, ou seja, que agrega valor imaterial.

atuação, em especial se observarmos a discussão a respeito da quantidade de cursos de pós-graduação que contemplam a área de inserção desses profissionais⁶⁷. Além de ser um nível educacional mais seletivo, devido às demandas que esses programas adotam como critério de entrada de docentes em seu corpo docente, geralmente ligadas às demandas de pontuação, de acordo com as avaliações dos órgãos oficiais.

Assim, compreendo que seja preciso expandir a discussão sobre os parâmetros para avaliar pesquisa (ANDRÉ, 2001), unindo as diversas instâncias envolvidas nesse processo, entre elas a comunidade, a escola, a universidade, as agências de fomento, para que critérios de avaliação⁶⁸ não sejam meramente produtivistas, mas que contribuam para fortalecer o papel social das universidades e, por consequência, dos professores-pesquisadores frente a comunidade em que se inserem.

As respostas, explicitadas no **gráfico 13**, indicam que 25.76% (34) desses professores estão atuando nesse contexto há menos de 5 anos, 10.61% (14) há menos de 10 anos e 9.85% (13) há mais de 10 anos. Observo, portanto, que a população representada neste trabalho atuante na pós-graduação, filiada à área LA no Brasil, é significativamente composta por professores iniciantes nesse contexto, o que pode indicar crescimento e reconfiguração da área para os próximos anos.

Ao mesmo tempo, noto o tempo como fator determinante nessa atuação profissional para que esses professores-pesquisadores possam ter acesso a determinados espaços (no caso a pós-graduação). Retomo a teoria já discutida sobre *mathew effect* para reforçar que a vantagem acumulada dos professores-pesquisadores é gradativa e que embora eles precisem ser reconhecidos por suas habilidades, talento, persistência e muitas vezes por seus hábitos profissionais, essa vantagem os coloca cada vez mais em evidência e possibilita que eles tenham cada vez mais acesso a espaços profissionais restritos (MERTON, 1968).

No **gráfico 14**, os dados remetem ao percentual de professores bolsistas produtividade em pesquisa – dos quais 6.06% (8) responderam afirmativamente em

⁶⁷ Ver seção 3, subseção 3.1.1.

⁶⁸ Segundo os critérios do CNPQ, é necessário que o pesquisador seja doutor, sendo que para a categoria 1 de bolsistas, exige-se no mínimo 8 anos de titulação, para a categoria 2, 3 anos. Existem também classificações por níveis para a categoria 1, contabilizadas a partir das atividades desenvolvidas pelos pesquisadores e por suas inserções em diferentes espaços. Os valores das bolsas variam entre 1.100,00 e 1.500,00, de acordo com as informações do CNPQ.

contraposição a 81.82% (108) negativamente e 12.12% (16) se recusaram a responder. Esses dados podem evidenciar o baixo volume de investimento das agências de fomento na manutenção/premiação de pesquisadores na LA. Além disso, se observarmos que a população de linguistas aplicados – subdividida por essa pesquisa em professores-pesquisadores iniciantes (25%), experientes (52%) e seniores (23%) – tem formação em nível de doutorado (62.12%), doutorado em andamento e pós-doutorado (7.58%), a percentualidade de profissionais elegíveis para essas bolsas também dá indícios de ser maior que esses 6.06% que já são bolsistas.

Por outro lado, os critérios de pontuação para a seleção/ manutenção de bolsistas impõem a intensificação do trabalho desses professores-pesquisadores, e acaba por criar um ambiente competitivo, característico do capitalismo ideológico, ou seja, marcado por “um clima cultural propício ao surgimento de traços paranoicos” em relação à ideias e aos dados de pesquisas, ignorando o tempo de maturação dos “produtos científicos” e propagando a lógica do fetiche da mercadoria cultural (BIANCHETTI; ZUIN, 2012, p. 56). Por outro lado, esses critérios muitas vezes são genéricos e não respeitam as peculiaridades das diversas áreas do conhecimento e, que juntamente com outros elementos constituintes desse trabalho, têm potencialidade para gerar sofrimento psíquico nesses profissionais (GUARANY, 2014).

Atrelado a esse ambiente competitivo, está o fator *tempo como elemento negativo* para o desenvolvimento das pesquisas, além dessa aceleração da produção intelectual levar à sobreposição da quantidade sobre a qualidade dessa produção (BIANCHETTI; ZUIN, 2012). Esses autores fazem dura crítica a esse processo e apontam a necessidade de se analisar criticamente esse processo de mercantilização do trabalho intelectual. Relaciono a crítica de Bianchetti e Zuin (2012) às considerações de Guarany (2014), concluindo que esses fatores atrelados à lógica neoliberal, que hoje se fazem presente no trabalho do professor(-pesquisador), estão contribuindo para a intensificação desse trabalho e causando o sofrimento psíquico muito nocivo à qualidade de vida desse profissional e, consequentemente, nocivo à qualidade de suas produções.

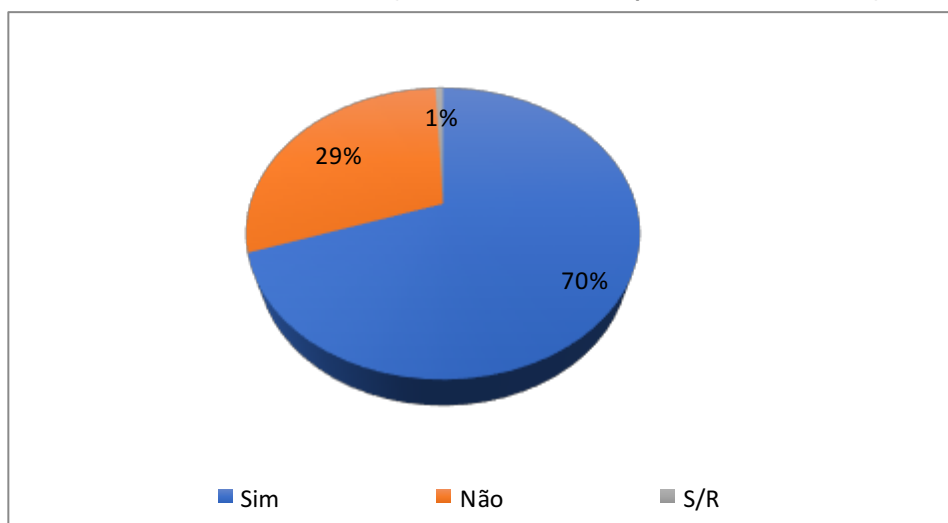
Retomando Bianchetti e Zuin (2012, p. 61): “Com efeito, a velocidade de produção e publicação das informações expressa, no campo da produção simbólica, o ritmo frenético de produção e consumo das mercadorias”. Esses autores criticam

ainda o fato de essa produtividade estar recaindo sobre os profissionais de modo individualizado e não como objetivos coletivos, representativos das demandas institucionais.

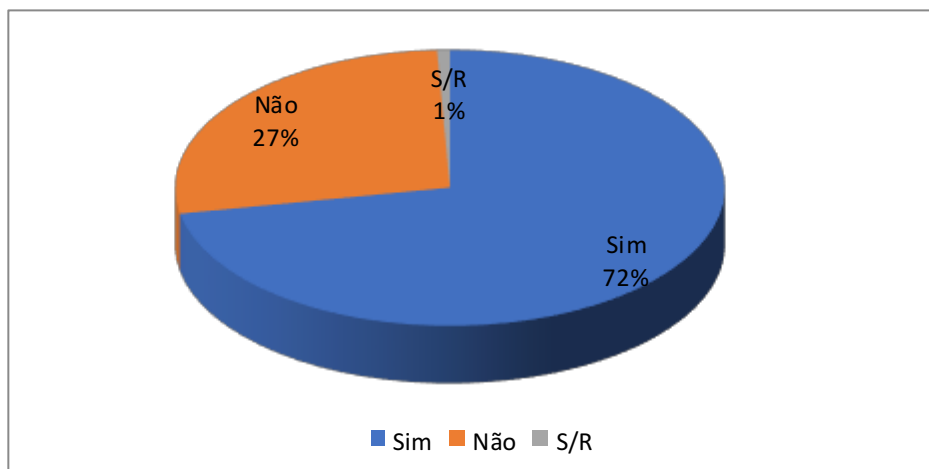
Desses participantes filiados à LA, a partir do **gráfico 15**, observo que 75 são especialistas em língua inglesa (56.82%), 47 em língua portuguesa (35.61%), 19 em língua espanhola (14.39%), 10 em língua francesa (7.58%), 3 em língua italiana (2.27%) e 11 (8.33%) indicaram outras especialidades. Dentre essas outras, são elencadas também Libras (4), alemão (5), latim (1) e português como segunda língua para surdos (1). Além disso, alguns respondentes apontam que trabalham com línguas estrangeiras de modo geral (2) e com linguística aplicada (1). Ressalto que a LA chegou ao Brasil a partir de pesquisadores que buscavam expandir seus conhecimentos a respeito do ensino de língua inglesa, à época, Antonieta Celani em parceria com o instituto Yazigi promoveu as pesquisas em ensino de LI, trazendo a LA como programa de pós-graduação para a Pontifícia Universidade Católica. Com o avanço das pesquisas, a investigação de outras línguas também passou a fazer parte do escopo da LA no Brasil.

Nesse momento, início a apresentação do *perfil de atuação profissional* dos participantes. A seguir, trago informações sobre ações de introdução à pesquisa, a partir do contexto de atuação dos respondentes do questionário.

Gráfico 16 - Em sua instituição existem disciplinas de introdução à pesquisa



Fonte: a autora.

Gráfico 17 - Você trabalha com introdução à pesquisa

Fonte: a autora.

Ao questionar a respeito de suas instituições de origem, presentes no **gráfico 16**, 69,70% dos participantes (92) responderam que existem disciplinas específicas para a introdução à pesquisa em seu contexto e 29,55% (39 participantes) que não, sendo que um participante não respondeu a essa questão. Esses dados indicam preocupação das instituições de ensino superior em formar/capacitar o aluno para a pesquisa, demonstrando que o processo de pesquisa não é tomado como pressuposto por essas instituições, reforçando a presença forte da concepção de pesquisa como princípio educativo nos cursos de formação de professores (DEMO, 2011).

No que se refere ao questionamento sobre seu engajamento em atividades de introdução à pesquisa, apresentado no **gráfico 17**, 95 participantes (71,97%) afirmam que existem atividades dessa natureza em sua instituição e 36 (27,27%) que não, sendo que um participante se absteve da resposta. Assim como as instituições as quais representam, os docentes valorizam a introdução à pesquisa e se engajam na formação de novos pesquisadores, podendo, portanto, indicar prospectivamente a sustentabilidade da área. Essa característica se relaciona diretamente ao fato de 84,09% dos participantes, respondentes dos questionários, atuarem em regime de dedicação exclusiva, indicando um caminho natural de engajamento em pesquisa e também de formação de novos pesquisadores.

Esses dados foram analisados também em uma perspectiva de correlação, como forma de associar as variáveis quantitativas (apresentados na primeira linha e replicados na primeira coluna da tabela) dos dados gerados na pesquisa, por ser

uma amostra pequena. A partir do agrupamento de perfis feito pela pesquisa – perfil por idade, por formação acadêmica e por atuação profissional – delimitei oito itens constantes no questionário, sendo:

1. *Perfil por idade*: a) idade.
2. *Perfil por formação acadêmica*: a) formação; b) bolsista de doutorado; c) bolsista de mestrado.
3. *Perfil por atuação profissional*: a) regime de dedicação exclusiva; b) atuação em stricto sensu; c) bolsista produtividade; d) atuação em introdução à pesquisa.

Após a delimitação dos itens, apliquei a metodologia da análise estatística de correlação de Pearson para avaliar se o que temos como conhecimento tácito em relação à profissão do professor-pesquisador se replica em uma investigação empírica.

Tabela 1 - Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional dos participantes

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade	Introdução à pesquisa
Idade	Pearson Correlation	1	,442(**)	,338(**)	-0,065	0,110	,479(**)	,312(**)	0,103
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,458	0,209	0,000	0,000	0,238
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Formação	Pearson Correlation	,442(**)	1	,579(**)	0,035	0,157	,570(**)	,463(**)	0,138
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,687	0,071	0,000	0,000	0,113
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Bolsista de doutorado	Pearson Correlation	,338(**)	,579(**)	1	0,112	0,056	,409(**)	,400(**)	0,121
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,200	0,524	0,000	0,000	0,168
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

conclusão

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade	Introdução à pesquisa
Bolsista de mestrado	Pearson Correlation	-0,065	0,035	0,112	1	0,037	0,033	0,041	0,164
	Sig. (2-tailed)	0,458	0,687	0,200		0,672	0,706	0,637	0,060
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Dedicação exclusiva	Pearson Correlation	0,110	0,157	0,056	0,037	1	0,014	0,022	-0,033
	Sig. (2-tailed)	0,209	0,071	0,524	0,672		0,869	0,800	0,705
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Pós-graduação (stricto sensu)	Pearson Correlation	,479(**)	,570(**)	,409(**)	0,033	0,014	1	,404(**)	0,120
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,706	0,869		0,000	0,172
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Bolsista produtividade	Pearson Correlation	,312(**)	,463(**)	,400(**)	0,041	0,022	,404(**)	1	,180(*)
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,637	0,800	0,000		0,039
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Introdução à pesquisa	Pearson Correlation	0,103	0,138	0,121	0,164	-0,033	0,120	,180(*)	1
	Sig. (2-tailed)	0,238	0,113	0,168	0,060	0,705	0,172	0,039	
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

Fonte: a autora.

** . A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa ao nível 0.05 (2-tailed).

As correlações entre as medidas dos oito elementos que compõem o perfil acadêmico-profissional dos participantes são positivas⁶⁹, exceto pela relação entre o regime de trabalho (dedicação exclusiva) e o trabalho com introdução à pesquisa, conforme a tabela 1. Esses valores confirmam empiricamente dois pressupostos:

⁶⁹ Na análise estatística da correção, valores entre 0,10 e 0,29 são, geralmente, considerados pequenos, indicando correlação fraca, valores entre 0,30 e 0,49 são, geralmente, considerados médios, indicando correlação moderada e valores entre 0,50 e 1,0 são, geralmente, considerados grandes, indicando correlação forte.

- a) A idade como fator determinante na profissão – existe relação moderada entre idade e formação, entre a idade e o recebimento de bolsas de doutorado, entre idade e atuação na pós-graduação *stricto sensu* e entre idade e o recebimento de bolsa produtividade, ou seja, quanto maior a formação, maior a idade e, por consequência, maior acesso a bolsas de doutorado. Também o fator idade, relacionado a tempo de formação e tempo de atuação profissional é porta de acesso à atuação na pós-graduação.
- b) A formação como fator determinante para a atuação em determinados espaços – existe forte correlação entre formação e atuação na pós-graduação *stricto sensu* e relação moderada entre a maior formação e ser bolsista produtividade.

Além dessas confirmações que são de conhecimento tácito, há evidência de correlação forte entre ser bolsista produtividade e atuar na introdução à pesquisa, bem como há correlação moderada entre os participantes que foram bolsistas de doutorado estarem atuando na pós-graduação. Atribuo essas tendências à normas dos órgãos de fomento que os pesquisadores da pós-graduação e também bolsistas devem estar envolvidos na graduação com aulas e com iniciação científica e outros trabalhos. Além disso, a partir das correlações, observo que um dos fatores influentes nas variáveis é o tempo, assim, o tempo pode ser considerado um dos fatores que permeiam a constituição do perfil do professor-pesquisador e, por conseguinte, compõe a complexidade do trabalho docente.

A seguir apresento as instituições de ensino superior representadas nos dados desta pesquisa.

5.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE SE INSEREM NA LA REPRESENTADAS NOS QUESTIONÁRIOS

Conforme apresentei na seção de metodologia da pesquisa “Contexto e participantes da pesquisa”, os respondentes foram alcançados inicialmente a partir dos contatos da ALAB. Posteriormente, os participantes convidados repassaram o *link* do questionário a seus contatos, conforme apresentado na **Quadro 15**, composta por 80 instituições representadas pela população desta pesquisa:

Quadro 15 - Instituições representadas nos questionários

Instituições	Incidência
Centro de Formação de Professores (CEFAPRO)	1
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)	3
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	1
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ)	1
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	2
Concordia University	1
Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro (FATEC-Cruzeiro)	2
Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá (FATEC)	1
Faculdade de Tecnologia de Jundiaí (FATEC)	1
Faculdade do Sertão Baiano (FASB)	1
Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF)	1
Faculdade Luso-Brasileira (FALUB)	1
Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	1
Instituto Nacional de Educação de Surdos	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT)	1
Universidade de Brasília (UNB)	4
Universidade de São Paulo (USP)	1
Universidade de Taubaté (UNITAU)	1
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	3
Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Sinop (UNEMAT)	1
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	3
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	2
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	5
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	5
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	5
Universidade Estadual de Roraima (UERR)	1
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	1
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	4
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	2
Universidade Estadual do Centro-Oeste/Guarapuava (UNICENTRO)	1
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	3
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	1
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	4
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	1
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	1
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	4
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2
Universidade Federal de Goiás (UFG)	2
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	3
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1

continua

Instituições	continuação Incidência
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	4
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	1
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2
Universidade Federal do Acre (UFAC)	2
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	1
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	1
Universidade Federal do Pará (UFPA)	4
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	5
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT)	3
Universidade Federal Fluminense (UFF)	2
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	1
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	1
Universidade Hatse Ays	1
Universidade Paulista (UNIP)	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	9
Viva Letramentos	1

Fonte: a autora.

Como se observa, os participantes desta pesquisa estão alocados em: centros de formação de professores, centros tecnológicos, faculdades estaduais e federais, institutos federais e nacionais, secretaria de educação estadual, universidades federais, estaduais e internacionais e instituições privadas, portanto, a LA está sendo desenvolvida em instituições das mais diferentes naturezas.

É visível a concentração de participantes em determinadas instituições (entre 4 e 5 participantes), pois são as instituições com as quais tenho laços profissionais mais próximos, pessoas que colaboraram com a divulgação do questionário. A **tabela 2** agrupa as instituições nomeadas pela pesquisadora e também as instituições emergentes nos questionários. Nenhuma instituição foi excluída e há participantes que pertencem a mais de uma instituição.

5.3 SÍNTESE DA SEÇÃO: RESPONDENDO À PERGUNTA DE PESQUISA SOBRE O PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES-PESQUISADORES EM LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS

A partir da análise da primeira parte dos questionários eletrônicos, busquei delinear o perfil acadêmico-profissional da classe de professores-pesquisadores atuantes em cursos de licenciaturas e filiados à ALAB, ou seja, que se identificam como pertencentes ao campo de LA, e que responderam ao questionário virtual. Como procedimento, empreguei a análise quantitativa de base descritiva, por meio do levantamento percentual simples e também da correlação dos dados, calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman. Essa análise foi desenvolvida nesta seção, a fim de responder a seguinte questão:

Que perfil acadêmico-profissional tem os participantes da pesquisa?

De modo geral, a análise quantitativa dos dados dos questionários aponta para três *perfis por idade*: o professor-pesquisador iniciante, que representa a população de professores-pesquisadores entre 25 e 35 anos (25% dos respondentes), o professor-pesquisador experiente, que representa a faixa etária dos 36 aos 50 anos (52%) e o professor-pesquisador sênior, dos 51 aos 69 anos (23%).

Também identifico o *perfil por formação acadêmica* dos participantes, a partir das respostas dos questionários. Entre os professores-pesquisadores doutores, em relação à região de concentração do seu doutorado, evidencio que o Sudeste (29.55% dos doutores) e o Sul (17.42% dos doutores) concentram o maior número de formados em LA. Desses doutores formados, 42% foram bolsistas ao longo de seu período de capacitação. Como nem todos os participantes são doutores⁷⁰, busquei identificar também a região que está concentrando a formação de mestre em LA, participantes dessa pesquisa. Novamente a concentração está nas regiões Sudeste (34.09%) e Sul (29.55%), sendo que 51% dos respondentes foram bolsistas durante seu mestrado.

Em relação ao *perfil por atuação profissional* desses participantes, a grande concentração é de professores-pesquisadores que trabalham em regime de dedicação exclusiva, sendo que 46,22% deles estão atuando em programas de pós-

⁷⁰ Desses respondentes 3 são especialistas, 37 são mestres e 4 indicaram doutorado em andamento.

graduação *stricto sensu*. Identificados os professores-pesquisadores atuantes na pós-graduação, busquei saber qual é o tempo de experiência desses participantes nesse nível de ensino.

Identifiquei uma concentração de 25.76% desses profissionais com menos de cinco anos de atuação (poderiam ser considerados professores novatos, nessa atividade), 10.61% com menos de 10 anos (já seriam professores experientes) e 9.85% já atuam na pós-graduação há mais de 10 anos (seriam os professores bastante experientes). Identifiquei também o baixo índice de professores-bolsistas produtividade em pesquisa (6.06%), ou seja, 8 dos 132 participantes foram bolsistas dessa categoria.

Quanto à área de atuação dentro da LA, os respondentes se concentram nos estudos da língua inglesa (56.82%) e também da língua portuguesa (35.61%), embora diversas outras línguas estejam representadas também nos questionários.

Ao serem questionados a respeito da situação da pesquisa em seu contexto de trabalho, 69,70% dos participantes responderam que existem disciplinas específicas para a introdução à pesquisa em seu contexto e 71,97% afirmam que atuam na formação de novos professores-pesquisadores em diferentes espaços da universidade. Assim, é possível observar a preocupação desses profissionais em atuarem como professores-pesquisadores, sendo assim, a universidade se torna não só um espaço de atuação, mas também de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimento (ZEICHNER, 1998).

No que se refere à análise de correlação, evidencio dois pressupostos na área de LA: 1) a idade como fator determinante na profissão e 2) a formação como fator determinante para a atuação em determinados espaços. Esses dados são de conhecimento tácito, entretanto a partir das correlações tornam-se validados cientificamente nesta pesquisa. Outro fato de relevância que emerge das correlações é a variável *tempo* na constituição do perfil desses professores-pesquisadores. Neste caso também fica evidente que apesar das variáveis subjetivas atuarem com grande força nas ações e identificações desses professores, o tempo é uma variável que não pode ser transposta, portanto, é determinante em muitas situações (ex. tempo de formação e tempo de atuação na pós-graduação).

A seguir, discuto as atividades desenvolvidas por esses participantes nos diversos contextos em que eles atuam.

6 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSOR-PESQUISADORES: FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E ATUAÇÃO NA PESQUISA

Nesta seção, analiso o primeiro conjunto de dados, composto pelos questionários eletrônicos, referentes às partes 2 e 3, conforme apresentadas no tópico de metodologia deste trabalho, visando descrever tarefas voltadas à formação, pesquisa e atuação profissional desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA.

No intuito de responder à pergunta de pesquisa 2: *Que atividades⁷¹ são desenvolvidas na formação, pesquisa e atuação de professores-pesquisadores em seu contexto profissional*, inicialmente, desenvolvo uma análise quantitativa das respostas lançadas. Então, articulo uma análise percentual descritiva e, em seguida, teço a correlação dos dados, calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman, definidos na seção 4.5, subseção 4.5.1, na seção de metodologia, e desenvolvo uma análise interpretativa dos dados (GIL, 2008).

6.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES-PESQUISADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DE PESQUISA A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

Frente às constantes mudanças nas legislações referentes à educação básica e também à formação inicial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), engajar-se na formação de professores é um desafio. Significa ter em mente as mudanças constantes e determinantes dessa atividade e, ao mesmo tempo, construir uma proposta curricular coesa o suficiente que acompanhe as evoluções científicas dessa área do conhecimento (ALMEIDA FILHO, 2000). Nesse sentido, para atender as novas demandas, geradas nesse contexto atual, é imprescindível refletir sobre identidade profissional, atividades formativas relevantes e também promover a atitude investigativa nesse contexto (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2006), a fim de criar caminhos opcionais para que os futuros professores da LA tenham condições de atuar nesse contexto profissional fluido.

Desse modo, tendo em vista as pedras que formam o caminho, considero a

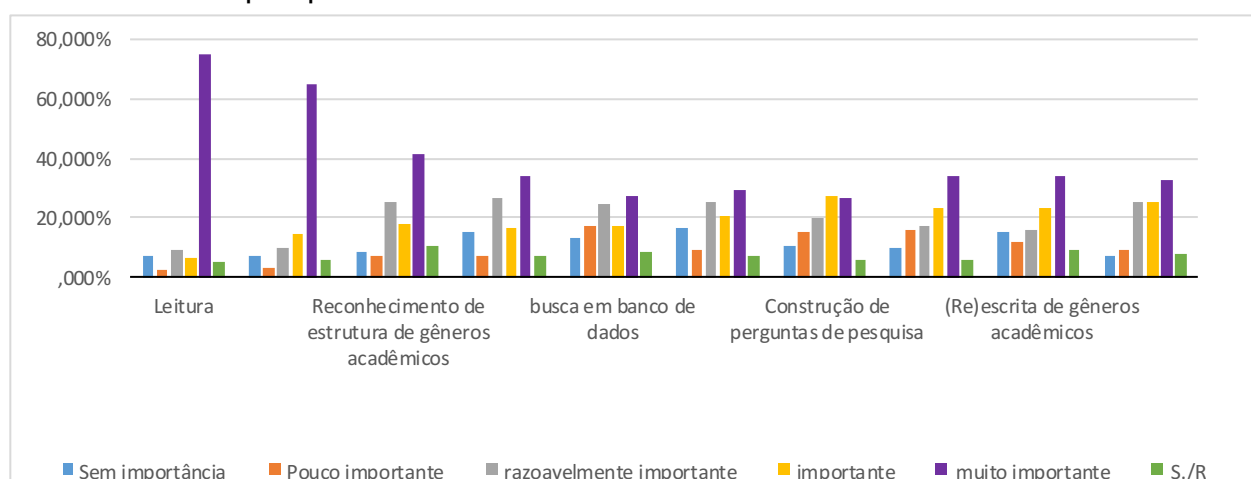
⁷¹ O termo atividade, na concepção da geração dos dados e na discussão das análises, remete a interpretações de um agir, uma vez que não se trata do agir efetivo. É aquilo que os professores-pesquisadores relatam enquanto suas intervenções no mundo (BRONCKART; MACHADO, 2004).

atitude investigativa como uma possibilidade de formação que transcende a generalização dos documentos oficiais e que não ignora as práticas pré-existentes. Assim, busquei identificar o engajamento dos participantes com a introdução à pesquisa na formação inicial e discutir a relevância de algumas dessas atividades que perpassam os contextos de atuação profissional desses participantes. Esses dados são apresentados nos gráficos 18 e 19, explorados na seção seguinte.

6.1.1 A Pesquisa na Formação Inicial

No **gráfico 18**, a seguir, apresento as respostas dos participantes à questão: *quais atividades você desenvolve com seus alunos de formação inicial a fim de capacitá-los para a pesquisa?* Para essa pergunta foram apresentados os seguintes itens, dos quais os entrevistados deveriam colocar um peso de 1 a 5: a) Leitura; b) Discussão de textos; c) Reconhecimento de estrutura de gêneros acadêmicos; d) Resumos/fichamentos; e) busca em banco de dados; f) estudo de conceitos basilares sobre pesquisa; g) Construção de perguntas de pesquisa; h) Formulação de objetivos de pesquisa; i) (Re)escrita de gêneros acadêmicos e j) Participação em eventos. A partir das respostas, busco identificar as representações dos participantes a respeito da importância de diferentes atividades para a formação de professores-pesquisadores em nível de formação inicial. No **gráfico 18** exibo os dados referentes à classificação da importância das atividades promovidas para a formação inicial do aluno-professor para pesquisa.

Gráfico 18 - Atividades promovidas na formação inicial de professores-pesquisadores



Fonte: a autora.

Em relação à leitura de textos acadêmicos, 9 (7.20%) participantes classificam com valoração 1, à qual atribuímos o conceito de “sem importância”, 3 (2.40%) entendem que a leitura seja “pouco importante” para seus alunos (peso 2), 11 (8.80%) veem a leitura como atividade “razoavelmente importante” (peso 3), 8 (6.40%) como “importante” (peso 4) e 94 (75.20%) a definem como atividade “muito importante” (peso 5) para a capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa. Dos 132 participantes, 7 (5.30%) deixaram a questão sem resposta – esses participantes são os respondentes que não atuam com a formação inicial para a pesquisa. Se por um lado temos um número significativo de professores-pesquisadores que valorizam a atividade de leitura na formação inicial de seus alunos, por outro, é alarmante que apesar de em menor escala ainda existirem professores-pesquisadores que não valorizam o papel dessa atividade na formação de professores (em especial, de professores-pesquisadores).

Compreendo que seja problemática essa valoração por considerar as práticas de leitura de textos acadêmicos como fundamentais no processo de letramento acadêmico desses alunos (HYLAND, 2012). No contato com os diversos textos, esses alunos poderão se apropriar tanto de conhecimentos teóricos disseminados nesses textos, quanto do discurso acadêmico (HYLAND, 2012), a partir de atividades que priorizem o desenvolvimento de capacidades diversas de ação e reação ao conteúdo abordado (CRISTOVÃO, 2002), tendo em vista “uma concepção de leitura como um processo interativo de construção de sentido” (CRISTOVÃO, 2002, p. 28).

Em relação à discussão de textos acadêmicos, 9 (7,26%) participantes classificam como sem importância, 4 (3,23%) como pouco importante, 12 (9,68%) como razoavelmente importante, 18 (14,52%) como importante e 81 (65,32%) atividade muito importante na formação inicial do aluno para pesquisa. Dos 132 participantes, 8 (6,06%) deixaram a questão sem resposta, tendo em vista que não atuam com a formação inicial para a pesquisa. Essa atividade parece estar sendo valorizada e desenvolvida por esses professor-pesquisadores como forma de auxílio à leitura de textos acadêmicos, o que mostra certa incoerência, já que a valoração em relação à leitura de textos acadêmicos não foi indicada como uma atividade prioritária. Além disso, voltando à concepção de que a aprendizagem se dá em um processo sociointeracional, a discussão de textos é um espaço para que o desenvolvimento de conhecimentos científicos ocorra (VYGOTSKY, 1989).

Em relação ao reconhecimento de estrutura de gêneros acadêmicos, 10 (8,47%) participantes consideram-no sem importância, 8 (6,78%) entendem que a compreensão da construção dos gêneros seja pouco importante para seus alunos, 30 (25,42%) veem essa atividade como razoavelmente importante, 21 (17,80%) como importante e 49 (41,53%) a definem como atividade muito importante para a capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa e 10% dos participantes não responderam ao questionamento.

Compreendo que essa atividade seja fundamental na formação de professores-pesquisadores, uma vez que possibilita que os alunos em formação se apropriem das capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2010) e, portanto, dos modos de se expressar dentro de sua área do conhecimento (HYLAND, 2011). Além disso, a apropriação desse tipo de conhecimento permite que esse aluno tenha uma visão teórica mais apropriada das rotinas acadêmicas e de seus representantes discursivos durante o seu processo de formação.

Em relação ao resumo e/ou fichamento de textos acadêmicos, 19 (15,45%) participantes atribuem o conceito de sem importância, 9 (7,32%) entendem que essa atividade seja pouco importante para seus alunos, 33 (26,83%) respondentes a classificam como razoavelmente importante, 20 (16,26%) como importante e 42 (34,15%) a definem como atividade muito importante para a capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa. Dos 132 participantes, 9 (6,82%) deixaram a questão sem resposta. Essas atividades muitas vezes são formas que os formadores de professores empregam para mediar a assimilação dos conhecimentos acadêmicos e de colocar os alunos em formação em contato com a produção de textos (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004). Essa baixa valoração pode estar relacionada ao aumento de índice de plágio em trabalhos acadêmicos, tanto na graduação como pós-graduação, uma vez que a apropriação desses gêneros implica no desenvolvimento de capacidades de inserção de vozes externas no discurso acadêmico, de modo a diferenciar a voz do autor empírico das vozes dos autores referenciados.

Em relação à busca por temas relevantes em banco(s) de dados, 16 (13,22%) participantes tomam essa atividade como sem importância, 21 (17,36%) entendem que essa atividade seja pouco importante para seus alunos, 30 (24,79%) respondentes a classificam como razoavelmente importante, 21 (17,36%) como importante e 33 (27,27%) a definem como atividade muito importante para a

capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa. Dos 132 participantes, 11 (8,33%) se abstiveram da resposta. Esses dados indicam que a busca de conhecimentos acadêmicos não tem sido compreendida como fundamental para o desenvolvimento de professores-pesquisadores em formação inicial. Essa postura indica uma formação privada de construção de autonomia quanto à busca de informações e conhecimentos. Talvez essa baixa valoração reflita condições de trabalho desses professores-pesquisadores, os quais, normalmente, estão inseridos em projetos maiores regulamentados por procedimentos institucionais que, muitas vezes, já possuem um conjunto de base teórica já pré-determinado. Por um lado isso pode ser relevante por dar base teórica consistente para a pesquisa, mas por outro pode privar os pesquisadores em formação do desenvolvimento da autonomia científica.

Em relação ao estudo de conceitos basilares sobre pesquisa (ex. metodologias e métodos), 20 (16,26%) participantes atribuem o conceito de sem importância, 11 (8,94%) entendem que essa atividade seja pouco importante para seus alunos, 31 (25,20%) respondentes a classificam como razoavelmente importante, 25 (20,33%) como importante e 36 (29,27%) a definem como atividade muito importante para a capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa. Dos 132 participantes, 9 (6,82%) se abstiveram da resposta. Da mesma forma que no item anterior a postura dos formadores de professores parece indicar para uma dependência desses alunos aos conhecimentos dos formadores, um grande número de formadores parece estar compreendendo que os alunos-professores não precisam apropriar-se de conceitos basilares sobre pesquisa, tornando-os dependentes de outros pesquisadores nesse processo de fazer pesquisa. Por outro lado, isso pode indicar o que tem sido feito na formação inicial, em função do produtivismo acadêmico, pelo modo como as pesquisas são desenvolvidas, pela falta de tempo, pelo modo como os editais são construídos e, assim, por diante.

Compreendo que o domínio dos saberes fundamentais para o desenvolvimento de pesquisa pode ser ferramenta para o professor (seja em formação inicial, seja continuada). Tendo em vista que esses saberes direcionam ao questionamento reconstrutivo, que tem potencialidades para modificar o papel social desse professor, tirando-o da condição de objeto, ou massa de manobra, e dando alicerce para a luta contra ignorância e contra a manipulação, conforme aponta Demo (2011). Por conseguinte, esses saberes potencialmente direcionam esse

professor à emancipação (principalmente intelectual).

Podemos observar, a partir do gráfico, que dessas atividades as mais valorizadas são as *atividades de leitura* (somando 81,60% das respostas favoráveis a sua importância) e *discussão de textos* (somando 79,84% das respostas que valorizam essa atividade como relevante). Em seguida, temos 59,32% dos respondentes que valorizam o *reconhecimento de estrutura de gêneros acadêmicos*, mas que em contrapartida soma 40,67% que não consideram essa atividade de grande relevância. Outra atividade que causa discrepância é a de *resumo e/ou fichamento de textos acadêmicos*, que varia entre 50,41% que a valorizam e 49,59% que não consideram tão relevante⁷².

Tendo em vista minha filiação ao ISD, no qual uma das vertentes de pesquisa está fortemente preocupada com o desenvolvimento de capacidades de linguagem, observo com preocupação a desvalorização dessas atividades por parte dos pesquisadores respondentes dos questionários. Concordo com Cristovão (2010, p. 706), que defende que “a relevância dos estudos de gêneros para a educação inicial está no fato de serem produtores de valores e de formas de agir sócio-historicamente situados”.

Esses conhecimentos convergem também com a constituição identitária desses professores em formação, pois conforme Hyland (2011), agir adequadamente (reconhecendo valores, regras e normas) em um espaço social específico (ex. na academia) constrói uma identidade que tanto pode gerar o pertencimento ou a exclusão nesse espaço.

A *busca por temas relevantes em banco(s) de dados*, que conforme apresentei anteriormente, tem potencialidades para a emancipação do aluno (DEMO, 2011) em termos de busca por novos conhecimentos, é valorizada por 44,63% dos respondentes, tendo como contra discurso, 55,37% dos respondentes. Outra atividade que nos coloca em alerta é o *estudo de conceitos basilares sobre pesquisa* (ex. *metodologias e métodos*), que é apontado como (muito) importante para o preparo do aluno para a pesquisa por 49,59% dos respondentes, tendo mais da metade (50,40%) dos respondentes defendido essa atividade como não tão relevante.

⁷² Este tópico levantou, durante a banca de defesa, uma discussão pela profa. Dra. Simone Reis, a qual teceu uma relação sobre a pouca valorização desse tipo de atividades (exemplo, fichamento e resenha) com o desconhecimento de regras de escrita acadêmica e a respeito de plágio.

Essas atividades têm como potencial instrumentalizar o aluno para decisões a respeito dos caminhos da pesquisa, de seu papel como pesquisador, de questões de trato com o outro, para reflexão sobre ética, entre outros temas, de extrema relevância para a constituição da identidade do pesquisador. Essa potencialidade se estende em termos de significado dessa busca, podendo proporcionar a superação da reprodução de conhecimentos validados, para então empregar esse conhecimento existente em forma de plano de fundo para novos projetos e novas ideias (DEMO, 2011).

Já em relação à atividade de construção de perguntas de pesquisa, 10,48% dos respondentes (13) a classificam com pouco prestígio, atribuindo a ela valoração 1 (sem importância), 15,32% (19) valoração 2 (pouco importante), 20,16% (25) valoração 3 (razoavelmente importante), 27,42% (34) valoração 4 (importante) e 26,61% (33) valoração 5 (muito importante) para a capacitação dos alunos para a pesquisa. Deixaram de responder 6,06% (8 participantes). Esses dados, demonstram a representação de que na formação inicial o aluno-professor não se coloca como protagonista da própria pesquisa, sendo que é comum a apresentação de projetos pré-determinados para esses alunos, em que esses assumem de modo técnico etapas/ recortes de pesquisas maiores desenvolvidas pelos pesquisadores experientes, ratificando as análises anteriores. Por um lado, essa experiência de estar envolvido em uma pesquisa maior e em parceria com um profissional experiente pode ser bastante relevante na formação desse professor-pesquisador iniciante, ampliando sua perspectiva e visão do fazer pesquisa, por outro, a falta de autonomia pode transformar esses mesmo aluno em formação em mero desenvolvedor de tarefas, para a pesquisa de outrem.

Em relação à formulação de objetivos de pesquisa, 12 (6,68%) dos participantes classificam-na com valoração 1, ou seja, formular objetivos é sem importância para alunos em formação inicial, 20 (16,13%) entendem que essa atividade seja pouco importante para seus alunos, 21 (16,94%) como atividade razoavelmente importante, 29 (23,39%) como importante e 42 (33,87%) a definem como atividade muito importante para a capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa. Dos 132 participantes, 8 (6,06%) deixaram a questão sem resposta. Esse item está diretamente relacionado ao item anterior, variando com pouca divergência nos conceitos de sem importância, pouco importante e razoavelmente importante e discrepando nos conceitos de importante (27,42% para construção de

perguntas e 23,39% para formulação de objetivos) e muito importante (26,61% para construção de perguntas e 33,87% para formulação de objetivos), reforçando a ideia de que a pesquisa na formação inicial não é concebida como autônoma e protagonista, mas subordinada a pesquisas de outrem. Reforço, entretanto, que talvez essa situação seja propagada devido aos modos de fazer da academia e dos prazos estipulados pelos órgãos de fomento e regimentares dessa atividade.

No que se refere à (re)escrita de gêneros acadêmicos, 15% dos respondentes (18) a classificam com valoração 1, ou seja a consideram sem importância, 14 (11,67%) de pouca importância para seus alunos, 19 (15,83%) veem essa atividade como razoavelmente importante, 28 (23,33%) como importante e 41 (34,17%) a definem como atividade muito importante para a capacitação de alunos em formação inicial para pesquisa. Desses respondentes, 9,09% (12) não responderam ao questionamento. Embora o percentual maior seja de valorização da escrita na formação inicial de professores-pesquisadores, esses dados indicam que há também um grande número de pesquisadores para os quais a escrita acadêmica não é imprescindível. Esse é um ponto alarmante dentro dos questionários, uma vez que existe um grande movimento na literatura de LA que indica para a importância da escrita para o desenvolvimento do aluno-professor e para aquisição dos conhecimentos científicos.

Outra atividade investigada foi a participação em eventos técnico-científico: 7,38% dos respondentes (9) atribuem valoração 1, 9,02% (11) atribuíram valoração 2 e 25,41% (31) avaliaram com valoração 3, a mesma percentagem foi atribuída à valoração 4. Por conseguinte, 32,79 % dos respondentes acreditam que essa atividade seja muito importante para a capacitação de seus alunos para a pesquisa. Dez respondentes deixaram de responder a esta questão (7,58%). Tendo em vista que essa é uma atividade considerada complementar, ela tem potencial para expandir a visão do aluno-professor em termos de atuação profissional e também no que tange à variação de acessos a diversos conhecimentos, deslocando a concepção de que a formação do professor acontece em sala de aula exclusivamente e proporcionando vivências mais autônomas de busca por conhecimentos do seu interesse.

De modo geral, as análises percentuais demonstram a valorização das atividades que envolvem produção de conhecimento, em especial se relacionarmos a avaliação dessas atividades classificadas como importante e muito importantes.

Entretanto, o que me chama a atenção é o contraste com o percentual de desprestígio dessas mesmas atividades, por exemplo, se observarmos a atividade de construção de perguntas de pesquisa vemos que 45,97% dos respondentes a consideram sem importância, pouco importante ou razoavelmente importante. Do mesmo modo, se observarmos a atividade de formulação de objetivos de pesquisa, 42,75% desses respondentes a desprestigiam.

Desse modo, existe nessa comunidade de professores-pesquisadores a representação de que pesquisar envolve a produtividade, mas ao mesmo tempo, na formação inicial, essa produção de conhecimento não é autônoma, mas ancorada nos caminhos ditados pelos professores-pesquisadores mais experientes. Talvez essa postura precise ser revista de modo mais sistemático, pois essa prática de pesquisa “encomendada” pelo orientador, apesar de formativa e propiciadora de desenvolvimento, pode igualmente estar formando uma geração de professores-pesquisadores tecnicistas e pouco críticos. Também seria necessário que se fizessem alguns ajustes no processo de entrada dos alunos em atividades de iniciação à pesquisa, prevendo tempo hábil de produção de um pré-projeto de pesquisa, em que fosse possível refletir a respeito de perguntas de pesquisa, de fundamentos para o desenvolvimento da pesquisa, sobre objetivos de pesquisa e também valores mais amplos que permeiam a decisão de se desenvolver uma pesquisa.

Também é intrigante a concepção de 42,5% dos respondentes, que consideram sem importância, pouco importante ou razoavelmente importante a atividade de (re)escrita de gêneros acadêmicos. Em especial, se levarmos em consideração que esses alunos em formação inicial precisam de respaldo maior nesta fase de sua formação, por não terem experiência com tais gêneros, assim, não só a escrita mas a reescrita desses gêneros poderiam levá-los a um desenvolvimento mais profícuo.

Assim, pensarmos no preparo do aluno para ser professor-pesquisador, significa prepará-los para compreender e produzir diversos gêneros acadêmicos, ampliando assim seu repertório acadêmico-profissional. A esse respeito, Cristovão (2010, p. 706) propõe que “os conjuntos de textos (de diferentes gêneros textuais) que circulam na formação inicial configuram-se como uma rede de discursos que ajudam a tecer o gênero profissional docente e, de alguma forma, contribuem para a aprendizagem profissional do futuro professor”.

Em relação à participação em eventos, 16,39% dos respondentes atribuem a essa atividade baixíssimo prestígio e 25,41% a consideram razoavelmente importante, somando assim 41,8% de participantes que assumem que essa atividade é de baixa relevância para a formação do aluno para a pesquisa. Esse é o menor índice entre as atividades de produção de conhecimento, ou seja, dentre as atividades de produção de conhecimento, esta atividade é a mais prestigiada, ainda que com um percentual de diferença muito pequeno. Entretanto, tomando por base que a população investigada neste trabalho é pequena, esse percentual é significativo.

Dessa forma, podemos afirmar que as atividades apresentadas nos questionários, que têm potencialidade para levar o aluno em formação inicial para a emancipação em seu engajamento na pesquisa, seguindo o raciocínio apresentado por Demo (2011), precisam ser repensadas pelos respondentes da pesquisa, pois embora percentualmente estejam sendo valorizadas, há ainda um percentual significativo de participantes que ainda não assumem a pesquisa como esse espaço de emancipação intelectual, evidenciando um grande descompasso nas representações dos participantes em relação à essa valorização e as concepções teóricas advindas da literatura, que embasam a formação de professores para a pesquisa (conforme discutido em cada atividade). Entretanto, ainda se sobressai o número de profissionais que valorizam essas atividades em que o aluno é agente produtor de conhecimento, seja por que essas atividades são mais facilmente mensuráveis, seja pela própria cultura de produtividade acadêmica instaurada nesse contexto.

A seguir apresento os dados que correlacionam o perfil dos respondentes com atividades de formação para a pesquisa em nível de formação inicial.

Tabela 2 - Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional dos participantes e as atividades propostas para a formação inicial de professores-pesquisadores

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade	Introdução à pesquisa
Leitura	Pearson Correlation	0,042	0,135	0,112	-0,067	0,000	0,111	,192(*)	,194(*)
	Sig. (2-tailed)	0,631	0,123	0,201	0,445	1,000	0,207	0,027	0,026
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Discussão de textos	Pearson Correlation	0,043	0,122	0,094	-0,084	0,048	0,128	,175(*)	,172(*)
	Sig. (2-tailed)	0,621	0,165	0,283	0,337	0,582	0,144	0,045	0,048
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Reconhecimento de estrutura de gêneros acadêmicos	Pearson Correlation	-0,139	0,005	0,107	0,049	0,009	-0,002	0,021	,222(*)
	Sig. (2-tailed)	0,112	0,957	0,223	0,577	0,916	0,984	0,811	0,011
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Resumo e/ou fichamento de textos acadêmicos	Pearson Correlation	0,020	0,071	0,137	-0,059	-0,048	0,123	0,087	,295(**)
	Sig. (2-tailed)	0,822	0,418	0,116	0,502	0,583	0,159	0,324	0,001
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

continuação

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade	Introdução à pesquisa
Busca por temas relevantes em banco (s) de dados	Pearson Correlation	-0,058	0,092	,225(**)	0,012	-0,030	0,026	0,091	,245(**)
	Sig. (2-tailed)	0,506	0,295	0,010	0,893	0,730	0,771	0,302	0,005
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Estudo de conceitos basilares sobre pesquisa	Pearson Correlation	0,031	0,083	0,105	-0,047	0,005	0,087	0,136	,287(**)
	Sig. (2-tailed)	0,725	0,347	0,233	0,596	0,956	0,322	0,119	0,001
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Construção de perguntas de pesquisa	Pearson Correlation	0,104	0,010	0,079	-0,067	-0,072	0,067	0,058	,255(**)
	Sig. (2-tailed)	0,235	0,909	0,366	0,447	0,410	0,447	0,509	0,003
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Formulação de objetivos de pesquisa	Pearson Correlation	0,084	0,041	0,063	-0,088	-0,053	0,078	0,066	,258(**)
	Sig. (2-tailed)	0,341	0,638	0,474	0,315	0,546	0,376	0,453	0,003
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

									conclusão
		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade	Introdução à pesquisa
(re)escrita de gêneros acadêmicos	Pearson Correlation	-,172(*)	-0,006	0,151	0,047	-0,037	-0,049	0,121	,275(**)
	Sig. (2-tailed)	0,049	0,949	0,084	0,593	0,676	0,573	0,167	0,001
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Participação em eventos técnico-científico	Pearson Correlation	-0,104	-0,015	0,113	0,020	0,005	0,007	0,049	0,084
	Sig. (2-tailed)	0,235	0,863	0,197	0,819	0,954	0,936	0,578	0,337
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

Fonte: a autora.

As correlações entre as medidas dos elementos que compõem o perfil acadêmico profissional dos participantes e a valorização que esses atribuem às atividades de formação dos professores-pesquisadores estão apresentadas na **tabela 3**. De modo geral, essas correlações não são relevantes, exceto pela valorização que o profissional que atua com introdução à pesquisa atribui a cada uma das atividades, ainda que em níveis diferentes.

Assim, identifico um posicionamento formativo que está atento à proposição de atividades integradas preparam o aluno em formação inicial para a pesquisa. Essa valorização das atividades pelos atuantes em introdução à pesquisa demonstra conhecimento do contexto de atuação e das dificuldades dos alunos nesse processo de inserção nessa nova esfera de atividade. Compreensão essa, de que o fazer da pesquisa não pode se pautar em pressupostos de que os alunos já dominam esses conhecimentos.

No item outras atividades, referente a atividades desenvolvidas pelos participantes que não constassem na proposta do questionário, percebi que 31,06% (41) dos respondentes apontam diversas atividades que desenvolvem com seus alunos, a fim de capacitá-los para pesquisa. Os temas emergentes são inicialmente relacionados aos itens sugeridos no questionário e apresentados no quadro que segue. Tais dados resultaram da minha análise relacional dos temas emergentes com aqueles que já tinham sido sugeridos pelos respondentes.

Cerca de 90 itens foram apontados como outras atividades desenvolvidas com alunos em formação inicial, desses itens, quatro (4) poderiam ter sido compreendidos como (re)escrita de gêneros acadêmicos, dois (2) busca em banco de dados, dois (2) leitura e reconhecimento de gêneros acadêmicos e sete (7) como participação em eventos, os quais poderiam ter sido indicados na classificação das atividades, conforme mostra o quadro que segue.

Quadro 16 - Outras atividades desenvolvidas na formação inicial de professores-pesquisadores

SOT	STT desenvolvidos
1.(Re)escrita de gêneros acadêmicos	1) coautoria em textos para publicação; 2) construção de projetos; 3) produção de diários reflexivos; 4) indicações práticas de como fazer paráfrases;
2.Busca em banco de dados	1) busca de novas referências, entre outras; 2) acesso a plataformas online de pesquisas, nacionais e internacionais.
3.Leitura e reconhecimento de gêneros acadêmicos	1) discussão entre os alunos sobre seus projetos de pesquisa; 2) leitura e análise de projetos, monografias e dissertações, para que os alunos tenham conhecimento efetivo desses gêneros;
4.Participação em eventos	1) apresentação em ambientes profissionais; 2) apresentação de trabalho; 3) apresentação oral de seminários temáticos da pesquisa; 4) participação em defesas como ouvinte; 5) participação em evento; 6) organização de eventos; 7) organização, divulgação e acompanhamento das apresentações de seminários, congressos, grupos de estudos;
5.Procedimentos de pesquisa	1) análise e discussão de dados; 2) realização de pesquisas em sala de aula; 3) organização do espaço para pesquisa (até os arquivos, no computador); 4) desenvolvimento de critérios de avaliação de materiais didáticos; 5) triangulação das análises; 6) utilização de <i>softwares</i> na pesquisa; 7) desenvolvimento de filmagem; 8) investigação em campo;
6.Atividades para a formação do professor-pesquisador	1) "ensaio" de apresentações; 2) (re)conhecimento das áreas de conhecimento; 3) explicações e dicas para a disseminação de pesquisa; 4) diálogo; 5) reconhecimento de questões de ética; 6) participação em grupo de estudos; 7) participação em grupo de pesquisa; 8) publicações conjuntas com orientador;
7.Atividades de formação de professores (contexto amplo)	1) acompanhamentos de produções/atividades realizadas virtualmente; 2) atendimentos a novos integrantes do grupo de pesquisa; 3) participação em atividade extensionista; 4) produção de blogs; 5) depoimento durante palestra (aluno de iniciação científica); 6) elaboração de material didático de forma colaborativa com os alunos; 7) discussão sobre elementos para uma vida saudável; 8) relações interpessoais em ambientes acadêmicos e profissionais; 9) participação em aula da graduação ou da especialização; 10) desenvolvimento de planejamento, disciplina e foco; 11) traduções (ex. Libras);
8.Esclarecimentos/ diálogo com a propositora do questionário*	1) esclarecimento sobre a nomenclatura empregada; 2) justificativa de suas respostas; 3) explicação a respeito da variação das atividades de acordo com a modalidade de desenvolvimento da pesquisa.

Fonte: a autora.

É possível perceber, a partir do quadro, que as atividades do SOT 1, 2, 3, 4 e 5 subsidiam a formação do professor-pesquisador e são específicas dessa natureza de trabalho. São categorizados no quadro de forma distinta apenas por serem atividades específicas, mas que *a priori* não foram em sua totalidade previstas explicitamente no questionário (ex. *participação em grupos de pesquisa, participação em grupos de estudos, diálogo antes e durante a pesquisa em andamento* etc.). Já as atividades para a formação do professor-pesquisador indicadas no SOT 6 são igualmente constitutivas da formação dessa identidade de professor-pesquisador, porém têm caráter mais formativo que executivo, ou seja, do fazer da pesquisa propriamente dito. Já as atividades presentes no SOT 7, apesar de colaborarem para a construção dessa identidade, não estão diretamente relacionadas à formação do pesquisador, porque pertencem a um contexto mais amplo de formação docente (ex. *atividade extensionista, elementos importantes para uma vida saudável*, etc.).

Ainda há itens que demonstram a discordância do respondente em relação à nomenclatura apresentada pela pesquisadora no questionário e outros utilizam o espaço para dialogar com a pesquisadora, justificando seu posicionamento e esclarecendo as peculiaridades de seu contexto, como no excerto a seguir:

Não trabalho com os alunos em relação à construção da pergunta de pesquisa; normalmente, trago a pergunta como um elemento do trabalho que os norteará durante as leituras. (PP224).

Obs. Na verdade, as respostas variam um pouco dependendo se o aluno em questão é bolsista de Iniciação Científica, que, geralmente, recebe o projeto já elaborado, ou um aluno de TCC que trabalha comigo desde a elaboração de seu projeto. (PP229)

A mesma questão foi direcionada ao trabalho desenvolvido com a formação continuada e são apresentadas na seção seguinte.

6.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES-PESQUISADORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

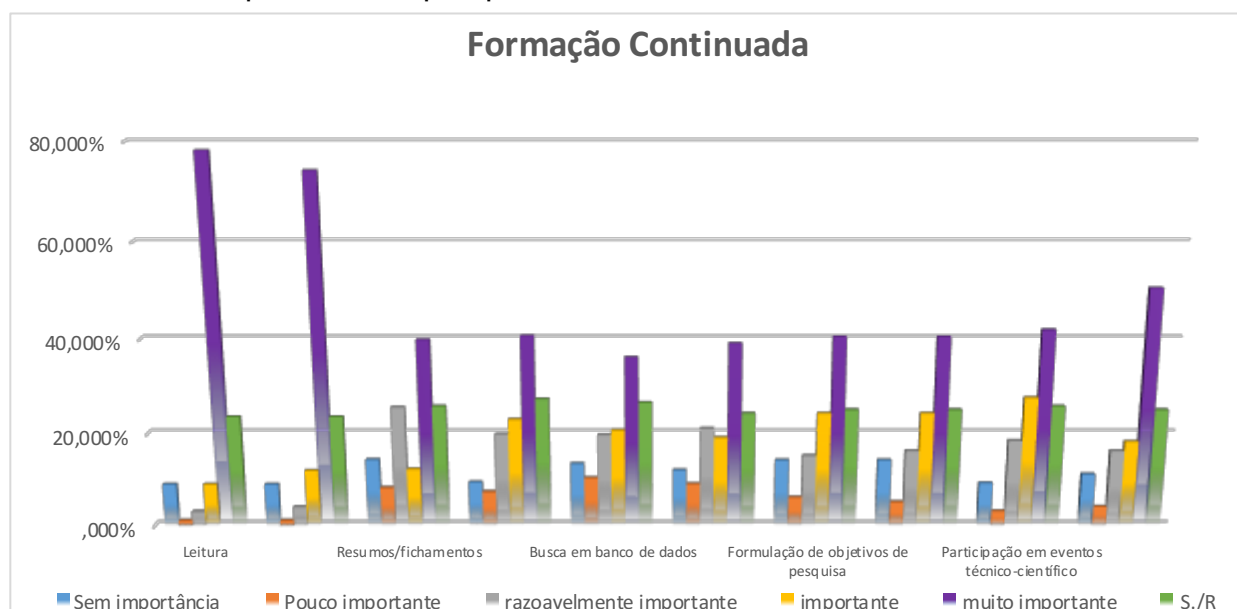
A ideia da aproximação entre o professor e as práticas reflexivas e de pesquisa, como componente para o desenvolvimento do profissional crítico e autônomo têm inspirado a formação continuada de professores nas últimas décadas (ANDRÉ, 2012; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2007; GIROUX, 1990; LUDKE, 2012; SCHÖN, 1983), direcionando esse nível educacional à formação de professores

como intelectuais e produtores de conhecimento.

Assim, fugindo da concepção de professores como aplicadores tecnicistas dos conhecimentos produzidos em instâncias superiores (ex. universidades, grandes centros de desenvolvimento de materiais didáticos) busquei compreender que concepções professores-pesquisadores, participantes desta pesquisa, têm em relação às atividades desenvolvidas em seus contextos de atuação.

Esta seção, dando continuidade à seção anterior, que tratava da formação inicial do pesquisador, busca analisar o contexto de formação, agora, pela lente da formação continuada. A partir da análise dos questionários observo os seguintes resultados: as atividades de maior convergência são as de leitura (78,22% dos participantes assinalam essa atividade como muito importante) e discussão de textos (74,26% assinalam como muito importante). Em relação às outras atividades, observo ainda o predomínio da classificação dessas atividades como muito importantes ou importantes (sinalizados no gráfico em azul e amarelo respectivamente), entretanto, há também maior discrepância em relação a não valorização de tais atividades. Vejamos a seguir:

Gráfico 19 - Classificação das atividades para a formação continuada de professores-pesquisadores



Fonte: a autora.

Em relação às atividades de resumo e/ ou fichamentos de textos acadêmicos, 52,04% dos respondentes concordam que essa atividade é importante (12,24%) ou muito importante (39,80%), entretanto, 47,96% desses participantes as classificaram

com valoração 1, 2 ou 3 (respectivamente sem importância, de pouca importância ou razoavelmente importante). Essa me parece uma atividade escrita para o desenvolvimento pessoal, em que esses professores possam desenvolver capacidades de sínteses, de paráfrase, etc.

No que se refere ao reconhecimento de estrutura de gêneros acadêmicos, 63.54% dos respondentes classificam essa atividade como importante (39 respondentes) ou muito importante (22 respondentes). O restante 36.46% a classificam como sem importância (9 respondentes), de pouca importância (7 respondentes) e razoavelmente importante (19 respondentes). Dentre os 132 respondentes, 36 não responderam a essa questão – alguns justificam não atuarem na formação continuada, outros não justificam suas razões. Compreendo que essa atividade é imprescindível para professores-pesquisadores em formação continuada, convergindo com os resultados dos questionários, uma vez que permeia/sustenta as ações de leitura e também de produção de textos acadêmicos, mas ainda há um grande número de profissionais (36.46%) que classificam essa atividade como paralela.

Em relação à atividade de busca em banco(s) de dados, 23,71% dos respondentes atribuíram baixa importância a essa atividade - 13,40% dos respondentes (13) a classificaram com valoração 1 e 10,31% (10) valoração 2. 19,59% (19) a definiram como razoavelmente importante e 56,70% como alta importância, desses 55 respondentes, 20 (20,62%) a valoraram com peso 4 e 35 (36,08%) com peso 5 (23,33%) na formação continuada de professores para a pesquisa. Desses respondentes, 26,52% (35) não responderam ao questionamento. Para um professor-pesquisador em formação continuada não saber desenvolver uma busca em banco de dados significa não ter autonomia para desenvolver sua pesquisa. Esse professor-pesquisador estará dependente de indicação de fontes de referências, geralmente essa dependência se dá em relação ao orientador, ou supervisor. A validação do desenvolvimento de uma pesquisa de qualidade também se dá pela escolha acertada do embasamento teórico que o pesquisador emprega e o não domínio dessa atividade, pode levar o professor-pesquisador ao desenvolvimento de uma pesquisa superficial.

Outro tema que apresentou divisão de opiniões foi o estudo de conceitos basilares sobre pesquisa (ex. metodologias e métodos). 21% dos respondentes tomam uma posição desfavorável (12% sem importância e 9% pouco importante)

contra 21% (21 respondentes) atribuindo certa neutralidade a essa atividade. Por outro lado, temos um contraponto no posicionamento de 58% dos respondentes, destes 19 % (19) defendem a importância dessa atividade e 39% (39) acreditam que ela seja muito importante. Não responderam ao questionamento 32 participantes (24,24%). Da mesma forma que a busca em banco de dados pode subsidiar a autonomia do professor-pesquisador, o estudo de conceitos basilares embasa todas as decisões a serem tomadas no percurso da pesquisa. Sem o domínio desses conceitos há uma tendência à reprodução de conhecimentos na formação continuada.

Em relação à atividade de formulação de objetivos de pesquisa e de construção de perguntas de pesquisa, 64,65% dos respondentes concordam que essa atividade é importante (14,14%) ou muito importante (40,40%). Entretanto, 35,35% desses participantes (35 respondentes) as classificaram com valoração 1, 2 ou 3, respectivamente sem importância (14), de pouca importância (6) ou razoavelmente importante (15). Ficaram sem responder a essa questão 33 participantes, representando 25% dos respondentes. Esses 75% de respondentes corresponde a professores-pesquisadores que assumem a premissa da importância da pesquisa na formação continuada do professor, em especial a pesquisa devidamente estruturada, que poderia estar associada a visão de pesquisa como princípio educativo, com base em Demo (2011) e também à percepção da importância da pesquisa como teorias e métodos, atrelando essa concepção de pesquisa à pesquisa acadêmica (BERTRAND; FOUCHER, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006).

A participação em eventos técnico-científico teve uma representação positiva por parte dos respondentes. Essa atividade atingiu alta valoração em 69,39% dos participantes (41,84% valoram como muito importante e 27,55% como importante). 18,37% dos participantes defendem que a atividade é razoavelmente importante e 12,24% atribuem pouca importância à atividade (9,18% sem importância e 3,6% de pouca importância). Não responderam a essa questão 34 participantes, representando 25,76% dos respondentes. A valorização dessa atividade pode ser atribuída à cultura instaurada na academia de avaliação da produtividade acadêmica, que engloba tanto as ações dos professores-pesquisadores como de seus alunos, uma vez que essa produtividade é porta de acesso a bolsas, editais, etc. (LUIZ, 2006). A participação em eventos tem potencial para a disseminação do

trabalho desenvolvido, para a publicação de textos acadêmicos, mas perifericamente, para a constituição de redes de contato entre pesquisadores.

A produção de gêneros acadêmicos foi a terceira atividade com maior valoração para a formação continuada. 68, 69% dos respondentes defendem essa atividade como importante (18 respondentes) ou muito importante (50 respondentes), o restante 31,31% a classificaram como sem importância (11 respondentes), de pouca importância (4 respondentes) e razoavelmente importante (16 respondentes). Dentre os 132 respondentes, 33 não responderam a essa questão – alguns justificam não atuarem na formação continuada, outros não justificam suas razões. Essa é uma atividade diretamente ligada à questão da valorização do que é quantificável (LUIZ, 2006), em termos de produção e, ao mesmo tempo, tem relação com uma postura construída ao longo dos anos na academia, de valorização da escrita no processo de ensino/aprendizagem (ex. programa *writing across the curriculum*⁷³).

Do mesmo modo que as respostas dos participantes valorizavam as atividades de produção de conhecimento ao generalizarmos as respostas (em especial se unirmos a avaliação dessas atividades classificadas como importante e muito importantes), as atividades de produção também são percentualmente mais valorizadas na formação continuada. Entretanto, o que nos chama a atenção é que apesar do *locus* formativo a formação continuada e não a inicial, o desprestígio dessas mesmas atividades é também recorrente nos dois contextos de atuação dos professores-pesquisadores respondentes dos questionários.

A partir dos questionários pude observar que existe ainda uma dificuldade em definir o que concebemos como formação continuada, ou mesmo de estipular o que é ou não relevante para esse nível educacional (talvez por ser um contexto abrangente, que vai desde a participação em projetos de extensão até a inserção em programas de pós-graduação *lato* e *stricto* senso). Vale ressaltar que essa foi uma confusão gerada a partir do instrumento de geração de dados, uma vez que a pesquisa não determinou um contexto específico, mas propôs um conceito mais genérico, no qual estão inseridos diferentes contextos formativos (ex. PARFOR, PDE, PIBID, Pós-graduação *lato sensu*, Pós-graduação *stricto sensu*, etc.) e com

⁷³ Nessa perspectiva acredita-se que o domínio da escrita expande as possibilidades de democratização do conhecimento, em que as relações de poder se dissolvem, uma vez que todos podem articular seus interesses e necessidades (BAZERMAN, 2005).

necessidades formativas também distintas (ex. algumas demandam foco na produção acadêmica, outras na reflexão sobre a ação, etc.), cada contexto de acordo com sua natureza e seus objetivos.

A respeito dessa conceitualização, em seu texto André (2001) faz um levantamento do estado da arte da formação continuada e defende que essa formação é concebida nos trabalhos analisados como formação em serviço, na qual as pesquisas buscam desenvolver estratégias e reforçar o papel profissional do docente a partir de sua prática. Entretanto, nesta pesquisa, a formação continuada é compreendida como um estágio formativo mais amplo, que abarca iniciativas de educação formal, que se iniciam a partir da conclusão da formação inicial (sejam elas ofertadas a professores em serviço ou não).

Nessa mesma perspectiva de pesquisa imbricada no processo de formação e atuação docente, Mateus (2009), defende que a pesquisa contribui para a constituição das identidades de professor, contribuindo inclusive para sua transformação.

A seguir apresento os dados que correlacionam o perfil dos respondentes com atividades de formação para a pesquisa em nível de formação continuada.

Tabela 3 - Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional dos participantes e as atividades propostas para a formação continuada de professores-pesquisadores

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Tempo de atuação na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa	Introdução à pesquisa
Leitura	Pearson Correlation	0,116	,283(**)	,202(*)	0,057	-0,024	,227(**)	0,127	,178(*)
	Sig. (2-tailed)	0,186	0,001	0,020	0,516	0,786	0,009	0,146	0,041
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Discussão de textos	Pearson Correlation	0,121	,274(**)	,199(*)	0,058	-0,015	,235(**)	0,117	,176(*)
	Sig. (2-tailed)	0,167	0,001	0,022	0,507	0,862	0,007	0,181	0,044
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Resumo e/ou fichamento de textos acadêmicos	Pearson Correlation	0,088	,247(**)	,182(*)	0,107	-0,058	,175(*)	0,028	,254(**)
	Sig. (2-tailed)	0,317	0,004	0,037	0,221	0,507	0,045	0,750	0,003
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Busca de temas relevantes em banco(s) de dados	Pearson Correlation	0,033	,188(*)	,251(**)	0,146	0,058	0,090	0,126	,239(**)
	Sig. (2-tailed)	0,709	0,031	0,004	0,095	0,506	0,306	0,150	0,006
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

continuação

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Tempo de atuação na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa	Introdução à pesquisa
Estudo de conceitos basilaes sobre pesquisa (ex. metodologias e métodos)	Pearson Correlation	0,099	,241(**)	,231(**)	0,097	-0,042	0,141	0,092	,252(**)
	Sig. (2-tailed)	0,256	0,005	0,008	0,271	0,632	0,106	0,296	0,004
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Reconheciment o de estrutura de gêneros acadêmicos	Pearson Correlation	0,049	,248(**)	0,147	0,133	0,017	0,141	0,036	,212(*)
	Sig. (2-tailed)	0,579	0,004	0,093	0,129	0,846	0,107	0,685	0,015
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Construção de perguntas de pesquisa	Pearson Correlation	0,095	,222(*)	,211(*)	0,126	-0,001	0,154	0,074	,216(*)
	Sig. (2-tailed)	0,281	0,010	0,015	0,150	0,993	0,079	0,399	0,013
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

conclusão

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Tempo de atuação na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa	Introdução à pesquisa
Participação em eventos técnico-científico	Pearson Correlation	0,062	,240(**)	,200(*)	,215(*)	0,030	,191(*)	0,055	0,136
	Sig. (2-tailed)	0,477	0,006	0,021	0,013	0,737	0,028	0,532	0,120
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Produção de gêneros acadêmicos	Pearson Correlation	0,053	,245(**)	,183(*)	0,122	0,064	0,163	0,057	,242(**)
	Sig. (2-tailed)	0,544	0,005	0,036	0,162	0,464	0,062	0,515	0,005
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

Fonte: a autora.⁷⁴⁷⁴ Para uma melhor interpretação da tabela, ver seção 4.5.1.

As correlações entre as medidas dos elementos que compõem o perfil acadêmico profissional dos participantes e a valorização que esses participantes atribuem às atividades de formação continuada do professores-pesquisador, apresentadas na tabela 4, de modo geral, são relevantes, pois todas as variáveis possuem algum grau de correlação, seja ele fraco (15 recorrências) ou forte (15 recorrências).

A partir desses dados, é possível tecer alguns pressupostos:

- a) O grau de formação como fator determinante da valorização das atividades formativas para a pesquisa.
- b) O tempo de atuação na pós-graduação (*stricto sensu*) fortemente correlacionado à valorização de atividades de leitura e discussão de textos.
- c) O profissional que atua em Introdução à Pesquisa está atento à proposição de atividades que integradas preparam o aluno em formação continuada para a pesquisa, ainda que em níveis variados de correlação forte e fraca.

No item outras atividades, referente a atividades desenvolvidas pelos participantes que não constassem na proposta do questionário, 21,21% (28) dos respondentes apontam diversas atividades que desenvolvem com seus alunos em formação continuada, a fim de capacitá-los para pesquisa, desse modo, 78,79% dos respondentes (104) se abstiveram nesta questão.

Segundo Paulo Freire (1978), uma investigação temática envolve a compreensão do pensamento de pessoas, de modo a buscar o sentido de pensamentos que ocorrem no interior do indivíduo e ao mesmo tempo em sua relação com outros indivíduos, ao passo que buscam fazer sentido da realidade. Do mesmo modo acontecem as reformulações de pensamento, que para o autor são consideradas produções e ações reformulações próprias, partes de um processo.

Dessa forma, ao levantar os temas emergentes nos excertos dos respondentes busco compreender suas representações a respeito de suas realidades formativas. Neste caso, entender o que esses respondentes compreendem como atividades formativas para a pesquisa na formação continuada de seus alunos, não contempladas no questionário, abrindo, assim, um canal para que a voz dos participantes possa ser instituída também nos questionários.

Alguns dos respondentes utilizaram o espaço como canal de comunicação

com a pesquisadora, inclusive para demonstrar a dúvida em relação ao próprio questionário, outros para justificar que não atuam na formação continuada, mas de modo geral foram apresentadas diversas atividades não concebidas *a priori* pela pesquisadora.

Essas respostas são agrupadas no quadro a seguir, a partir de sua classificação temática, por meio dos SOT: (re)escrita de gêneros acadêmicos; busca em banco de dados; leitura e reconhecimento de gêneros acadêmicos; participação em eventos; procedimentos de pesquisa; atividades indicadas para a formação continuada do professor-pesquisador; atividades de formação de professores (contexto amplo); esclarecimento s/ diálogo com a propositora do questionário.

Quadro 17 - Outras atividades desenvolvidas na formação continuada

SOT	STT desenvolvidos
1.(Re)escrita de gêneros acadêmicos	1) Coautoria em textos acadêmicos (produção acadêmica); 2) Publicações; 3) (Re)escrita acadêmica; 4) Indicações práticas sobre paráfrases; 5)
2.Busca em banco de dados	1) Busca por novas referências; 2)
3.Leitura e reconhecimento de gêneros acadêmicos	*não desenvolvido pelos participantes
4.Participação em eventos	*não desenvolvido pelos participantes
5.Procedimentos de pesquisa	1) Análise e discussão de dados; 2) Análise dos dados gerados ou coletados (individual e coletivamente); 3) Realização de pesquisa; 4) <i>Peer-debriefing</i> ; 5) Suporte na intersubjetivação de análises; 6)
6.Atividades indicadas para a formação continuada do professor-pesquisador	1) Aplicação teórica e prática na construção do conhecimento; 2) Articulação entre pesquisa na formação inicial e continuada; 3) Observação de defesas; 4) Diálogo antes e durante a pesquisa em andamento; 5) Discussão sobre dados trazidos do campo de investigação; 6) Ensaio de apresentações; 7) Esclarecimentos de dúvidas; 8) Estudos sobre ética; 9) Exploração de normas para publicação; 10) Observação do contexto linguístico; 11) Organização do espaço para pesquisa; 12) Organização e participação em Grupos de Estudos; 13) Organização, divulgação e acompanhamento em eventos técnico-científicos; 14) Orientações; 15) Promoção de espaços para divulgação científica em diferentes contextos;

continua

conclusão

SOT	STT desenvolvidos
7. Atividades de formação de professores (contexto amplo) ⁷⁵	1) Incentivo à produção de materiais em plataformas online; 2) Participação em aula em disciplinas da graduação ou da especialização; 3) Planejamento, disciplina e foco; 4) Produção de eventos culturais;
8. Esclarecimento s/ diálogo com a proponente do questionário	1) Esclarecimento sobre a nomenclatura empregada; 2) Justificativa de suas respostas; 3) Explicação a respeito da variação das atividades de acordo com a modalidade de desenvolvimento da pesquisa.

Fonte: a autora.

Embora apareçam temas que pareçam semelhantes, a organização apresentação em relação à formação inicial, alguns segmentos de orientação temática (SOT) não foram desenvolvidos nas atividades indicadas para formação continuada, por terem de se adequar às especificidades dessa etapa de formação, tais como nos SOT em que não houve desenvolvimento de alguns segmentos de tratamento temático (STT).

Em relação ao item outras atividades desenvolvidas pelos participantes envolvidos com a formação continuada, três segmentos de orientação temática são emergentes do posicionamento dos professores-pesquisadores que se dispuseram se posicionar: 1) esclarecimento de dúvidas quanto ao questionário⁷⁶; 2) justificativa de suas respostas, 3) indicação de atividades para a formação continuada do professor-pesquisador e 4) indicação de atividades de formação de professores (contexto amplo), sendo que os dois últimos segmentos são os mais recorrentes e diretamente relacionados à proposição da pesquisadora.

Essas atividades apontadas são bastante similares às atividades apontadas anteriormente em relação à formação inicial, havendo vários casos em que as respostas foram exatamente as mesmas – podendo evidenciar que para alguns professores-pesquisadores, não há necessidade de distinção entre os níveis educacionais no tocante à proposição de atividades de preparo para a pesquisa. Entretanto, a meu ver, algumas atividades deveriam ser intensificadas/ priorizadas de acordo com o nível educacional em que os alunos estejam engajados (ex. apresentação em evento técnico-científico, orientação de trabalhos de introdução à pesquisa), para que gradativamente esses professores-pesquisadores possam ter

⁷⁵ A pedido dos participantes da pesquisa, alguns dados não foram apresentados nas análises.

⁷⁶ Esse mesmo segmento de orientação temática ocorre nas entrevistas e é nomeado STT1a: Pedido de esclarecimento.

contato com as tarefas diversas que seu novo papel social irá demandar (ex. mestres, doutores etc.).

Novamente, houve a enunciação de atividades que poderiam ter sido compreendidos como (re)escrita de gêneros acadêmicos ou como participação em eventos. Repetem-se as indicações da atividade de busca em banco de dados.

Mais uma vez esse espaço de abertura para a voz dos professores-pesquisadores se mostrou muito significativo para a compreensão do trabalho desenvolvido por esses profissionais e fez emergir suas representações a respeito desse trabalho.

Assim, a partir das atividades elencadas, em especial na categoria em que os professores-pesquisadores fazem indicação de atividades que não foram contempladas no questionário, vejo a formação para pesquisa como atividades pertinentes, nas quais, apesar de posicionamentos formativos distintos, prevalece a preocupação com:

- a) O **trabalho coletivo**, ou seja, a importância do outro para a formação do pesquisador, evidente no seguinte excerto: *“No caso dos meus orientandos de mestrado, doutorado e bolsistas PIBIC, todos são estimulados a apresentarem suas pesquisas no grupo de pesquisa e somente depois da discussão com os pares é que podem qualificar/defender seus trabalhos”* (PP149).
- b) O **preparo do aluno para lidar com os modos de fazer da pesquisa**, em especial com os dados da pesquisa: *“Individualmente, com cada orientando, fazemos análise dos dados gerados ou coletados para a pesquisa do orientando, mas também fazemos discussão de análises de dados de outrem (no grupo de pesquisa)”* (PP260); *“Orientação para tabulação de dados.”* (PP231).
- c) O **preparo do aluno para os modos de fazer da academia**, como vemos em: *“Assistir a defesas de dissertações, para análise e comentários relativos à pesquisa realizada e à recuperação do projeto de pesquisa que deu origem a essa pesquisa.”* (PP204).
- d) A **importância da figura do orientador** (assumindo diferentes papéis) no percurso do processo formativo: *“Faço reuniões semanais com o grupo de pesquisa. Em minhas aulas na graduação, procuro, sempre que possível, estimular a pesquisa através da solicitação de trabalhos e da*

apresentação dos projetos de pesquisa desenvolvidos no Instituto de Letras.” (PP207) “Esclarecimentos das dúvidas dos alunos, sempre que possível” (PP21).

Além dessas características, pude também notar uma dificuldade em dissociar as atividades de preparo do aluno para pesquisa das atividades de preparo para o ensino e, em alguns casos, para a vida, de modo mais amplo. Vejamos dois exemplos: a) *“Orientação para elaboração de questionários, entrevistas e de planos de aula” (PP231)* e b) *“Produção de eventos culturais: voz e violão” (PP196)*. Talvez esses profissionais estejam realmente compreendendo que a formação de professores-pesquisadores não separa o ensino e a pesquisa. Compreendo que seja qual for a perspectiva de formação adotada, a formação para a pesquisa não pode ser assumida como algo intuitivo, mas precisa ser explorada de modo didático e instrucional, para que não se esvazie em uma exaltação da prática divorciada dos conhecimentos teóricos.

Em relação à formação continuada, os posicionamentos dos professores-pesquisadores respondentes do questionário ora analisado convergem com a proposta do Conselho Nacional de Educação (2001), que defende que a aprendizagem em nível de formação continuada deva ser significativa, levar em conta a realidade do aluno, servir de base para sua atuação na educação básica (embora em muitos casos, a formação continuada esteja formando profissionais para atuarem no ensino superior). Entretanto, fica evidente também que as representações emergentes no discurso desses participantes remetem a uma formação que extrapola o caráter reduzido apresentado no documento, que impõe ao professor uma pesquisa estritamente tecnicista, de resolução de problemas no âmbito da sala de aula.

Esses formadores estão atuando em níveis de formação para o consumo (o que em alguns momentos causa a preocupação de que se mantenham exclusivamente nesse nível), de produção de conhecimentos (onde pudemos observar a partir dos dados, que apesar de em determinados momentos alcançarem uma margem pequena de distinção, mas em geral, foi percentualmente a formação mais valorizada).

Relacionada a esses dados, temos a situação da formação continuada, que não tem políticas públicas a longo prazo, mas geralmente esporádicas, pontuais e, que geralmente demandam ainda mais tempo de não trabalho de professores (ex.

PARFOR⁷⁷, PDE⁷⁸). Quando em formação continuada em programas de pós-graduação, muitas das vezes os professores não conseguem afastamento para capacitação devido às condições precárias de recursos humanos em suas instituições de origem (ex. escolas e universidades públicas).

Além desses dois níveis mencionados, observo, a partir da voz dos formadores (professores-pesquisadores), que esses se mostram preocupados com elementos formativos que extrapolam o fazer técnico da pesquisa, mas que se entrelaçam entre os elementos da pesquisa, do ensino e da vida dos seus alunos e para continuar se atualizando como pesquisador.

6.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES-PESQUISADORES EM SUA ATUAÇÃO NA PESQUISA

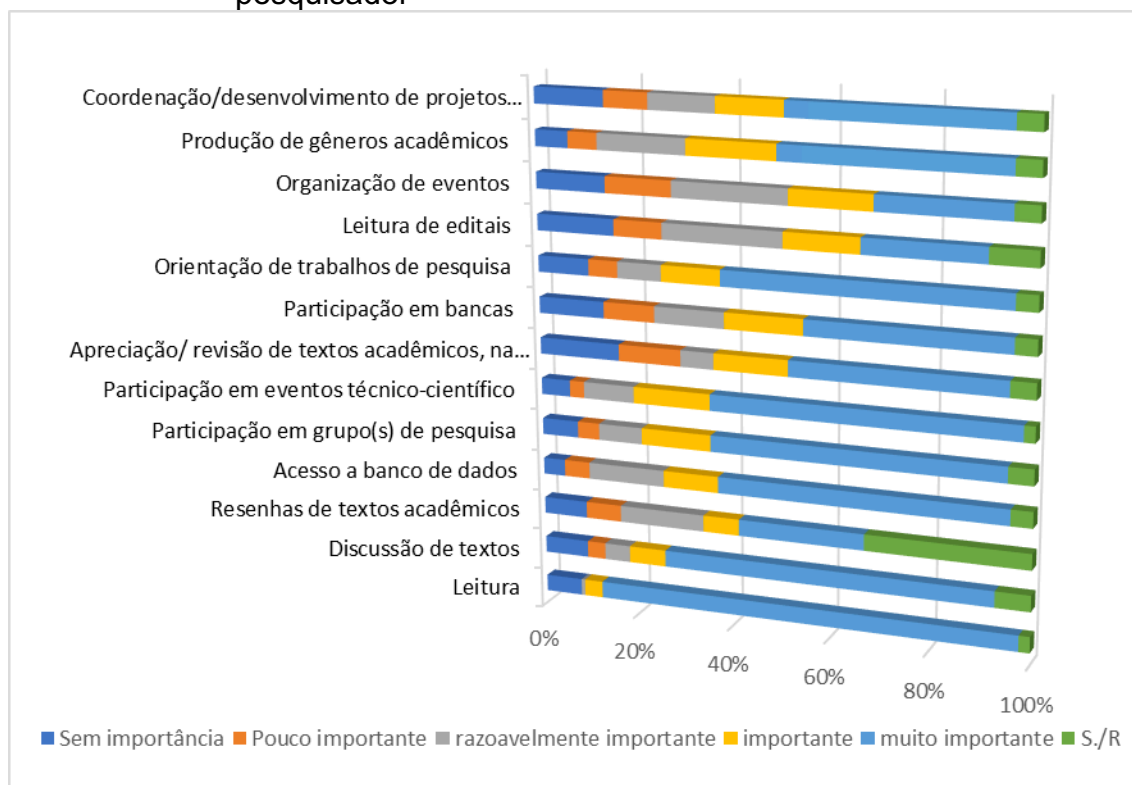
Nesta seção exploro as representações dos professores-pesquisadores relacionadas ao trabalho de pesquisa. Essas representações são permeadas por todos os fatores conjunturais já discutidos neste trabalho, dentre eles posso mencionar a política econômica vigente, que rege o trabalho desses profissionais de modo mais amplo, induzindo as prescrições do seu trabalho, as demandas locais relacionadas ao fazer da pesquisa, os conhecimentos disciplinares, os quais ele deve (ob)ter, e assim por diante.

Assim, a seguir descrevo a valoração que os participantes da pesquisa atribuíram as mais diversas atividades elencadas na pesquisa, a partir da proposição “quais atividades você desenvolve por ser professor-pesquisador” e aponto as atividades que esses mesmos participantes fazem emergir nas questões abertas do questionário, a partir da apresentação percentual dessas respostas no gráfico 20.

⁷⁷ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma forma de qualificar profissionais em serviço, que não tem a formação na área em que estão atuando. Nesse programa os profissionais passam pela formação superior em sua área específica de atuação, visando à docência na rede pública de educação básica.

⁷⁸ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma ação do governo do Estado do Paraná, desenvolvido em forma de política pública, regulamentado desde 2010, que busca o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica. Uma forma de formação continuada, em que os professores da rede básica tem a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos teóricos e práticos, em conjunto com professores das universidades estaduais.

Gráfico 20 - Classificação das atividades para sua atuação como professor-pesquisador



Fonte: a autora

Ao serem questionados a respeito da atividade de leitura, 10 (7.75%) participantes a classificam com valoração 1, à qual atribuímos o conceito de sem importância, 1 (0.78%) entende que a leitura seja razoavelmente importante para desenvolver suas pesquisas, 5 (3.88%) a veem como atividade importante e 113 (87.60%) como atividade muito importante para o professor-pesquisador. Dos 132 participantes, 3 (2.27%) deixaram a questão sem resposta, por razões não declaradas. Assim, compreendo que para os professores-pesquisadores esta atividade seja **muito importante** para desenvolver pesquisas, convergindo com suas representações a respeito da importância de tal atividade para a formação de seus alunos para a pesquisa.

Em relação à discussão de textos, 12 (9.84%) participantes classificam a atividade como sem importância, 5 (4.10%) como pouco importante, 7 (5.74%) como razoavelmente importante, 10 (8.20%) como importante e 88 (72.13%) atividade muito importante para atuação na pesquisa. Dos 132 participantes, 10 (7.58%) deixaram a questão sem resposta, sem justificativas. Nesta atividade podemos observar que há convergências (80.33%) em relação as representações do

professores-pesquisadores, que a apontam **muito importante** (ou como importante) para o trabalho do professor-pesquisador. Essas representações são consistentes com sua avaliação da importância dessas atividades para a formação de seus alunos (inicial e continuada).

Em relação à resenha de textos acadêmicos, 16 (13.56%) participantes a classificam como sem importância, 13 (11.02%) entendem que a resenha seja pouco importante, 31 (26.27%) veem essa atividade como razoavelmente importante, 13 (11.02%) como importante e 45 (38.14%) a definem como atividade muito importante para a atuação na pesquisa. Além disso, 10.61% (14) dos participantes não responderam a essa questão (a atividade com maior índice de abstenção). Nessa atividade, vejo uma divergência de posicionamentos, em que apenas 49.15% dos professores-pesquisadores a apontam como atividade importante ou muito importante, predominando a concepção de **baixa importância** (ao todo 50.85 %) da resenha para seu trabalho de pesquisa. Assim, não há consenso sobre a importância ou não da prática de resenhar textos na academia, tanto por parte dos professores-pesquisadores quanto dos pesquisadores em formação. Talvez isso se deva à incompreensão da resenha como “como um exercício de compreensão e crítica” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 264) e de “desenvolvimento da capacidade de síntese, interpretação e crítica” (MEDEIROS, 2004, p. 159), exercícios notoriamente importantes para a atuação na pesquisa. Além disso, a resenha “contribui para desenvolver a mentalidade científica e levar o iniciante à pesquisa e à elaboração de trabalhos monográficos” (MEDEIROS, 2004, p. 159).

Em relação ao acesso a banco(s) de dados, 6 (4.76%) dos participantes a classificaram como sem importância, 7 (5.56%) entendem que essa atividade seja pouco importante, 21 (16.67%) respondentes a classificam como razoavelmente importante, 15 (11.90%) como importante e 77 (61.11%) a definem como atividade muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Dos 132 participantes, 6 (4.55%) se abstiveram da resposta. Nesta atividade, a convergência está na valoração positiva dessa atividade, somando 73.02% dos participantes que a valorizam como atividade importante ou **muito importante** em seu trabalho de pesquisa. Essa diverge em relação distinção que fazem em torno dos níveis de formação de seus alunos, na qual a atividade é classificada como majoritariamente razoavelmente importante para a formação inicial e muito importante para a formação continuada.

No que se refere à participação em grupo(s) de pesquisa, 10 (8%) participantes classificaram essa atividade como sem importância, 6 (4.80%) como atividade pouco importante, 12 (9.60%) respondentes a classificam como razoavelmente importante, 19 (15.20%) como importante e 78 (62.40%) a definem como atividade muito importante para seu trabalho de professor-pesquisador. Dos 132 participantes, 7 (5.30%) se abstiveram da resposta. Vemos a partir desses dados que a participação em grupos de pesquisa é convergente nas representações da maioria desses respondentes como atividade **muito importante**. Essa atividade apesar de não ter sido apresentada no questionário referente à formação dos alunos para pesquisa, aparece como atividades outras que esses professores desenvolvem com seus alunos a fim de capacitá-los para a pesquisa.

Em relação à atividade de participação em eventos técnico-científico, essa é considerada sem importância por 8 (6.20%) dos 132 respondentes, pouco importante por 4 (3.10%) e razoavelmente importante por 14 (10.85%) desses respondentes. 63.57% (82) valorizaram essa atividade como muito importante, 16.28% (21) como importante e 2.27% (3) deixaram de responder a essa questão. Desse modo, é possível perceber que para 79.84% dos respondentes a representação convergente é da **valorização** dessa atividade para o fazer da pesquisa. Essa mesma atividade foi apontada por esses professores-pesquisadores como atividades que eles desenvolvem com seus alunos em formação.

Outra atividade que causa discrepância nas opiniões dos respondentes é a apreciação/ revisão de textos acadêmicos, na função de parecerista, na qual 17.60% (22) deles a define como atividade sem importância, 13.60% (17) como pouco importante e 7.20% (9) como razoavelmente importante. Por outro lado, como avaliação predominante, temos 16% (20) desses respondentes que a classificam como atividade importante e 45.60% (57) como **muito importante**. Temos, além disso, 7 (5.30%) professores-pesquisadores que se abstiveram da resposta.

Outra atividade típica do trabalho do professor-pesquisador, formador de professores, em especial atuantes na pós-graduação, é a participação em bancas, à qual os respondentes do questionário atribuíram as seguintes valorações: 1) sem importância - 14.29% (18 respondentes), 2) pouco importante - 11.11% (14), 3) razoavelmente importante - 15.08% (19), 4) importante - 16.67% (21) e 5) **muito importante** - 42.86% (54). Desses respondentes, 4.55% (6) se abstiveram da resposta.

Nessa mesma categoria de atividades típicas do trabalho do professor-pesquisador, a orientação de trabalhos de pesquisa é apontada por esses profissionais como: 1) sem importância – 11.11% (14 respondentes), 2) pouco importante – 6.35% (8), 3) razoavelmente importante – 9.52% (12), 4) importante – 12.70% (16) e 5) **muito importante** – 60.32% (76). Podemos, portanto, observar que houve maior convergência de opiniões em relação a essa atividade. Desses respondentes (132), 6 (4.55%) se abstiveram da resposta. Acredito que a orientação dos pesquisadores em formação é imprescindível para que a pesquisa seja feita de modo coerente e ético, a fim de evitar fraudes nos resultados e cópia de dados e/ou textos. Por isso, apropriando-me da perspectiva vygotskyana, afirmo que o pesquisador em formação precisa, sim, de um suporte de um pesquisador (um par) mais experiente.

Em relação à atividade leitura de editais, existe uma discrepância predominante, para a qual os professores-pesquisadores atribuíram a seguinte valoração: 1) sem importância – 17.80% (21 respondentes), 2) pouco importante – 11.02% (13), 3) **razoavelmente importante** – 27.12% (32), 4) importante – 16.95% (20) e 5) **muito importante** – 27.12% (32). Desses respondentes (132), 14 (10.61%) se abstiveram da resposta. Não é possível afirmar que essa seja uma atividade desvalorizada, mas posso afirmar que a percentualidade dos que avaliam como sendo (muito) importante para seu trabalho como professor-pesquisador é a minoria (44.07%).

Outra atividade que causa divergência de ideias é a organização de eventos. Os professores-pesquisadores atribuíram a seguinte valoração a essa atividade: 1) sem importância – 15.20% (19 respondentes), 2) pouco importante – 14.40% (18), 3) razoavelmente importante – 24.80% (31), 4) importante – 17.60% (22) e 5) **muito importante** – 28% (35). Desses respondentes (132), 7 (5.30%) se abstiveram da resposta. Ao somar os resultados, percebo que apesar dos 28% predominantes de alta valorização (somados aos 17.60%, resultando em 45.60%), é inegável a divergência a partir dos 54.40%, ou seja maioria dos respondentes, que atribuem baixa valorização a essa atividade (entre 1 e 3). Esses dados podem indicar que essa atividade não está sendo priorizada pelos professores-pesquisadores, embora o volume de eventos técnico-científicos seja bastante grande (basta observarmos os anúncios e convites que recebemos em nossos correios eletrônicos ao longo do ano). Compreendo que essa seja uma atividade bastante trabalhosa e, em termos

de impacto nas avaliações de produtividade, ela não tem peso tão significativo quanto a publicação de artigos, por exemplo).

Em relação à produção de gêneros acadêmicos, há a representação coletiva predominante (67.20% dos respondentes) de **alta valorização** dessa atividade para o trabalho do professor-pesquisador. Vejamos a seguir a valoração atribuída por esses profissionais a essa atividade: 1) sem importância – 7.20% (9 respondentes), 2) pouco importante – 6.40% (8), 3) razoavelmente importante – 19.20% (24), 4) importante – 19.20% (24) e 5) **muito importante** – 48% (60). Dos 132 respondentes, 7 (5.30%) se abstiveram da resposta. Vivemos na era do *publish or perish*, em que a produtividade acadêmica se torna porta de entrada para financiamentos de pesquisas, bolsas produtividade, bolsas de iniciação científica, dentre outras políticas de incentivo ao desenvolvimento científico (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Existe, portanto, uma pressão social, institucional e também pessoal que impulsiona professores-pesquisadores a engajarem-se no processo produtivo, na busca pelo reconhecimento profissional (esse processo evoca a discussão da criação de fetiches⁷⁹ na vida acadêmica). Parte da cultura vigente no meio acadêmico, a produtividade acadêmica é medida quantitativamente por publicações em revistas e editoras de prestígio (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Outra atividade da qual emerge a representação positiva dos respondentes (ainda que em menor proporção) é a de coordenação/desenvolvimento de projetos de pesquisa, demonstrando a convergência de 60.80% dos participantes do questionário. A essa atividade os professores-pesquisadores atribuíram a seguinte valoração: 1) sem importância – 15.20% (19 respondentes), 2) pouco importante – 9.60% (12), 3) razoavelmente importante – 14.40% (18), 4) importante – 14.40% (18) e 5) **muito importante** – 46.40% (58). Dos 132 respondentes, 7 (5.30%) se abstiveram da resposta. O professor-pesquisador é o profissional que precisa de ferramentas para desenvolver seu trabalho e dentre essas ferramentas estão o conhecimento e linguagem em uso nas mais diversas práticas sociais (GAMERO, 2011b). Os respondentes desta pesquisa apresentam a partir do questionário suas representações a respeito das várias atividades constituintes de seu trabalho, seja por prescrições documentais (ex. LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais), seja por sua inserção em diferentes espaços (em especial acadêmicos, como graduação,

⁷⁹ Observar nota de rodapé 76, na seção 5.

pós-graduação e cursos de formação), seja por suas experiências profissionais (gerando auto prescrições).

De modo geral, esses participantes trabalham em contexto de instituições de ensino superior, *locus* de formação para a pesquisa, como pudemos ver na seção 2.3 “Contexto e Participantes da Pesquisa”. Vejo que eles buscam dialogar com os conhecimentos já produzidos (ex. valorização da leitura) e se engajar também na sua produção (BORTONI-RICARDO, 2008; DEMO, 1996), desenvolvendo atividades relacionadas ao fazer da pesquisa e assumindo diferentes papéis nesse percurso. Esses profissionais parecem atrelar seu trabalho às atividades de ensino e pesquisa, de modo imbricado. Além disso, são profissionais que buscam compreender o aluno e suas necessidades e atribuir sentido às mais distintas situações nas quais estão envolvidos (FAGUNDES, 2011).

A partir desses dados, outro tema que se sobressai é a valorização da produtividade acadêmica, que apesar de suas fragilidades, parece estar permeando as representações desses profissionais sobre seu trabalho e seu papel social. Esses profissionais assumem o fetiche da ascensão profissional ou mesmo do reconhecimento social do seu trabalho de professor-pesquisador e muitas vezes se engajam nesse processo de produtividade sem uma reflexão sistemática, simplesmente seguindo o fluxo do ambiente acadêmico. Essa tendência neoliberal de quantificar o trabalho intelectual está presente por meio das avaliações da produção acadêmica (LUIZ, 2006). É por meio desse engajamento que esses profissionais têm a oportunidade de serem valorizados e angariarem prestígio ao seu “capital intelectual”, seja por meio do recebimento de bolsas produtividade, seja pela aprovação de projetos de pesquisa para financiamento por órgãos de fomento⁸⁰. Por outro lado, esse engajamento e essa busca, por atender aos requisitos dessas avaliações, podem ter forte impacto na vida e nas identidades desses professores-pesquisadores, causando-lhes ansiedades, estresses e, portanto, sofrimentos que

⁸⁰ No Brasil, o papel do financiamento da pesquisa está na disposição de “nova fonte de recursos e aumento do prestígio institucional e do pesquisador” (KANNEBLEY JÚNIOR; CAROLO; NEGRI, 2013, p. 649), já que as universidades públicas têm recebido cada vez menos recursos do governo. Como impacto disso posso citar “o desvio da pesquisa básica em direção à pesquisa aplicada, introduzindo um viés no sentido de certas áreas e atividades mais aplicadas” e a recondução do trabalho docente, o qual pode dar menos atenção às “atividades tradicionais na instituição, incluindo a licenciatura” a fim de favorecer a realização de pesquisas (KANNEBLEY JÚNIOR; CAROLO; NEGRI, 2013, p. 649). Cumpre comentar, ainda de acordo com os autores, que “caso essa pesquisa aplicada não tenha forte relação com o desenvolvimento científico da área, deve haver uma diminuição da probabilidade de publicação, impactando, conseqüentemente, sobre a produtividade científica do pesquisador”.

prejudicam inclusive a própria produtividade desses profissionais a longo prazo (LUIZ, 2006).

A respeito desses itens, o cálculo das correlações é apresentado na tabela 5, associando os dados de perfil dos questionários à valorização das atividades em seu trabalho como professor-pesquisador:

Tabela 4 - Correlações de Pearson entre características do perfil acadêmico-profissional e as atividades de atuação dos professores-pesquisadores participantes

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Atua na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa-	Introdução à pesquisa
Leitura	Pearson Correlation	-0,112	-0,071	-0,070	0,026	-0,031	-0,055	-0,109	0,128
	Sig. (2-tailed)	0,203	0,421	0,424	0,766	0,727	0,533	0,213	0,142
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Discussão de textos	Pearson Correlation	-0,116	-0,005	0,119	0,093	0,072	0,063	-0,045	0,119
	Sig. (2-tailed)	0,186	0,957	0,175	0,289	0,415	0,476	0,606	0,174
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Resenha de textos acadêmicos	Pearson Correlation	-0,110	0,012	0,083	0,035	0,059	-0,004	0,020	0,090
	Sig. (2-tailed)	0,211	0,890	0,341	0,687	0,503	0,964	0,816	0,306
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Acesso a banco(s) de dados	Pearson Correlation	-0,036	0,016	0,042	0,050	0,012	0,000	-0,062	0,134
	Sig. (2-tailed)	0,680	0,860	0,635	0,570	0,892	1,000	0,480	0,126
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

continuação

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Atua na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa	Introdução à pesquisa
Participação em grupo(s) de pesquisa	Pearson Correlation	-0,127	0,046	0,142	0,099	0,103	0,055	0,044	0,145
	Sig. (2-tailed)	0,148	0,599	0,104	0,259	0,240	0,530	0,620	0,098
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Participação em eventos técnico-científico	Pearson Correlation	-0,048	0,010	0,004	0,033	0,044	0,013	-0,089	0,110
	Sig. (2-tailed)	0,581	0,911	0,962	0,705	0,616	0,883	0,308	0,211
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Apreciação/ revisão de textos acadêmicos, na função de parecerista	Pearson Correlation	0,147	,328(**)	,274(**)	,240(**)	0,014	,298(**)	,261(**)	,242(**)
	Sig. (2-tailed)	0,093	0,000	0,002	0,006	0,869	0,001	0,003	0,005
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Participação em bancas	Pearson Correlation	,179(*)	,269(**)	,205(*)	0,131	0,086	,267(**)	,184(*)	0,115
	Sig. (2-tailed)	0,041	0,002	0,019	0,135	0,329	0,002	0,034	0,190
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

continuação

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Atua na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa	Introdução à pesquisa
Orientação de trabalhos de pesquisa	Pearson Correlation	0,137	,275(**)	0,145	0,148	0,104	,215(*)	0,044	,240(**)
	Sig. (2-tailed)	0,118	0,001	0,098	0,090	0,234	0,013	0,618	0,006
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Leitura de editais	Pearson Correlation	-,194(*)	0,063	0,120	0,119	0,058	-0,048	-0,019	,215(*)
	Sig. (2-tailed)	0,026	0,475	0,172	0,173	0,510	0,584	0,827	0,013
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Organização de eventos	Pearson Correlation	-0,086	0,006	0,094	,182(*)	-0,025	0,054	-0,024	,232(**)
	Sig. (2-tailed)	0,327	0,947	0,281	0,036	0,774	0,535	0,783	0,007
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
Produção de gêneros acadêmicos	Pearson Correlation	-0,106	0,107	0,166	0,161	0,064	0,129	0,058	,224(**)
	Sig. (2-tailed)	0,227	0,223	0,057	0,066	0,464	0,141	0,508	0,010
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

continua

conclusão

		Idade	Formação	Bolsista de doutorado	Bolsista de mestrado	Regime de dedicação exclusiva	Atua na pós-graduação (stricto sensu)	Bolsista produtividade em pesquisa	Introdução à pesquisa
Coordenação /desenvolvimento de projetos de pesquisa	Pearson Correlation	0,041	,195(*)	0,166	0,135	,210(*)	,187(*)	0,052	,290(**)
	Sig. (2-tailed)	0,639	0,025	0,057	0,123	0,016	0,032	0,557	0,001
	N	132	132	132	132	132	132	132	132

Fonte: a autora.

Uma das atividades com maior índice de correlação forte é a *apreciação/revisão de textos acadêmicos, na função de parecerista*, que é atividade recorrente em perfil de alto nível de formação acadêmica, em participantes que foram bolsistas de doutorado e bolsista de mestrado, que atuam na pós-graduação (*strictu senso*), são bolsista produtividade e trabalham com introdução à pesquisa em sua instituição de alocação.

Outra atividade significativa em relação ao índice de correlação é a *participação em bancas*, que não é forte no contraste idade, ser bolsista de doutorado ou ser bolsista produtividade, mas apresenta a correlação fraca e estatisticamente significativa, por outro lado, essa mesma atividade apresenta fortes correlações quanto ao nível de formação dos participantes e a sua atuação na pós-graduação. Portanto, quanto maior a formação mais esses participantes são solicitados para bancas, em especial quando atuantes na pós-graduação, por ser uma atividade que demanda reciprocidade, pois se formam redes de cooperação entre professores-pesquisadores de diferentes instituições.

A atividade de orientação de trabalhos de pesquisa também é marcada pela correlação com o alto índice de formação e pela participação em introdução à pesquisa. Esse perfil emerge inclusive das demandas dos contextos de atuação dos participantes, pois quanto maior a formação maior a demanda por atuação em contextos diversos (*Mathew effect*) e também as cobranças pela produtividade acadêmica. Há também a correlação ainda que fraca de que esses participantes são os que também atuam na pós-graduação, reforçando as concepções da teoria de *Mathew effect*.

A leitura de editais não apresenta fortes correlações, mas as estatísticas apontam que ainda que fraca existe uma relação em a idade dos profissionais e o hábito da leitura de editais, uma possibilidade de relação é o fato de esse profissional com mais idade, tem também maior experiência, assim já compreende os caminhos pelos quais terá que passar para conseguir apoio/subsídios para seu trabalho e, portanto, prioriza a leitura de editais. Além disso, há índices de que os professores-pesquisadores que estão atuando com introdução à pesquisa estão fazendo mais leitura de editais, talvez na busca por oportunidades para seus alunos, para si e para o desenvolvimento de atividades que demandam verba (ex. compra de equipamentos de laboratório).

Organização de eventos se mantém em correlação fraca por quem foi bolsista

de mestrado, o que pode ser compreendida como uma atividade que bolsistas de mestrado tem abertura para desenvolver seja durante sua formação continuada, seja em seu contexto de atuação profissional. A correlação forte está na relação com a introdução à pesquisa, podendo indicar que quem atua na formação (inicial) de professores-pesquisadores se engaja na organização de eventos e compreende esse espaço como favorável a esse processo.

A produção de gêneros acadêmicos tem correlação forte com o item de atuação com introdução à pesquisa, podendo indicar profissionais que valorizam a pesquisa e a escrita acadêmica como ferramenta para a formação de professores-pesquisadores, como também sinalizando para uma tendência de que se conquista espaços para desenvolver as atividades de introdução à pesquisa quando se tem uma alta produtividade, ou seja, que o profissional seja engajado na produção de gêneros acadêmicos (ex. publicação de artigos, apresentação de comunicações e palestras, etc.).

Outra atividade com índices de correlação é a coordenação/desenvolvimento de projetos de pesquisa. Essa é uma atividade de correlação fraca com a formação acadêmico-profissional, que supostamente caracteriza o trabalho no ensino superior, em especial nas universidades e, portanto, pressupõe alto nível de formação (ex. mestrado/ doutorado). Também tem correlação fraca com o regime de dedicação exclusiva, pois em alguns casos, esse regime de trabalho está atrelado ao desenvolvimento de pesquisa ou extensão e, assim, ao desenvolvimento de projetos.

Além disso, a atuação na pós-graduação também emerge em correlação fraca com a coordenação/desenvolvimento de projetos de pesquisa, que já é presumida uma atividade natural do trabalho do professor-pesquisador que atua nesse nível educacional. De modo geral, esses profissionais mantêm projetos que englobem as pesquisas de seus alunos e ao mesmo tempo as pesquisas dos alunos retroalimentam esses projetos. Esse tem sido um sistema adotado pelas instituições para auxiliar no processo de avaliação positiva da produtividade dos programas de pós-graduação. Esse perfil também é de forte correlação com a introdução à pesquisa, pois o próprio processo de formalização da introdução à pesquisa demanda a proposição de um projeto de pesquisa. Além das atividades apresentadas nos questionários, esses professores-pesquisadores foram convidados a indicar outras atividades as quais eles considerassem relevantes para

seu trabalho. Dos 132 participantes, 27 – ou seja 20.45% - apresentaram seu posicionamento. Em relação ao item outras atividades desenvolvidas pelos participantes (SOT apresentado) enquanto professores-pesquisadores, dois segmentos de tratamento temático são emergentes: 1) justificativa de suas respostas e 2) Indicação de atividades, sendo que o último segmento é o mais recorrente. Subdividi esses STTs em Q2a) indicação de atividades de produção de conhecimento e Q2b) indicação de atividades de outra natureza, conforme o quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Indicação de outras atividades desenvolvidas pelos professores-pesquisadores

STT: Q2 a) de produção de conhecimento		STT: Q2 b) de outra natureza	
1)	Comunicação em eventos;	1)	Construção e manutenção de redes de trabalho;
2)	Desenvolvimento de leituras;	2)	Coordenação de cursos de extensão;
3)	Desenvolvimento de pesquisa e extensão;	3)	Coordenação de grupos de pesquisa;
4)	Elaboração de projetos;	4)	Coordenação de projetos;
5)	Engajamento do processo de publicação acadêmica;	5)	Editoração de revista;
6)	Engajamento em grupo de estudos;	6)	Engajamento em atividades de gestão da universidade;
7)	Engajamento em Leitura de documentos;	7)	Engajamento em atividades técnicas;
8)	Engajamento em processo de capacitação pessoal;	8)	Formação de professores-pesquisadores;
9)	Orientação de pesquisas para sala de aula;	9)	Interlocução com o MEC e com outros órgãos;
10)	Orientação de trabalhos de pesquisa;	10)	Promoção de espaços para disseminação de pesquisas de IC;
11)	Produção de materiais didáticos;		
12)	Produção de material instrucional;		
13)	Produção de palestra;		
14)	Produção de pareceres;		
15)	Produção de texto científicos para publicação		

Fonte: a autora.

Além dos STT desenvolvidos nos textos e apresentados no quadro anterior, os participantes também indicam como atividades a: adoção de postura de resistência e o interesse por Artes, que a meu ver são atitudes e posicionamentos e não atividades.

Compreendo que esses segmentos reflitam as representações que os professores-pesquisadores, participantes desta pesquisa, têm sobre seu trabalho. Esses segmentos apontam modos de agir coletivos e individuais desses profissionais (BRONCKART; MACHADO, 2004). Para compreender os sentidos ou interpretações que esses professores podem estar dando a essas ações, classifico os STT levantados a partir das dimensões de *motivação*, *intencionalidade* e

recursos, propostas por Bronckart e Machado (2004).

As atividades classificadas como produção de conhecimento parecem estar ligadas a finalidades (no plano da intencionalidade) do agir do professor-pesquisador, que conforme apontam Bronckart e Machado (2004, p. 155) “são de origem coletiva e socialmente validadas”. Vejamos alguns exemplos dessas dimensões:

“Elaboração de material didático para aulas sobre metodologia de pesquisa, adequado à área/nível dos alunos, explicando o que os livros de metodologia não explicam” (PP2).

“Minha atividade de pesquisa **está centrada** na Extensão na prática docente de professores de Francês e na orientação de estágios durante os quais os estagiários devem pesquisar materiais e bases teóricas para suas escolhas” (PP12).

Compreendo que a argumentação de PP2 pode ser compreendida por meio de duas vertentes referentes ao *plano motivacional* e da *intencionalidade* (BRONCKART, 2006): a vertente da *finalidade*, que tem origem no coletivo, no que é socialmente validado, quando menciona que elabora materiais didáticos para as aulas, também presente no texto de PP12, quando a participante apresenta o foco de sua pesquisa; e, também a vertente da *intenção*, que é interiorizada por PP2, a partir de suas experiências, como é o caso da sua preocupação com a adequação do material ao nível dos alunos, sabendo que há lacunas que precisam ser sanadas.

No plano dos *recursos*, observo também a mobilização de *instrumentos* para esse agir docente, no texto de PP12, que lança mão de materiais e bases teóricas, disponíveis no meio social acadêmico aos estagiários que servem para *capacitar* seu agir docente, em forma de “modelos do agir” docente, tendo em vista que esses estagiários estão em formação inicial.

A partir dessa breve exemplificação dos STT apresentados no quadro 18, é possível afirmar que existem diversas representações a respeito de atividades que constituem o trabalho do professor-pesquisador emergentes nas falas desses profissionais e que essas representações são plurais e diversificadas. Esses profissionais se posicionam como agentes, responsáveis e promotores de espaços de ações sociais diversas.

6.4 SÍNTESE DA SEXTA SEÇÃO

A partir da análise da primeira parte dos questionários virtuais, busquei atividades são desenvolvidas na formação e atuação de professores-pesquisadores, filiados à ALAB, em seu contexto profissional e que responderam o questionário. Como procedimento, empreguei a análise quantitativa de base descritiva, por meio do levantamento percentual simples e também da correlação dos dados calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman. Essa análise foi desenvolvida nesta seção a fim de responder a seguinte questão:

- Que atividades são desenvolvidas na formação, pesquisa e atuação de professores-pesquisadores em seu contexto profissional?

Essa pergunta busca atender ao seguinte objetivo da pesquisa:

- Identificar tarefas voltadas à formação, pesquisa e atuação profissional desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA respondentes ao questionário eletrônico.

Para a formação de professores-pesquisadores em formação inicial, são propostas nos questionários para a formação inicial de professores-pesquisadores atividades para a formação do professor-pesquisador (ex. leitura de textos acadêmicos, discussão de textos acadêmicos, etc.). A partir das análises e reflexões desenvolvidas, observo que essas atividades apresentadas nos questionários têm potencialidade para levar o aluno em formação inicial para a emancipação em seu engajamento na pesquisa, mas precisam ser resignificadas para que a pesquisa se torne espaço de emancipação intelectual e para que não se configure como meio de inserção dos envolvidos em um produtivismo acadêmico, para que não se esvazie a função da pesquisa na formação inicial.

No item outras atividades, desenvolvidas pelos participantes que não constassem na proposta do questionário, excluindo as que poderiam ter sido alocadas na proposta do questionário, agrupo as sugestões dos respondentes em duas categorias: atividades de formação de professores (contexto amplo) e utilização do espaço para esclarecimentos/ diálogo com a pesquisadora.

Nas atividades de formação de professores (contexto amplo) concentram-se as sugestões ou adições dos participantes em relação ao que tem sido desenvolvido

em seus contextos de trabalho.

Para a formação de professores-pesquisadores em formação continuada, são propostas nos questionários para a formação inicial de professores-pesquisadores atividades similares às propostas para a formação inicial (ex. estudo de conceitos basilares sobre pesquisa; formulação de objetivos de pesquisa e de construção de perguntas de pesquisa, etc.)

A partir das análises observo uma dificuldade em definir o que concebemos como formação continuada e, por conseguinte, de estipular o que é ou não relevante para esse nível educacional. Deste modo, desenvolver atividades de pesquisa com professores em formação continuada pode contribuir para a instrumentalização do trabalho desses profissionais. Dessa forma, a ressignificação dos objetivos da formação continuada para a formação de professores-pesquisadores pode ter papel transformador da identidade desses profissionais, ampliando seu escopo de atuação para um olhar mais analítico das situações de conflito e possivelmente um olhar mais crítico para a realidade educacional. É permitir que esses profissionais assumam a agência em seu contexto de atuação, o que tem potencial para reformulações das identidades profissionais desses docentes.

Assim, após analisar as correlações presentes nos questionários, referentes à formação continuada, teço alguns pressupostos: a) formação é fator determinante da valorização das atividades formativas para a pesquisa, pois quanto maior o grau de formação maior a valorização das atividades; b) tempo de atuação na pós-graduação (*stricto sensu*) está fortemente correlacionado à valorização de atividades de leitura e discussão de textos e c) quem atua em Introdução à pesquisa valoriza a proposição de atividades integradas para o professor-pesquisador em formação continuada.

Similar aos resultados da formação inicial, no contexto de formação continuada, de modo geral como outras atividades foram apresentadas diversas possibilidades não concebidas *a priori* pela pesquisadora. Essas outras atividades agrupei nas seguintes categorias: 1) esclarecimento de dúvidas quanto ao questionário; 2) justificativa de suas respostas, 3) atividades indicadas para a formação continuada do professor-pesquisador e 4) atividades de formação de professores (contexto amplo). Os dois últimos itens são os que concentram as atividades emergentes dessa discussão, a saber:

Atividades indicadas para formação continuada do professor-pesquisador:

- Análise e discussão de dados
- Aplicação teórica e prática na construção do conhecimento
- Articulação entre pesquisa na formação inicial e continuada
- Observação de defesas
- Busca por novas referências
- Coautoria em textos acadêmicos
- Diálogo antes e durante a pesquisa em andamento
- Discussão sobre dados trazidos do campo de investigação
- Ensaio de apresentações
- Esclarecimentos de dúvidas
- Coautoria em produção acadêmica
- Estudos sobre Ética
- Análise dos dados gerados ou coletados (individual e coletivamente)
- Exploração de normas para publicação
- Observação do contexto linguístico
- Organização do espaço para pesquisa;
- Organização e participação em Grupos de Estudos
- Organização, divulgação e acompanhamento em eventos técnico-científicos
- Orientações
- Promoção de espaços para divulgação científica em diferentes contextos
- Publicações
- Realização de pesquisa
- (re)escrita acadêmica
- Peer-debriefing
- Suporte na intersubjetivação de análises

Atividades de formação de professores (contexto amplo):

- Apresentação pessoal em ambientes profissionais;
- Dicas para uma vida saudável;
- Incentivo à produção de materiais em plataformas online;
- Indicações práticas sobre paráfrases;
- Participação em aula em disciplinas da graduação ou da especialização;
- Planejamento, disciplina e foco;

- Produção de eventos culturais.

A partir da observação desses dados, vejo posicionamentos formativos distintos, nos quais há a preocupação com:

- a) O trabalho coletivo, ou seja, a importância do outro para a formação do pesquisador;
- b) O preparo do aluno para lidar com os modos de fazer da pesquisa, em especial com os dados da pesquisa;
- c) O preparo do aluno para os modos de fazer da academia;
- d) A importância da figura do orientador (assumindo diferentes papéis) no percurso do processo formativo.

Para a atuação de professores-pesquisadores em pesquisa, são propostas nos questionários as seguintes atividades:

- Leitura;
- Discussão de textos;
- Resenhas de textos acadêmicos;
- Acesso a banco de dados;
- Participação em grupo(s) de pesquisa;
- Participação em eventos técnico-científicos;
- Avaliação/ revisão de textos acadêmicos, na função de parecerista;
- Participação em bancas;
- Orientação de trabalhos de pesquisa;
- Leitura de editais;
- Organização de eventos;
- Produção de gêneros acadêmicos;
- Coordenação/desenvolvimento de projetos de pesquisa.

De modo geral, esses participantes trabalham em contexto de instituições de ensino superior e concebem as atividades de ensino e pesquisa de modo imbricado. Esses profissionais indicam a valorização da produtividade acadêmica e constroem representações diversas a respeito do seu trabalho e seu papel social. Nesse contexto, emerge a partir das correlações evidências da intensificação do trabalho do professor-pesquisador, que está cada vez mais envolvido com tarefas diversas

em seu contexto de trabalho.

Há indícios também de que quanto mais qualificado e mais experiente esse profissional maior é seu nível de valorização de atuação nessas diversas atividades. Isso pode indicar um processo de assimilação e naturalização desses profissionais no que se refere a sua atuação profissional, dificultando assim que esses profissionais tenham clareza e objetividade para selecionar quais atividades são mais relevantes para seus objetivos pessoais e coletivos.

Esses participantes foram convidados a indicar outras atividades as quais eles considerassem relevantes para seu trabalho, as quais subdividi em Q2a) indicação de atividades de produção de conhecimento e Q2b) indicação de atividades de outra natureza.

Em relação à produção de conhecimento, os participantes indicaram:

- 1) Comunicação em eventos;
- 2) Desenvolvimento de leituras;
- 3) Desenvolvimento de pesquisa e extensão;
- 4) Elaboração de projetos;
- 5) Engajamento do processo de publicação acadêmica;
- 6) Engajamento em grupo de estudos;
- 7) Engajamento em Leitura de documentos;
- 8) Engajamento em processo de capacitação pessoal;
- 9) Orientação de pesquisas para sala de aula;
- 10) Orientação de trabalhos de pesquisa;
- 11) Produção de materiais didáticos;
- 12) Produção de material instrucional;
- 13) Produção de palestra;
- 14) Produção de pareceres;
- 15) Produção de texto científicos para publicação

Em relação às atividades de outra natureza:

- 1) Construção e manutenção de redes de trabalho;
- 2) Coordenação de cursos de extensão;
- 3) Coordenação de grupos de pesquisa;
- 4) Coordenação de projetos;
- 5) Editoração de revista;

- 6) Engajamento em atividades de gestão da universidade;
- 7) Engajamento em atividades técnicas;
- 8) Formação de professores-pesquisadores;
- 9) Interlocução com o MEC e com outros órgãos;
- 10) Promoção de espaços para disseminação de pesquisas de IC.

A partir dessa identificação, observo que as representações que esses participantes constroem a respeito de atividades e de sua importância no desenvolvimento do trabalho do professor-pesquisador são plurais e diversificadas, entretanto, direcionam suas tomadas de decisões no percurso entre o planejar e o agir docente (a partir da combinação das dimensões de motivação, intencionalidade e recursos para o desenvolvimento do trabalho docente). Nesse sentido, esses profissionais se posicionam como agentes, responsáveis e promotores de espaços de ações sociais diversas enquanto professores-pesquisadores em LA.

Desse modo, pensar nas atividades desenvolvidas pelos professores-pesquisadores é um desafio, pois demanda compreender que representações esses profissionais têm do seu trabalho, do seu papel social e dos modos como devem agir nesses contextos em que se inserem. Portanto, compreender a identidade que está sendo construída no curso desta pesquisa implica assumir que as identidades não são estáticas, ou pré-definidas, mas que estão sendo negociadas, explicitadas e explicadas ao longo das entrevistas (HYLAND, 2012). Entretanto, não descarto o poder que o meio social e suas regras exercem sobre essas identidades. Pela análise linguística busco compreender as interferências das representações individuais e coletivas, além da existência de fatores dos meios social e político nessa constituição identitária (HYLAND, 2012).

Em relação a esse contexto social e político, é imprescindível retomar a discussão acerca da influência neoliberal no trabalho do professor-pesquisador contemporâneo. Embora neoliberalismo seja um termo empregado nas últimas décadas indiscriminadamente e sem fundamentação específica, a ideologia neoliberal é constituída pela linguagem e por sentidos que têm efeitos identificáveis enquanto projeto político, sustentando assim o capitalismo (HOLBOROW, 2015). Esse modo político, segundo Holborow (2015), se respalda na criação de tensões e contradições favorecem os interesses das classes dominantes e, no que tange a educação, busca mercantilizar a produção e disseminação do conhecimento (GRAY;

BLOCK, 2012).

7 PROFESSORES-PESQUISADORES EM CENA: REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES

Nesta seção, apresento o segundo conjunto de dados, composto por quatro entrevistas, conforme expostas na seção de metodologia deste trabalho, visando a *identificar as representações dos participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- Intensificação do trabalho*. Deste modo, a partir do construto teórico do ISD, fundamentado em Bronckart (2006, 2008, 2009), desenvolvo inicialmente a análise do plano contextual das entrevistas, em seguida analiso o plano organizacional e o plano enunciativo e, por fim, analiso o plano semântico desses dados.

Com a proposição dessas entrevistas, busquei a constituição do diálogo com os diferentes perfis de professores-pesquisadores em LA, a fim de compreender como as representações desses profissionais sobre formação para pesquisa em cursos de licenciaturas e em formação continuada contribuem para a identidade de professor-pesquisador.

Assim, essa ação social (entrevista) pressupõe locutor e interlocutor, com agendas próprias, com perspectivas sociointeracionais estabelecidas (BAKHTIN, 2003). Deste modo, os sentidos são tecidos na interação estabelecida, na qual a compreensão ativa⁸¹ dos interlocutores possibilita essa construção partilhada dos sentidos (BAKHTIN, 2003), ou seja:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder um série de palavras nossas, formando uma réplica (BAKHTIN, 2003, p. 131).

Segundo o autor, compreender é um modo de dialogar, de modo que, compreender uma enunciação demanda réplica - seja por concordância, seja de apreciação (SANTOS, 2015). De acordo com a autora, “o interlocutor enuncia e, função da existência real ou virtual de um interlocutor, impondo a este uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte” (SANTOS, 2015, p. 118).

⁸¹ A compreensão ativa remete ao compreender o que subjaz ao texto, suas ideologias, o que possibilitaria um engajamento ativo, ou seja, um posicionamento em relação aos sentidos emergentes em uma interação (BAKHTIN, 2003).

Nesta tese, a compreensão do conceito de dialogismo de Bakhtin respalda minha opção por propor a entrevista a fim de fazer emergir a voz dos professores-pesquisadores a respeito dos temas explorados neste trabalho e também propor esse espaço como potencial para a construção de representações a respeito do trabalho de professor-pesquisador (BRONCKART; MACHADO, 2004).

7.1 DELIMITANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ENTREVISTAS

Tendo em vista que as análises das entrevistas são desenvolvidas na perspectiva do ISD, apresento o contexto de produção desses dados como unidade de análise e não como elemento informativo alocado na metodologia da pesquisa. Segundo Bronckart (2009, p. 93), “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Essas entrevistas foram desenvolvidas em meio a um cenário nacional de grande crise política e econômica. As universidades federais e estaduais sofrem também com os constantes cortes de orçamento, com falta de contratação de funcionários administrativos e também de professores, dentre outras medidas de austeridade impostas pelo governo. Um governo federal que inicialmente se apresentou ideologicamente embasado em lutas sociais, mas que efetivamente se mostra com fortes tendências neoliberais, que encara a educação como despesa, busca a descentralização das responsabilidades e encargos e visa a “aliviar” os caixas públicos para investir em outras pastas.

Em um contexto sócio-histórico mais amplo, o país vivencia uma das piores crises políticas e econômicas de sua história. O Ministério da Educação sofreu três alterações em um período de seis meses, a saber Henrique Paim, (03/02/2014 a 01/01/2015); Cid Gomes (02/01/2015 a 19/03/2015) e Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a maio de 2016). Essa crise se agrava em maio de 2016, após o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Nessa fase, Michel Temer, como presidente interino, indica Mendonça Filho como Ministro da Educação. Neste momento, devido às tensões sócio-políticas, a educação está sofrendo duros golpes com cortes de verbas e também aprovações de medidas nocivas a longo prazo (ex. reformulação do programa ciência sem fronteiras; corte de 20% das bolsas de iniciação científica em agosto de 2016; previsão de redução em 15% do orçamento

já precário das universidades federais para 2017, etc.).

É nesse cenário de tensões políticas que as entrevistas foram planejadas, desenvolvidas e analisadas. Em um contexto sócio-histórico micro, as sete universidades públicas do estado do Paraná estavam em greve, em busca de melhores condições objetivas de trabalho e também na reivindicação de equiparação das perdas salariais, tendo como plano de fundo greves de professores da educação básica em diversos estados do país. Essa crise se intensificou na medida em que a crise política do país se instaurou. O governo estadual, na figura de Carlos Alberto Richa, que já iniciou sua gestão com cortes de orçamentos das universidades, foi aos poucos precarizando os serviços, não autorizando contratações de funcionários e docentes e obstruindo com medidas legais o uso de verbas nas universidades.

Em um *primeiro plano*, referente ao mundo físico, considero que estas entrevistas foram desenvolvidas em dois espaços distintos: o espaço físico em que os interlocutores se encontravam (ex. Juliana, na Bahia, em seu escritório; Solange, em São Paulo, em seu escritório; Daniel, no Mato Grosso, em sua sala de estar; Denise, no Rio Grande do Sul, em seu escritório na universidade e Raquel, no Paraná, em seu escritório) e também o espaço virtual comum, possibilitado pela ferramenta de comunicação síncrona Skype (a comunicação oral entrevista, só foi possível pois essa ferramenta propicia comunicação situada no mesmo espaço-tempo para os interlocutores). As entrevistas foram feitas via Skype⁸², gravadas em áudio, após a análise dos questionários, entre dezembro de 2014 e junho de 2015.

No *segundo plano*, referente aos mundos sociais e subjetivos, considero que remetem a questões implícitas e/ou explícitas de normas, valores, lugares sociais dos participantes, objetivos da interação, etc (BRONCKART, 2009b). Assim, apresento a seguir os participantes e seus lugares sociais de interlocução.

Durante as entrevistas, eu como pesquisadora, apresentei um roteiro para guiar essas entrevistas. Nesse roteiro, os entrevistados tiveram acesso ao objetivo de pesquisa referente às entrevistas, a dados analisados da fase anterior da pesquisa, proveniente dos questionários aplicados, a excertos sobre concepção de pesquisa e identidade disciplinar e às perguntas norteadoras da discussão. Os

⁸²Esse ambiente virtual me possibilitou acesso aos entrevistados, o que seria muito difícil e até inviável talvez se fosse necessariamente presencial. A ferramenta tem muitos recursos interacionais que não foram explorados por eu julgar que não seria necessário para atingir os objetivos das entrevistas. Em alguns momentos a conexão com a internet utilizada pelos participantes (me incluo) foi um fator limitador por ser de baixa qualidade ou por estar temporariamente limitada.

entrevistados foram convidados por contato pessoal, por e-mail e por telefone, sob a mediação de minha orientadora.

Os profissionais entrevistados representam nesta tese os perfis provenientes dos questionários, conforme aponte na metodologia deste trabalho (seção 4). A entrevista 1, foi feita com Juliana, representando o perfil de profissional docente iniciante em LA, com foco em língua inglesa, em início de carreira e alocada no Nordeste do Brasil. A entrevista 2, de Solange, representa o perfil de profissional experiente, já estável na carreira, atuante em pós-graduação e alocada no Sudeste, também da LA na área de LI. A entrevista 3, com Daniel, representando o perfil profissional experiente, atuante em pós-graduação, alocado em uma instituição pública federal, no Centro-Oeste. E a última entrevista, com Denise, representando o perfil de profissional *Senior*, com mais de 5 anos de atuação na pós-graduação, bolsista produtividade em órgão de fomento de pesquisa no país e alocada em instituição federal, no Sul do país.

Juliana tem 29 anos, mestrado em Letras, com ênfase em Cultura, educação e linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e é professora efetiva na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) desde 2010, em regime de dedicação exclusiva. Ela trabalha com introdução à pesquisa na formação inicial, principalmente por ministrar a disciplina de Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIPE). Além disso, coordena a Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa em sua instituição.

Solange tem 46 anos, mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e é professora efetiva na UNESP, desde 2006, em regime de dedicação exclusiva, atuando na Graduação e na Pós-Graduação (*stricto sensu*). Ela trabalha com introdução à pesquisa por meio dos conteúdos programáticos e em estágios de IC. Além disso, a pesquisadora atua em nível de pós-graduação (ex. Metodologia de Pesquisa da pós-graduação).

Daniel tem 42 anos, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor em um curso de Letras em uma instituição pública federal na região centro-oeste. Atua em programa de pós-graduação, é membro da ALAB e da ANPOLL. É líder de grupo de pesquisa e

também coordenador de programa de pós-graduação.

Denise tem 58 anos, mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora em uma instituição pública federal da região sul, bolsista produtividade em pesquisa pelo CNPQ, membro da ANPOLL e líder de grupo de pesquisa.

Eu tenho 35 anos, mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, sou doutoranda pelo mesmo programa. Como participante do processo de construção dos sentidos nesta pesquisa, delimito meu lugar de fala como professora-pesquisadora iniciante na profissão, atuando como professora efetiva há quase 5 anos, em regime de dedicação exclusiva, na UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), oriento trabalhos de conclusão de curso (de graduação e especialização), coordeno as atividades de pesquisa na graduação do curso de Letras dessa instituição e coordeno também projetos de pesquisa.

7.1.1 Apresentação do Plano Global das Entrevistas

O plano global das entrevistas me serve como um panorama geral dos dados gerados nas entrevistas. Refere-se, portanto, à disposição dos segmentos de orientação temáticas, auxiliando o processo de leitura dos dados e sintetizando o espaço/tempo das entrevistas, medido em trocas interacionais (turnos de fala). O quadro 19, a seguir, ilustra essa disposição dos SOT em turnos de fala e tempo de duração das entrevistas:

Quadro 19 - Plano global das entrevistas

SOT	Juliana	Solange	Daniel	Denise
1) Abertura (e negociações)	T 1 -21	T1 – 26	T1-66	T 1 - 18
2) Definição de pesquisa	T22 - 25	T 27 - 32	T67 – 84	T18 – 54
3) Caracterização do professor-pesquisador na LA	T26 - 33	T33 – 42	T85 - 100	T55 - 80
4) Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	T34 -59	T43 -152	T101 - 120	T81 - 101
5) Justificativa da seleção de conhecimentos necessários para atuação na pesquisa	T60 -189	T 153 - 454	T121 - 216	parte2 -T25 - 333
6) Posicionament o sobre a intensificação do trabalho docente	T 190 - 215	T455 – 507	T217 - 356	parte 2: T334 - 384
7) Questões de ética e Fechamento	T 216 - 225	T506 – 524	T357 - 365	parte 2: T385 - 409
Total de turnos	225 turnos	524 turnos	365 turnos	510 turnos
Tempo das entrevistas:	37 min e 59 seg	52 min e 40 seg	1 hora, 40 min e 7 seg	I parte: 43 min e 37 seg II parte: 41 minutos e 5 seg

Fonte: a autora.

Turnos (T) e Segmentos de Tratamento Temático (STT).

A entrevista 1, com Juliana, foi composta por 225 turnos de fala, sendo que do turno 1 ao 21, são referentes ao *SOT1: abertura e negociações da entrevista*, em que foram tratados temas referentes aos ajustes de gravação e informativos sobre a entrevista (Acesso ao arquivo, data/época da entrevista, justificativa da escolha da entrevistada e objetivos da entrevista) e não serão analisados neste trabalho. Dos turnos 22 ao 25 referem-se ao *SOT2: Definição de pesquisa*, do 26 ao 33 ao *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA*, do 34 ao 59 ao *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, do 60 ao 189 ao *SOT5: Justificativa da seleção de conhecimentos necessários para atuação na pesquisa* e do 190 ao 215 ao *SOT6: Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente*. Do 216 ao 225, são referentes ao *SOT7: Questões de ética e Fechamento*, nos quais foram tratados assuntos de ética na pesquisa e os temas de cunho pessoal, encaminhando para a finalização da entrevista.

A entrevista 2, com Solange, foi composta por 524 turnos de fala, sendo que do turno 1 ao 26 são referentes a *SOT1: Abertura e negociações da entrevista*, nos

quais foram tratados temas referentes aos ajustes de gravação e informativos sobre a entrevista e enunciação dos objetivos da entrevista. Dos turnos 27 a 32 referem-se ao *SOT2: Definição de pesquisa*, de 33 a 42 ao *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA*, de 43 a 152 ao *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, de 153 a 454 ao *SOT5: Justificativa da seleção de conhecimentos necessários para atuação na pesquisa* e de 455 a 507 ao *SOT6: Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente*. Do turno 506 ao 524, referentes ao *SOT7: Questões de ética e Fechamento*, foram tratadas as questões de ética nessa etapa da pesquisa - como nomeação da participante na pesquisa e também possibilidades de acesso à transcrição e às análises – e agradecimentos e encerramento da entrevista.

A entrevista 3, com Daniel, foi composta por 365 turnos de fala, sendo que do turno 1 ao 21, são referentes ao *SOT1: Abertura e negociações da entrevista*, nos quais foram tratados temas referentes ao acesso ao roteiro da entrevista, negociação quanto ao registro da entrevista, informativos sobre a entrevista e enunciação dos objetivos da entrevista. Dos turnos 22 ao 66, ainda dentro do *SOT1*, o participante faz uma delimitação da entrevista, na qual os turnos são referentes à filiação teórica, contestação sobre definições de termos apresentados no roteiro da entrevista e discussão sobre os objetivos da pesquisa. Dos turnos 67 ao 84 referem-se ao *SOT2: Definição de pesquisa*, do 85 ao 100 ao *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA*, do 101 ao 120 ao *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, do 121 ao 216 ao *SOT5: Justificativa da seleção de conhecimentos necessários para atuação na pesquisa* e do 217 ao 356 ao *SOT6: Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente*. Do turno 357 ao 365, referentes ao *SOT7: Questões de ética e Fechamento*, foram tratadas as questões de ética nessa etapa da pesquisa - como nomeação da participante na pesquisa e também possibilidades de acesso à transcrição e às análises – e agradecimentos e encerramento da entrevista.

A entrevista 4, com Denise, foi atípica devido aos problemas de conexão na internet e ao tempo de disponibilidade da participante. Desse modo, a entrevista foi separada em duas partes. A primeira com 101 turnos de fala e a segunda com 409 turnos. Sendo assim, primeira parte da entrevista foi estruturada da seguinte forma: do turno 1 ao 18, referente ao *SOT1: Abertura e negociações a respeito do andamento da entrevista*, nesse espaço, houve apresentação pessoal, delimitação

de filiação teórica, negociação do andamento da entrevista, vários problemas de conexão (que se repetiram ao longo da entrevista), justificativa da pesquisadora por indicar a professora-pesquisadora como participante da pesquisa e apresentação dos objetivos da pesquisa. Do turno 19 ao 54, trata-se do *SOT2: Definição de pesquisa*, do 55 ao 80, trata-se do *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA* e do 81 ao 101 do *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*.

Na segunda parte, dos turnos 25 ao 333 trata-se do *SOT5: Justificativa da seleção de conhecimentos necessários para atuação na pesquisa* e dos turnos 334–384, trata-se do *SOT6: Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente* e dos 385–409, trata-se do *SOT7: Questões de ética e Fechamento*.

A partir desse plano global, tenho como pressuposto de que as ações de linguagem produzidas pelos autores (professora-pesquisadora/ eu e professores-pesquisadores/ participantes) são uma forma de intervenção, que acionam um conjunto de representações, construindo uma imagem de quem deu origem ao texto (ou seja, de si) e suas responsabilidades diante dos assuntos mobilizados (SOT e STT mobilizados nas entrevistas), portanto, representações individuais. Entretanto, essas representações individuais estão permeadas pelas representações coletivas, em que ecoam vozes sociais, que neste caso estão mais intimamente ligadas ao contexto de trabalho, desses participantes.

Nesse movimento, os participantes (autores das entrevistas) assumem o estatuto de agentes, pois constroem seus textos a partir de representações a respeito da interação em curso, dos discursos de outrem, assim, mobiliza(m) as experiências pessoais, para assimilar ou contrapor as representações emergentes da interação em curso e agem a partir dos recursos linguísticos que dominam, conforme já apontei na análise da seção 6.

7.2 REPRESENTAÇÕES TECIDAS PELOS PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE PESQUISA

Nesta seção apresento a *Pergunta 1 da entrevista: o que é pesquisa*, que gerou o *SOT2: Definição de pesquisa*, faço uma análise da enunciação proposta, dos pressupostos em relação à pergunta apresentada e, em seguida, apresento a análise da réplica que os participantes da entrevista produzem a partir de minha enunciação.

A pergunta 1 é uma questão aberta, ampla, que pode propiciar espaço para emergência das representações dos professores-pesquisadores a respeito do segmento temático *pesquisa*. A meu ver esse segmento pressupõe a produção de definições, portanto, é natural que o texto seja organizado a partir de sequências argumentativa ou explicativa, com a presença do discurso teórico, situado no eixo do expor e autônomo em sua produção (BRONCKART, 2009b), ou ainda, com a recorrência do discurso interativo, também situado no eixo do expor, mas implicado, por se tratar de um evento dialógico, como a entrevista.

A partir dessa proposição, os participantes das entrevistas desenvolveram a proposta com os 36 segmentos de tratamento temático (STT), com recorrências⁸³ de segmentos, conforme indicados entre parênteses, no quadro 20.

Quadro 20 - STT relacionados à definição de pesquisa (SOT2)

	SOT2: Definição de pesquisa	Juliana	Solange	Daniel	Denise
1.	STT2a: Problematizar o naturalizado	X			X (2)
2.	STT2b: Questionar				X (3)
3.	STT2c: Buscar respostas para problemas	X (2)			X (4)
4.	STT2d: Delinear o problema				X (3)
5.	STT2e: Identificar o problema				X (2)
6.	STT2f: Dificuldades da pesquisa			X	X (2)
7.	STT2g: Raciocínio científico				X (3)
8.	STT2h: Pesquisa embasa a prática pedagógica		X		X
9.	STT2i: Sustentar com evidências				X (2)
10.	STT2j: Empregar metodologia	X	X	X	X (2)
11.	STT2k: Professor deve ser professor-pesquisador				X
12.	STT2l: Mentoria				X (2)
13.	STT2m: (In)distinção entre ensino e pesquisa				X
14.	STT2n: Posicionamento pessoal			X (11)	X (4)
15.	STT2o: Necessidade de estudar				X (2)
16.	STT2p: Reconhecimento da imensidão do conhecimento			X	X
17.	STT2q: Sala de aula como laboratório	X (2)			
18.	STT2r: Delimitar objetivo	X			

continua

⁸³ Na análise das entrevistas busco indicar as recorrências para compreender quais foram os focos de atenção dos entrevistados. Essas recorrências podem ser de 3 tipos: a) em que o participante retoma o segmento (STT) em sua entrevista; b) em que mais de um participante trata do mesmo segmento e c) em que o participante recorre a segmentos introduzidos na discussão de outro SOT.

conclusão

19.	STT2s: Propor resultados/soluções	X			
20.	STT2t: Buscar embasamento teórico	X	X		
21.	STT2u: Relação entre pesquisa e conhecimento			X (2)	
22.	STT2v: Conhecimento é algo construído sócio-historicamente			X (3)	
23.	STT2w: Existência de diferentes tipos de pesquisa		X (2)	X	
24.	STT2x: Pesquisa acadêmica		X	X (4)	
25.	STT2y: Pesquisa feita na prática		X		
26.	STT2z: Pesquisa para o desenvolvimento profissional		X		
27.	STT2aa: Necessidade de legitimação de outros saberes			X (3)	
28.	STT2bb: Outros saberes para olhar o mundo			X (2)	
29.	STT2cc: Validação dos saberes não sistematizados academicamente			X (2)	
30.	STT2dd: Pesquisa transdisciplinar			X	
31.	STT2ee: Formação de professores			X (3)	
32.	STT2ff: Área de pesquisa estagnada			X	
33.	STT2gg: Impacto das pesquisas nas políticas públicas			X (2)	
34.	STT2hh: Colonialismo nas pesquisas			X (2)	
35.	STT2ii: Modismo nas pesquisas			X	
36.	STT2jj: Esvaziamento das pesquisas			X	

Fonte: a autora.

A partir da observação geral do SOT2 e de seus STT, observo que segmentos com recorrência de três tipos: a) o participante retomar o segmento (ex. STT2b; STTq, etc), b) diferentes participantes referindo-se aos mesmos segmentos (ex. STT2a; STT2c; STT2f, etc) e c) segmento abordado por todos os participantes (ex. STT2j).

Na seção seguinte os turnos referentes ao SOT2: definição de pesquisa são analisados a partir dos seus planos organizacional, enunciativos e semânticos, conforme apresentado na metodologia deste trabalho.

7.2.1 O Posicionamento de Juliana a Respeito do SOT2: Definição de Pesquisa

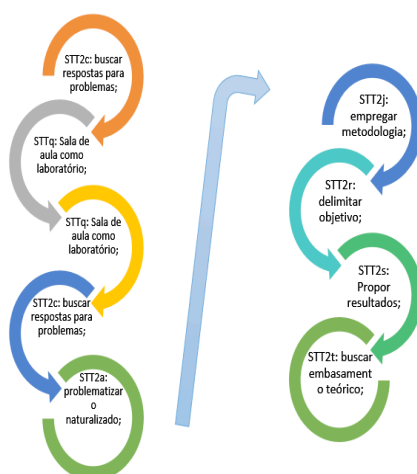
Levando em consideração o item 7.1, em que o contexto de produção das entrevistas foi apresentado, início a análise do texto de Juliana com a análise do **plano organizacional**. Assim, explico um panorama da discussão posta a respeito

do termo pesquisa, conforme o esquema de progressão temática do SOT2 - *Definição de pesquisa*. Nesse esquema, pressuponho a compreensão do movimento do tratamento que a entrevistada deu ao conteúdo temático apresentado a ela por mim.

O SOT2 é tratado por Juliana a partir dos seguintes segmentos de tratamento temáticos (STT), que se repetem em alguns casos: STT2a: problematizar o naturalizado; STT2c: buscar respostas para problemas (2 recorrências); STT2j: empregar metodologia; STTq: Sala de aula como laboratório (2 recorrências); STT2r: delimitar objetivo; STT2s: propor resultados/soluções e STT2t: buscar embasamento teórico.

As setas nas imagens (ex. imagem 3, a seguir) representam tanto o movimento quanto a direção progressiva e sequencial desses segmentos. No caso a seguir, simulando o movimento empregado na construção dos sentidos sobre a definição de pesquisa (SOT2) e possibilitando a visualização da disposição das recorrências dos segmentos supracitados. Além disso, evidencio a partir dos excertos analisados, a intencionalidade de cada participante da pesquisa ao desenvolver os SOT introduzidos, entre colchetes a partir da identificação dos tipos de sequência (ADAM, 2011) e dos tipos de discurso (BRONCKART, 2009a) empregados nas entrevistas.

Figura 3 - Representações de Juliana sobre a definição de pesquisa



Fonte: a autora.

Para defender seu posicionamento em relação ao SOT2: definição de pesquisa, Juliana organiza sua atividade linguageira por intermédio da sequência

dialogal (SDia), conforme o esperado em uma entrevista, encaixada a uma sequência argumentativa (SA), em suas fases de premissa, apresentando no turno 23 duas premissas: *pesquisa como parte do investigar* e *tudo é passível de investigação*, em seguida, apresenta dois argumentos e um contra argumento para a premissa 1 e quatro argumentos para a premissa 2, além de fazer uma retomada da premissa 1 para expor sua lógica de raciocínio. O emprego da SA indica uma postura de convencimento/ condução de Juliana para com seu interlocutor a partilhar de sua conclusão, ou neste caso, ponto de vista a respeito da definição de pesquisa.

Há também no texto de Juliana, referente ao SOT2, outro encaixamento de sequências, no qual a entrevistada articula a SD em sua fase de aspectualização com ao argumento 2 da premissa 1, na função de exemplificação do seu ponto de vista, conduzindo o interlocutor a concepção de uma ideia prototípica do segmento temático (ADAM, 2011), servindo de base para seu contra-argumento, apresentado na sequência – “*Que imagem que a gente tem de laboratório são as pipetas, os microscópios, essas coisas....*” (Juliana – T23). Além da SD, Juliana emprega também a SE em sua fase de problematização – “*(...) e que às vezes ficam só como se fossem problemas do cotidiano que não são passíveis de investigação.*” -, ligada à conclusão de sua premissa 1: *pesquisa como parte do investigar*, a fim de explicar seu posicionamento argumentativo, como forma de fortalecer seus argumentos e sustentar sua conclusão.

Pelo modo como Juliana planifica as sequências em seu texto, observo que ela não tem o tema pesquisa como algo inquestionável, com verdades estabelecidas, ao contrário, se posiciona como alguém que está apresentando o tema a partir de sua visão, que, portanto, ao fazê-lo precisa explicar, descrever e defender seu ponto de vista. Vejamos essas marcas nos excertos a seguir:

O que é pesquisa pra mim... BOM, pesquisa é parte do investigar ((pausa)). O que eu proponho é investigar, o que nos incomoda dentro de um ESPAÇO de sala de aula, que eu tento passar que é o nosso LABORATÓRIO, né?! Que imagem que a gente tem de laboratório são as pipetas, os microscópios, essas coisas... e EU vejo a sala de aula como um GRANDE espaço de laboratório, não só de LABOR, do trabalho, mas da investigação mesmo, né?! De buscar respostas pra alguns problemas que a gente se depara na sala de aula PRINCIPALMENTE e que às vezes, ficam só como se fossem problemas do cotidiano, QUE NÃO SÃO PASSÍVEIS DE INVESTIGAÇÃO. Eu penso que TUDO é passível de investigação... desde que tenha um método, né! coerente, um objetivo bem delimitado e que propõe alguns resultados ligando com... que sejam ligados mais a frente com as proposições teóricas que foram delineadas. (Juliana – T23).

Nesse complexo **plano organizacional** empregado por Juliana, prevalece o discurso interativo, com sete recorrências (ex. “*O que é pesquisa pra mim*”; “*que eu tento passar que é o nosso laboratório, né?!)*, marcado pela implicação do discurso e pelos dêiticos de pessoa (sublinhado nos excertos). De acordo com Bronckart (2009) o discurso interativo - recorrente na fala de Juliana - se constitui no mundo do expor dialogado, cujas marcas são os dêiticos de pessoa, ou seja, revelam os agentes da interação (Ex. mim, eu, nos, a gente), caracterizando a implicação desse(s) agente(s) na enunciação. O uso desse *tipo de discurso* demonstra agentividade do enunciador e propõe relação direta com o interlocutor (BRONCKART, 2009a). Por outro lado, a presença do discurso teórico, que é constituído pela ausência de recursos linguísticos que remetam de forma direta ao interactante, ou que sugiram o espaço-tempo da produção textual (BRONCKART, 2009a), ou seja, conjunto autônomo, também é significativa pois tem 6 recorrências nos turnos relacionados ao SOT2 (ex. “*não só de labor, do trabalho, mas da investigação mesmo, né?! De buscar respostas pra alguns problemas*” – Juliana, T23).

No que tange o **plano enunciativo**, a fala de Juliana é marcada pela responsabilidade partilhada, pois ora assume a responsabilidade individualmente por meio do referente de primeira pessoa do singular (geralmente relacionado às representações e projeções a respeito do conteúdo temático), ou seja, emprega a voz de autor empírico, ora partilha a responsabilidade com a primeira pessoa do plural, incluindo seu interlocutor e partilhando com ele identificações, mobilizando a voz social. Por exemplo, no excerto “o que nos incomoda”, Juliana parece enunciar a partir do pronome oblíquo nos em conjunção com a classe de professores, que parece abarcar a si e diretamente à pesquisadora, como uma voz de autor (ainda que no plural, de modo implicado), ou também pode estar relacionado a um nós generalizado (nós professores), como uma voz social da classe de professores.

Como *recurso de textualização*, Juliana também emprega o tempo presente, portanto conjunto com o mundo atual, para comentar e buscar validação de suas ideias pelo emprego de um discurso autônomo, ou seja, lança mão de discurso teórico para respaldar/validar seu posicionamento, por exemplo, “*pesquisa é parte do investigar*”; “*não só do labor, do trabalho, mas da investigação mesmo, né?! De buscar respostas para alguns problemas*” (Juliana – T23).

Além das vozes presentes no texto, observo também o emprego da

modalização lógica, que segundo Bronckart (2009, p. 330) “consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático [...]”. No excerto referente ao T23, observo a presença dessa modalização relacionada à uma avaliação da premissa2: tudo é passível de investigação, com o emprego da locução subordinativa condicional (desde que) exercendo função modalizadora (ex. “*Eu penso que tudo é passível de investigação ... desde que tenha um método, né!*”) para o STT2j: empregar metodologia. Há também a presença do advérbio de modo *principalmente*, na função de modalizador lógico, que enfatiza o STT2c: buscar respostas para problemas e também do modalizador lógico as vezes, que avalia, como fato provável, o STT2a: problematizar o naturalizado.

Essa postura enunciativa, de buscar respaldo parece estar ligada à cultura do ser professor-pesquisador (em LA), que está sempre buscando revozeir e respaldar-se em vozes de autoridade e também ter consciência das diversas vozes que constituem o conhecimento disseminado.

A partir da análise dos planos organizacional e enunciativo empregados no texto de Juliana, observo que o **plano semântico** construído nessa entrevista a respeito da pesquisa é constituído pelos elementos supracitados e intencionalidades que os permeiam. Desse modo, a partir dos STT apresentados pela participante é possível observar que suas representações remetem à prática do professor-pesquisador e a conceber a sala de aula como espaço de pesquisa do professor. Os STT que Juliana emprega à questão de definição de pesquisa (SOT2) são de natureza epistêmica, embasados no emprego do raciocínio argumentativo, com a presença significativa do discurso teórico e com avaliações a partir de modalizadores lógicos. Portanto, veicula representações por meio das experiências pessoais e coletivas/sócias (ex. vozes presentes no texto), pelos STT e suas recorrências do tipo a, em que a participante retoma o segmento em sua entrevista, a saber: *STT2c: buscar respostas para problemas* (2 recorrências) e *STTq: sala de aula como laboratório* (2 recorrências).

Assim, ao relacionar o SOT2 e os STT com os parâmetros de textualização apresentados na entrevista, observo que os *recursos de textualização* empregados por Juliana a respeito da definição de pesquisa, primeiramente se respaldam no verbo transitivo investigar (que inclusive compõe a premissa 1 da sequência argumentativa elaborada), seguido das representações (ex. argumentos, aspectualização e problematização), que são apresentadas como individuais pelos

mecanismos de textualização empregados pela participante (ex. índice de pessoa), mas ao mesmo tempo, emergem de um contexto mais amplo de representações do que vem a ser pesquisa (ex. o movimento de vozes do texto), nos contextos em que Juliana transita, portanto são também um construto coletivo. Elenco, portanto, as seis representações recorrentes na fala de Juliana em relação à definição de pesquisa:

- 1) Pesquisa é investigar;
- 2) Sala de aula é laboratório de pesquisa;
- 3) Problemas do cotidiano (de sala de aula) são objetos de pesquisa;
- 4) Pesquisa demanda rigor metodológico;
- 5) Pesquisa é feita para propor soluções (aos problemas de sala de aula);
- 6) Pesquisa demanda relação objeto-método-teoria.

Juliana parece ter representações alinhadas às dos pesquisadores que defendem a pesquisa como relevante para a formação e atuação docente, como central a esse processo, capaz de romper com visões tradicionais de conhecimento e prática docente (SANTOS, L., 2012). Nessa perspectiva, a postura investigativa, proposta pela pesquisa, proporciona um olhar atento às situações complexas de sala de aula, na qual o professor passa a buscar explicações para essas situações e desenvolver sua criatividade em confronto com diversos pontos de vista (SANTOS, L., 2012).

Por outro lado, a fala da entrevistada demonstra uma preocupação com rigor metodológico, com conotação positiva, o que pode remeter a uma concepção de pesquisa como combinação de teorias e métodos, que tem validade a partir de do alinhamento com o fazer da LA (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 1996, 1999, 2013; PAIVA; SILVA; GOMES, 2009; SCHMITZ, 1992), em um modelo canônico de pesquisa acadêmica, por esse viés, essa postura em relação à pesquisa pode recair em excessos e afastar a validação de conhecimentos gerados em espaços não acadêmicos. Por outro lado, as representações de Juliana parecem ser convergentes com a proposição de Ludke (2012), em relação à importância da formação teórica do professor, pois a teoria pode auxiliá-lo a desenvolver as habilidades necessárias para interpretar os fenômenos que envolvem o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

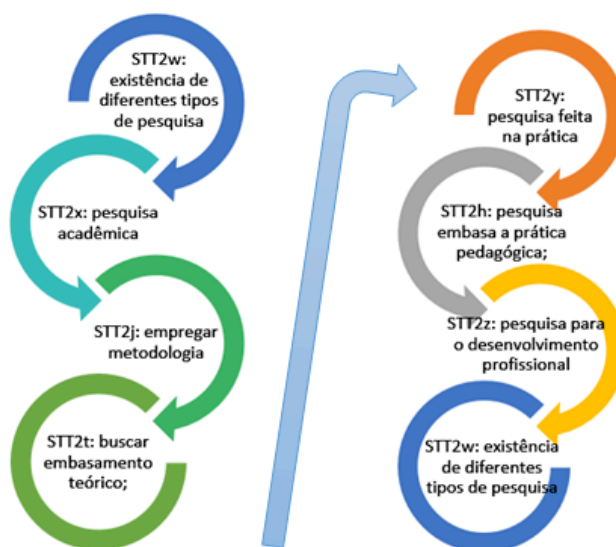
7.2.2 O Posicionamento de Solange a Respeito da Definição de Pesquisa (SOT2)

Em relação à entrevista com Solange, no **plano organizacional** analiso primeiramente os movimentos de segmentos de tratamento temáticos (STT) que Solange traz em seu falar. Assim, a esquematização desses movimentos é apresentada na imagem 4, que envolve um desenvolvimento cíclico e progressivo do tratamento apresentado ao SOT2: definição de pesquisa. Os STT desenvolvidos foram: STT2h: pesquisa embasa a prática pedagógica; STT2j: empregar metodologia; STT2t: buscar embasamento; STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa (2 recorrências); STT2x: pesquisa acadêmica; teórico; STT2y: pesquisa feita na prática e STT2z: pesquisa para o desenvolvimento profissional.

Em relação ao SOT2: definição de pesquisa, Solange inicia sua fala marcando a diferença entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa de sala de aula. Essa diferença já era apontada por Demo (2011), sobre a distinção entre o profissional da pesquisa, acadêmico e o profissional que pesquisa sua sala de aula.

Apesar de marcar essa distinção em sua fala, Solange não parece estar reproduzindo a segregação, mas delimitando objetivos e modos de fazer distintos entre as duas vertentes, veiculando inclusive representações em relação as diferenças de espaços sociais em que a pesquisa pode ser desenvolvida (DEMO, 2011).

Figura 4 - Representações de Solange sobre a definição de pesquisa



Fonte: a autora.

Ainda referente ao **plano organizacional** da entrevista, Solange articula suas ideias por meio da SDia, intercalando turnos de fala, em que prevalece a implicação do discurso, ou seja, discurso interativo, fortemente marcado pelos dêiticos de pessoa (ex. eu, você, me - sublinhados nos excertos referentes aos turnos 28, 29 e 30).

No início do diálogo, Solange apresenta uma sequência explicativa (SE) em sua fase de constatação inicial – “Então, eu não sei o que você quer saber” (Solange – T28), introduzindo um fato incontestável a respeito do tema pesquisa: sua dúvida em relação ao evento interativo que se iniciava. Em seguida, encaixa a sequência dialogal (SDia), para tentar construir sentido conjuntamente, por meio da fase transacional e das trocas, dessa forma de planificação textual (ADAM, 2011) e por fim, apresenta a fase de conclusão da SE – “São duas coisas diferentes” (Solange – T28) – em que finaliza o raciocínio explicativo iniciado.

Então, eu NÃO SEI o que você quer saber ((risos)), você quer uma pesquisa acadêmica ou a pesquisa que todo professor faz na sala de aula pra implementar sua prática? São duas coisas diferentes, né?! (Solange – T28).

Na sequência desse ato discursivo, a SE é empregada pela pesquisadora– “Aí você já me dá uma concepção. Você já tá falando que tem dois tipos de pesquisa” (Raquel -T29) – inicialmente na *fase de constatação* e, em seguida, na fase de *problematização*. Essa problematização desencadeia uma Sequência Argumentativa (SA), por parte de Solange, que apresenta a premissa 1 – “É, ou mais...” (Solange -T30), para defender seu posicionamento de que há vários tipos de pesquisa, seguida do argumento 1 – “*pelo menos eu acho que existe aí uma coisa que é pesquisa acadêmica que você publica*” (Solange -T30), apresentando um argumento de ordem pessoal, ligado pelo pronome relativo *que* funcionando como mecanismo de conexão entre a SA e a SE, na fase de problematização – “*que você faz com uma metodologia previamente determinada*”, “*que você tem um banco de dados previamente escolhido*” (Solange -T30).

Solange, então, emprega o seu segundo argumento – “*Outra coisa é uma pesquisa que não é uma pesquisa-ação nos termos de pesquisa-ação*” (Solange - T30) seguido do organizador textual *mas* (conjunção designativa de oposição), que ocupa a função de operador argumentativo nessa sentença e, portanto, introduz um contra-argumento, ou seja, contrapõe a ideia de pesquisa apresentada no

argumento 1 - “*mas é uma pesquisa que você faz na prática*” (Solange -T30).

Esse posicionamento da participante é por ela explicado (SE) na sequência, a partir do organizador ou seja (locução explicativa adicional), que introduz a fase de resolução da SE empregada – “ou seja, que você investiga a sua prática pra ver como que essa prática pode ser modificada” (Solange -T30) - em conjunto com repetições da fase conclusão/ avaliação - “isso não necessariamente você publica, isso você ... não necessariamente vira um artigo. Então, isso é uma pesquisa mais sua pra você complementar a sua própria prática” (Solange -T30).

Na sequência, Solange imbrica a fase de problematização do tema abordado, seguido de uma resolução para a questão, e emprega a conjunção designativa de oposição (mas) nesse momento para finalizar sua SE pela fase de avaliação, encerrando seu turno com uma sequência dialógica transacional - “aí o seu próprio conhecimento e isso exige pesquisa não só prática como teórica, porque pra você complementar a prática você precisa da teoria, mas não necessariamente essa pesquisa é publicada, entende?” (Solange – T30).

Também no **plano organizacional** da entrevista, Solange emprega a agentividade do enunciador por meio do discurso interativo, com doze recorrências, assinaladas nos excertos referentes ao SOT2: definição de pesquisa (ex. “Então, eu não sei o que você quer saber”- T28, “você quer uma pesquisa acadêmica ou a pesquisa que todo professor faz na sala de aula pra implementar sua prática” – T28), marcado pela implicação do discurso constituído no mundo do expor dialogado e pelos dêiticos de pessoa, similar ao posicionamento de Juliana.

Por outro lado, a presença do discurso teórico, ou seja, conjunto autônomo, empregado por Solange é menos recorrente, sendo utilizado por cinco vezes para compor o raciocínio explicativo de Solange em relação ao seu ponto de vista no que tange o SOT proposto (SOT2) e também o seu raciocínio argumentativo em relação ao mesmo segmento, a saber: a) três recorrências na fase de conclusão/avaliação de uma SE (“São duas coisas diferentes” – T28, “não necessariamente vira um artigo” – T30 e “mas não necessariamente essa pesquisa é publicada” – T30), b) na premissa 1 da SA (“É, ou mais” – T30) e c) para construir o argumento 2 da SA (“Outra coisa é uma pesquisa que não é uma pesquisa-ação nos termos de pesquisa-ação” – T30).

Por esse movimento organizacional, observo em Solange uma necessidade de partilhar a responsabilidade da construção dos sentidos na entrevista e também

de confirmar a interlocução (ex. emprego da SDia e do discurso interativo), com constante reformulação das ideias, emprego de sentenças explicativas (ex. emprego de SE e discurso teórico) a fim de sustentar o raciocínio argumentativo (ex. SA) tecido em função da definição de pesquisa.

É, ou MAIS..., pelo menos eu acho que existe aí UMA COISA que é pesquisa acadêmica que você publica, que você faz com uma METODOLOGIA previamente determinada, que você tem um banco de dados previamente escolhido, ENFIM. Outra coisa é uma pesquisa QUE NÃO É uma pesquisa-ação nos termos de pesquisa-ação, MAS é uma pesquisa que você faz na prática, ou seja, que você investiga a sua prática pra ver como que essa prática PODE ser modificada, isso NÃO NECESSARIAMENTE você publica, isso você... NÃO NECESSARIAMENTE vira um artigo. Então isso é uma pesquisa mais sua pra você COMPLEMENTAR a sua própria prática, aí o seu próprio conhecimento e isso exige pesquisa não só prática como teórica, porque pra você complementar a prática você PRECISA da teoria, mas não necessariamente essa pesquisa é publicada, entende? (Solange – T30)

Em relação ao **plano enunciativo**, o índice de pessoas, marcado pelos dêiticos supracitados (ex. eu, você, sua), majoritariamente não parece estar tratando de um agente produtor do discurso específico e nem atribuindo responsabilidade acional a determinados indivíduos, mas construindo um argumento que apesar de implicado se distancia da enunciação, por meio do uso do pronome pessoal “você” - um referente genérico, que não se refere ao seu interlocutor (no caso, eu pesquisadora), mas a um professor-pesquisador genérico e hipotético, ou seja, uma voz social (ex. *“mas é uma pesquisa que você faz na prática, ou seja, que você investiga a sua prática pra ver como que essa prática pode ser modificada”* – T30). Além disso, há o emprego do dêitico de pessoa “eu”, que assume a responsabilidade pelos discursos, portanto voz de autor, compartilhando seu posicionamento a respeito do tema levantado (ex. *“eu acho que existe aí uma coisa com pesquisa acadêmica”* - Solange/T30).

Ainda no **plano enunciativo**, Solange emprega a *modalização pragmática* (quer saber), que atribui ao agente (você, atribuído à pesquisadora/entrevistadora) intenções ou razões em relação ao SOT2: definição de pesquisa – ex. *“Então, eu não sei o que você quer saber”* (Solange – T28). A participante emprega também *modalização apreciativa* como forma de avaliar o STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa (ex. *“eu acho”*) e a *modalização lógica*, como forma de apresentação de fatos possíveis, prováveis, necessários etc., em relação aos segmentos STT2y: pesquisa feita na prática, STT2h: pesquisa embasa a prática

pedagógica e STT2z: pesquisa para o desenvolvimento profissional (ex. “*pode ser*”; “*necessariamente*”).

A participante também emprega a *modalização deôntica*, a fim de opinar ou impor uma regra social para o segmento STT2z: pesquisa para o desenvolvimento profissional (ex. “*isso exige*”; “*você precisa*”). Desse modo, observo a partir do plano enunciativo em conjunção com o plano organizacional, que Solange assume a responsabilidade por suas asserções, em especial ao introduzir a sequência argumentativa, assumindo a defesa de seu posicionamento e dos sentidos que busca construir em seu ato discursivo.

Em relação ao **plano semântico** do texto, Solange constrói representações de cunho epistêmico em relação ao SOT2: definição de pesquisa (assim como Juliana), veiculando valores de experiência, mas também trazendo embutidas algumas representações do coletivo (ex. as vozes sociais e os mecanismos enunciativos de responsabilização pelo discurso, primordialmente implicado), com sustentação no contexto, referente ao mundo da pesquisa.

Assim, ao relacionar o SOT2 e os STT com os parâmetros de textualização mobilizados na entrevista, observo que Solange primeiramente se respalda na premissa¹ geradora do STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa, seguida dos demais recursos de organização (ex. argumentos, aspectualização e problematização), que são apresentadas primordialmente como representações coletivas observadas pelas vozes sociais implementadas no nível enunciativo do texto (ex. índice de pessoa generalizante – você, seu – T30), mas ao mesmo tempo, emergem da experiência pessoal da entrevistada, evidenciado pelo emprego da voz de autor em uma ação avaliativa do contexto de produção do texto, também referente ao STT2w (ex. Eu acho – T30). A partir das análises do contexto, da organização textual e dos mecanismos enunciativos, elenco três representações recorrentes na fala de Solange em relação à definição de pesquisa:

- 1) Existem tipos diferentes de pesquisa;
- 2) Existe a pesquisa acadêmica, preocupada com a publicação;
- 3) Existe a pesquisa feita na prática, que serve para o desenvolvimento do professor.

Assim, é possível observar que Solange assim como Juliana, constrói sentidos que vão ao encontro da visão de pesquisa proposta por Bortoni-Ricardo (2008), na qual o professor é concebido como produtor de conhecimento e capaz de

solucionar problemas do seu espaço de trabalho, como forma de melhorar sua prática, que surgem no seu cotidiano e que são relevantes ao seu contexto de atuação.

Esse posicionamento está em consonância com a posição de André (2006, p. 223), que afirma que:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Convergentes em termos de constituição do campo semântico relacionado à pesquisa, Solange e Juliana constroem em suas entrevistas uma defesa pela pesquisa da prática docente e da valorização da pesquisa de sala de aula como forma de desenvolvimento dos professores, que parece estar em consonância com as proposições do professor reflexivo, proposto por Schön (1983). Sob esse viés, a pesquisa poderia propiciar a esse professor lentes analíticas capazes de auxiliar na resolução de problemas de sala de aula, integração do seu conhecimento prático com os conhecimentos teóricos, corrigindo percursos no ensino e aprendizagem (SANTOS, L., 2012).

Em relação à defesa pela existência de diferentes tipos de pesquisa parece ser uma construção coletiva que Solange mobiliza para tecer seu raciocínio na entrevista. Esse posicionamento é convergente com Santos, M. (2012), que referente à relação entre ensino e pesquisa, aponta para a existência de grupos de pesquisadores da formação docente com posicionamentos divergentes em relação ao desenvolvimento de pesquisa para fins formativos.

De acordo com Santos, M. (2012), existe um grupo de pesquisadores que argumenta que ensinar exige habilidades diferentes de pesquisar e que, portanto, a formação deve focar em atividades específicas do exercício da profissão (ex. Peter Foster). Um segundo ponto de vista, seria do grupo de pesquisadores que encaram a pesquisa como parte do trabalho docente e, que assim, a formação de professores deveria preparar para o exercício dessa atividade (ex. Donald Schön, Lawrence Stenhouse, Pedro Demo). Esse segundo ponto de vista parece refletir a posição de Solange, que embora reconheça o valor formativo da pesquisa, apresenta concepções diferentes de pesquisa em seus argumentos. Segundo

Santos, L. (2012), esse movimento de concepção do professor como produtor de conhecimento, investigador do seu contexto e, portanto, agente de mudanças, advém dos estudos de Stenhouse (1975) e é reforçado pelo movimento do professor reflexivo apresentado nos trabalhos de Schön (1983).

Nessa vertente, as questões de pesquisa dos professores (em especial da educação básica, contexto alvo da formação de professores nas universidades públicas) tem uma agenda própria, como forma de desenvolvimento profissional e para solução dos problemas de sala de aula. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa desafia a hegemonia da pesquisa universitária, que por muitas razões detém a exclusividade e a voz de autoridade (que (in)valida) sobre as pesquisas desenvolvidas em ensino e aprendizagem.

Em relação a preocupação da pesquisa acadêmica com publicação, L. Santos (2012) defende que as universidades priorizam a pesquisa em função da possibilidade de angariar recursos, pelo *status* que a pesquisa pode conferir ao pesquisador e à instituição e, portanto, existe uma preocupação com publicação dessas pesquisas, o que parece estar na mesma linha de raciocínio de Solange.

Entretanto, essa avaliação unilateral da pesquisa acadêmica induz a um reducionismo das pesquisas desenvolvidas nesse contexto a função de sanar vaidades. A própria autora, aponta uma vertente dentro dos pesquisadores que valorizam a pesquisa na formação de professores, que propõe uma avaliação das pesquisas desenvolvidas na perspectiva reflexiva, tecendo críticas a respeito do tipo de conhecimento construído, que fazia cisão entre teoria e prática, ao rigor científico empregado e ao caráter utilitário que essas pesquisas tomaram (SANTOS, L., 2012).

Vejo com preocupação os extremismos de pesquisadores que apontam esta ou aquela vertente como (in)válida, pois esse julgamento pode estar associado às relações de poder entre a academia e o professor-pesquisador, não necessariamente acadêmico. Por outro lado, também vejo com preocupação a assimilação de pesquisas aplicacionistas, defensoras da epistemologia da prática, por acreditar na importância da *práxis* na formação docente.

7.2.3 O Posicionamento de Daniel a Respeito da Definição de Pesquisa (SOT2)

Daniel tem um posicionamento bastante questionador diante do SOT proposto e busca cercar suas respostas com exemplificações e posicionamentos pessoais.

Isso demonstra que o participante aceita participar da pesquisa, se engaja nas discussões propostas, mas por ter consciência de seu papel social de professor-pesquisador experiente e, por ter clareza do funcionamento e dos procedimentos de pesquisa negocia os sentidos da entrevista e abre espaço para sua agenda (CELANI, 2005), ou seja, traz à entrevista STT que ampliam e direcionam a discussão aos seus focos de interesse⁸⁴.

O movimento de engajamento na discussão proposta pode ser observado no esquema de progressão temática apresentado na imagem 5, como um elemento do **plano organizacional** do texto, e é composto pelos seguintes STT: STT2f: dificuldades da pesquisa; STT2j: empregar metodologia; STT2n: posicionamento pessoal (11 recorrências); STT2p: reconhecimento da imensidão do conhecimento; STT2u: relação entre pesquisa e conhecimento (2 recorrências); STT2v: Conhecimento é algo construído sócio-historicamente (3 recorrências); STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa; STT2x: pesquisa acadêmica (4 recorrências); STT2aa: necessidade de legitimação de outros saberes (3 recorrências); STT2bb: outros saberes para olhar o mundo (2 recorrências), STT2cc: validação dos saberes não sistematizados academicamente (2 recorrências); STT2dd: pesquisa transdisciplinar; STT2ee: Formação de professores (3 recorrências); STT2ff: área de pesquisa estagnada; STT2gg: impacto das pesquisas nas políticas públicas (2 recorrências); STT2hh: colonialismo nas pesquisas (2 recorrências); STT2ii: modismo nas pesquisas e STT2jj: esvaziamento das pesquisas.

⁸⁴ Antes de entrar na discussão proposta, Daniel faz uma série de proposições e discussões para marcar seu lugar de fala e reforçar seu posicionamento epistêmico e político diante da pesquisa em LA de modo geral.

Figura 5 - Representações de Daniel sobre a definição de pesquisa



Fonte: a autora.

Para defender seu posicionamento em relação ao SOT2: definição de pesquisa, Daniel organiza sua atividade languageira por intermédio da sequência dialogal (SDia), entretanto essa sequência é primária e decomposta em turnos de fala, assumindo elementos da SDia, mas com efeito monológico, pois o autor faz os movimentos de abertura e intervenções encaixados com SE sem espaço para interlocução - “O que é pesquisa? Eu acho que pesquisa....”; “[...] o que é

conhecimento?"; "o que é epistemológico?" – (T68). Vejamos essas marcas no excerto T60, parte 1, a seguir:

Então O que É pesquisa? Eu ACHO que pesquisa... eu acho que passa por algumas questões e a PRIMEIRA questão pra mim é: o que É conhecimento?, o que É epistemológico? [...] (Daniel – T68, parte 1).

O autor apresenta seu raciocínio explicativo em uma sequência explicativa em fase de *constatação inicial*, para retomar o SOT2 que lhe foi apresentado pela pesquisadora - "*Eu acho que pesquisa...*" (T68) – desenvolve essa sequência nas fases de *problematização*, em que ele propõe questionamentos a respeito do tema abordado - "*eu acho que passa por algumas questões*" – (T68)-, de *resolução*, em que o autor busca explicar ou responder a questão apresentada - "*a primeira questão pra mim é (...)*" – (T68) - e encaixa essa SE à fases de intervenção da SDia, supracitada. Nessa organização o autor parece estar buscando explicar interativamente seu ponto de vista a respeito do SOT2: definição de pesquisa, como "agente autorizado e legítimo" (BRONCKART, 2009a, p. 229), em especial se levado em conta o micro contexto de produção da entrevista, em que o autor é um professor-pesquisador experiente sendo entrevistado por uma doutoranda.

Na sequência, Daniel emprega uma sequência argumentativa (SA), que tem por finalidade conduzir o interlocutor a partilhar de sua visão a respeito do tema, que no caso é apresentado na premissa 1 – "*conhecimento é sempre algo que é construído*" (T68) e na premissa 2 – "*o meu conhecimento é sempre um conhecimento parcial*" (T68). Para desenvolver esse raciocínio e defender suas premissas, Daniel emprega no turno 68 as fases de argumento para a premissa 1 quatro argumentos: 1) "*eu não descobro nada*", 2) "*nas minhas pesquisas eu não vou descobrir nada*", 3) "*Esses sentidos já estão lá*", 4) "*eu falo de determinado lugar*" e uma fase de conclusão para fechar seu raciocínio sobre a premissa 1- "*eu vou fazer uma leitura sobre determinadas questões*". Para a premissa 2, ele emprega uma SE encaixada a seus argumentos, a fim de justificar seu posicionamento e, em seguida, retoma o raciocínio argumentativo, com dois argumentos ("*eu falo da onde que eu estou*"; "*como se fosse algo, assim, é um conhecimento pronto*") e um contra-argumento ("*por isso que eu não tenho como lidar com a ideia de verdade*") e encerra essa sequência com sua conclusão – "*Ele é simplesmente parcial*". Logo em seguida, Daniel volta ao raciocínio explicativo, que

se desenvolve ao final do T68 e se conclui no T70. Vejamos essas marcas nos excertos T68, parte 2 e T70, a seguir:

[...] Então, o meu conhecimento é SEMPRE um conhecimento parcial, localizado em um determinado momento histórico, né? Social, né? que eu estou, então, está sempre. ENTÃO, eu falo da onde que eu estou. Então, por isso que eu não tenho como lidar com a ideia de verdade ou daquilo que eu estou discutindo, como se fosse algo, assim, é um conhecimento pronto. Ele é SIMPLEMENTE PARCIAL, isso eu acho, da uma questão assim é tem a ver com uma postura, que você tem que ter uma postura humilde, entre aspas, de você ter que reconhecer que você sabe quase nada, né?! (Daniel – T68, parte 2)

É apenas, e esse CONHECIMENTO, a pesquisa pra mim ela NÃO se constitui apenas na academia. Na academia, por uma questão de relação de PODER mesmo, foi institucionalizado alguns artefatos é... e procedimentos que legitimam esse saber, até por conta de um tipo de escrita acadêmica, fala acadêmica coloca, MAS a minha preocupação AGORA é também legitimar OUTROS saberes. (Daniel – T70)

No turno 70, Daniel apresenta sua terceira premissa, quer diz respeito efetivamente ao SOT2: definição de pesquisa – “a pesquisa pra mim ela não se constitui apenas na academia”. Essa SA é composta por dois argumentos (“foi institucionalizado alguns artefatos é... e procedimentos que legitimam esse saber” e uma conclusão (mas a minha preocupação agora é também legitimar outros saberes”) e, encaixada a uma SE de três fases (constatação inicial 4, resolução e conclusão).

Pelo modo como Daniel planifica as sequências em seu texto, observo que o autor não trata a pesquisa como algo padronizado dentro de sua área de atuação, ao contrário, coloca-se como alguém experiente que tem autoridade para deliberar, lidando com essa questão como controvérsia, carente de maiores explicações e esclarecimentos, em especial por seu posicionamento de valorização do que não representa o tradicional de pesquisas, ou seja, o canônico, desenvolvido na academia, embora Daniel seja um acadêmico e esteja nessa posição de poder. Portanto, ao textualizar seu posicionamento, o entrevistado precisa ganhar a atenção do interlocutor (SDia), explicar seu posicionamento (SE) e defender seu ponto de vista (SA).

Outros elementos que compõem o **plano organizacional** são os tipos de discurso. Em sua entrevista, Daniel apresenta uma forma de textualização que não esteve presente na fala de Juliana nem de Solange, que é o discurso interativo-teórico, que segundo Bronckart (2009, p. 254) é a “articulação do discurso interativo com teórico por fusão: tornando-se um tipo misto interativo-teórico”, criando um

efeito de diálogo monologado. Nesse mesmo tom, Daniel emprega de forma intercalada o discurso teórico, com 15 recorrências (ex. T70: “*localizado em um determinado momento histórico*”; “*Na academia, por uma questão de relação de poder mesmo, foi institucionalizado alguns artefatos é... e procedimentos que legitimam esse saber*”) e o discurso interativo, também com 15 recorrências (ex. T70: “a pesquisa pra mim ela não se constitui apenas na academia”. Desse modo, Daniel se coloca no protagonismo das ações de linguagem, por meio do discurso interativo, mas também se desvencilha desse papel em um discurso conjunto e autônomo, aferindo uma simulação de neutralidade no discurso e, ao mesmo tempo, transformando esse discurso em uma voz de autoridade ou conhecimento validado.

No que tange o **plano enunciativo**, a fala de Daniel é marcada pela sua agentividade, pois assume a responsabilidade individualmente pelos fatos explicados e pelos posicionamentos tomados, por meio do referente de primeira pessoa do singular (eu), geralmente relacionado às representações e projeções a respeito do conteúdo temático, conjunto e implicado no ato de fala (ex. “Eu acho que pesquisa [...]” – T68), há também o emprego de pronomes pessoais e possessivos (ex. mim, meu), marcando a *voz do autor*, relacionado também ao STT2n: *posicionamento pessoal*.

Por outro lado, há o emprego do pronome pessoal ele, marcando a *voz de personagem* referente a palavra conhecimento, desenvolvido no STT2v: Conhecimento é algo construído sócio-historicamente (ex. “*Ele é simplesmente parcial [...]*” – T68) e ela, referente ao termo pesquisa, relacionada ao STT2w: *existência de diferentes tipos de pesquisa*, marcando com esse recurso a voz de personagem (ex. “[...] a pesquisa pra mim ela não se constitui apenas na academia.” -T70).

Daniel emprega como recurso enunciativo quatro tipos de *modalização*, conforme os grifos a seguir: a *modalização apreciativa* (ex. “Eu acho que pesquisa... eu acho que passa por algumas questões [...]” – T68); a *modalização lógica* (ex. Então, o meu conhecimento é sempre um conhecimento parcial [...] - T68; “É apenas [...] Na academia, por uma questão de relação de poder mesmo [...]” T70) e a *modalização deôntica* (ex. “[...] que você tem que ter uma postura humilde [...] de você ter que reconhecer que você sabe quase nada” T68).

Essa postura enunciativa, demonstra habilidade do entrevistado em ora empregar seu posicionamento, ora ancorar sua fala em asserções distanciadas,

características da linguagem acadêmica, projetando, assim, sua identidade de professor-pesquisador da área de LA e criando um ambiente de credibilidade pessoal (HYLAND, 2011).

A partir da análise dos planos organizacional e enunciativo empregados na entrevista de Daniel, o **plano semântico** relativo à pesquisa é constituído pelos elementos supracitados (ex. SOT, STT, tipos de sequência e tipos de discurso) e intencionalidades que os permeiam. Desse modo, a partir dos STT apresentados por Daniel é possível observar que suas representações remetem à pesquisa como construção de conhecimento parcial, que não é desenvolvida apenas nos ambientes acadêmicos.

Os STT que Daniel emprega à questão de definição de pesquisa (SOT2) são de natureza epistêmica, embasados no emprego do raciocínio explicativo encaixado ao raciocínio argumentativo, com a presença equilibrada entre o discurso interativo e o teórico e, com avaliações a partir de modalizadores lógicos, apreciativos e deônticos. Portanto, veicula representações por meio das experiências pessoais e coletivas/sociais (ex. vozes presentes no texto), pelos STT e suas recorrências do tipo a, em que a participante retoma o segmento em sua entrevista, apresentados a seguir por quantidade de recorrências: STT2n: posicionamento pessoal (11 recorrências); STT2x: pesquisa acadêmica (4 recorrências); STT2v: Conhecimento é algo construído sócio-historicamente (3 recorrências); STT2aa: Necessidade de legitimação de outros saberes (3 recorrências); STT2ee: Formação de professores (3 recorrências); STT2u: Relação entre pesquisa e conhecimento (2 recorrências); STT2bb: Outros saberes para olhar o mundo (2 recorrências), STT2cc: validação dos saberes não sistematizados academicamente (2 recorrências); STT2gg: impacto das pesquisas nas políticas públicas (2 recorrências) e STT2hh: Colonialismo nas pesquisas (2 recorrências).

Assim, ao relacionar o SOT2 e os STT com os parâmetros de textualização apresentados na entrevista, observo que Daniel define de pesquisa, primeiramente a partir de explicações, entrelaçadas a argumentações em torno de 4 representações centrais:

- 1) Relação entre pesquisa e conhecimento;
- 2) Conhecimento é construído;
- 3) Conhecimento é parcial;
- 4) Pesquisa não se constitui apenas na academia;

Em relação às representações sobre a natureza do conhecimento, as representações de Daniel parecem estar embasadas nos estudos de Vygotsky, em que o conhecimento é sócio-histórico e culturalmente construído, por intermédio da interação social (relativo às representações 2 e 3). Desse modo, signos, significados, gestos, etc., são construídos socialmente e um novo conhecimento é sempre construído a partir do conhecimento prévio do aprendiz (VYGOTSKY, 1991) e estão em constante reconstrução, o que acredito estar relacionado à representação 3.

Em relação à representação 4, de que a pesquisa não se constitui apenas na academia, Daniel orienta sua discussão para a validação de pesquisas não acadêmicas e para a diminuição das assimetrias envolvidas nos processos de pesquisa envolvendo sala de aula (TELLES, 2002). Vejamos evidências dessa representação sublinhadas no excerto do turno 66:

É justamente pra gente começar a sair desse lugar, eu tenho clareza que, por exemplo, as relações de poder elas não acabam, né! Eu serei professor e os meus alunos são alunos, contudo essa relação ela pode ser menos assimétrica, pode ser menos vertical, ou tal, ou que de fato eu coloco, eu acho que tudo começa [...] (Daniel – T66)

Desse modo, parece almejar um distanciamento do modelo de pesquisa e pesquisador acadêmico, evidenciando em seu ato de fala o reconhecimento de vozes sociais diversas, que compõem o status da pesquisa do professor (em sua grande maioria com baixo prestígio) e como formador de professores, propor uma formação/ experiência diferenciada aos seus alunos (LUDKE, 2012; SANTOS, L., 2012; TELLES, 2002).

Essa postura pode ser positiva se considerarmos a dificuldade em se propor a colaboração entre universidade e escolas, em especial no desenvolvimento de pesquisas, em que há distanciamento de pesquisas disciplinares e pesquisas em ensino. Por outro lado, pode munir discursos convergentes com a epistemologia da prática, que rejeitam as pesquisas acadêmicas e a importância da formação teórica de professores (LUDKE, 2012; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 1998).

7.2.4 O Posicionamento de Denise a Respeito da Definição de Pesquisa (SOT2)

Levando em consideração o item 6.1, em que o contexto de produção das entrevistas foi apresentado, início a análise do texto de Denise com a análise do

sua atividade linguageira no turno 22 por intermédio da SA encaixada a SE, seguida de uma SDia, com efeito argumentativo de autoridade (T22), Denise indica uma postura de convencimento/ condução de sua premissa encaixada em explicações do seu ponto de vista e seguida de uma postura interativa em relação ao SOT2, buscando aproximar-se do seu interlocutor, no caso a pesquisadora. Na SA, Denise emprega a fase de premissa 1 - “[...] *pesquisa é um exercício de olhar o mundo*” – Denise/T22), com três argumentos: 1) “*Problematizar aquilo que passa naturalmente para as pessoas*”; 2) “*desnaturalizar o naturalizado da experiência humana*” e 3) “*fazer perguntas que nos ajudem a entender*” - e, encerra essa sequência com a fase de conclusão (“*Então, pesquisa é isso*”).

A SE não segue o protótipo de sequência explicativa (com constatação inicial, problematização, resolução e conclusão), mas compõe a estratégia argumentativa, no T22, com a finalidade de explicar o argumento 3, a respeito de fazer perguntas, a partir da fase de constatação inicial - “*que busquem respostas para problemas teóricos ou práticos*” e da fase de problematização - “*problemas materiais da experiência humana*”.

Em seguida, a entrevistada aplica a SDia, em forma de discurso interativo secundário, atribuído a um personagem (BRONCKART, 2009a), no caso um texto – “*eu não lembro que texto é que diz: “não há nada mais prático que uma boa teoria”*”. Assim olha: “*não há nada mais prático que uma boa pesquisa*”. Então, a pesquisa, o que é pesquisa?” - Denise/T22.

No decorrer da entrevista, no turno 30, Denise completa seu raciocínio explicativo a respeito do SOT2: definição de pesquisa, empregando as fases de constatação inicial (“*Então, pra mim... pesquisa pra mim é isso*”), de resolução (“*é muito prática*”) e de conclusão (“*é algo que embasa minha prática pedagógica*”). Vejamos esses elementos do **plano organizacional** nos excertos abaixo:

Para mim, pesquisa é um exercício de olhar o mundo...!? Problematizar... Problematizar aquilo que passa naturalmente para as pessoas, né. Então, desnaturalizar o naturalizado da experiência humana e fazer perguntas que... nos ajudem OU a entender, né?! Que busquem, né?! Respostas para problemas teóricos ou práticos, problemas materiais da experiência humana, né?! Então, pesquisa é ISSO. É... eu não lembro que texto é que diz: “não há nada mais prático do que uma boa teoria”. Quer dizer: “não há nada mais prático que uma boa pesquisa”. Então, a pesquisa, o que é pesquisa? [...] (Denise - T22).

Além dos *tipos de sequência* empregados, observo que os *tipos de discurso*

ajudam a tecer os raciocínios empregados nas entrevistas. Denise organiza sua ação verbal de modo implicado e conjunto, característicos do *discurso interativo*, ao tratar do SOT2: definições de pesquisa, quando busca avaliar a compreensão da interlocutora, nesse caso, eu no papel de entrevistadora, por exemplo, no turno 42: “Então, você veja, o que é o mais experiente?”. O discurso interativo é também empregado quando a participante apresenta experiências pessoais, resgatando episódios ou experiências em sua memória, por exemplo, “eu não lembro que texto é que diz [...]”, no turno 22.

Entretanto, nos momentos em que Denise organiza seu posicionamento a respeito do tema, emprega um discurso autônomo e conjunto, ou seja, o discurso teórico, por exemplo, “No caso, pesquisa é um exercício de olhar o mundo [...] Problematizar aquilo que passa naturalmente para as pessoas, então desnaturalizar o naturalizado da experiência humana [...]” (turno 22). O turno 30 é construído por Denise em um raciocínio de construção de sentidos partilhado e também da conferência da compreensão das explicações, por meio do discurso interativo. Além disso, a entrevistada emprega o discurso teórico, em forma de raciocínio lógico-argumentativo (BRONCKART, 2008). Vejamos essas marcas no excerto T30, a seguir:

Então, pra mim... pesquisa pra mim é isso, é MUITO prática. É algo que embasa minha prática pedagógica. (Denise/T30).

No que tange ao **plano enunciativo**, a fala de Denise no turno 22 é marcada pela responsabilidade partilhada (ex. “fazer perguntas que nos ajudem a entender”), com o emprego do pronome pessoal reflexivo *nos*, remetendo a sua inclusão em um grupo de pessoas/ profissionais, que partilham de sua visão de pesquisa, portanto, empregando representações sociais, a partir da voz social (acadêmicos), aliada a um raciocínio argumentativo, de convencimento do seu ponto de vista a respeito do SOT2: definição de pesquisa e mais especificamente a respeito do *STT2a: problematizar o naturalizado*. Há também o emprego do pronome pessoal eu, assumindo a agência no seu ato de fala e representando assim, a voz do autor empírico. Esse mesmo recurso enunciativo é empregado no turno 30, com o emprego dos pronomes pessoais do caso oblíquo (me, mim) e do pronome possessivo (minha).

No turno 40, Denise emprega outros recursos enunciativos para tratar do

SOT2: Definição de pesquisa. Emprega o você genérico remetendo ao professor-pesquisador, como efeito de voz social, o nós, remetendo aos professores de seu ambiente de trabalho, ou seja, universidade federal do sul do Brasil, portanto, uma outra voz social. A entrevistada também dá voz de personagem aos alunos do seu contexto de graduação (ex. “[...] *então nós temos alguns alunos na graduação, que infelizmente são alunos que não tiveram mentoria, né!? [...]*” - Denise/T40). Vejamos essas marcas sublinhadas no excerto T40, a seguir:

[...] Então, por isso que o raciocínio científico você só desenvolve entendendo o princípio da pesquisa. Então, um professor, por DEFINIÇÃO, tem que ser um professor-pesquisador. Então, nós temos alguns alunos na graduação, que infelizmente são alunos que não tiveram mentoria, né!? [...] (Denise/T40).

Além das vozes presentes no texto, observo que Denise emprega a *modalização pragmática*, como efeito argumentativo constituinte do *STT2a: problematizar o naturalizado* (ex. “*Problematizar aquilo que passa naturalmente para as pessoas [...]*” – Denise/T22). A entrevistada também emprega a *modalização pragmática*, no turno 40, a fim de explicar seu posicionamento a respeito do *STT2g: raciocínio científico* (ex. “[...] Então, por isso que o raciocínio científico [...]”), a *modalização deôntica*, como forma de normatizar seu posicionamento a respeito do *SOT2: definição de pesquisa*, a partir do *STT2k: professor deve ser professor-pesquisador* (ex. “Então, um professor, por definição, tem que ser um professor-pesquisador [...]”) e, por fim, a *modalização apreciativa*, a respeito do *STT2l: mentoria* (ex. “[...] que infelizmente são alunos que não tiveram mentoria, né!?”).

A partir da análise dos planos organizacional e enunciativo empregados na entrevista com Denise, observo que o **plano semântico** construído nesse texto a respeito da pesquisa (SOT2) é constituído pelos elementos organizacionais e enunciativos supracitados e pelas intencionalidades que os permeiam. Desse modo, a partir dos STT apresentados pela participante em contraste com os elementos de textualização empregados, é possível observar que suas representações remetem a sua concepção de pesquisa, com base em sua experiência. Os STT que Denise emprega à questão de definição de pesquisa (SOT2) são majoritariamente de natureza epistêmica, embasados no emprego do raciocínio argumentativo, com a presença significativa do discurso teórico (com nove recorrências no T22, uma no T30, três no T40, somando 13 recorrências nos turnos analisados) e com avaliações

a partir de modalizadores pragmáticos; deônticos e apreciativos. Portanto, veicula representações por meio das experiências pessoais e coletivas/sócias (ex. vozes presentes no texto), pelos STT e suas recorrências do tipo a, em que a participante retoma com maior recorrência (de três a quatro vezes) o segmento em sua entrevista, a saber: STT2c: buscar respostas para problemas (4 recorrências); STT2n: posicionamento pessoal (4 recorrências); STT2a: problematizar o naturalizado (3 recorrências); STT2b: questionar (3 recorrências); STT2d: delinear o problema (3 recorrências); STT2g: raciocínio científico (3 recorrências).

Assim, ao relacionar o SOT2 e os STT com os parâmetros de textualização apresentados na entrevista, observo que esses *recursos* empregados por Denise, primeiramente se respaldam nos verbos transitivos problematizar, questionar, buscar e delinear (que inclusive compõe as premissas 1, 2 e 3, da sequência argumentativa empregada), seguido das representações (ex. argumentos, constatações, problematizações e conclusões). Elenco, deste modo, as seis representações recorrentes na fala de Denise em relação à definição de pesquisa:

- 1) Exercício de olhar o mundo
- 2) Problematizar o naturalizado
- 3) Questionar
- 4) Buscar respostas para problemas
- 5) Delinear o problema
- 6) Desenvolver raciocínio científico

Em relação à concepção de pesquisa como exercício de olhar para o mundo, Denise parece propor a pesquisa como constitutiva da identidade do professor, como um hábito, que pode ser adquirido e que perpassa as ações do professor. Assim, essa representação remete a uma visão ampla de pesquisa, que não se prende a um tecnicismo de pesquisa de professor, mas que se estende à um olhar diferenciado, investigativo e questionador do mundo.

Em relação às representações 2, 3, 4 e 5, parecem estar mais atreladas à concepção de pesquisa como busca para solução de problemas, que passa por uma série de procedimentos de pesquisa. Na fala da professora-pesquisadora Denise, identifico uma tentativa de explorar o tema de modo didático, indicando passos da pesquisa acadêmica para construir sua definição de pesquisa, sempre atrelada a vocábulos que remetem a uma visão de pesquisa como prática social, preocupada

com questões amplas.

Por fim, a representação seis, que trata do desenvolvimento do raciocínio científico, se volta a representação de número um, definindo pesquisa como algo que se aprende, que se desenvolve e que, portanto, precisaria ser trabalhada na formação do professor, pois faz parte do seu trabalho. Esse conceito é sustentado pela entrevistada a partir proposição de Vygotsky da necessidade de interação com o par mais experiente (ex. “[...] *A mentoria é o princípio da participação periférica legítima, né!? Você tem alguém... É o princípio do Vygotsky, você aprende com o seu par mais preparado, né!?*” Denise/T40).

7.3 REPRESENTAÇÕES TECIDAS PELOS PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE PROFESSOR-PESQUISADOR EM LA NO BRASIL

A pergunta 2, referente ao SOT3, é uma questão aberta, ampla, que assim como a pergunta 1 pode propiciar espaço para emergência das representações dos professores-pesquisadores, neste caso, a respeito do SOT3: *Caracterização do professor-pesquisador na LA no Brasil*. Por esse SOT, tomo como pressuposto que os STT irão abordar definições sobre aspectos da identidade e do trabalho do professor-pesquisador e, ao mesmo tempo, que essa definição deixará de ser genérica para ser mais situada, devido a limitação para a área de LA, no Brasil. Assim, para materialização dos textos, pressuponho a presença do discurso teórico, com a finalidade de aproximar a entrevista da linguagem acadêmica, ou ainda, o discurso interativo, também situado no eixo do expor, mas implicado, que por se tratar de um evento dialógico (entrevista) e por possibilitar a expressão de experiências pessoais.

Quadro 21 - STT relacionados à caracterização do professor-pesquisador na LA (SOT3)

	SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA	Juliana	Solange	Daniel	Denise
1.	STT2a: Problematizar o naturalizado				X
2.	STT2b: Questionar				X
3.	STT2c: Buscar respostas para problemas				X
4.	STT2e: Identificar o problema				X (2)
5.	STT2k: Professor deve ser professor-pesquisador		X (2)		
6.	STT2n: Posicionamento Pessoal			X	
7.	STT2s: propor resultados/soluções				X (2)
8.	STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa		X (2)		
9.	STT2gg: impacto das políticas públicas			X	
10.	STT3a: Distinção professor-pesquisador universitário e em formação	X			
11.	STT3b: Definição de professor-pesquisador em LA	X			
12.	STT3c: Estar informado(a)	X			
13.	STT3d: Estar inserido(a) nas novas pesquisas	X			
14.	STT3e: Formação de professor-pesquisador	X			
15.	STT3f: Instigar raciocínio investigativo	X			
16.	STT3g: Dinamicidade da área como desafio	X			
17.	STT3h: ser professor		X		
18.	STT3i: pesquisar novas metodologias/abordagens		X (4)		
19.	STT3j: Sala de aula como laboratório		X		
20.	STT3k: Estar em constante interação com o outro		X		
21.	STT3l: pesquisar questões referentes ao ensino-aprendizagem		X		
22.	STT3m: Papel da Linguagem		X (3)		
23.	STT3n: Tecnologia como ferramenta de interação na LA		X		
24.	STT3o: trabalho de pesquisa amador			X	
25.	STT3p: influência do contexto nas pesquisas			X(3)	
26.	STT3q: crítica à LA tradicional			X	
27.	STT3r: Contraste entre a Linguística e a LA			X	
28.	STT3t:				
29.	STT3w: internacionalização			X	
30.	STT3x: dependência intelectual			X	
31.	STT3y: falta de olhar introspectivo			X	

continua

conclusão

	SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA	Juliana	Solange	Daniel	Denise
32.	STT3z: falta teorizar			X	
33.	STT3aa: Ser muito ocupado				X
34.	STT3bb: Pesquisador e Professor-pesquisador				X
35.	STT3cc: Analogia a diferentes profissões				X (3)
36.	STT3dd: LA observa questões de linguagem				X (2)
37.	STT3ee: Formação profissional				X
38.	STT3ff: leitura				X
39.	STT3gg: olhar para os problemas da sociedade				X
40.	STT3hh: estabelecer dialogo com seu campo				X
41.	STT3ii: experiência pessoal				X (4)
42.	STT3jj: motivação pessoal para pesquisa				X
43.	STT3kk: falta instrução na produção acadêmica				X
44.	STT3ll: publicação na formação continuada				X
45.	STT3mm: avaliar				X
46.	STT3nn: opinar				X

Fonte: a autora.

A partir da observação geral do SOT3 e de seus STT, observo que segmentos com recorrência de três formas: a) o participante retomar o segmento (ex. STT2e; STT2k; STT2w; STT3i; STT3m; STT3p; STT3cc; STT3dd; STT3hh e STT3ii) e c) segmento abordado por todos os participantes (ex. STT2a; STT2b; STT2c; STT2e; STT2k; STT2w). Não houve registro de recorrência do tipo b, em que há convergência entre os participantes.

Na seção seguinte, os turnos referentes ao *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA* são analisados a partir dos seus planos organizacional, enunciativos e semânticos, conforme apresentado na metodologia deste trabalho.

7.3.1 O Posicionamento de Juliana a Respeito de Professor-Pesquisador na LA (SOT3)

Levando em consideração o item 7.1, em que o contexto de produção das entrevistas foi apresentado, explico um panorama da discussão posta a respeito do termo professor-pesquisador, associado à área de LA, conforme o esquema de

progressão temática do *SOT3 - Caracterização do professor-pesquisador na LA*. Nesse esquema, pressuponho a compreensão do movimento do tratamento que a entrevistada deu ao conteúdo temático que lhe foi apresentado, a partir da mobilização de recursos linguísticos, que me possibilitem investigar as representações construídas nesse processo. Dessa forma, a análise do **plano organizacional** dessa questão evidencia os seguintes STT: STT3a) Distinção professor-pesquisador universitário e em formação; STT3b) Estar informado(a); STT3c) Estar inserido(a) nas novas pesquisas; STT3d) Instigar raciocínio investigativo; STT3e) Formação de professor-pesquisador e STT3f) Dinamicidade da área como desafio, apresentados na imagem 7, a seguir:

Figura 7 - STT desenvolvidos por Juliana em relação ao SOT professor-pesquisador na LA



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional**, a participante emprega a fusão do discurso teórico com o discurso interativo, formando o discurso misto interativo-teórico, ora marcado por processos na ordem do expor dialogado, marcados pela implicação no discurso, ou seja, que remetem aos agentes da interação (ex. eu, mim, nosso), e também pelos dêiticos temporais (ex. hoje), marcando o tempo conjunto e a implicação e do reconhecimento do interlocutor (ex. você), indicando por meio das marcas sublinhadas o predomínio do emprego do *discurso interativo* em sua

textualização (BRONCKART, 2009a), ora marcado pela disjunção relativa ao *discurso teórico*, que embora conjunto, situado no espaço tempo presente, marca o distanciamento do agente produtor do texto. Vejamos esse movimento no turno 27, desenvolvido por Juliana: *“É... Ser professor-pesquisador PRA MIM ou pra os MENINOS que estão se formando? Como formadora OU para os graduandos?”* (Juliana/T27).

No que se refere à intencionalidade do texto, no turno 27 ressalto o emprego da sequência dialogal (SDia) como base da interação, ou seja, como uma busca pela explicação/ esclarecimento do interlocutor, em sua fase transacional (ex. *“Ser professor-pesquisador pra mim ou pra os meninos que estão se formando?”* – Juliana/T27). O turno 29, é composto de forma mais elaborada, a partir do encaixe da SA com a SE. A SA empregada por Juliana conta com duas premissas: a premissa 1, é constituída de forma interativa, com presença do discurso interativo encaixado ao discurso interativo-teórico (ex. *“Bom, pra mim ser professor-pesquisador dentro da Linguística Aplicada hoje, é ... você tá a par das novas discussões”* – Juliana/T29).

Essa premissa compõe o STT3b) *Estar informado(a)*, em resposta à proposta de discussão do SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA e é desenvolvida no turno 29, a partir do encaixe de uma SE nas fases de constatação inicial (ex. *“que são tão... que são tantas, né?”*); problematização (ex. *“Que surgem tão rapidamente,”*), resolução (ex. *“mas tá inserido no meio dessas novas pesquisas”*) e conclusão (ex. *“desses novos resultados”*) referentes ao vocábulo discussões, a fim de explicar seu posicionamento e sua caracterização de professor-pesquisador como um profissional que deve estar informado.

Nesse mesmo raciocínio argumentativo, Juliana defende uma segunda premissa (ex. *“poder instigar”*). Para desenvolver seu raciocínio, a entrevistada emprega o argumento 1 (ex. *“poder instigar esse olhar investigativo dos nossos alunos”*), o argumento 2 (ex. *“que vem se formando enquanto professores-pesquisadores também!”*). Vejamos essas formas de organização integradas no excerto T29:

Bom, pra MIM ser professor-pesquisador dentro da Linguística Aplicada HOJE, é ... você tá a par das novas discussões, que são TÃO... que são TANTAS, né?! que surgem TÃO rapidamente, mas tá inserido no meio dessas NOVAS PESQUISAS, desses novos resultados e poder instigar, né?! Como eu tava FALANDO, poder INSTIGAR esse olhar investigativo

dos nossos alunos, que vem se formando enquanto PROFESSORES-PESQUISADORES TAMBÉM! (Juliana/T29)

Eu acho que o MAIOR desafio HOJE dentro da área da Linguística Aplicada, de ser pesquisador, é de você acompanhar essas mudanças todas que vêm acontecendo dentro da nossa área. (Juliana/T31)

Em relação ao **plano enunciativo**, é recorrente o índice de primeira pessoa do singular (eu), que responde pela ancoragem enunciativa e, portanto, recai sobre o agente produtor do texto (Juliana) relacionado ao ato de “achar/pensar”, explícito ou implícito, ou ainda ao verbo de ligação “estar” no passado. Há também a presença do você genérico, ou seja, da voz social, que parece remeter a professores-pesquisadores da área de LA, de modo geral, mas que ao mesmo tempo, de forma mais direta, inclui nesse discurso a participante e a pesquisadora, relacionado a verbos de ação, como “poder instigar” (Ex. “é ... você tá a par das novas discussões” – Juliana/T29) e “acompanhar” (ex. “é de você acompanhar essas mudanças todas que vêm acontecendo dentro da nossa área” – Juliana T31). Há também a presença da voz de autor empírico, que são assumidas pela entrevistada - evidenciado pelos seguintes termos: mim, formadora, eu - apesar de revozearem representações emanantes da consciência coletiva desse papel social que assume o professor-pesquisador, na sociedade brasileira contemporânea. Há também vozes de personagem, ou seja, os meninos e os graduandos, remetendo aos alunos (ex. “É... *Ser professor-pesquisador pra mim ou pra os meninos que estão se formando?*”; “*Como formadora ou para os graduandos?*” Juliana/T27). Por esse movimento de vozes do texto a entrevistada utiliza-se da responsabilidade de agência partilhada, da qual a ela parece estar consciente e mobilizando por meio da dúvida de algumas representações que tanto podem ser individuais, a partir de seu repertório profissional, como coletivas, advindas também desse coletivo profissional, que envolve os alunos.

Além das vozes, há também o emprego de modalizações do tipo *lógica*, que se ancoram no mundo objetivo, como algo atestado, ou uma condição de verdade, no caso do turno 29 (ex. “*que surgem tão rapidamente*” – Juliana/T29) o advérbio de modo *rapidamente* é o modalizador. Há também a *modalização pragmática*, que indica capacidade (ex. “*poder instigar* esse olhar investigativo dos nossos alunos” – Juliana/T29) e a *modalização apreciativa*, procedente do mundo subjetivo (ex. “Eu acho que o maior desafio hoje dentro da área da Linguística Aplicada de ser

pesquisador é de você acompanhar essas mudanças todas que vêm acontecendo dentro da nossa área” – Juliana/T31).

No que tange ao **plano semântico** dessa interação, Juliana trata dos temas com base em sua vivência e seus conhecimentos localmente situados, empregando dêiticos pessoais (ex. mim, eu, nosso, seu) e temporais (ex. hoje) e assim, constrói a respeito desse ser professor-pesquisador em LA, as representações a seguir:

- 1) ser professor-pesquisador na LA é estar atualizado;
- 2) ser professor-pesquisador na LA é estar inserido em novas pesquisas;
- 3) ser professor-pesquisador na LA é instigar seus alunos a pesquisar (formar novos professores-pesquisadores);
- 4) ser professor-pesquisador na LA é desafiador por causa das mudanças que estão ocorrendo.

Assim, observo que o posicionamento de Juliana a mantém alinhada com as ideias de Demo (2011), a respeito da existência de diferentes tipos de pesquisa (conforme Juliana/T27) e referente a representação 3, parece-me que ela se alinha com a visão de educar pela pesquisa, proposta por Demo, na qual há essa distinção entre o professor-pesquisador da academia e o profissional da prática docente - que faz pesquisa de sala de aula, que busca a construção do conhecimento e a investigação reconstrutiva em seu processo de ensinar-aprender (ex. STT3d) Instigar raciocínio investigativo e STT3e) Formação de professor-pesquisador). E, embora Juliana tenha esse alinhamento mais generalizante sobre a caracterização do professor-pesquisador (ex. STT3b) Estar informado(a) e STT3c) Estar inserido(a) nas novas pesquisas), ela aponta como desafio da LA a dinamicidade da área (a saber, STT3f) Dinamicidade da área como desafio).

A partir da relação entre os STT desenvolvidos, dos elementos de textualização empregados, a professora-pesquisadora aponta para a necessidade de atualização constante do conhecimento, tendo em vista a rapidez que a área se desenvolve. Essa é também uma característica que vejo como essencial na LA, por essa área tomar por objeto as práticas sociais e, por conseguinte, as práticas linguageiras (CASTRO; SILVA, 2006), ela está em constante transformação, reformulação e desenvolvimento. Por outro lado, esse posicionamento pode ser um indício de que há transformações no trabalho do professor em que Juliana está inserida, levando em conta o contexto político-ideológico neoliberal que as

universidades vivenciam, levando em conta os modos de gerir a produtividade nas universidades e levando em conta a própria área de LA e seus movimentos, a qual Juliana se filia. Do mesmo modo, as mudanças na sociedade de modo mais amplo, transformam também os modos de se formar professores (ex. documentos prescritivos para formação de professores) e as responsabilidades assumidas pelos professores-pesquisadores têm aumentado (ex. participação em diversas instâncias de gestão da universidade; inserção em diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, etc.).

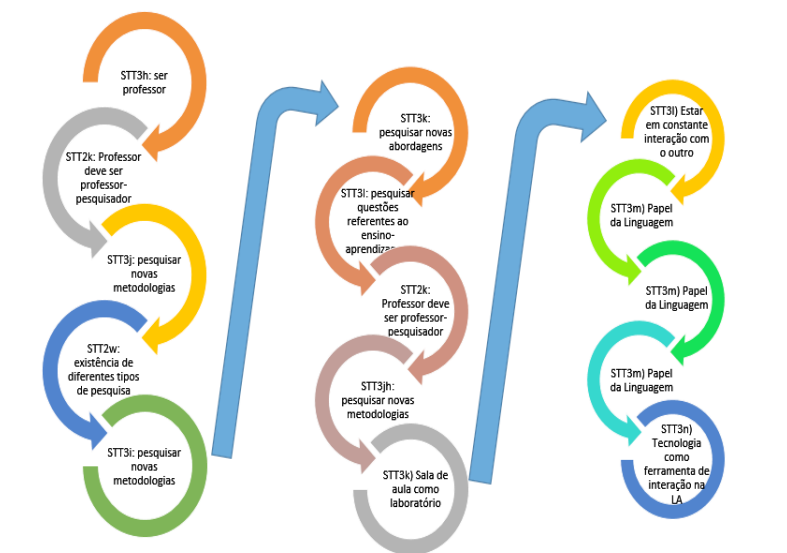
Essas mudanças, conforme apontam Gornall e Salisbury (2012), remetem à reestruturação disciplinar, a intensificação da competitividade na pesquisa e a busca por atender as demandas de performatividade nessa área. Além desses fatores, na fala de Juliana identifico a questão da iniciativa pessoal e seu engajamento como fatores motivadores de sua ação profissional, essa forma parece estar atrelada a cultura profissional, ou a identidade da área de LA. De modo geral, esses fatores parecem ser muito similares a realidade dos professores-pesquisadores na universidade hoje e a realidade de Juliana, que assume a necessidade de estar sempre atualizada, de estar inserida nesse movimento da área.

Uma outra questão abordada pela participante é a formação do aluno-professor para a pesquisa, na qual Juliana parece deixar ecoar em sua voz a representação de que o “futuro profissional docente começa a se constituir [discursivamente] a partir de suas vivências como aluno muitos anos antes de exercer sua prática pedagógica” (CASTRO; ROMERO, 2006, p. 127), desse modo, é papel do professor formador instigar/proporcionar espaços para que essas vivências sejam significativas. Compreendo que esse papel norteador do professor-pesquisador seja essencial ao ensino-aprendizagem do fazer da pesquisa. Entretanto, é preciso expandir esse papel, pois de acordo com Celani (2005), é papel do pesquisador experiente ensinar os novatos a refletirem sobre questões sociais, promover discussões abertas, para que esses iniciantes possam expressar-se e posicionar-se, presando pelos cuidados éticos, mas com liberdade, e de acordo com a autora, portanto, com responsabilidades, não reduzindo essa área de pesquisa a uma aplicação de conhecimentos linguísticos ou a uma simples instrumentação de novas abordagens e metodologias de ensino de línguas.

7.3.2 O Posicionamento de Solange a Respeito de Professor-Pesquisador na LA (SOT3)

Em relação à entrevista com Solange, no **plano organizacional** analiso primeiramente os movimentos de segmentos de tratamento temáticos (STT) que Solange traz em seu falar. Assim, a esquematização desses movimentos é apresentada na imagem 8, que envolve um desenvolvimento cíclico e progressivo do tratamento apresentado ao *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA*. Os STT desenvolvidos foram: STT3h: ser professor; STT2k: Professor deve ser professor-pesquisador (2 recorrências); STT3j: pesquisar novas metodologias (2 recorrências); STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa; STT3i: pesquisar novas metodologias; STT3k: pesquisar novas abordagens; STT3l: pesquisar questões referentes ao ensino-aprendizagem; STT3k) Sala de aula como laboratório; STT3l) Estar em constante interação com o outro; STT3m) Papel da Linguagem (3 recorrências) e STT3n) Tecnologia como ferramenta de interação na LA, apresentados na imagem X, a seguir:

Figura 8 - STT desenvolvidos por Solange em relação ao SOT peculiaridades da LA



Fonte: a autora.

Para defender seu posicionamento em relação ao *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA*, Solange emprega primordialmente o discurso interativo (12 recorrências), seguido do discurso teórico (6 recorrências) e do

discurso interativo-teórico (4 recorrências). Além disso, Solange organiza sua atividade linguageira por intermédio da sequência dialogal (SDia), em trocas de turnos, conforme o esperado em uma entrevista, encaixada a uma sequência argumentativa (SA), em suas fases de premissa: “*o que significa ser professor no Brasil, né?!*” (Solange/T34) que trata do SOT3. Em seguida, no turno 36, apresenta seu primeiro argumento, em forma de *discursos interativos* (ex. “*Se você não é um professor-pesquisador, você não é exatamente um professor*”), que mediante a textualização da entrevistada, observo uma necessidade de explicar seu argumento, encaixando, assim, uma sequência explicativa (SE) a essa sequência.

Essa SE, é composta pela fase de *constatação inicial 1*, constituída pela fusão do discurso interativo com o discurso teórico, em que a autora apresenta seu ponto de vista a respeito da informação veiculada, entretanto, verdades autônomas a seu ver, que necessitam se inscrever interativamente para manter o interesse do interlocutor (ex. “*Assim, eu acho que todo professor de alguma forma é pesquisador*” - Solange/T36). Pela fase de problematização, também constituída por meio do discurso teórico, portanto, situado de modo conjunto e autônomo, no mundo do expor, portanto, na situação em que a entrevistada acredite interpretar os SOT “à luz de critérios de validade no mundo ordinário” (BRONCKART, 2009a, p. 154) (ex. “*justamente por pesquisar novas metodologias*” - Solange/T36). Na sequência Solange apresenta sua conclusão ou avaliação do argumento apresentado, também constituído pelo discurso teórico, com tom de validação (ex. “*tipo buscar*” - Solange/T36). Além da SE a respeito do argumento 1, Solange apresenta uma *constatação inicial*, referente ao termo pesquisar, com o emprego do discurso interativo (ex. “*não sei bem se é pesquisar*” - Solange/T36), seguida de uma problematização (ex. “*quando a gente fala pesquisar parece que você senta na biblioteca e busca um artigo teórico, né?!*” - Solange/T36). Essa sequência é continuada no turno 38, em que Solange apresenta três resoluções para a constatação inicial 2, relacionadas ao verbo buscar (ex. “*Mas você busca novas metodologias*”; “*você busca novas abordagens*”; “*você busca implementar a sala de aula*” - Solange/T38).

Há também no texto de Solange, referente ao SOT3, quanto indagada sobre a LA especificamente, a apresentação do seu segundo argumento, como retomada do seu posicionamento de convencimento a respeito do SOT3 (ex. “*Eu acho que na Linguística Aplicada necessariamente*” - Solange/T40). Nesse excerto, Solange

emprega o discurso interativo, encaixando a SA com uma SE nas fases de: constatação inicial (ex. *“porque você pode ser um professor-pesquisador que busca novas formas de... novos métodos do laboratório”*), composta pelo discurso misto interativo-teórico e, problematização, composta pelo discurso teórico (ex. *“por exemplo, até pra dá pro seu aluno”*). Esse tipo de sequência também se encaixa à continuação da SA empregada ao longo dos turnos referentes ao SOT3, em sua fase de contra-argumento, composto também pelo discurso misto interativo-teórico, contra a proposição feita sobre a pesquisa em LA (ex. *“mas não necessariamente para resolver problemas com o seu aluno”* - Solange/T40).

Pelo modo como Solange planifica as sequências em seu texto, observo que ela, assim como Juliana, não tem o tema pesquisa como algo inquestionável, mas se posiciona a partir de sua visão sobre o assunto, defendendo seu ponto de vista e explicando sua argumentação, a fim de convencer seu interlocutor. Vejamos essas marcas nos excertos a seguir:

Então, o que significa ser PROFESSOR no Brasil, né?! (Solange/T34)
Se você não é um PROFESSOR-PESQUISADOR, você não é exatamente um professor, né?! Assim, eu acho que todo professor de alguma forma é pesquisador, justamente por pesquisar novas metodologias, tipo buscar, não sei bem se é pesquisar, quando a gente fala pesquisar parece que você senta na biblioteca e busca um artigo teórico, né?! (Solange/T36)
Mas você busca novas metodologias, você busca novas abordagens, você busca implementar a sala de aula, [...] (Solange/T38)
Eu acho que na Linguística Aplicada NECESSARIAMENTE, porque você pode ser um professor-pesquisador que busca novas formas de... novos métodos do laboratório, por exemplo, até pra dá pro seu aluno, mas não necessariamente para resolver problemas COM o seu aluno. [...] (Solange/T40)

Em relação ao **plano enunciativo**, Solange emprega um *você* genérico, que delimita a voz social, que apesar de remeter a uma interação não se refere ao seu interlocutor, mas trata de um sujeito hipotético e impessoal, no caso poderia estar se referindo a classe de professores-pesquisadores de modo amplo (ex. *“Se você não é um professor-pesquisador, você não é exatamente um professor, né?!”* – Solange/T36). Há também a enunciação do autor empírico (*eu*), em que o autor assume responsabilidades sobre suas asserções e evidencia suas representações a respeito do SOT apresentado, emergentes do mundo físico e social (ex. *“Eu acho que na Linguística Aplicada necessariamente”* – Solange/T40). Nessa mesma forma de **plano enunciativo**, está a expressão *a gente* (funcionando como pronome de tratamento equivalente à primeira pessoa do plural), que marca a implicação

discursiva e, portanto, um discurso interativo (ex. “*quando a gente fala pesquisar parece que [...]*” - Solange/T40), entretanto, fica difusa no excerto a definição de quem seriam as pessoas inclusas nessa expressão, podendo ser o enunciador e o interlocutor ou mesmo o enunciador e outros professores pesquisadores em LA.

Levando em conta o contexto de formulação desses atos de fala, tomo como pressuposto que as representações emanam de Solange individualmente, em contraste com seu ambiente de trabalho, como ambiente físico. Também são construídas em sua relação com o ambiente que agrupa socialmente linguistas aplicados, que não pode ser concebido em um espaço físico, mas como uma área de conhecimento, ou seja, um espaço socialmente construído (BRONCKART, 2009a; MOSCOVICI, 2003).

A entrevistada também dá voz a três figuras em sua atividade linguageira (professor, professor-pesquisador e aluno). A voz do professor é embutida em uma concepção também genérica de professor, como um protótipo de professor genérico, representante de uma classe profissional. Portanto, apesar de veicular essa voz que aparentemente seria de personagem, ela é uma voz social (ex. “*Se você não é um professor-pesquisador, você não é exatamente um professor*”), o mesmo ocorre à voz atribuída ao professor-pesquisador. E por fim, a voz de aluno, colocado em cena por Solange também como uma voz social, prototípica, genérica, não se tratando de um aluno em específico (ex. “*mas não necessariamente para resolver problemas com o seu aluno*”), compondo essa visão mais ampliada que vem a ser o professor-pesquisador em LA.

Além das vozes presentes no texto, observo também o emprego da *modalização pragmática*, que segundo Bronckart (2009), orientam o interlocutor sobre o conteúdo do texto, no sentido de contribuir para esclarecer esse conteúdo. Nos excertos T36 e T40, de Solange, essa orientação se dá por meio dos advérbios de modo exatamente, justamente e necessariamente e na locução verbal *parece que*, na função de locução adverbial de modo (ex. “*você não é exatamente um professor*”; “*justamente por pesquisar novas metodologias*”; “*quando a gente fala pesquisar parece que você senta na biblioteca e busca um artigo teórico*” – Solange/T36; “*mas não necessariamente para resolver problemas com o seu aluno*” – Solange/T40).

Solange emprega também a *modalização apreciativa*, para avaliar de alguns aspectos do conteúdo temático. Essa avaliação está relacionada ao mundo

subjetivo, ou seja, o mundo das experiências vividas por essa participante, mas que ao mesmo tempo, interioriza elementos do mundo social (BRONCKART, 2006), relacionado a um posicionamento pessoal, em primeira pessoa em expressões como *eu acho* e *não sei bem* (ex. “eu acho que todo professor de alguma forma é pesquisador”; “*não sei bem se é pesquisar*” – Solange/T36). Há também nesses excertos a presença da *modalização deôntica* (ex. “*porque você pode ser um professor-pesquisador [...]*” – Solange/T40).

A partir da análise dos planos organizacional e enunciativo empregados no texto de Solange, observo que o **plano semântico** construído a partir dos STT e de suas relações com os recursos de textualização empregados, ressalto que suas representações se voltam à discussão proposta e remetem à prática do professor-pesquisador em LA e concebem a sala de aula como espaço de pesquisa do professor. Os STT que Solange emprega à questão de (SOT3) são de natureza epistêmica, embasados no emprego do raciocínio argumentativo e explicativo, com a presença significativa de recursos linguísticos que se respaldam no mundo objetivo (ex. organização textual a partir do discurso teórico e do discurso interativo-teórico e avaliações a partir de modalizadores pragmáticos), mas principalmente por veicular representações por meio das experiências pessoais e coletivas/sociais (ex. vozes presentes no texto ecoando principalmente do meio social). Esse movimento pode ser observado pelos STT e suas recorrências do tipo a, em que a participante retoma o segmento em sua entrevista, como foco de preocupação mais acentuado, a saber: STT3j: pesquisar novas metodologias (2 recorrências) e do tipo c, em que a participante retoma STT introduzindo outro SOT, neste caso SOT2: *Definição de pesquisa*: STT2k: Professor deve ser professor-pesquisador (2 recorrências); STT2w: existência de diferentes tipos de pesquisa.

Assim, ao relacionar o SOT3: *Caracterização do professor-pesquisador na LA* e os STT com os parâmetros de textualização apresentados na entrevista, observo que esses *recursos* empregados por Solange, primeiramente se respaldam em um raciocínio interativo e propõem uma postura de convencimento do seu ponto de vista (ex. empregos das SDia e SA), mas majoritariamente se desenvolvem em um raciocínio explicativo do seu ponto de vista (ex. emprego de diversas fases da SE), seguido das representações constituídas nas mais diversas fases das sequências mencionadas (ex. premissa, argumentos, contra-argumentos, constatação inicial, problematização e resolução), que ora são apresentadas como individuais pelos

mecanismos de textualização empregados pela participante (ex. índice de pessoa, como eu e você), ora emergem de um contexto mais amplo de representações do que vem a ser o professor pesquisador em LA (ex. o movimento de vozes do texto, como a voz do autor empírico ou as vozes de personagens), nos contextos em que Solange atua, portanto são um construto coletivo.

A partir das análises apresentadas, identifico, na fala de Solange nove representações sobre o que vem a ser o professor-pesquisador na LA:

- 1) Ser professor é ser professor-pesquisador;
- 2) É pesquisar novas metodologias;
- 3) É pesquisar novas abordagens;
- 4) É pesquisar questões referentes ao ensino-aprendizagem;
- 5) É ter a sala de aula como laboratório;
- 6) Há diferentes tipos de pesquisa;
- 7) É estar em constante interação com o outro;
- 8) É ter suas interações mediadas pela língua;
- 9) É ter a tecnologia como ferramenta de interação.

Solange, assim como Juliana, parece ter representações alinhadas as dos pesquisadores que defendem a pesquisa como relevante para a formação e atuação docente, possibilitando novas formas de compreensão e produção de conhecimentos e reformulação das práticas docente (SANTOS, L., 2012). A respeito da representação 1) *ser professor é ser professor-pesquisador*, a visão da entrevistada é de defesa pela formação pela pesquisa. Assim, Solange defende que para exercer a profissão docente é imprescindível que esse profissional desenvolva pesquisa. Essa defesa se alinha tanto com a defesa de Demo (2011), do educar pela pesquisa, na qual a pesquisa deve ser uma atitude cotidiana do professor (e também do aluno), quanto com Bortoni-Ricardo (2008), em que esse professor seja capaz de produzir conhecimentos, resolver seus questionamentos, aprimorar sua prática. Essa posição se alinha também às proposições reformuladas das diretrizes para formação de professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Por outro lado, nas representações de 2 a 5, é observável que Solange tece representações referentes ao conceito de pesquisa de sala de aula, em que a entrevistada demonstra uma preocupação com o foco no ensino-aprendizagem e de sala de aula como laboratório, o que converge com a proposição de Ludke (2012),

em relação à importância da formação teórica do professor, uma vez que a teoria poderia auxiliá-lo a desenvolver as habilidades necessárias para interpretar os fenômenos que envolvem o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Essa posição, por um lado pode ser compreendida como uma visão pragmática e social da pesquisa em LA, voltada às preocupações com a melhoria da sala de aula, mas aproxima-se ao protótipo de pesquisa em LA aplicacionista (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 1996, 1999, 2013; PAIVA; SILVA; GOMES, 2009; SCHMITZ, 1992), consonante com a postura de Juliana, em que se preserva um modelo canônico de pesquisa em LA para solucionar problemas do micro contexto educacional.

Ao perceber que as asserções de Solange eram bastante amplas, busquei aproximar a discussão para as peculiaridades da LA (SOT 3). A partir dessa proposição, Solange apresenta as últimas quatro representações (6 a 9), remetendo a representações da linguagem como decisivas “em processos de conscientização do educador sobre suas ações instrucionais e sobre suas próprias escolhas de linguagem durante essas ações, bem como os usos da linguagem na mediação de processos de (trans)formação de conhecimentos” (CASTRO; SILVA, 2006, p. 19), remetendo a uma visão contemporânea da LA brasileira, em que se existe uma preocupação com a função social da linguagem e das implicações que trazem em relação às mudanças que ocorrem na sociedade (MOITA LOPES, 2013).

7.3.3 O Posicionamento de Daniel a Respeito de Professor-Pesquisador na LA (SOT3)

A análise do **plano organizacional** a partir da proposição do SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA evidencia os seguintes STT: STT3o: trabalho de pesquisa amador; STT3p: influência do contexto nas pesquisas (3 recorrências); STT3q: crítica à LA tradicional; STT3r: contraste entre a Linguística e a LA; STT2gg: impacto das políticas públicas; STT3t: posicionamento pessoal sobre STT3s; STT3w: internacionalização; STT3x: dependência intelectual; STT3y: falta de olhar introspectivo e STT3z: falta teorizar. Esses segmentos são apresentados na imagem 9, a seguir:

Figura 9 - STT desenvolvidos por Solange em relação ao SOT peculiaridades da LA



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional**, o participante emprega, no turno 86, o discurso interativo (2 recorrências), aproximando-se do interlocutor em um posicionamento argumentativo a respeito do *SOT3: Caracterização do professor-pesquisador na LA*, desenvolvendo assim uma crítica a partir do *STT3o: trabalho de pesquisa amador* e apresentando assim a premissa 1 de um posicionamento argumentativo, em sua entrevista (ex. “*Eu acho que nós somos ainda... nós fazemos um trabalho de pesquisa ainda muito amador*” – Daniel/T86). Vejamos o excerto do turno 86: “*Eu ACHO que nós somos ainda... nós fazemos um trabalho de pesquisa ainda MUITO amador.* (Daniel/T86).”

Ainda no plano organizacional, no turno 88, primordialmente o discurso teórico (10 recorrências), ao discutir a área de LA, seguido da relação de implicação, por meio do discurso interativo (2 recorrências). Nesse turno, Daniel constrói seu raciocínio de modo explicativo, a partir da constatação inicial referente ao *STT3o: trabalho de pesquisa amador*, apresentado como premissa 1 (ex. “*Que não é culpa dos professores*”), de uma problematização (ex. “*mas a gente tem sempre que olhar isso no contexto do nosso país*”), seguido de uma resolução da questão (ex. “*Não é o indivíduo que é responsável por isso.*” e, por fim, encerra essa sequência

explicativa com a conclusão desse raciocínio (ex. “*É entender a história da pesquisa no país.*”).

Essa SE é encaixada a volta da SA iniciada no turno 86, a partir do argumento 1 (ex. “Primeiro, eu acho que a linguística aplicada, ela ficou muito tempo presa aos estudos da linguística por si só.”), seguido do argumento 2 (ex. “Então ficou muito tempo, então, era assim uma aplicação da linguística.”) encaixado a um segundo raciocínio explicativo, por meio da constatação inicial 2 (ex. “Hoje já tem alguns anos”), problematização 2 (ex. “já tem mais de vinte anos que isso vem sendo alterado”), resolução 2 (ex. “mas quem está no poder ainda é o povo da linguística”) e por fim, uma conclusão do raciocínio explicativo (ex. “não é a linguística aplicada”), deixando o raciocínio argumentativo em aberto. Vejamos esses movimentos no turno 88, desenvolvido por Daniel:

Que não é culpa dos professores, mas a gente tem sempre que olhar isso no contexto do nosso país. Não é o indivíduo que é responsável por isso. É entender a história da pesquisa no país. Primeiro, eu acho que a Linguística Aplicada, ELA ficou muito tempo presa aos estudos da linguística por si só. Então, ficou muito tempo, então, era assim uma aplicação da Linguística. Hoje, já tem alguns anos, já tem mais de vinte anos que isso vem sendo alterado, mas quem está no poder ainda é o povo da linguística, não é a Linguística Aplicada. (Daniel/T88)

No que se refere à intencionalidade do texto, a partir do **plano organizacional**, no turno 96, Daniel retoma o raciocínio argumentativo, apresentando uma premissa (ex. “O que significa ser um aluno em uma universidade estrangeira”), situada no eixo do expor disjunto por meio do emprego do discurso interativo. Apresenta um argumento (ex. “*Então, o que acontece, pra mim, é um desperdício de dinheiro*”), encerrando com a conclusão desse raciocínio (ex. “*fica sempre essa, pra mim sempre fica essa imagem da nossa total dependência intelectual com relação ao outro...*”) referente ao STT3x: *dependência intelectual*, a partir do emprego do discurso teórico encaixado ao discurso interativo, a fim de formar seu posicionamento crítico em relação à LA no Brasil, desenvolvido nos STT2gg: *impacto das políticas públicas* e STT2n: *posicionamento pessoal*.

[...] O que significa ser um aluno em uma universidade estrangeira, né! Então, o que acontece, pra mim, é um desperdício de dinheiro e fica sempre essa, pra mim sempre fica essa imagem da nossa total dependência intelectual com relação ao outro [...] (Daniel/T96)

Outra sequência argumentativa é empregada por Daniel no turno 98, para

identificar um problema típico da LA no Brasil e faz asserções com posicionamento político a respeito dessa área. Essa sequência é composta por uma premissa, um argumento e uma conclusão, respectivamente (ex. *“Então eu acho que esse é um grande problema do país”*; *“de modo geral a gente não para pra olhar pra nós”*; *“isso eu acho que enfraquece de modo geral a pesquisa no país”*). Encaixado ao argumento dessa sequência, Daniel mobiliza um raciocínio explicativo quase completo, composto por uma constatação inicial (ex. *“Até pra fazer teorias”*), relacionada ao STT3y: Falta de olhar introspectivo, uma problematização (ex. *“a gente não teoriza muito”*) e uma resolução incompleta (ex. *“é sempre uma coisa...”*), relacionadas ao STT3z: *falta teorizar*. Esse raciocínio é encerrado a partir da conclusão da SA já apresentada. Vejamos esses movimentos no turno 98:

[...] Então eu acho que esse é um grande problema do país, de modo geral a gente não para pra olhar pra nós. Até pra fazer teorias, a gente não teoriza muito, é sempre uma coisa..., ISSO eu acho que enfraquece de modo geral a pesquisa no país. (Daniel/T98)

Em relação ao **plano enunciativo**, é recorrente o uso do modo impessoal nas frases, em que o enunciador busca distanciar-se da enunciação (ex. *“É entender a história da pesquisa no país.”* - Daniel/T88), mas há também o emprego dos pronomes pessoais eu, nós, a gente, em que a responsabilidade do texto recai sobre o entrevistado (ex. *“Então eu acho que esse é um grande problema do país, de modo geral a gente não para pra olhar pra nós.”* – Daniel/T98). Essa responsabilidade é muitas vezes partilhada com demais personagens, no caso dos pronomes pessoais nós (e também a gente, com função de nós) e também atribuída a outro personagem, como o pronome pessoal ela, remetendo à LA.

Nos excertos analisados, observo o emprego de *modalizações apreciativas*, como eu acho (ex. *“eu acho que a Linguística Aplicada [...]”* – Daniel/T88), para caracterizar o professor-pesquisador na LA (SOT3). Há também o emprego de *modalizações deônticas* tem que (ex. *“mas a gente tem sempre que olhar isso no contexto do nosso país”* - Daniel/T88) e também de *modalização lógica*, por meio do advérbio de tempo sempre. Essa modalização se destaca por estar apoiada nas coordenadas do mundo objetivo (ex. *“pra mim sempre fica essa imagem da nossa total dependência intelectual com relação ao outro”* – Daniel/T96).

Além das modalizações, o **plano enunciativo** que constitui os excertos referentes ao SOT3 na entrevista com Daniel é permeado por diversas vozes. Daniel

emprega a voz de autor empírico (ex. “*Eu acho que nós somos ainda [...]*” – Daniel/T86). A voz de autor empírico é retomada nos turnos 88, 96 e 98, sempre a fim de veicular a opinião ou avaliação de Daniel a respeito do STT em desenvolvimento (ex. “*eu acho que enfraquece de modo geral a pesquisa no país*” – Daniel/T98).

Daniel em sua entrevista dá voz a quatro personagens, a saber: *professores-pesquisadores em LA*, que parece ser evocada por Daniel ao empregar o pronome nós, no turno 86 (ex. “[...] *nós fazemos um trabalho de pesquisa ainda muito amador.*” – Daniel/T86); *professores*, que não são personagens específicos, mas protótipos sociais de personagens (ex. “*Que não é culpa dos professores [...]*” – Daniel/T88); a *LA* (ex. “*Primeiro, eu acho que a Linguística Aplicada, ela ficou muito tempo presa aos estudos da linguística por si só.*” – Daniel/T88) e *aluno*, também como uma concepção também genérica, ou seja, uma voz de personagem social (ex. “*O que significa ser um aluno em uma universidade estrangeira*” – Daniel/T96). Além dessas vozes, Daniel emprega também a voz social, não atribuída, constituída em forma de orações impessoais (ex. “*Não é o indivíduo que é responsável por isso. É entender a história da pesquisa no país.*” – Daniel/T98).

No que tange ao **plano semântico** dessa interação, Daniel traz algumas críticas à própria área de pesquisa em que se situa e busca relações contextuais para embasar suas discussões, tratando de caracterizar o professor-pesquisador a partir de concepções sobre as influências do contexto sócio-histórico mais amplo sobre o trabalho desse profissional (ex. STT 3p, STT3q, STT3r, STT3s e STT3w) e de reflexões sobre as falhas da área (ex. STT3o; STT3x, STT3y e STT3z). Ao tecer suas reflexões Daniel posiciona-se, assumindo a responsabilidade pelas colocações apresentadas, a partir de dêiticos pessoais e temporais (ex. eu e hoje) em determinados momentos e partilhando essa responsabilidade com demais pesquisadores (ex. nós, a gente). A partir das análises apresentadas, identifico, na fala de Daniel 6 representações sobre o que vem a ser o professor-pesquisador na LA.

- 1) Professor-pesquisador em LA desenvolve trabalho amador;
- 2) Professor-pesquisador em LA têm suas pesquisas influenciadas pelo contexto;
- 3) Professor-pesquisador em LA sobre influência das políticas públicas;

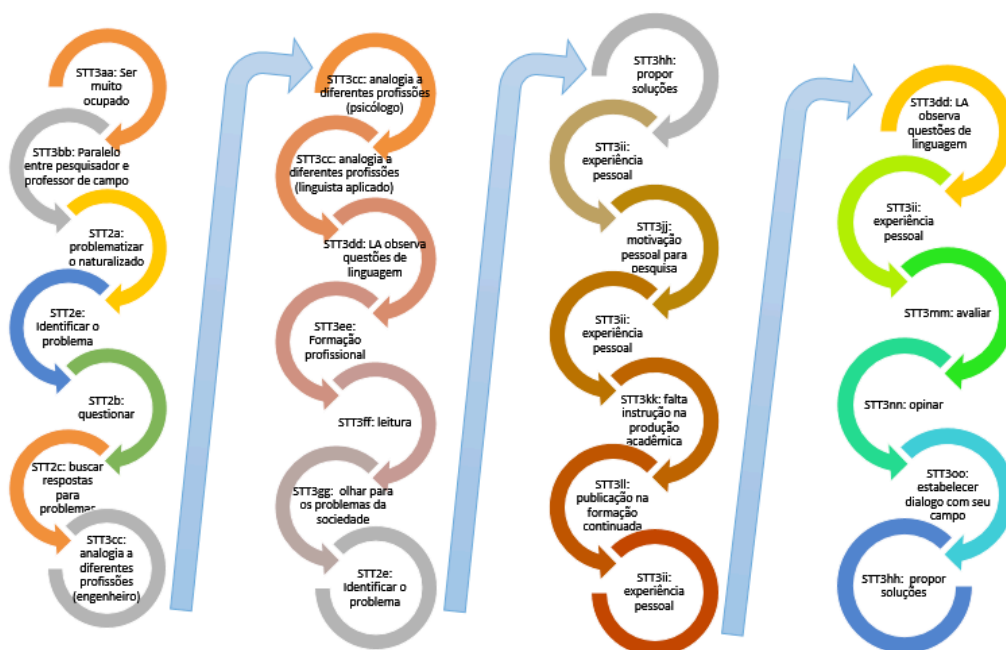
- 4) Professor-pesquisador em LA projeta uma imagem de dependência intelectual;
- 5) Professor-pesquisador em LA não olha introspectivamente para a produção do país;
- 6) Professor-pesquisador em LA não teoriza muito.

A partir da relação entre os STT desenvolvidos, dos elementos de textualização empregados, Daniel constrói representações que remetem fragilidades da LA no contexto brasileiro. O professor-pesquisador aponta influências do contexto sócio-histórico mais amplo sobre o trabalho desse profissional nas representações 2 e 3 e para as falhas da área de LA no Brasil, nas representações 1, 4, 5 e 6.

7.3.4 O Posicionamento de Denise a Respeito de Professor-Pesquisador na LA (SOT3)

Em relação à entrevista com Denise, no **plano organizacional** analiso primeiramente os movimentos de segmentos de tratamento temáticos (STT). Assim, a esquematização desses movimentos é apresentada na imagem 10, que envolve um desenvolvimento cíclico e progressivo do tratamento apresentado ao SOT3: *Caracterização do professor-pesquisador na LA*. Os STT desenvolvidos foram: STT2a: problematizar o naturalizado; STT2b: questionar; STT2c: buscar respostas para problemas; STT2e: Identificar o problema (2 recorrências); STT3aa: Ser muito ocupado; STT3bb: Paralelo entre pesquisador e professor de campo; STT3cc: analogia a diferentes profissões (3 recorrências); STT3dd: LA observa questões de linguagem (2 recorrências); STT3ee: Formação profissional STT3ff: leitura; STT3gg: olhar para os problemas da sociedade; STT2s: propor resultados/soluções (2 recorrências); STT3ii: experiência pessoal (4 recorrências); STT3jj: motivação pessoal para pesquisa; STT3kk: falta instrução na produção acadêmica; STT3ll: publicação na formação continuada; STT3mm: avaliar; STT3nn: opinar e STT3hh: estabelecer dialogo com seu campo, apresentados na imagem 10, a seguir:

Figura 10 – Plano organizacional



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional**, a participante emprega, no turno 60, o discurso teórico (10 recorrências), distanciando-se do interlocutor, por meio da mobilização de representações pelo eixo do expor autônomo, ou seja, disjuntas da ação de linguagem, imprimindo a esse discurso um distanciamento e apagamento da agência do locutor em relação ao segmento de tratamento temático que está sendo mostrado (ou exposto) e o discurso interativo (1 ocorrência), responsabilizando-se pela mobilização de representações pelo eixo do expor implicado, ou seja, conjuntas da ação de linguagem. No turno 64, o discurso teórico (7 recorrências) e o discurso interativo (uma ocorrência) são empregados em conjunto com sequências explicativas para compor o posicionamento de Denise a respeito do SOT3: *Caracterização do professor-pesquisador na LA*.

No turno 60 Denise compõe suas SE a partir de duas constatações iniciais. Cada uma dessas fases é seguida por mecanismos diferentes de continuidade textual. A constatação inicial 1 (ex. “O Linguista APLICADO... ele olha pro mundo”) é seguida pela fase de conclusão (ex. “vê os problemas em que linguagem tem PAPEL CONSTITUTIVO desses problemas”).

Na segunda SE, a constatação inicial 2 (ex. “Então, se o sujeito de vinte anos não é ainda ALFABETIZADO”) é seguida pelas fases de problematização e de

resolução (ex. *“eu não tô falando nem em letramento, mas ALFABETIZADO”*), em seguida de uma conclusão (ex. *“há um problema de linguagem que afeta toda experiência humana dele”*). Essa SE não segue um modelo prototípico e, na sequência, retorna três vezes à fase de problematização (ex. *“porque ele tem problema para pegar um ônibus, para pagar contas, para abrir conta no banco e por aí vai...”*). Vejamos essas planificações no excerto a seguir:

O Linguista APLICADO... ele olha pro mundo e vê os problemas em que linguagem tem PAPEL CONSTITUTIVO desses problemas. Então, se o sujeito de vinte anos não é ainda ALFABETIZADO, eu não tô falando nem em letramento, mas ALFABETIZADO, há um problema de linguagem que afeta toda experiência humana dele, porque ele tem problema para pegar um ônibus, para pagar contas, para abrir conta no banco e por aí vai [...] (Denise/ T60)

Denise segue seu raciocínio explicativo no turno 64, também em uma sequência não prototípica, iniciando com uma constatação inicial (ex. *“Então, ahh... um professor-pesquisador em Linguística Aplicada pode olhar para os problemas da sociedade como um todo”*), seguida de uma problematização (ex. *“de pessoas não alfabetizadas”*), uma resolução (ex. *“pra problemas de comunicação em empresas que tem rendimento, produtividade econômica BAIXA”*) e uma avaliação (ex. *“por conta de problemas de comunicação”*). Além desse movimento prototípico, Denise retoma a SE, com uma nova fase de resolução (ex. *“e explicar esses problemas”*) e propõe uma conclusão para seu raciocínio (ex. *“TRAZER soluções”*).

Nesse mesmo turno, Denise abre uma segunda possibilidade explicativa para o SOT3 (Caracterização do professor-pesquisador na LA), a partir da constatação inicial 2 (ex. *“Ou vai olhar para sua própria Seara”*- Denise/T64), seguida de três repetições da fase de problematização (ex. *“que é a Seara acadêmica”*; *“ver como você pode identificar problemas”*; *“estudar esses problemas”*) e finalizando com uma conclusão (ex. *“e propor soluções”*). Esse modo de planificação pode ser visto no excerto a seguir:

Então, ahh... um professor-pesquisador em Linguística Aplicada pode olhar para os problemas da sociedade como um todo: de pessoas não alfabetizadas, pra problemas de comunicação em empresas que tem rendimento, produtividade econômica BAIXA, por conta de problemas de comunicação e explicar esses problemas e TRAZER soluções. Ou, pode olhar para sua própria Seara, que É a Seara acadêmica e ver como você pode identificar problemas, estudar esses problemas e propor soluções, NÉ!? (Denise/T64).

Pelo modo como Denise planifica as sequências em seu texto, observo que ela, toma o segmento de orientação temática como algo questionável, que admite pontos de vista diversos ou difícil, demandando explicações, por isso, a entrevistada planifica seu texto em SE, apontando caminhos para guiar a compreensão de seus interlocutores diretos e indiretos (a entrevistadora e os possíveis leitores da pesquisa, a qual a entrevista se destina).

Em relação ao **plano enunciativo** empregado nos excertos representativos do SOT3, Denise estabelece nele a coerência pragmática do texto, indicando as responsabilizações, avaliações em relação aos STT desenvolvidos em sua entrevista. Assim, Denise se coloca no papel de expositora dos segmentos temáticos, ao empregar o discurso teórico e o discurso interativo em seus textos, ambos ancorados no eixo do expor, seguindo as coordenadas gerais dos mundos (BRONCKART, 2009a).

Deste modo, a partir dos recursos mobilizados por Denise, observo a forte presença das *vozes sociais* e também a responsabilidade pela ação de linguagem, por parte da entrevistada, ao mobilizar a *voz de autor* empírico. Em relação à voz social, há a presença de personagens genéricos no texto, como o Linguista Aplicado, o sujeito, o professor-pesquisador em Linguística Aplicada (ex. “O Linguista APLICADO... ele olha pro mundo e vê os problemas em que linguagem tem PAPEL CONSTITUTIVO desses problemas.”; “Então, se o sujeito de vinte anos não é ainda ALFABETIZADO, [...]” - Denise/ T60) e também um você, que não se dirige diretamente ao interlocutor (no caso a entrevistadora), mas retomando a figura do professor-pesquisador (ex. “Ou, pode olhar para sua própria Seara, que É a Seara acadêmica e ver como você pode identificar problemas [...] – Denise/T64). Além disso, Denise emprega a *voz de autor empírico* (ex. “eu não tô falando nem em letramento” – Denise/T60), para comentar seu raciocínio explicativo.

Além das vozes, o posicionamento enunciativo pode ser observado a partir das expressões modalizadoras. No caso dos excertos referentes ao SOT3, já apresentados, observo a planificação ancorada em sequências explicativas e primordialmente no discurso teórico, já demonstram um posicionamento com poucas avaliações e pouca implicação. Esse posicionamento de Denise se confirma com a ausência de modalizações diversas, de modo que a participante emprega apenas a modalização deôntica, que novamente se volta a representações ancoradas no social, tendo em vista que esse tipo de modalização consiste em uma avaliação da

conformidade com normas sociais, ou seja dos papéis que socialmente validados atribuídos aos personagens sociais mobilizados (ex. “Então, áhh... um professor-pesquisador em Linguística Aplicada pode olhar para os problemas da sociedade como um todo [...]”; “[...] e ver como você pode identificar problemas [...]” - Denise/T64).

A constituição do **plano semântico** referente ao SOT3 é desenvolvido por Denise a partir do tratamento que a participante dá ao SOT proposto, ou seja, a partir das representações construídas por ela ao caracterizar o professor-pesquisador na LA. Assim, Denise retoma algumas considerações que já haviam sido colocadas anteriormente ao tratar de pesquisa (ex. STT2a: problematizar o naturalizado; STT2b: questionar; STT2c: buscar respostas para problemas e STT2e: Identificar o problema; STT2s: propor resultados/soluções), e também propõe novos segmentos que caracterizam esse profissional de modo pontual, de essência (ex. STT3aa: Ser muito ocupado), em contraste com demais profissionais (ex. STT3bb: Paralelo entre pesquisador e professor de campo; STT3cc: analogia a diferentes profissões) e ainda a partir de ações e especificidades da sua área disciplinar (ex. STT3dd: LA observa questões de linguagem; STT3gg: olhar para os problemas da sociedade; STT3mm: avaliar; STT3nn: opinar e STT3hh: estabelecer dialogo com seu campo). Outro item que se sobressai na entrevista com Denise é o constante retorno da participante a suas experiências pessoais, para organizar seu raciocínio (ex. STT3ii: experiência pessoal). Assim, a participante veicula 7 representações principais, que se voltam ao social, conforme já apontado na análise dos planos organizacionais e enunciativos, a respeito do professor-pesquisador na LA:

- 1) Ser muito ocupado;
- 2) Desenvolver atividades de pesquisa;
- 3) Observar questões de linguagem;
- 4) Olhar para os problemas da sociedade;
- 5) Posicionar-se diante dos problemas investigados;
- 6) Propor soluções para esses problemas;
- 7) Estabelecer diálogo com seu campo de atuação.

A representação de número 1 reforça a discussão a respeito da intensificação do trabalho docente. Nesse caso, a fala de Denise parece estar em consonância com meu posicionamento a respeito de que algumas demandas de performatividade

que a área de LA coloca para seus membros são fatores intensificadores do trabalho do professor-pesquisador (ALMEIDA FILHO, 2007; GORNALL; SALISBURY, 2012; GUARANY, 2014). Além dessa representação ser proveniente do coletivo de trabalho, ela representa uma visão naturalizada dessa intensificação, ou seja, não se trata de uma imposição externa, mas de uma autorregulação, mantida pelo engajamento individual desses profissionais, que propagam e reproduzem essa postura profissional, como positiva, sem ponderar os desgastes que esse engajamento pode gerar para suas vidas pessoais.

As representações de 2 a 7 refletem a concepção de pesquisador e da área de LA a qual a entrevistada se alinha. Em relação a representações sobre o ato de pesquisar, a participante se alinha com a vertente da linguística aplicada que presa por rigor metodológico, aprofundamento teórico e também se embasa fortemente na perspectiva social e agentiva do professor-pesquisador, que se preocupa com questões socialmente relevantes, envolvendo linguagem, e que demandam posicionamento crítico do professor-pesquisador dessa área, de modo a propor soluções para esses problemas. Além disso, a participante tem para si, que o profissional dessa área precisa dialogar com seus pares a fim de ampliar e contribuir efetivamente com seu campo de atuação.

7.4 REPRESENTAÇÕES TECIDAS PELOS PROFESSORES-PESQUISADORES SOBRE SUA(S) IDENTIDADE(S) DE PROFESSOR-PESQUISADOR

A pergunta 3, referente ao *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, é uma questão aberta, restritiva, que assim como as perguntas 1 e 2 está propensa à emergência de representações de si para o outro (a pesquisadora e os demais interlocutores da entrevista, mas que de modo geral são acadêmicos). Essa questão (SOT proposto pela pesquisadora) pressupõe fazer emergir identidades e experiências. Deste modo, pressuponho a presença predominante do discurso interativo, ou seja, discurso situado no eixo do expor, em que haja implicação do enunciador na apresentação das operações psicológicas da linguagem, com a finalidade de aproximar sua fala de um diálogo, consciente de si, do seu espaço social e também de seus interlocutores em um tempo atual. Essa questão faz emergir os segmentos de tratamento temático elencados no quadro 22 e analisados na sequência.

Quadro 22 - STT relacionados à caracterização de sua identidade de professor-pesquisador (SOT4)

	SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	Juliana	Solange	Daniel	Denise
1.	STT1a: Pedido de esclarecimento	X	2 (X)	X	
2.	STT1b: Problemas técnicos		4 (X)		
3.	STT2p: Reconhece a imensidão do conhecimento				X
4.	STT3bb: Pesquisador e Professor-pesquisador		X		
5.	STT3ii: Experiência pessoal			X	X (2)
6.	STT4a: Indicação de atividades desenvolvidas	X (7)	X (8)		
7.	STT4b: Professor universitário foca no pesquisador acadêmico		X		
8.	STT4c: Descrição do contexto de atuação	X (2)			
9.	STT4d: Valorização da participação em evento	X (2)			
10.	STT4e: Valorização da orientação de trabalhos de pesquisa	X			
11.	STT4f: Assume diferentes papéis sociais				X
12.	STT4g: Atua em diferentes atividades		X		
13.	STT4h: indicação de atividades esporádicas em sua atuação profissional	X			
14.	STT4i: Indicação da desvalorização do professor	X			
15.	STT4j: Leitura de editais	X (2)			
16.	STT4k: Reconhece a necessidade de melhorar a ética na pesquisa				X
17.	STT4l: Indica a necessidade de manter-se atualizada	X			
18.	STT4m: Sentimento negativo em relação a sua performance profissional	X	X (4)		
19.	STT4n: Avalia os dados de outro		X		
20.	STT4o: Busca ações que tenham impacto na sala de aula			X	
21.	STT4p: Sujeito preocupado com sua prática docente			X	
22.	STT4q: Crítica a propostas muito grandes de ação			X	
23.	STT4r: Defende a necessidade de voltar para escola como agenda			X (2)	
24.	STT4s: Defende que contradição é parte do sujeito			X	
25.	STT4t: Deseja desenvolver pequenas ações			X	
26.	STT4u: Desenvolvimento de projeto para lidar com a sala de aula			X	
27.	STT4v: Dificuldade de aprofundar discussões		X		
28.	STT4w: Dificuldade de interação efetiva		2 (X)		
29.	STT4x: Discute a diferença entre homem e mulher				X (2)
30.	STT4y: Fator tempo como negativo		X (5)		
31.	STT4z: Identifica-se como aprendiz				X
32.	STT4aa: identifica-se como bolsista				X

	produtividade				
33.	STT4bb: Identifica-se como clichê				X

continua
conclusão

	SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	Juliana	Solange	Daniel	Denise
34.	STT4cc: Identifica-se como coroa				X
35.	STT4dd: Identifica-se como desconfiada				X
36.	STT4ee: Identifica-se como orientadora		X		
37.	STT4ff: Identifica-se como pesquisadora		X		
38.	STT4gg: Identifica-se como pesquisadora-orientadora		X		
39.	STT4hh: Identifica-se como pessoa esforçada				X
40.	STT4ii: Identifica-se como problematizadora				X
41.	STT4jj: Identifica-se como professora-pesquisadora		X		X
42.	STT4kk: Sujeito preocupado com a prática teórica			X	
43.	STT4ll: Identifica-se por tempo de trabalho				X
44.	STT4mm: Importância do contexto		X		
45.	STT4nn: Indica atividades de demanda da universidade		X		
46.	STT4oo: indica o grau de dificuldade de determinadas atividades		X		
47.	STT4pp: Justifica seu interesse de pesquisa			X	
48.	STT4qq: Olhar para sala do outro		X		
49.	STT4rr: Reconhece necessidade de melhorar a prática de sala de aula				X
50.	STT4ss: Coerência na prática			X	
51.	STT4tt: Busca parceria			X	
52.	STT4uu: sujeito que valoriza o esforço				X (2)

Fonte: a autora.

A partir da observação geral do SOT4 e de seus STT, observo que segmentos com recorrência de três formas: a) o participante retomar o segmento em sua entrevista (ex. STT1a, STT1b, STT3ii, STT4a, STT4c, STT4d, STT4j, STT4m, STT4r, STT4w, STT4x, STT4y e STT4uu), b) em que mais de um participante tratam do mesmo segmento (ex. STT1a, STT3ii, STT4a e STT4m) e c) em que o participante recorre a segmentos introduzidos na discussão de outro SOT (STT1a; STT1b; STT2p; STT3bb; STT3ii).

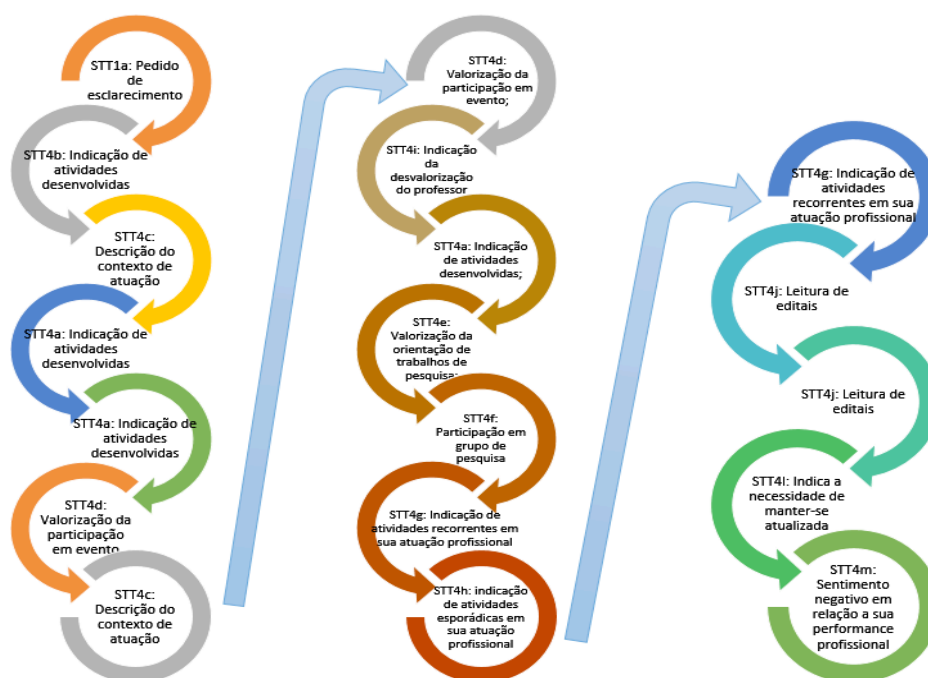
Na seção seguinte os turnos referentes ao *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador* são analisados a partir dos seus planos organizacional, enunciativo e semântico, conforme apresentado na metodologia deste trabalho.

7.4.1 O Posicionamento de Juliana a Respeito da Caracterização de sua Identidade

de Professor-Pesquisador (SOT4)

Levando em consideração o contexto de produção das entrevistas explico um panorama da discussão posta a respeito da identidade profissional de professor-pesquisador, associado à área de LA, conforme o esquema de progressão temática do *SOT4 - caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*. Nesse esquema, pressuponho a compreensão do movimento do tratamento que a entrevistada deu ao conteúdo temático que lhe foi apresentado, a partir da mobilização de recursos linguísticos, que me possibilitem investigar as representações construídas nesse processo. Dessa forma, a análise do **plano organizacional** dessa questão evidencia os seguintes STT: STT1a: Pedido de esclarecimento, STT4a: Indicação de atividades desenvolvidas (4x), STT4c: Descrição do contexto de atuação (2x), STT4d: Valorização da participação em evento (2x), STT4e: Valorização da orientação de trabalhos de pesquisa, STT4f: Participação em grupo de pesquisa, STT4g: Indicação de atividades recorrentes em sua atuação profissional (2x), STT4h: indicação de atividades esporádicas em sua atuação profissional, STT4i: Indicação da desvalorização do professor; STT4j: Leitura de editais, STT4l: Indicação da necessidade de manter-se atualizada, STT4m: Sentimento negativo em relação a sua performance profissional, apresentados na imagem 11, a seguir:

Figura 11 - STT desenvolvidos por Juliana em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional**, nos excertos mais representativos dessa temática, Juliana emprega a SDia como matriz interacional, encaixada à SE constituída primordialmente por meio do discurso interativo (7 recorrências) e também pelo discurso teórico (3 ocorrências), no turno 41. A SDia também se encaixa à SA e SE no turno 47. Essas sequências são constituídas primordialmente por meio do discurso interativo (8 recorrências) e também por meio do discurso teórico (2 ocorrências). No turno 55, a SDia é encaixada à SA, à SE e recorre também à sua fase transacional, na qual Juliana emprega o discurso interativo (4 recorrências) seguido pelo discurso teórico (uma ocorrência).

No turno 41, Juliana tece um raciocínio explicativo referente ao STT4c: Descrição do contexto de atuação e sua ação como professora-pesquisadora, referente ao STT4a: Indicação de atividades desenvolvidas. A participante apresenta uma *constatação inicial* (ex. “eu coordeno o núcleo de pesquisa e extensão aqui do campus”), segue com a *problematização* do assunto (ex. “[...] porque a UNEB ela tá disponi... Ela (a UNEB) tá em vinte e quatro cidades da Bahia”), apresenta uma *resolução* (ex. “Aí, como a pró-reitoria ... ela não pode estar desmembrada, existe o NUPE”) e, por fim, *na fase de conclusão*, encerra seu raciocínio a respeito do seu

contexto de atuação (ex. “que é o núcleo de pesquisa e extensão em cada departamento”). Na sequência, Juliana abre duas novas SE, para tratar de sua atuação no contexto descrito, iniciando pela fase de *constatação inicial* (ex. “eu coordeno esse núcleo”; “depois que eu entrei no NUPE”), *problematiza* a questão (ex. “isso fez com que eu abrisse mais o meu olhar pra organização de evento”; “eu comecei a fazer MUITOS eventos”), *tece* sua explicação, por meio a fase de *resolução* (ex. “que é uma coisa que eu sempre gostei”) e *conclui* suas explicações (ex. “que NA VERDADE eu aponto como um dos principais fatores pra eu ter ((pausa)) encaminhado mesmo na pesquisa da área”; “DAÍ ((pausa)) é IMPOSSÍVEL você não fazer eventos puxando para o que você gosta”). Vejamos esses movimentos no excerto a seguir:

Ah bom, eu coordeno o núcleo de pesquisa e extensão aqui do campus, porque a UNEB ela tá disponi... Ela (a UNEB) tá em vinte e quatro cidades da Bahia e AÍ, como a pró-reitoria... ela não pode estar desmembrada, existe o NUPE, que é o núcleo de pesquisa e extensão em cada departamento. Então, eu coordeno esse núcleo e isso fez com que eu abrisse mais o meu olhar pra organização de evento, que é uma coisa que eu sempre gostei e, que NA VERDADE eu aponto como um dos PRINCIPAIS fatores pra eu ter ((pausa)) encaminhado mesmo na pesquisa da área e, depois que eu entrei no NUPE, eu comecei a fazer MUITOS eventos e DAÍ ((pausa)) é IMPOSSÍVEL você não fazer eventos puxando para o que você gosta, né?! (Juliana/T41)

Juliana emprega um raciocínio argumentativo no turno 47 para tratar de publicação, vocábulo relacionado ao STT4m: *Sentimento negativo em relação a sua performance profissional*. A participante inicia esse turno com uma *premissa* (ex. “A publicação, eu tô um pouco aquém do que eu gostaria”), apresenta um *argumento* (ex. “Esse ano mesmo, eu só publiquei... só tive UMA publicação”) e encaixa sua SA a SE atípica para justificar seu argumento, com as fases de *constatação inicial* (ex. “mas... mesmo... as minhas eu não levo pra sala de aula”), de *problematização* (ex. “mas enquanto pesquisador da área”; “porque eu trabalho com a disciplina que é Seminário Interdisciplinar de Pesquisa”), de *resolução* (ex. “ASSIM, eu tento sempre trabalhar com artigos, né!?”; “ENTÃO, eu tento levar para sala de aula também alguns artigos”; “alguns capítulos de dissertação”) e de *conclusão* (ex. “ATÉ para conhecimento da arquitetura do gênero TAMBÉM”; “que pra mim tem tanto valor quase igual ao evento”). Vejamos esses movimentos no excerto a seguir:

A publicação, eu tô um pouco aquém do que eu gostaria. Esse ano mesmo, eu só publiquei... só tive UMA publicação e mas... mesmo... as minhas eu não levo pra sala de aula, mas enquanto pesquisador da área, ASSIM, eu tento sempre trabalhar com artigos, né!? ATÉ para conhecimento da arquitetura do gênero TAMBÉM, porque eu trabalho com a disciplina que é Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, que trabalha com gêneros acadêmicos é... ENTÃO, eu tento levar para sala de aula também alguns artigos, alguns capítulos de dissertação, que pra mim tem tanto valor quase igual ao evento, né!? (Juliana/T47)

Ainda no **plano organizacional**, no turno 55 a participante emprega as trocas de turno, características da SDia encaixadas a uma SA, referindo-se ao termo leitura, que remete aos segmentos STT4j: Leitura de editais e STT4l: Indicação da necessidade de manter-se atualizada. Nessa SA, a participante apresenta uma premissa (ex. *“eu preciso LER mais um pouquinho”*) e um argumento (ex. *“mas eu acho que é muito importante”*) encaixados à fase transacional da SDia, que parece estar sendo empregada para segurar a atenção da entrevistadora e retomando uma posição já mencionada pela entrevistada (ex. *“porque como eu tava falando na questão anterior”*). Em seguida, Juliana encaixa um segundo argumento a respeito da importância da leitura de editais (ex. *“pra gente tá por dentro do que tá acontecendo na área”*) e conclui seu raciocínio com uma avaliação pessoal (ex. *“e o edital pode dar uma ajuda bastante significativa pra isso”*). Vejamos esses movimentos no excerto a seguir:

Então ASSIM, eu preciso LER mais um pouquinho, mas eu acho que É muito importante, porque como eu tava falando na questão anterior, pra gente tá por dentro do que tá acontecendo na área e o edital PODE dar uma ajuda bastante significativa pra isso! (Juliana/T55)

Em relação ao **plano enunciativo**, as análises referentes ao SOT4 - *caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, diretamente ligado à identidade profissional dos participantes, me ajudam a identificar alguns posicionamentos dos participantes em relação aos SOT e aos STT e, também compreender o emprego ou não de modalizações, que auxiliam a interpretação das mensagens construídas nos textos, por estabelecerem “coerência pragmática ou interativa do texto” (BRONCKART, 2009a, p. 259). Levando em consideração o contexto de produção desses textos e contrastando com os recursos enunciativos, tenho acesso as representações que os participantes tecem de si para os seus interlocutores e, que ao mesmo tempo, são constituídas por muitas vozes, por vezes assimiladas à sua própria voz (BRONCKART, 2009a; GALLI, 2010). Outro recurso

também relevante para compreender o raciocínio empregado na produção do texto analisado é a análise das modalizações, que são evidenciadoras das subjetividades emergentes no texto e também de identidades construídas a partir desses recursos, sendo que as representações (ou imagens) construídas de si, se fazem a partir do contato com o outro (GALLI, 2010).

Na enunciação de Juliana é possível observar a recorrência do pronome pessoal eu, que exerce a função sintática de sujeito e é uma unidade de coesão nominal (ex. “*eu coordeno o núcleo de pesquisa e extensão aqui do campus*” – T41; “*eu tento levar para sala de aula também alguns artigos*” – T47; “*eu acho que É muito importante*” - T55). No caso da fala de Juliana, essas anáforas pronominais marcam relações organizativas e de dependência com o predicado, situam a implicação da participante no discurso com valor dêitico, ou seja, se coloca na ordem do expor. Desse modo, Juliana assume responsabilidade pela enunciação e se coloca como autor empírico das representações que constrói a partir da proposição do SOT4 - caracterização de sua identidade de professor-pesquisador.

A partir dos recursos mobilizados por Juliana, também observo a presença das vozes de personagem, tais como a universidade, a pró-reitoria, o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e o edital, esses personagens ocupam na fala de Juliana, como agentes das ações apresentadas, embora sejam vozes institucionais, impregnadas de representações de um coletivo de trabalho, que nesse momento, são incorporadas ao dizer de Juliana, por exemplo:

Ah bom, eu coordeno o núcleo de pesquisa e extensão aqui do campus, porque a UNEB ela tá disponi... Ela (a UNEB) tá em vinte e quatro cidades da Bahia e AÍ, como a pró-reitoria... ela não pode estar desmembrada, existe o NUPE, que é o núcleo de pesquisa e extensão em cada departamento. [...] (Juliana/ T41).

Além dessas vozes, observo também a veiculação de vozes explicitamente sociais, como é o caso do pronome de tratamento você, que pode estar atrelado ao pronome pessoal tu ou ao vós. No caso do uso feito por Juliana, parece se referir a uma pessoa genérica, incluindo a própria enunciadora (ex. “[...] *eu comecei a fazer MUITOS eventos e DAÍ ((pausa)) é IMPOSSÍVEL você não fazer eventos puxando para o que você gosta, né?!*” - (Juliana/T41)).

Outro vocábulo empregado nessa mesma perspectiva é o “a gente”, que é uma forma de tratamento, além de ser uma variação linguística, ou seja, uma

variação do pronome de 1ª pessoa do plural “nós”. No caso do modo com o foi empregado por Juliana, infiro que o nós refere-se a si própria e a entrevistadora, mas também pode remeter à classe de professores-pesquisadores que fazem eventos, de qualquer modo, a responsabilidade enunciativa desse texto é partilhada entre a entrevistada e seus pares, ou seja, é uma *voz social*.

Ainda no **plano enunciativo**, Juliana constrói seus posicionamentos a partir de modalizações apreciativa (ex. na verdade, impossível, eu gostaria, tem, eu acho), modalizações lógicas (ex. pode estar, pode dar) e também de modalizações deônticas (ex. eu tento, eu preciso). As modalizações apreciativas empregadas pela participante estão de modo geral atreladas à segmentos referentes à suas experiências pessoais e profissionais, ou seja, relacionadas aos segmentos STT4g: Indicação de atividades recorrentes em sua atuação profissional, STT4h: indicação de atividades esporádicas em sua atuação profissional, STT4i: Indicação da desvalorização do professor, STT4j: Leitura de editais, por exemplo. As lógicas, referentes ao mundo objetivo, são empregadas por Juliana em tom de verdade em relação a assuntos de ordem real, seguindo as normas vigentes, ou seja, relacionadas ao STT4c: Descrição do contexto de atuação. Já as deônticas, estão intimamente ligadas às autoprescrições que Juliana assume para si, relacionando-se aos segmentos STT4l: Indicação da necessidade de manter-se atualizada e STT4m: Sentimento negativo em relação a sua performance profissional.

No que tange o **plano semântico** dessa seção da entrevista, referente ao *SOT4 - caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, a participante desenvolve o SOT proposto a partir de segmentos diversos, sendo os mais significativos, ou seja, com maior recorrência e também diretamente ligados ao SOT proposto, a partir da observação de sua implicação/ responsabilização pelo enunciado, e demais mecanismos enunciativos. Assim, a participante tece representações ao caracterizar sua identidade enquanto professora-pesquisadora. Desse modo, Juliana identifica-se principalmente a partir da indicação de atividades por ela desenvolvidas (STT4a) em seu contexto de atuação (STT4c). Além disso, a participante posiciona-se a respeito de sua identidade profissional, a partir de algumas avaliações sobre sua performance relacionada a autoprescrições (STT4l e STTm).

Deste modo, Juliana identifica-se como coordenadora de núcleo de pesquisa e extensão, portanto, envolvida com atividades referentes a eventos; como

professora, que precisa assegurar sua voz de autoridade, por enfrentar desvalorização em sua atuação profissional; orientadora de pesquisas; participante de grupo de pesquisa; profissional que lê com frequência, que lida com diferentes gêneros do meio acadêmico; profissional que produz textos para publicação esporadicamente; professora que acredita que seus alunos não leem editais; professora-pesquisadora que se sente em falta, desatualizada em relação à sua área de atuação e profissional que acredita que a leitura de editais pode gerar oportunidades profissionais.

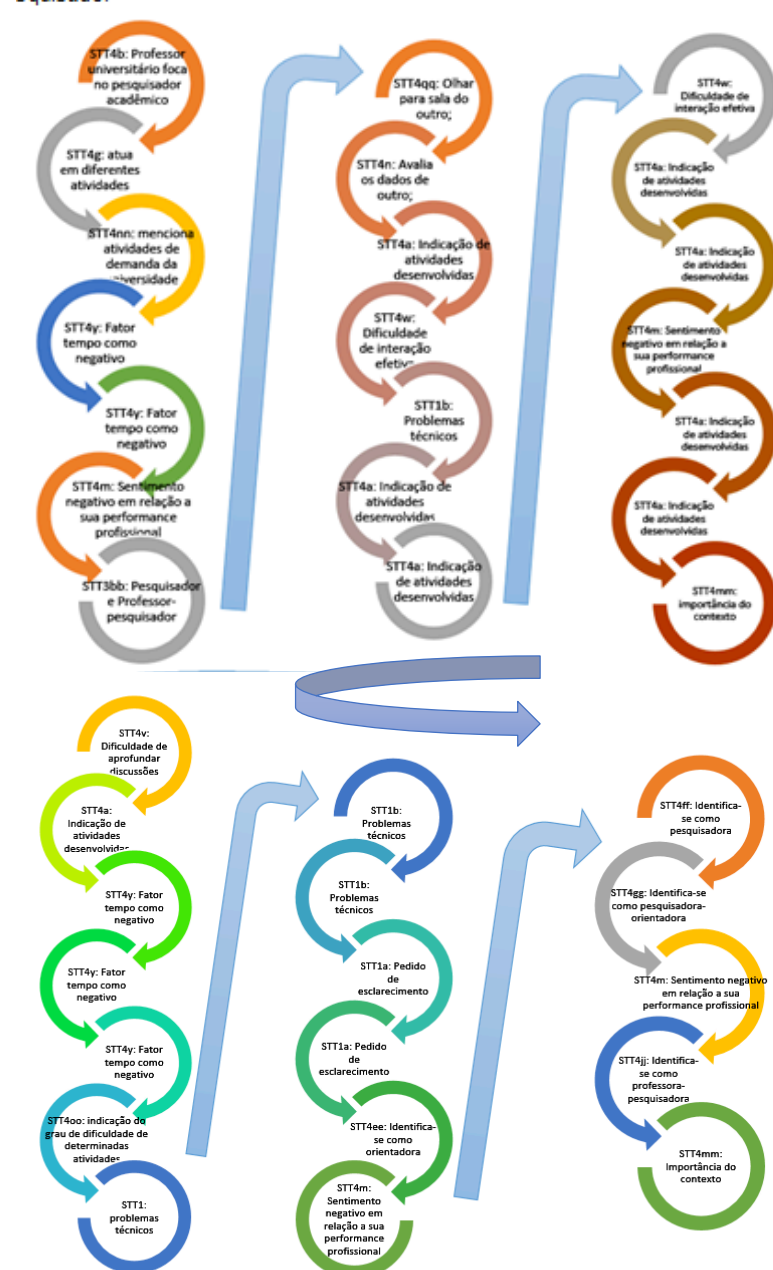
Essas representações também veiculam as expectativas do contexto social em que essa profissional atua (Juliana/T54), em especial se tomarmos como base as pressões advindas da estruturação das universidades públicas em uma lógica de produtividade. Essa mesma expectativa social aparece na fala de Juliana, que aparentemente assume para si o discurso recorrente da produtividade como medida do sucesso profissional e da satisfação pessoal (GIROUX, 2009), conforme excerto T47: “*A publicação, eu tô um pouco aquém do que eu gostaria. Esse ano mesmo, eu só publiquei... só tive UMA publicação e mas... [...].*” (Juliana/T47).

7.4.2 O Posicionamento de Solange a Respeito da Caracterização de sua Identidade de Professor-Pesquisador (SOT4)

A análise do **plano organizacional** referente ao SOT4: *Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, desenvolvido por Solange em sua entrevista, evidencia os seguintes STT: STT1a: Pedido de esclarecimento (2 recorrências), STT1b: Problemas técnicos (4 recorrências), STT3bb: Pesquisador e Professor-pesquisador (1 ocorrência), STT4a: Indicação de atividades desenvolvidas (8 recorrências), STT4b: Professor universitário foca no pesquisador acadêmico (1 ocorrência), STT4g: Atua em diferentes atividades (1 ocorrência), STT4m: Sentimento negativo em relação a sua performance profissional (4 recorrências), STT4n: Avalia os dados de outro (1 ocorrência), STT4v: Dificuldade de aprofundar discussões (1 ocorrência), STT4w: Dificuldade de interação efetiva (2 recorrências), STT4y: Fator tempo como negativo (5 recorrências), STT4ee: Identifica-se como orientadora (1 ocorrência), STT4ff: Identifica-se como pesquisadora (1 ocorrência), STT4gg: Identifica-se como pesquisadora-orientadora (1 ocorrência), STT4jj: Identifica-se como professora-pesquisadora (1 ocorrência), STT4mm: Importância do

contexto (1 ocorrência), STT4nn: Indica atividades de demanda da universidade (1 ocorrência), STT4oo: indica o grau de dificuldade de determinadas atividades (1 ocorrência) e STT4qq: Olhar para sala do outro (1 ocorrência). Esses movimentos são apresentados na imagem 12, a seguir:

Figura 12 - STT desenvolvidos por Solange em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional** referente ao SOT4: *Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, desenvolvido por Solange, observo os tipos de

sequência e os tipos de discurso empregados nos excertos representativos do posicionamento da participante. Esses excertos são compostos primordialmente por discurso interativo (13 recorrências).

Assim, no turno 50 constato a presença da SD, em fase de aspectualização (ex. “*Dentro das quarenta horas que eu fico aqui (...)*”) encaixada à SA em fase de premissa (ex. “*eu faço muito mais OUTRAS coisas do que eu gostaria (risos).*”). Em seguida, esse raciocínio descritivo e argumentativo é complementado no turno 54, a partir da proposição de *argumentos* para a premissa apresentada no turno 50 (ex. “*Do que eu gostaria de faZER e do que eu PRECISARIA fazer para ser realmente pesquisadora...*”). Esse raciocínio é concluído no turno 56 (ex. “*Mas aí, talvez eu fosse MENOS professora*”).

Dentro das quarenta horas que eu fico aqui, eu faço muito mais OUTRAS coisas do que eu gostaria (risos). (Solange/T50)

Do que eu gostaria de faZER e do que eu PRECISARIA fazer para ser realmente pesquisadora... (Solange/T54)

Mas aí, talvez eu fosse MENOS professora. (Solange/T56)

Mais adiante na entrevista, no turno 101, Solange retoma a sua posição a respeito de sua identidade de professor-pesquisador, por meio de uma SE em fase de *constatação inicial* (ex. “*Ela é uma pessoa que pesquisa muito mais o que os ALUNOS pesquisam, do que ela mesma pesquisa.*”), constituída pelo emprego do discurso teórico (única ocorrência nos excertos referentes ao SOT4). Em seguida, no turno 105, a participante introduz uma SE em fase de *constatação inicial* (ex. “*Então... eu como pesquisadora HOJE, eu estou desenvolvendo um banco de dados pra outras pessoas pesquisarem.*”), de *problematização* (ex. “*Eu estou propondo coisas pra... propondo projetos*”) e de *resolução* (ex. “*pensando em projetos pros meus alunos fazerem.*”).

Ainda nesse raciocínio explicativo do turno 105, Solange encaixa uma SD, em fase de aspectualização (ex. “*apresenta uma nova constatação inicial* (ex. “*Eu HOJE pego muito pouco em dado e vou lá, e vou olhar*”) a uma SE, em fase de constatação inicial (ex. “*Eu OLHO os dados dos meus alunos*”), de resolução (ex. “*que os MEUS alunos selecionaram*”) e de conclusão (ex. “*mas EU não selecionei.*”).

Então... eu como pesquisadora HOJE, eu estou desenvolvendo um banco de dados pra outras pessoas pesquisarem. Eu estou propondo coisas pra... propondo projetos, pensando em projetos pros meus alunos fazerem. Eu HOJE pego muito pouco em dado e vou lá, e vou olhar. Eu OLHO os dados

dos meus alunos, que os MEUS alunos selecionaram, mas EU não selecionei. (Solange/T105)

Em relação ao **plano enunciativo**, as análises me ajudam a identificar alguns posicionamentos dos participantes em relação aos SOT e aos STT. Assim, Solange se coloca na entrevista essencialmente por meio do pronome pessoal *eu*, responsabilizando-se, identificando-se, apresentando-se e representando-se como professora-pesquisadora (ex. “*eu faço muito mais OUTRAS coisas do que eu gostaria (risos).*” - Solange/T50; “Eu OLHO os dados dos meus alunos” - Solange/T105).

Esse posicionamento enunciativo é constituído pelas *vozes de autor empírico* e de *personagem*, ambas remetendo à Solange, embora o recurso de textualização empregado seja divergente. Ao colocar-se no texto, Solange emprega a *voz de autor empírico* (ex. “*Então... eu como pesquisadora HOJE, eu estou desenvolvendo um banco de dados pra outras pessoas pesquisarem.*” – Solange/T105) e ao buscar um distanciamento de si, ao que me parece, em um tom analítico de sua atuação, Solange enuncia uma *voz de personagem*, empregando o pronome pessoal *ela*, ou seja, terceira pessoa do singular (ex. “*Ela é uma pessoa que pesquisa muito mais o que os ALUNOS pesquisam, do que ela mesma pesquisa.*” – Solange/T101).

Nesse momento da entrevista, Solange não emprega modalizações, conferindo ao conteúdo temático explorado um aspecto de objetividade, pela ausência das avaliações, ou seja, apresentado com valor declarativo. Parece-me que ao desenvolver o SOT4 Solange tem muita clareza de quem é esse professor-pesquisador, abandonando aquele professor-pesquisador genérico, marcado por um *você* impessoal -, pois fala com propriedade de si, de suas ações e assume a enunciação, assume sua voz.

Em relação ao **plano semântico** do texto, nas falas de Solange são apresentados elementos constitutivos da identidade da professora-pesquisadora que desenvolve diversas tarefas, que se engaja em diversos papéis sociais, fazendo emergir algumas facetas constituintes da complexidade de ser professor-pesquisador em LA no Brasil, a partir de sua experiência pessoal, que é a atuação no contexto do ensino superior. Assim, Solange identifica-se como:

- 1) Pessoa;
- 2) Pesquisadora;
- 3) Professora-pesquisadora;

- 4) Pesquisadora-orientadora;
- 5) Orientadora;
- 6) Profissional que atua em diversas atividades;
- 7) Profissional com sentimento negativo em relação a sua performance profissional;
- 8) Profissional que tem dificuldade de interação efetiva com seus pares;
- 9) Profissional que encara o tempo como fator negativo em seu trabalho.

Deste modo, Solange remete a si como pessoa e professora que faz pesquisa. Apresenta-se como pesquisadora, que trabalha nas pesquisas de seus alunos (ou seja, professora-pesquisadora), fazendo menção também a um papel de formadora de novos pesquisadores (pesquisadora-orientadora), referentes às representações de 1 a 5. Além disso, a participante indica fatores que permeiam sua profissão e sua identidade profissional, referentes às representações de 6 a 9.

Essas representações tecidas na entrevista com Solange indicam a presença dessas múltiplas identidades, que se articulam. Evidências essas que reforçam a concepção da identidade profissional como um processo que entrelaça aspectos pessoais e profissionais (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), mas que devido à proposição temática da entrevista sobressaem as identidades profissionais e institucionais, que parecem estar sendo moldadas pelo contexto, a partir das ideias veiculadas no espaço institucional (HYLAND, 2012). Essa identidade poderia ser categorizada como uma identidade disciplinar, pois leva em consideração o contexto de atuação da entrevistada como macro contexto de atuação, que se inscreve na LA, situada no contexto brasileiro.

Esse processo de constituição identitária do professor-pesquisador, é igualmente permeado por diversos elementos, que o torna complexo e dinâmico, em um constante movimento entre o indivíduo (e suas representações individuais) e os papéis que esse indivíduo assume (a partir das representações coletivas que ele incorpora/ assume). Ao mesmo tempo, essa identidade profissional passa pelo crivo social, por ser sócio, histórica e culturalmente constituída (ex. T50, T54 e T56).

Desse modo, alguns conflitos que emergem na fala de Solange, por exemplo, me fazem retomar a discussão do contexto social em que essa professora-pesquisadora está inserida e das demandas que um professor experiente tem no seu cotidiano. O fato de a professora estar trabalhando em prol das pesquisas de

seus alunos ao invés de desenvolver pesquisas próprias (T101) não está atrelado à concepção de professor-pesquisador que ela tem, individualmente, mas às representações que ela tem do seu papel social de orientadora. Além disso, também tem outros fatores que interferem no processo, como as diversas atividades que a participante desenvolve, que podem estar causando uma pulverização da sua atenção e de sua energia (T50 e T54), como tempo para desenvolver esse trabalho (T50), que também impacta na qualidade das tarefas desenvolvidas, gerando dificuldades de interação com os pares, uma vez que seria necessário conciliar agendas, por exemplo.

Todos esses fatores funcionam como catalizadores de sentimentos negativos para essa profissional em relação à sua performance, pois apesar de estar desenvolvendo inúmeras tarefas em sua vida profissional, sente-se em constantemente déficit. Esses elementos evidenciados na fala de Solange corroboram com a proposição de Gornall e Salisbury (2012) a respeito das demandas do contexto de ensino superior e seus efeitos na vida do profissional atuante. Esses pesquisadores defendem que professores-pesquisadores em atividade profissional são bombardeados com demandas diversas, muitas vezes impostas, embora, haja momentos em que eles mesmos optam por se engajarem em diversas atividades/iniciativas (GORNALL; SALISBURY, 2012), seja em razão das autoprescrições ancoradas em pressões sociais, seja em razão de buscas e objetivos pessoais.

Outro fator relevante na fala de Solange, com cinco recorrências ao longo de sua fala, é que a profissional que encara o tempo como fator negativo em seu trabalho e sinaliza para elementos geradores de intensificação do seu trabalho. Essa representação pode estar ligada a fatores constituintes do contexto de atuação de Solange, tanto de forma micro (referente ao seu local de trabalho) quanto macro contextual (referente a ser professor-pesquisador experiente em LA no Brasil). De forma mais direta, as demandas institucionais de Solange podem estar ocupando seu tempo com tarefas que a participante não tem como prioridade (ex. T50 e T54), como também pode ser reflexo de sua inserção como professora-pesquisadora em LA no Brasil atualmente, ou seja, profissional inserida em uma cultura globalizante, que formata e direciona as identidades profissionais por um viés econômico e produtivista (BLOCK, 2012).

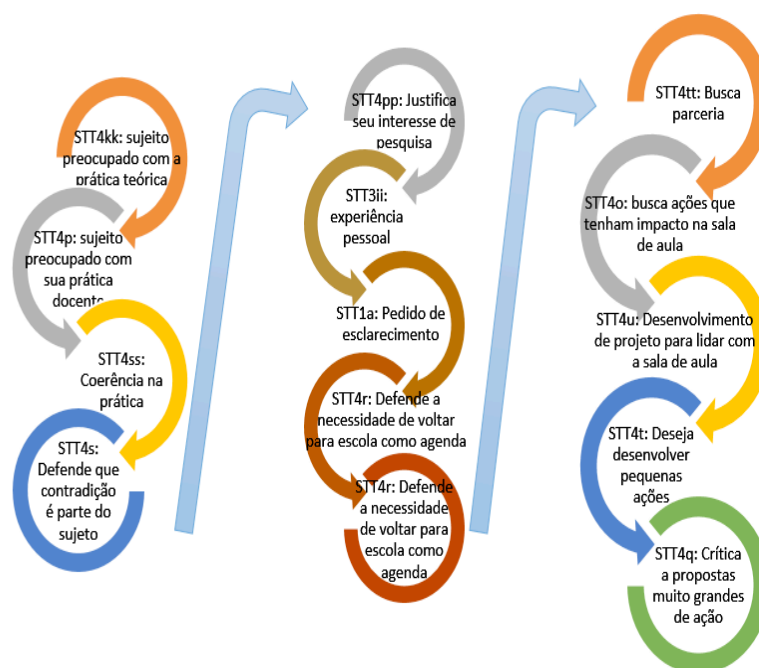
7.4.3 O Posicionamento de Daniel a Respeito da Caracterização de sua Identidade de Professor-Pesquisador (SOT4)

Levando em consideração o item 7.1, em que o contexto de produção das entrevistas foi apresentado, início a análise do texto de Daniel com a análise do **plano organizacional**. Assim, explico um panorama do posicionamento de Daniel a respeito de sua própria identidade de professor-pesquisador, tecendo assim representações a partir da proposição *SOT4 - caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*. Nesse esquema⁸⁵, pressuponho a compreensão do movimento do tratamento que o entrevistado deu ao conteúdo temático que lhe foi apresentado.

O SOT4 é tratado por Daniel a partir dos seguintes segmentos de tratamento temáticos (STT), que se repetem em alguns casos: STT1a: Pedido de esclarecimento; STT3ii: Experiência pessoal; STT4o: Busca ações que tenham impacto na sala de aula; STT4p: Sujeito preocupado com sua prática docente; STT4q: Crítica a propostas muito grandes de ação; STT4r: Defende a necessidade de voltar para escola como agenda (2 recorrências); STT4t: Deseja desenvolver pequenas ações; STT4u: Desenvolvimento de projeto para lidar com a sala de aula; STT4kk: Sujeito preocupado com a prática teórica; STT4pp: Justifica seu interesse de pesquisa; STT4ss: Coerência na prática e STT4tt: Busca parceria. Observemos na imagem 13, a seguir:

⁸⁵ As setas representam os movimentos temáticos, tanto na direção progressiva e quanto na sequencial desses segmentos, possibilitando a visualização da disposição das recorrências dos segmentos supracitados.

Figura 13 - STT desenvolvidos por Daniel em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional** referente ao *SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, desenvolvido por Daniel, observo os tipos de sequência e os tipos de discurso empregados nos excertos representativos do posicionamento do participante. Esses excertos são compostos primordialmente por discurso interativo (9 recorrências), com a presença do discurso misto teórico-interativo (1 ocorrência) e também do discurso teórico (1 ocorrência). Assim, posso observar que as operações psicológicas subjacentes às asserções estão pautadas majoritariamente na ordem do expor, ou seja, “geralmente objeto de uma avaliação baseada exclusivamente nos critérios de elaboração e validação dos conhecimentos do mundo ordinário [...]”, conforme determina Bronckart (2009, p. 154).

Além dos tipos de discurso, observo essas intencionalidades subjacentes aos raciocínios desse participante a partir da observação dos tipos de sequência empregados (ADAM, 2011). Assim, o turno 102, da entrevista de Daniel é produzido a partir de um raciocínio explicativo tanto de sua prática teórica quanto de sua prática docente, referente aos STT4p e STTkk. O participante faz, portanto, uma constatação inicial, incompleta (ex. “*Eu acho que eu sou um sujeito que cada vez mais*”), seguida de problematização (ex. “*com o tempo, eu tenho a preocupação de*

começar a ter uma prática teórica”) e de resolução (ex. “juntamente com..., uma discussão teórica, uma leitura de mundo”), encerrando com a fase de conclusão (ex. “que se materialize nas minhas práticas docentes”), conforme o excerto T102:

Eu acho que eu sou um sujeito que cada vez mais... com o tempo, eu tenho a preocupação de começar a ter uma prática teórica, juntamente com... uma discussão teórica, uma leitura de mundo, que se materialize nas minhas práticas docentes. (Daniel/T102)

No turno 104, Daniel emprega novamente a SE não prototípica, em fase de constatação inicial (ex. “eu preciso se eu acredito em determinadas coisas”), seguido pela fase de problematização (ex. “a minha prática como professor, como pessoa, como sujeito, precisam ser não coerentes”) e de conclusão (ex. “mas por que coerente a gente não consegue”), conforme o excerto T104:

Eu acho que ASSIM, eu preciso se eu acredito em determinadas coisas, a minha prática como professor, como pessoa, como sujeito precisam ser não coerentes, mas porque coerente a gente não consegue. (Daniel/T104)

No turno 106, Daniel emprega ainda o segmento do seu raciocínio explicativo não prototípico, em fase de constatação inicial (ex. “Eu tô agora muito interessado na questão de ensino de inglês pra surdos”), seguido pela fase de problematização (ex. “que é uma coisa que eu vou tá fazendo daqui pra frente”), de resolução (ex. “não é por que, mas isso tem a ver..., não é por que surdes é uma coisa que tá na moda), abre uma nova SE para justificar seu posicionamento a respeito do termo surdez, a partir da fase de constatação inicial (ex. “ela esta porque tá dentro dessa minha ideia de letramento pra diferença”), apresenta uma resolução ao tema (ex. eu preciso olhar esse diferente”) e finaliza seu raciocínio sobre o assunto com a fase de conclusão (ex. “eu preciso olhar esse diferente, por exemplo, esse sujeito, o sujeito surdo ele é diferente pra mim”), conforme o excerto T106:

[...] Eu tô agora muito interessado na questão de ensino de inglês pra surdos, que é uma coisa que eu vou tá fazendo daqui pra frente, não é porque, mas isso tem a ver... não é por que surdes é uma coisa que tá na moda, ela esta porque tá dentro dessa minha ideia de letramento pra diferença, eu preciso olhar esse diferente, por exemplo, esse sujeito, o sujeito surdo ele é diferente pra mim. [...] (Daniel/T106)

Em relação ao **plano enunciativo**, as análises indicam alguns posicionamentos do participante em relação ao SOT proposto e aos STT

desenvolvido. Assim, Daniel se coloca na entrevista essencialmente por meio do pronome pessoal *eu*, responsabilizando-se, identificando-se, apresentando-se e representando-se como sujeito (ex. “*Eu acho que eu sou um sujeito que cada vez mais...*” – Daniel/T102), como professor e como pessoa (ex. “[...] *eu preciso se eu acredito em determinadas coisas, a minha prática como professor, como pessoa, como sujeito precisam ser não coerentes [...]*” – Daniel/T104). Assim, Daniel emprega em seu texto a *voz de autor empírico* e, portanto, se posiciona como agente pesquisador.

Outro recurso empregado nesses excertos é o uso do a gente, com função de pronome pessoal em primeira pessoa do plural *nós*, que parece não estar se referindo a pessoas específicas, mas à classe de professores, grupo de pessoas e também a sujeitos de modo geral e, portanto, utilizando uma *voz social* na composição do STT4ss: Coerência na prática (ex. “[...] *mas porque coerente a gente não consegue.*” - Daniel/T104).

Além disso, a *voz de personagem* é outro recurso empregado nesses excertos, quando o participante refere-se à surdez e ao sujeito surdo (ex. “[...] *ela esta porque tá dentro dessa minha ideia de letramento pra diferença, eu preciso olhar esse diferente, por exemplo, esse sujeito, o sujeito surdo ele é diferente pra mim. [...]*” - (Daniel/T106).

Ainda no **plano enunciativo**, Daniel lança mão de modalizações para compor as avaliações a respeito dos temas tratados, a saber: STT4p: Sujeito preocupado com sua prática docente; STT4ss: Coerência na prática; STT4pp: Justifica seu interesse de pesquisa e STT3ii: Experiência pessoal. O entrevistado emprega a *modalização apreciativa* (ex. “Eu acho”, “eu acredito” e “eu preciso”), imprimindo o seu ponto de vista enquanto autor empírico do texto, a respeito dos STT4ss, STT4pp e STT3ii. Daniel emprega também a *modalização deôntica* (ex. “eu preciso”; “precisam ser”), para revelar sua preocupação em estar em conformidade com as normas sociais, referente ao STT4p.

Em relação ao **plano semântico** do texto, nas falas de Daniel, são apresentados elementos constitutivos da identidade da professor-pesquisador que se coloca como sujeito, como pessoa e como professor. Assim, as representações construídas por Daniel ao longo da entrevista a respeito do SOT4 - *caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*, agrupam-se em torno da identificação de si enquanto: a) professor que busca ações que tenham impacto na sala de aula;

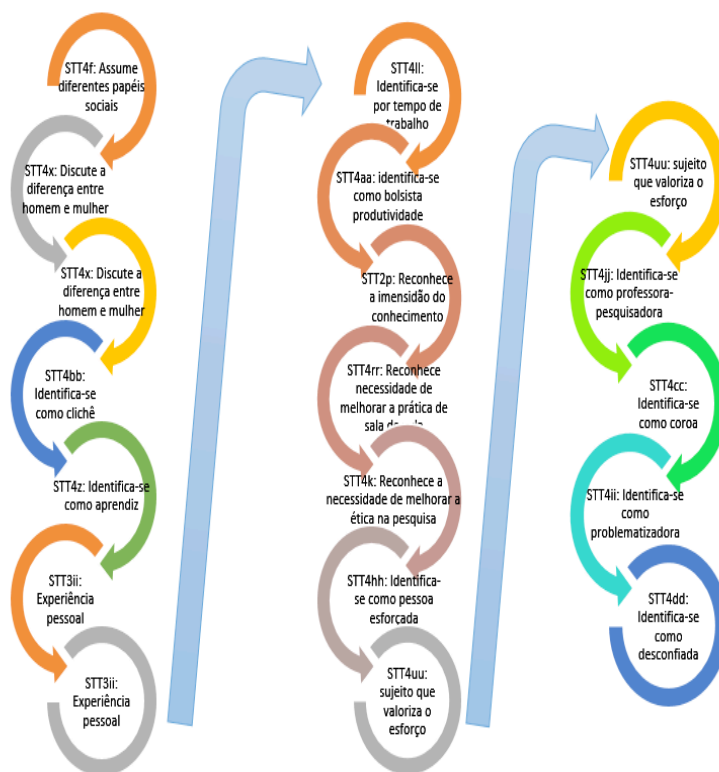
b) sujeito preocupado com sua prática docente; c) sujeito que defende a necessidade de voltar para escola como agenda da pesquisa; d) sujeito preocupado com a prática teórica; e) pessoa que reconhece a não coerência nas práticas sociais; e f) pessoa que busca parceria em seu trabalho com pesquisa de sala de aula.

7.4.4 O Posicionamento de Denise a Respeito da Caracterização de sua Identidade de Professor-Pesquisador (SOT4)

Nesta seção apresento a análise do texto de Denise a partir da análise do **plano organizacional**, passo para a análise do **plano enunciativo** e encerro com a análise do **plano semântico**. Assim, explico um panorama do posicionamento de Denise a respeito de sua própria identidade de professora-pesquisadora, tecendo assim representações a partir da proposição *SOT4 - caracterização de sua identidade de professor-pesquisador*. Nesse esquema, pressuponho a compreensão do movimento do tratamento que a entrevistada deu ao conteúdo temático a ela apresentado.

O SOT4 é tratado por Denise a partir dos seguintes segmentos de tratamento temáticos (STT), que se repetem em alguns casos: STT2p: Reconhece a imensidão do conhecimento; STT3ii: Experiência pessoal (2 recorrências); STT4f: Assume diferentes papéis sociais; STT4k: Reconhece a necessidade de melhorar a ética na pesquisa; STT4x: Discute a diferença entre homem e mulher (2 recorrências); STT4z: Identifica-se como aprendiz; STT4aa: identifica-se como bolsista produtividade; STT4bb: Identifica-se como clichê; STT4cc: Identifica-se como coroa; STT4dd: Identifica-se como desconfiada; STT4hh: Identifica-se como pessoa esforçada; STT4ii: Identifica-se como problematizadora; STT4jj: Identifica-se como professora-pesquisadora; STT4ll: Identifica-se por tempo de trabalho; STT4rr: Reconhece necessidade de melhorar a prática de sala de aula e STT4uu: sujeito que valoriza o esforço (2 recorrências). Esses movimentos são apresentados na imagem a seguir:

Figura 14 - STT desenvolvidos por Denise em relação ao SOT identidade de professor-pesquisador



Fonte: a autora.

Ainda no **plano organizacional**, Denise apresenta-se como professora-pesquisadora a partir de um raciocínio argumentativo, buscando convencer seu interlocutor a partilhar da sua visão sobre o assunto, ou seja, dos diferentes papéis sociais que assume. Assim, a participante apresenta-se a partir de diferentes papéis sociais (STT4f), em um SA em fase de premissa (ex. “*É que eu não sou só isso, né.*” – Denise/T84), seguida de um argumento (ex. *Eu sou mãe, avó... nessa fase da minha vida, eu sou filha, né!?*” – Denise/T84), encaixada a uma SE com três recorrências em fase problematização (ex. “*Com uma mãe idosa*”; “*e um marido que tem alguns problemas de saúde*”; e *uma filha, que teve neném a pouco e precisa de ajuda....*” – Denise/T84). Desse modo, ambas sequências iniciadas nesse turno de fala não são prototípicas e também não são concluídas enquanto raciocínio. Para compor o turno 84, Denise emprega o discurso interativo (2 recorrências) e o discurso teórico (2 recorrências). Conforme o excerto a seguir:

É que eu não sou só isso, né. Eu sou MÃE, AVÓ, nessa fase da minha vida eu sou FILHA, né!? Com uma mãe idosa e um marido que tem alguns problemas de saúde e uma filha que teve neném a pouco e PRECISA de ajuda [...] (Denise/T84)

Denise também se identifica como aprendiz (STT4z), em uma SE em fase de constatação inicial, por meio do discurso interativo, com duas recorrências (ex. “Mas eu vou ter que dizer, eu sou uma eterna aprendiz [...]” - Denise/T92). Além desse raciocínio, Denise retoma SA, encaixada a uma nova SE à SA em fase de premissa (ex. “Porque você vê que embora você acha que chegou em algum lugar” – Denise/T92), seguida de um argumento (ex. “depois de quinze anos de universidade, dezessete anos de bolsista pesquisadora no CNPQ [...]”, encaixada a uma SE do seu argumento, em fase de constatação inicial (ex. “e ano passado a gente fomos para o PP1.”) e de problematização (ex. “Digo a gente, porque sou eu e algumas amigas que estávamos represadas no PP2.”), encaixada ao segundo argumento as SA (ex. “Você embora tenha chegado em algum lugar”), a um contra-argumento (ex. “na verdade você ainda nem chegou em lugar nenhum”).

A participante encaixa uma nova SE a esse contra-argumento, justificando seu raciocínio, com a fase de problematização (ex. “porque tem muito o que melhorar na sua prática em sala de aula, na sua prática de pesquisa, na sua ética de pesquisa, na sua ética de publicação”) e fecha o raciocínio argumentativo com uma avaliação (ex. “então tem muito a aprender”). Na sequência, a participante inicia um novo processo explicativo, retomando o SOT4, que lhe foi apresentado, empregando a fase de constatação inicial (ex. “Então, primeiro de tudo, eu sou uma pessoa esforçada”), encaixada a uma SDia em fase transacional e composta pelo discurso interativo secundário, ou seja, interação atribuída “a personagens postos em cena” (BRONCKART, 2009a, p. 231), no caso as pessoas (ex. “as pessoas dizem, “ai não, isso é muito negativo”” – Denise/T98). Essa fase é encaixada a fase de problematização (ex. “digo esforçada é horroroso, mas é...”) e encerra com a fase de conclusão (ex. “Eu sempre valorizei aluno esforçado, muito mais do que aqueles que são brilhantes natos...”). Essas sequências são compostas por Denise a partir do discurso interativo (5 recorrências) em conjunto com o discurso teórico (12 recorrências), conforme o excerto a seguir:

Porque você vê que embora você acha que chegou em algum lugar, depois de quinze anos de universidade, dezessete anos de bolsista pesquisadora no CNPQ e ano passado a gente fomos para o BP1. Digo a gente, porque

sou eu e algumas amigas que estávamos represadas no BP2. Você embora tenha chegado em algum lugar, na verdade você ainda nem chegou em lugar nenhum, porque tem muito o que melhorar na sua prática em sala de aula, na sua prática de pesquisa, na sua ética de pesquisa, na sua ética de publicação, então tem muito a aprender. Então, primeiro de tudo, eu sou uma pessoa esforçada, as pessoas dizem, “ai não, isso é muito negativo” digo esforçada é horroroso, mas é... Eu sempre valorizei aluno esforçado, muito mais do que aqueles que são brilhantes natos [...] (Denise/T98)

Em relação ao **plano enunciativo**, a responsabilidade enunciativa muitas vezes é afastada do enunciador (ex. você – genérico, que remete à própria participante), como uma *voz social*, o que parece estar ligado a um processo de distanciamento proposital, a fim de refletir sobre suas ações de forma analítica. Há também a presença da expressão *a gente*, que está funcionando como pronome de tratamento equivalente à primeira pessoa do plural (nós), marcando a implicação discursiva de Denise, mas também sinalizando a responsabilidade enunciativa partilhada. Conforme apresentei na análise do plano organizacional, essa responsabilidade é partilhada com colegas de profissão de seu contexto de atuação, apresentadas em uma SE.

Além disso, a responsabilidade enunciativa da autora se faz presente, com o pronome pessoal em primeira pessoa do singular (eu), em que a *voz de autor empírico* se anuncia (ex. “É que eu não sou só isso, né. Eu sou MÃE, AVÓ, nessa fase da minha vida eu sou FILHA, né!?” – Denise/T84). Além da voz de autor empírico, há a presença da *voz social*, atribuída às pessoas, sem especificar quem são (ex. “Então, primeiro de tudo, eu sou uma pessoa esforçada, as pessoas dizem, “ai não, isso é muito negativo” digo esforçada é horroroso, mas é...” – Denise/T98). Além das vozes, no **plano enunciativo**, observo o emprego das modalizações, embora esse recurso seja pouco empregado pela entrevistada no que se refere ao SOT4. Denise emprega nesses excertos dois tipos de modalização: deontica (ex. “Mas eu vou *ter que* dizer” – Denise/T12) e apreciativa (ex. “*na verdade*, você ainda não chegou a lugar nenhum” - Denise/T12).

Em relação ao **plano semântico** da entrevista com Denise, são apresentados elementos constitutivos da identidade da professor-pesquisadora que se identifica a partir de diversos vocábulos (ver representação 1 e 4, a seguir). A pesquisadora-professora também tece representações que se relacionam ao trabalho do professor-pesquisador (ex. representações 2, 3, 5, 6 e 7). Assim, as representações construídas por Denise ao longo da entrevista a respeito do SOT4 - *caracterização*

de sua identidade de professor-pesquisador, se agrupam a partir de suas identidades (pessoal e profissional – representações 1 e 3) e de pressupostos que permeiam sua identidade de professora-pesquisadora (demais representações):

- 1) Identificação de si para o outro (ex. aprendiz, bolsista produtividade, clichê, coroa, desconfiada, esforçada, problematizadora, professora-pesquisadora)
- 2) Reconhecimento da imensidão do conhecimento
- 3) Atribuição sentidos a partir de sua experiência pessoal
- 4) Distinção entre os papéis sociais que assume (ex. mãe, avó, filha, esposa, diferencia homem e mulher)
- 5) Reconhecimento da necessidade de melhorar a ética na pesquisa
- 6) Apresentação do tempo de trabalho como fator positivo
- 7) Reconhecimento da necessidade de melhorar a prática de sala de aula.

Observo a partir dos dados analisados que essa afirmação se confirma quando a participante apresenta a representação 1, classificada como identificação de si para o outro, buscando indicar sua inserção na área de LA. Hyland (2012) assume a identidade enquanto construto social, que ocorre no engajamento do indivíduo com práticas sociais disciplinares. Também vejo esse movimento quando a participante assume a representação de que há uma imensidão de conhecimento,

Ao mesmo tempo, ela veicula a linguagem de modo a tecer seus valores, suas concepções a respeito do seu papel social (BUCHOLTZ; HALL, 2005), ainda que esse papel seja temporário. Essa *representação de si* se dá a partir das subjetividades que a professora-pesquisadora põe em discussão durante a entrevista, fazendo com que ela de mostre como parte de um coletivo (uma determinada porção da sociedade) e ao mesmo tempo como um indivíduo único (BUCHOLTZ; HALL, 2005). Da mesma forma a representação 4, classificada como *distinção entre os papéis sociais que assume*, remete a uma constituição identitária fluida e dinâmica, em que o indivíduo pensa e se comporta profissionalmente a partir de demandas sócias (como prescrições) e também lançam mão de suas características pessoais (como traços de personalidade e valores morais e éticos que assumem, etc.). De acordo com esses pesquisadores, “(u)ma identidade profissional do professor consiste de suas identidades que mais ou menos se harmonizam.” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 31).

A participante também traz a discussão a respeito da *atribuição sentidos a partir de sua experiência pessoal*. Mais uma vez, a questão emergente se dá na interseção entre o social e o individual, pois alguns desses sentidos são pré-determinados pelo meio social em que ocorrem (ex. regras de conduta, prescrições institucionais), mas que os indivíduos com base em suas subjetividades (ex. experiências pessoais) se reconfiguram e resinificam. Esse movimento de representações interfere diretamente na identidade profissional dessa participante, indicando o que Connelly e Clandinin (1999) defendiam como a influência do contexto no delineamento das identidades do professor e também o impacto na relação conhecimento prático (forjado no exercício da profissão) e o conhecimento pessoal (advindo de diversos contextos sociais em que o indivíduo se insere). Segundo Beijaard *et al.* (2004), os estudos de identidades já apontavam para essa visão de identidade como processo de (re)interpretação de experiências.

Há também nesses excertos a presença do reconhecimento da necessidade de melhorar a ética na pesquisa, a apresentação do tempo de trabalho como fator positivo em sua trajetória profissional e o reconhecimento da necessidade de melhorar a prática de sala de aula.

7.5 SÍNTESE DA SEÇÃO E IMPLICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES NAS IDENTIDADES DE PROFESSORES-PESQUISADORES EM LA

Nesta seção, propus-me a responder às perguntas de pesquisa:

- Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho?
- Avenir possíveis relações entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e identidade dos participantes.

Essas perguntas buscam atender aos seguintes objetivos da pesquisa:

- Identificar as representações dos participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- Intensificação do trabalho.
- Que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária dos participantes?

Para das representações referentes aos conceitos de pesquisa, professor-pesquisador em LA e identidade de professor-pesquisador, analisei o inicialmente

plano organizacional considerando os SOT e STT, os tipos de sequências e os tipos de discurso. Em seguida, apresentei o plano enunciativo, observando o posicionamento dos entrevistados, as vozes empregadas para compor a textualidade das entrevistas e também as modalizações utilizadas pelos participantes da entrevista. Para guiar minhas interpretações e asserções a respeito dos planos de análise me embasei nas informações contextuais disponíveis. Desse modo, apresento, a seguir, uma síntese da análise supracitadas.

Os SOT foram apresentados por mim, a partir das perguntas norteadoras da entrevista, dando origem, então, aos STT que foram desenvolvido pelos participantes a partir de sua compreensão a respeito da proposta. Desse modo, houve recorrência dos STT de três tipos: a) o participante retomar o segmento, b) diferentes participantes referindo-se aos mesmos segmentos e c) segmento abordado por todos os participantes.

A recorrência mais comum foi do tipo a, em que os participantes retomavam os conteúdos por eles abordados. Esses movimentos foram apresentados nas imagens ao longo das análises. Houve também diversas recorrências do tipo b, em que diferentes participantes abordaram o mesmo tema. Esses STT foram:

- STT2a: Problematizar o naturalizado;
- STT2c: Buscar respostas para problemas;
- STT2f: Dificuldades da pesquisa;
- STT1a: Pedido de esclarecimento;
- STT3ii: experiência pessoal;
- STT4a: Indicação de atividades desenvolvidas,
- STT4m: Sentimento negativo em relação a sua performance profissional

Houve também a ocorrência do tipo c, que se refere a STT em que mais de um participante trata do mesmo segmento. Esses STT foram:

- STT1a: Pedido de esclarecimento;
- STT3ii: experiência pessoal;
- STT4a: Indicação de atividades desenvolvidas;
- STT4m: Sentimento negativo em relação a sua performance profissional.

A seguir, apresento o quadro síntese desta seção, evidenciando os planos de análise conforme desenvolvidos ao longo do texto. Apresento, portanto cada uma das categorias analisadas, relacionadas a cada um dos SOT apresentados para discussão, separando por participante da entrevista.

Quadro 23 - Síntese dos resultados alcançados nas entrevistas

Participantes	SOT2: definição de pesquisa	SOT3: caracterização do professor-pesquisador	SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	Categorias de análise
Juliana	Discurso interativo (7) Discurso teórico (6)	Discurso interativo-teórico (3) Discurso interativo (5) Discurso teórico (8)	Discurso interativo (19) Discurso teórico (6)	Tipo de discurso
	SDia/ ⁸⁶ SA; SD/SA; SE/SA	SDia; SA/SE; SE; AS	SDia/SE; SDia/SA; SE; SDia/SA; SE	Tipo de sequência
	Autor empírico; Social (classe de professores)	Autor empírico; Social (professores-pesquisadores em LA) Personagem (alunos)	Autor empírico; Personagens (universidade, pró-reitoria, Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e edital); Social	Vozes
	Lógicas	Lógicas, pragmáticas e apreciativas	Lógicas, deonticas e apreciativas	Modalizações
	Pesquisa é investigar; Sala de aula é laboratório de pesquisa; Problemas do cotidiano (de sala de aula) são objetos de pesquisa; Pesquisa demanda rigor metodológico; Pesquisa é feita para propor soluções (aos problemas de sala de aula); Pesquisa demanda relação objeto-método-teoria.	É estar atualizado; É estar inserido em novas pesquisas; É instigar seus alunos a pesquisar (formar novos professores-pesquisadores); É desafiador por causa das mudanças que estão ocorrendo.	coordenadora de núcleo de pesquisa e extensão, professora, desvalorizada em sua atuação profissional; orientadora de pesquisas; participante de grupo de pesquisa; profissional professora-pesquisadora, desatualizada	Representações

continua

⁸⁶ O símbolo / foi empregado para sinalizar o encaixamento das sequências.

continua

Participantes	SOT2: definição de pesquisa	SOT3: caracterização do professor-pesquisador	SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	Categorias de análise
Solange	Discurso interativo (12) Discurso teórico (5)	Discurso interativo-teórico (4) Discurso interativo (12) Discurso teórico (6)	Discurso interativo (13) Discurso teórico (1)	Tipo de discurso
	SDia/SE; SA/SE/SDia;	SDia/SA/SE/SE	SD/SA; SE; SE/SD/SE	Tipo de sequência
	Autor empírico; Social (professor-pesquisador)	Autor empírico; Social (professor, professor-pesquisador e aluno)	Autor empírico; Personagem (Solange)	Vozes
	Pragmáticas, apreciativas, lógicas e deônticas	Pragmáticas, apreciativas e deônticas	Não há	Modalizações
	Existem tipos diferentes de pesquisa; Existe a pesquisa acadêmica, preocupada com a publicação; Existe a pesquisa feita na prática, que serve para o desenvolvimento do professor.	É ser professor-pesquisador É pesquisar novas metodologias É pesquisar novas abordagens É pesquisar questões referentes ao ensino-aprendizagem É ter a sala de aula como laboratório; Há diferentes tipos de pesquisa É estar em constante interação com o outro; É ter suas interações mediadas pela língua; É ter a tecnologia como ferramenta de interação	Pessoa; Professora que faz pesquisa. Professora-pesquisadora), Formadora de novos pesquisadores	Representações

continua

continuação

Participantes	SOT2: definição de pesquisa	SOT3: caracterização do professor-pesquisador	SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	Categorias de análise
Daniel	Discurso interativo-teórico Discurso teórico (15) Discurso interativo (15)	Discurso interativo (4) Discurso teórico (10)	Discurso interativo-teórico Discurso teórico (1) Discurso interativo (9) Discurso teórico (1)	Tipo de discurso
	SDia (monologada)/ SE; SA/SE; SE/as	SA/SE/SA/SE/SA/SA	SE; SE; SE	Tipo de sequência
	Autor empírico; Personagem (conhecimento e pesquisa)	Autor empírico; Sociais (professores-pesquisadores em LA, professores, Linguística Aplicada e aluno)	Autor empírico; Personagem; Social	Vozes
	Apreciativas, lógicas e deônticas	Apreciativas, lógicas e deônticas	Apreciativa e deôntica	Modalizações
	Relação entre pesquisa e conhecimento; Conhecimento é construído; Conhecimento é parcial; Pesquisa não se constitui apenas na academia;	Professor-pesquisador em LA desenvolve trabalho amador; Professor-pesquisador em LA têm suas pesquisas influenciadas pelo contexto; Professor-pesquisador em LA sobre influência das políticas públicas; Professor-pesquisador em LA projeta uma imagem de dependência intelectual; Professor-pesquisador em LA não olha introspectivamente para a produção do país;	Pesquisador que tem necessidade de voltar-se para escola Pesquisador que procura parceria com a professora Sujeito preocupado com a prática teórica Sujeito preocupado com sua prática docente	Representações

continua

conclusão

Participantes	SOT2: definição de pesquisa	SOT3: caracterização do professor-pesquisador	SOT4: Caracterização de sua identidade de professor-pesquisador	Categorias de análise
Denise	Discurso teórico (13) Discurso interativo (8)	Discurso teórico (17) Discurso interativo (2)	Discurso teórico (14) Discurso interativo (9)	Tipo de discurso
	SDia/SA/SE/SDia; SE;	SE; SE/SE; SE/SE	SA/SE; SA/SE/SA/SE; SE/SDia/SE	Tipo de sequência
	Autor empírico; Sociais (acadêmicos, professor-pesquisador genérico e colegas de trabalho); Personagens (alunos)	Autor empírico; Sociais (professor-pesquisador, você)	Autor empírico; Sociais	Vozes
	Pragmáticas, deônticas e apreciativas	Deônticas	Deôntica e apreciativa	Modalizações
	Exercício de olhar o mundo; Problematizar o naturalizado; Questionar; Buscar respostas para problemas; Delinear o problema; Desenvolver raciocínio científico	Ser muito ocupado; Desenvolver atividades de pesquisa; Observar questões de linguagem; Olhar para os problemas da sociedade; Posicionar-se diante dos problemas investigados; Propor soluções para esses problemas; Estabelecer dialogo com seu campo de atuação.	Pessoa que assume diferentes papéis sociais: clichê aprendiz Profissional com longo tempo de trabalho Bolsista produtividade em pesquisa pessoa esforçada professora-pesquisadora coroa problematizadora desconfiada	Representações

Fonte: a autora.

Respondendo à pergunta 4: Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária, nas entrevistas, essas representações foram discutidas ao longo desta seção e identificadas no quadro acima.

Quanto à pergunta 5: Que relações, se alguma, existem entre tais

representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária dos participantes, trago a discussão a seguir.

Tomo como pressuposto que as representações são construtos sociais e, que na perspectiva de Bronckart (2008), as representações coletivas são ancoradas em três lógicas: a do mundo objetivo, a do mundo social e a do mundo subjetivo, mas que também podem ser individuais, pois ainda que ancoradas em construtos sociais, não podemos ignorar a agência do indivíduo e no processo de atribuição de sentidos ao mundo.

Assim, as representações podem servir como norteadoras para as tomadas de decisão no curso da ação docente e ao desenvolver pesquisa, esses profissionais podem se guiar por essas representações para propor ações formativas aos seus alunos em formação inicial e continuada e ao mesmo tempo que tipos de pesquisa eles próprios irão desenvolver. De acordo com Bronckart (2008) e Machado e Bronckart (2009), esse envolvimento profissional em práticas sociais é um processo constante de atribuição de sentidos e, portanto, de construção de representações, em que os profissionais mobilizam seus repertórios e, que são observáveis a partir de práticas languageiras. Desse modo, identificar os tipos de pesquisa enunciados me permite acessar que repertórios subjazem ações languageiras dos participantes e, que por sua vez, ancoram tomadas de decisões desses professores-pesquisadores em possíveis práticas sociais.

Assim, a partir das representações enunciadas a respeito do termo *pesquisa*, identifico cinco tipos de pesquisa permeando essas práticas languageiras:

- 1) Pesquisa como princípio educativo:
 - Sala de aula é laboratório de pesquisa;
 - Pesquisa é feita para propor soluções (aos problemas de sala de aula);
 - Existe a pesquisa feita na prática, que serve para o desenvolvimento do professor.
 - Desenvolver raciocínio científico.
- 2) Pesquisa como instrumento para o professor:
 - Pesquisa é investigar;
 - Problemas do cotidiano (de sala de aula) são objetos de pesquisa;
 - Existem tipos diferentes de pesquisa;
 - Pesquisa não se constitui apenas na academia;

- Buscar respostas para problemas;
- 3) Pesquisa como construção de conhecimento:
- Relação entre pesquisa e conhecimento
 - Conhecimento é construído;
 - Conhecimento é parcial;
- 4) Pesquisa como teorias e métodos (pesquisa acadêmica):
- Pesquisa demanda rigor metodológico;
 - Pesquisa demanda relação objeto-método-teoria;
 - Existe a pesquisa acadêmica, preocupada com a publicação;
 - Delinear o problema.
- 5) Pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social:
- Exercício de olhar o mundo;
 - Problematizar o naturalizado;
 - Questionar;

A meu ver cada um desses posicionamentos é válido e tem finalidades diferentes de acordo com a necessidade e a intenção imbricadas na pesquisa. Ao pensar nas concepções de pesquisa que permeiam a LA, também sinto a necessidade de combinar mais de uma das definições emergentes dessas representações para completar os sentidos apresentados na literatura (BORTONI-RICARDO, 2008; DEMO, 2011). Tendo em vista que a LA se ancora fortemente no ensino de línguas, desde sua origem e, em especial aqui no Brasil, com o ensino de língua inglesa (CELANI, 2005), as três primeiras representações (pesquisa como princípio educativo, pesquisa como instrumento para o professor e pesquisa como construção de conhecimento) são complementares da perspectiva de desenvolvimento de pesquisa de sala de aula, “é definida na literatura como aquela realizada por pessoas envolvidas diretamente com a prática” (REIS, 2006, p. 107). Essas representações reforçam a perspectiva de que o professor deva ser formado para a pesquisa, seja em sua formação inicial ou continuada, para que possa se apropriar, portanto, da identidade de professor-pesquisador, como uma das facetas de sua identidade profissional, assumindo pesquisa como instrumento para seu desenvolvimento e ao mesmo tempo, colocando o professor como protagonista do

seu trabalho, no papel de construtor de conhecimentos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002; CRISTOVÃO; FURTOSO, 2006; CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2006, GIMENEZ, 2003; MATEUS, 2009).

Em relação à concepção de professor-pesquisador em LA, anunciam suas concepções a respeito dos papéis sociais por eles assumidos, o que muitas vezes irão se materializar em auto prescrições e também dão indícios de que concepções de LA estão imbricadas em sua ação linguageira, emergentes nas representações construídas nas entrevistas.

Em relação à essas concepções de LA ficam evidentes a partir das representações analisadas nesta seção. Vejamos:

- 1) Visão de LA como campo de atuação fluido e em constante transformação:
 - É estar atualizado;
 - É estar inserido em novas pesquisas;
 - É desafiador por causa das mudanças que estão ocorrendo.
- 2) Visão de LA como área preocupada com o desenvolvimento de metodologias e abordagens de ensino de línguas:
 - É pesquisar novas metodologias
 - É pesquisar novas abordagens
 - É pesquisar questões referentes ao ensino-aprendizagem
 - Há diferentes tipos de pesquisa
 - É instigar seus alunos a pesquisar (formar novos professores-pesquisadores);
 - É ter a sala de aula como laboratório;
- 3) Visão de LA como área que investiga questões de linguagem e interação humana:
 - É estar em constante interação com o outro;
 - É ter suas interações mediadas pela língua;
 - É ter a tecnologia como ferramenta de interação
 - Observar questões de linguagem;
- 4) Visão críticas sobre a área de LA:
 - Professor-pesquisador em LA desenvolve trabalho amador;

- Professor-pesquisador em LA têm suas pesquisas influenciadas pelo contexto;
- Professor-pesquisador em LA sobre influência das políticas públicas;
- Professor-pesquisador em LA projeta uma imagem de dependência intelectual;
- Professor-pesquisador em LA não olha introspectivamente para a produção do país;
- Ser muito ocupado;

5) Visão de La como espaço para o engajamento em práticas sociais:

- Olhar para os problemas da sociedade;
- Posicionar-se diante dos problemas investigados;
- Propor soluções para esses problemas;

Em relação aos papéis assumido, eles se pautam prioritariamente em concepções epistêmicas, tanto de seus papéis sociais, afastando-se de imposições dêonticas e assumindo postura reflexiva a respeito de seu papel social, quanto em relação à concepção da área de LA. Vejo a presença de uma visão que tem suas raízes no ensino e aprendizagem de línguas, com um tom ainda aplicacionista, mas ao mesmo tempo, podemos atribuir um pragmatismo a essa visão, ou uma busca por aproximar teoria e prática nesse percurso. O professor-pesquisador que assume esse pressuposto tem características específicas de pesquisador de sala de aula, envolvido com a melhoria do ensino/aprendizagem de contextos educacionais que lhes são familiares.

Há também uma visão conceitual da área como delimitação do seu escopo, no caso, a linguagem e as interações sociais que a permeiam. Esse professor-pesquisador está preocupado com o papel da linguagem, com o desenvolvimento humano, com suas interações. Um pesquisador, portanto, que se abastece nos conhecimentos da Linguística, mas que pode estar atendo a problemáticas das mais variadas, uma vez que a linguagem permeia ações humanas diversas.

Há também a presença de críticas a respeito da área, de sua evolução, mas que ao mesmo tempo podem dar indícios de que aspectos essa área ainda precisa desenvolver, tendo em vista que é uma área do conhecimento recente em nosso país e com características muito peculiares, por sua essência inter/transdisciplinar.

Esse professor-pesquisador, se distancia do seu papel de professor-pesquisador, que desenvolve tarefas e ações investigativas, para assumir o papel de crítico, estabelecendo uma relação de conhecedor da área e que, portanto, tem autoridade para apontar suas falhas.

Por fim, identifico uma visão já amadurecida das funções da LA enquanto área do conhecimento, mas ao mesmo tempo, enquanto concepção fundamental da pesquisa qualitativa de modo mais amplo, que é o espaço para engajamento social, buscando investigar e desenvolver propostas para questões dessa natureza, ou seja, uma aproximação com a concepção de LAC.

Em relação a suas identidades, esses profissionais são constituídos por essas representações e de acordo com os filtros sociais que empregam, irão performar suas identidades. Desse modo, ao construir a identificação de si para o outro nas entrevistas, os participantes evocam representações diversas, as quais eu classifico a partir dos dados três categorias de identidade: 1) identidade pessoal, 2) identidade profissional, 3) identidade de professor-pesquisador, organizadas na tabela 6, a seguir:

Tabela 5 - Síntese das identidades dos participantes construídas nas entrevistas

Identidade pessoal	Identidade profissional	Identidade de professor-pesquisador
Pessoa com diferentes papéis sociais	Coordenadora de núcleo de pesquisa e extensão,	Orientadora de pesquisas
Pessoa esforçada	Professora	Participante de grupo de pesquisa
Clichê	Desvalorizada em sua atuação profissional	Professor(a)-pesquisador(a)
Aprendiz	Profissional	Professora que faz pesquisa
Coroa	Desatualizada	Formadora de novos pesquisadores
Problematizadora	Sujeito	Pesquisador(a)
Desconfiada	Profissional com longo tempo de trabalho	Bolsista produtividade em pesquisa

Fonte: a autora.

Essas identificações de si veiculam alguns pressupostos já discutidos nesta seção. Um desses pressuposto é a constituição da identidade do indivíduo por intermédio da linguagem, a partir de sua história de vida (que constitui seu repertório). Nesse processo, a medida em que o participante da pesquisa escreve (no caso das entrevistas, produz um texto oral) sobre si, ele se (re)constrói, se (re)inventa, se torna narrador da sua história, torna sua subjetividade emergente e produz sentidos de si para o seu interlocutor (BULCHOTZ; HALL, 2005; GALLI, 2010).

Outro pressuposto é das representações sociais e individuais e do caráter sócio-histórico-cultural da identidade, como constitutivas das identidades dos professores-pesquisadores, no qual os participantes lançam mão de suas vivências, de suas memórias que são constituídas a partir de sua inserção em um meio social, mas que são também filtradas a partir de suas subjetividades, para assumirem (ou refutarem) determinadas identidades. No caso do professor-pesquisador, jogar com essa constituição de si para o outro é construir uma identidade científica, social e também cultural, que emerge (ou se contradiz) em seus textos, em suas palestras e até mesmo em suas aulas, orientações, e assim, por diante, nas atividades por ele desenvolvidas. Não é possível desvencilhar esse profissional dos espaços sociais que ele ocupa, e, portanto, do repertório que ele desenvolveu ao longo de sua trajetória (BULCHOTZ; HALL, 2005; CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2006; EL KADRI, 2014; GALLI, 2010; GAMERO, 2011b).

A seguir, discuto a questão da intensificação do trabalho docente na sociedade contemporânea a partir dos dados gerados nesta pesquisa.

8 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS REPRESENTADAS NESTA PESQUISA

Nesta seção, apresento a análise das perguntas sete e oito, do terceiro grupo de questões e das respostas ao questionário aplicado aos professores-pesquisadores.

A motivação para essas perguntas surgiu a partir de minhas leituras ao longo deste trabalho de doutoramento, no qual me deparei com as questões do mundo do trabalho⁸⁷ e com leituras de orientação marxistas que reforçaram algumas inquietações que tive ao longo da minha trajetória pela universidade e que se tornaram ainda mais latentes com minha inserção no ensino superior – em 2009 com a atividade de estágio de docência no ensino superior e a partir de 2012 como parte do corpo docente em cursos de Letras.

Busco responder, ainda nesta seção, às perguntas de pesquisa 4 e 5: que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho e que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária dos participantes. Essas perguntas são propostas a partir dos objetivos c e d: identificar as representações dos participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- Intensificação do trabalho e aventar possíveis relações entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e identidade dos participantes, com foco apenas na intensificação do trabalho.

Para responder a essas perguntas, inicialmente, desenvolvo uma análise das questões propostas aos professores-pesquisadores e, em seguida, apresento um levantamento do conteúdo temático emergente das respostas dadas pelos respondentes. Em seguida, teço a análise percentual simples das respostas quantificadas e, em seguida, faço uma análise do plano organizacional (com foco no levantamento de STT) e relaciono ao nível semântico para as interpretações qualitativas dos dados.

Como parte do questionário eletrônico, integrantes da terceira seção, as

⁸⁷ Uma das disciplinas que cursei foi ministrada pela professora Simone Wolff, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UEL, denominada Mudanças no mundo do trabalho. Outra disciplina que constitui diretamente este trabalho é a de Políticas Educacionais e Ensino, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, ministrada pela professora doutora Vera L. L. Cristovão.

questões sete e oito se referem ao tema *intensificação do trabalho docente*⁸⁸, reproduzidas a seguir: 7) Você acredita que seu trabalho tem se intensificado ao longo dos anos?; 8) Justifique sua resposta: (Se sua resposta foi positiva, explique as razões e evidências que te indicam essa intensificação. Se sua resposta foi negativa, explique as razões e evidências que te indicam que essa intensificação não tem ocorrido).

Em relação à questão 7, com base na análise de Quevedo-Camargo (2011, p. 154), compreendo que se trata de uma questão de fechada, do tipo múltipla escolha, em que o respondente tinha duas opções: o sim ou o não, “com o objetivo de introduzir o tema”. Nessa pergunta, não há possibilidade de interação entre respondente e proponente, pois visa a uma análise percentual e estatística, entretanto, o espaço aberto para esse diálogo se dá na questão 8, que é aberta e dependente. Esse tipo de questão oferece ao respondente a possibilidade de “se posicionar com relação ao tema logo de início.” Além da proposição enunciada, há uma interação entre a pesquisadora, proponente do questionário, e seu interlocutor, o professor-pesquisador, respondente do questionário, em forma de explicativa, que demonstra a dependência com a questão 7. Há nesta proposição o emprego da conjunção **se**, marcadora da intenção condicional e o emprego do paralelismo estrutural, na busca com uma instrução neutra e que não induzisse o respondente.

Quadro 24 - Análise das questões 7 e 8, grupo 3

7) Você acredita que seu trabalho tem se intensificado ao longo dos anos? () sim () Não	Tipo de questão: • fechada, • múltipla escolha.
8) Justifique sua resposta:	Tipo de questão: • aberta • dependente
(Se sua resposta foi <i>positiva</i> , explique as razões e evidências que te indicam essa intensificação. Se sua resposta foi <i>negativa</i> , explique as razões e evidências que te indicam <i>que</i> essa intensificação <i>não</i> tem ocorrido).	Características discursivas da Interação explicativa: • conjunção se (condicional) • paralelismo estrutural

Fonte: a autora.

⁸⁸ Apesar de na ordem cronológica do desenvolvimento da pesquisa os questionários terem sido aplicados antes das entrevistas e no percurso de desenvolvimento da tese as análises ora apresentadas também terem sido desenvolvidas antes, opto por padronizar o tema intensificação do trabalho docente a partir do SOT6: *Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente* para maior unidade das discussões sobre o tema.

A questão 7 foi respondida por 130 dos 132 respondentes do questionário, sendo que 91,67% afirmaram que sim, seu trabalho tem se intensificado ao longo dos anos e 6,82% defendem que não, que seu trabalho não tem se intensificado. Sendo do total de participantes (132 respondentes) apenas 11 não responderam à questão 8, demonstrando o alto engajamento dos respondentes com a proposição da pesquisa, de modo que aproveitaram o espaço aberto para interagirem com a pesquisadora, seja para responder/aprofundar o questionamento, seja para expressar dúvidas ou mesmo insatisfação com a questão.

8.1 AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES-PESQUISADORES AO TEMA DA INTENSIFICAÇÃO DO SEU TRABALHO NOS QUESTIONÁRIOS

Relaciono os indícios emergentes desses dados com o estudo desenvolvido por Guarany (2014), que busca identificar os principais elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em decorrência de políticas públicas que direcionam o ensino superior federal. A partir de uma abordagem marxista, a autora comprova em seu estudo de caso que as mudanças na história de vida dos trabalhadores desse contexto de trabalho têm consequências nefastas, dentre elas a precarização das condições de trabalho, a deterioração das relações interpessoais nesse espaço e a fragmentação institucional e espacial (resultado apontado como local e situado no contexto de desenvolvimento da pesquisa).

Os dados ora analisados são emergentes de um questionário, que foi igualmente direcionado ao contexto de IES públicas, delineando assim representações de professores-pesquisadores, neste caso da área de LA, a respeito da intensificação do trabalho docente em seus contextos de atuação. A partir da análise quantitativa da questão 7 já poderia ser afirmado neste estudo que os resultados convergem com a pesquisa de Guarany (2014), no que tange à percepção afirmativa da existência da intensificação do trabalho, por parte dos participantes. Entretanto, devido a sua área de atuação a pesquisadora buscou identificar elementos que potencializassem o sofrimento dos docentes em relação ao trabalho. Neste ponto, distancio-me da tese de Guarany e busco compreender os sentidos que os docentes constroem para seu trabalho por meio da linguagem.

Os dados apresentados a seguir estão atrelados a questões fechadas e com

análise estatística, previamente discutidos e as respostas às questões abertas têm um espaço reduzido nesse instrumento. Deste modo, o SOT6 está proposto nas entrevistas e a partir dessa proposição busco identificar de que modo os participantes da pesquisa desenvolvem esse SOT.

Quadro 25 - STT referentes à intensificação do trabalho nos questionários

SOT6: Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente	Agrupamento dos STT
STT6a: gera a diminuição da participação em eventos e publicações STT6b: gera a diminuição da produção científica STT6c: gera a diminuição das condições de trabalho STT6d: gera dificuldade de equilibrar a vida doméstica e privada STT6e: aumenta as funções exercidas no trabalho STT6f: gera o desejo pelo conforto de ser apenas professor STT6g: gera atropelo do trabalho de pesquisa STT6h: torna o trabalho exorbitante STT6i: gera desrespeito aos limites das horas de não trabalho STT6j: gera desvalorização do trabalho intelectual do professor STT6k: Inviabiliza a dedicação à formação continuada STT6l: acentua a necessidade de melhorar a qualidade de vida	(STT6a – STT6 l) consequências da intensificação
STT6m: Acesso a leituras STT6n: Acúmulo de atividades extensionistas STT6o: Aumento da produtividade STT6p: Ampliação dos estudos STT6q: Atuação em diferentes áreas do conhecimento STT6r: Atividades docentes rotineiras STT6s: Burocracias relacionadas à pesquisa STT6t: Inserção em atividades variadas STT6w: Atuação em grupos de pesquisa STT6x: Atuação em novas atividades acadêmicas STT6y: Atuação em projetos (ensino, pesquisa e extensão) STT6z: Atuação na gestão STT6aa: Atuação na extensão STT6bb: Atuação na formação de professores STT6cc: Atuação na graduação STT6dd: Atuação na pós-graduação STT6ee: Aumento das orientações, bancas, avaliações e elaboração de projetos STT6ff: Intensificação das atividades de pesquisa STT6gg: Aumento do envolvimento com ensino e pesquisa STT6hh: Intensificação do trabalho (foco e profundidade) STT6ii: Aumento do trabalho virtual STT6jj: Aumento da demanda por pareceres e assessorias STT6kk: Excesso de carga horária na graduação e na extensão STT6ll: Participação em bancas STT6mm: Dedicação à iniciação científica STT6nn: Desenvolvimento de atividades que não constam na planilha de ch STT6oo: Capacitação profissional STT6pp: Disseminação dos resultados das pesquisas STT6qq: Envolvimento com o PNLD STT6rr: Exercício da liberdade de escolhas intelectuais STT6ss: Início da carreira na universidade STT6tt: Intensificação da parceria com as escolas públicas STT6ww: Participação de eventos STT6xx: Participação em comissões científicas STT6yy: Manutenção de bolsa produtividade STT6zz: Internacionalização STT6aaa: Orientações (formação inicial e continuada) STT6bbb: Participação em debates da área via fóruns STT6ccc: Participação em editais STT6ddd: Mudanças na forma de fazer pesquisa em função da internet	(STT6m – STT6ddd) atividades que geram intensificação

continua

	conclusão
STT4l: Necessidade por manter-se atualizada(o) STT6eee: Acúmulo de funções (pedagógicas, administrativas e de pesquisa) STT6fff: Ampliação das possibilidades de acessos e interações via meios virtuais (ilimitada) STT6ggg: Ampliação de possibilidades por meio de políticas públicas STT6hhh: Ampliação do acesso a banco de dados STT6iii: Aumento da carga de trabalho STT6jjj: Aumento da cobrança por produção (IES e agências) STT6kkk: Aumento da demanda de alunos por pesquisa STT6lll: Aumento da demanda por formação para pesquisa STT6mmm: Aumento da quantidade de orientando STT6nnn: Aumento das demandas profissionais e pessoais STT6ooo: Aumento das horas de atribuição de atividades STT6ppp: Aumento das possibilidades pela formação STT6qqq: Aumento do número de atividades do professor-pesquisador STT6rrr: Aumento do prazer pelo ensino, extensão e pesquisa STT6sss: Aumento da exigência no nível das orientações STT6ttt: Aumento do volume de eventos STT6uuu: Cobrança quantitativa para ingresso e permanência na pós-graduação STT6vvv: Crescimento da instituição STT6www: Demanda da área de atuação (educação bilíngue para surdos) STT6xxx: Demanda da região por pesquisa e profissional qualificado STT6yyy: Demanda do curso de Letras STT6zzz: Diminuição no nível de conhecimento dos alunos STT6aaaa: Enfoque equivocado da universidade (desviando da pesquisa e concentrando na burocracia) STT6bbbb: Expansão da pós-graduação na instituição STT6cccc: Falta crônica de professores na graduação STT6dddd: Falta de secretária e equipe na universidade STT6eeee: Mudanças na natureza da instituição STT6ffff: Necessidade de diversificação das atividades STT6gggg: Necessidade de executar tarefas rapidamente STT6hhhh: Pressões aceitas pelos pares STT6iiii: Redução no quadro de professores na instituição STT6jjjj: Visão taylorista da CAPES (muita quantidade VS pouca qualidade)	(STT6eee – STT6jjjj) fatores contextuais que geram a intensificação

Fonte: a autora.

A partir do quadro 25, é possível observar que de modo geral os participantes da pesquisa responderam ao questionamento proposto “intensificação do trabalho”, indicando consequências da intensificação (STT6a – STT6 l); atividades que geram a intensificação do trabalho docente (STT6m – STT6ddd) e fatores contextuais que geram a intensificação do trabalho docente (STT6eee – STT6jjjj e STT4l). Outros participantes indicaram as razões pelas quais seu trabalho não se intensificou (desemprego, aposentadoria e atuação em contexto que dispensa atividades de pesquisa) e, por fim, alguns dos participantes aproveitaram o espaço aberto para dialogar com a pesquisadora, justificando suas respostas e esclarecendo questões referentes ao questionário.

É possível observar que a intensificação do trabalho tem consequências,

conforme apontam os respondentes dos questionários. As consequências apontadas ora remetem a variáveis relacionadas ao próprio trabalho, como nos STT STT6a, STT6b, STT6c, STT6e, STT6f, STT6g, STT6h, STT6j e STT6k, ora a variáveis que impactam na vida pessoal desses profissionais, como nos STT6d, STT6i e STT6l.

No que tange ao trabalho docente, as reformulações dos sistemas educacionais, adotando um posicionamento gerencial de ambientes de ensino, são conduzidas por uma lógica neoliberal, conforme aponta Guarany (2014). Isso tem impacto no modo em que os espaços educacionais são concebidos e de sua função social. A autora defende ainda que essa mudança é ainda mais nefasta quando se considera as IES públicas, pois essas têm uma história de luta política, de busca por autonomia (GUARANY, 2014), o que já pressupõe enfrentamentos e embates no ambiente de trabalho.

A autora afirma que o trabalho docente das universidades públicas brasileiras tem se tornado gradativamente sem sentido, “pois em nome da racionalização do processo de trabalho eles têm cada vez menos autonomia, entre outras mudanças, levando-o muitas vezes ao sofrimento e, quando este é exacerbado, o leva ao adoecimento” (GUARANY, 2014, p. 29).

Ainda nessa perspectiva, a pesquisadora (GUARANY, 2014, p. 29) argumenta que o trabalho dos professores-pesquisadores (por ela nomeados docentes universitários e pesquisadores) está intimamente ligado ao sofrimento e ao sacrifício, pois “ao ousarem produzir e divulgar o conhecimento, são submetidos a condicionantes, indicadores, avaliações, prazos, ritmo de trabalho, valoração do trabalho, regras estipuladas por atores externos ao universo acadêmico [...]”. Essa pesquisadora acresce ainda a esses elementos, o crescente desprestígio social da profissão, atrelado à desvalorização salarial.

Os professores-pesquisadores indicam também atividades que a seu ver geram a intensificação do seu trabalho como docente. A partir do tratamento que esses participantes dão ao tema, observo que essas atividades podem ser agrupadas da seguinte maneira: atividades se relacionam ao *ensino* (ex. STT6bb, STT6cc, STT6dd), *pesquisa* (ex. STT6s, STT6w, STT6ff, STT6mm) e *extensão* (ex. STT6n, STT6aa).

Há também indicação de atividades que agrupam *duas* naturezas (ex. Ensino/extensão: STT6kk; Ensino/pesquisa: STT6gg) ou *três* categorias (ex: Ensino/pesquisa/extensão: STT6y), por serem atividades comuns da profissão e, há

também indicações de atividades de gestão (ex. STT6z), que têm se tornado uma demanda cada vez mais crescente nas IES públicas. Conforme aponta Guarany (2014), a gestão das IES públicas tem sido norteada a partir de uma lógica participativa, que visa ao engajamento do grupo de trabalho, à autonomia e à descentralização na execução de serviços burocráticos. Esse tipo de gestão, segundo a autora, está calcado no compartilhamento das responsabilidades e nas tomadas de decisões - o que geraria a meu ver um maior senso de pertencimento e demanda por envolvimento/ engajamento pessoal – e, no monitoramento constante das ações desse contexto pelo próprio grupo de trabalho - o que geraria um monitoramento constante do ambiente de trabalho pelos pares.

Há também a indicação de atividades de internacionalização (ex. STT 1b59) e de capacitação profissional (ex. STT 1b33), de atividades externas à universidade (ex. STT 1b42), de participação em fóruns (STT 1b77), de produção técnica (STT 1b56), relacionadas às tecnologias (ex. STT 1b21e 1b34) e também há menção à intensificação sem nomear as atividades (ex. STT 1b31 e 1b44).

Assim, as diferentes demandas para a atuação dos professores-pesquisadores vão se entrelaçando e compondo a complexidade desse trabalho. Paiva (2006) advoga que o ensino é um sistema complexo, de modo que ao apoiar-se na teoria da complexidade a autora defende que essa tem por característica a dinamicidade, de modo que ser complexo não é um estado, mas um processo permanente de caracterização dessa atividade.

Se pensarmos esse trabalho à luz da LA, vemos que existe uma preocupação em se atrelar o trabalho de ensino à pesquisa, além de muitas vezes unir os três pilares ensino/pesquisa/extensão. Além disso, a partir dos dados gerados nesse questionário, podemos adicionar ao pilar outros elementos recorrentes que dinamizam a complexidade desse sistema: a gestão da universidade, a internacionalização (ou o desejo pela internacionalização) das universidades públicas e outras atividades decorrentes da inserção das tecnologias nas dinâmicas do trabalho docente.

Além de outras atividades mais individualizadas que não são recorrentes, mas que chamam a atenção igualmente, por serem atividades que, apesar de estarem sendo apontadas como intensificadoras do trabalho, são atividades selecionadas pelos próprios participantes de acordo com seu perfil de atuação (ex. produção técnica, participação em fóruns de discussão e desenvolvimento de atividades

externas à universidade em que estão alocados esses professores-pesquisadores).

Acredito que para melhor entender essas dinâmicas de seleção das atividades a serem desenvolvidas, e até mesmo priorizadas por esses profissionais, é preciso entender a conjuntura social e política em que esse trabalho está situado. Assim, retomando alguns pontos já discutidos na terceira seção deste trabalho, os textos dos participantes evidenciam algumas características do trabalho do professor-pesquisador na sociedade contemporânea gerados pela concepção política neoliberal a respeito da educação e determinante do trabalho docente. Os respondentes desta pesquisa representam uma classe encarregada de promover conscientização a respeito dos processos alienantes do trabalho por meio da formação de professores (BRASIL, 1996).

Entretanto, observo que as condições objetivas de trabalho desses profissionais têm gerado um ambiente nocivo, com sentimentos negativos a respeito de sua atuação profissional, naturalização desse processo de intensificação e, até mesmo uma postura vitimada desses profissionais, ao buscarem atingir a produtividade esperada em seu contexto de atuação. A seguir, conforme os temas levantados no quadro 25, SOT 1c, os respondentes tecem suas representações a respeito de fatores contextuais que geram a intensificação do seu trabalho.

Esses fatores refletem mudanças no mundo do trabalho, tais como *acúmulo de funções* (ex. STT 1c1, 1c10, 1c11, 1c33, 1c34, 1c35, 1c40, 1c41, 1c43, 1c46), pois embora as universidades *expandindo seu campo de atuação* (ex. STT 1c44, 1c47, 1c49) para atender as demandas sociais, os investimentos para o crescimento estrutural e de *contratação de pessoal* não têm acompanhando as demandas (ex. STT 1c29, 1c12, 1c45, 1c56).

Essas universidades, devido à precarização do serviço público passam pela necessidade de captação de recursos para sua manutenção e melhoria estrutural, e portanto, esse cenário acaba por impulsionar a *visão positiva* dos docentes em relação aos editais das agências de fomento (ex. STT 1c2, 1c3, 1c4, 1c13, 1c14, 1c15, 1c16, 1c21, 1c48). Ao mesmo tempo, essa necessidade gera um ambiente competitivo (ex. STT 1c6, 1c24, 1c28, 1c36, 1c37, 1c38, 1c39, 1c50, 1c51, 1c52, 1c53, 1c54, 1c55, 1c57), e intensifica o trabalho dos que se envolvem com atividades relacionadas às áreas contempladas nos editais, tais como ensino, pesquisa e/ou extensão (ex. STT 1c5, 1c7, 1c8, 1c9, 1c17, 1c18, 1c19, 1c20, 1c23, 1c25, 1c26, 1c27, 1c30, 1c31, 1c32).

Todos esses fatores têm impacto direto na identidade profissional, hoje permeada pela desvalorização social e na saúde dos trabalhadores (GASPARINI; SANDHI; ASSUNÇÃO, 2005; GOMES; BRITO, 2006; OLIVEIRA, 2004; REIS; VAN VEEN; GIMENEZ, 2011). Conforme aponta Guarany (2014), pesquisadora na área de saúde do trabalho, é preciso que a comunidade laboral se atente ao impacto da exposição do trabalhador a situações de estresse e sofrimento psicológico, advindos do contexto de trabalho, uma vez que essa exposição “pode contribuir para o surgimento de doenças cardiovasculares graves, casos de ansiedade, depressão e de outros distúrbios mentais, tendo mesmo conduzido algumas pessoas ao extremo do suicídio” (GUARANY, 2014, p. 25). Por outro lado, o sofrimento também pode ser autoimposto, a partir da alienação desses profissionais, na busca por atenderem às demandas do contexto e atingirem a produtividade esperada.

Selecionei alguns excertos para exemplificar os temas supracitados:

A exigência de produção acadêmica em menos tempo acaba por atropelar os trabalhos de pesquisa. (PP3)

As exigências das agências de fomento e regulação de pesquisa têm aumentado demais: temos que diversificar as atividades e aumentar a "produtividade". Há que se lecionar na graduação e na pós-graduação, pesquisar, captar recursos financeiros, orientar pesquisas na graduação e na pós-graduação, emitir pareceres, avaliar trabalhos dos pares, participar de reuniões e comissões... publicar e contribuir com pesquisas de colegas através da Internet (o que eu acredito ser muito importante!) (PP22)

Tenho me dedicado a gestão e esta função dificulta a produção. (PP23)

Como trabalhamos com ensino e aprendizagem e estágio, nos últimos anos intensificamos a parceria com as escolas públicas (fundamental e médio). Isso fez com que a procura por cursos de formação aumentasse na universidade. (PP30)

Com o aumento da experiência, a tendência é que isso aconteça naturalmente. (PP45)

Percebo que o número de atividades para me manter como professor-pesquisador aumenta a cada dia. Parece que ser apenas professor é mais confortável. (PP86)

Há anos, não tenho uma planilha semanal de menos de 80 horas de atribuição de atividades (sem mencionar tudo o que não conta como parecer ad hoc, participação em bancas e/ou eventos etc). Com a sobrecarga, estou sempre devendo e sempre com os prazos no pescoço. Sempre me sinto em dívida com os outros, comigo mesma e com minha família. Por mais que eu faça, nunca parece ser o bastante para a academia. (PP111)

Esses participantes ora apontam como fator intensificador do seu trabalho as atividades de ensino, ora de pesquisa, ora de formação de novos pesquisadores e

ora de gestão da universidade, ora apontam também atividades às quais esses profissionais poderiam optar a partir de seus interesses por desenvolver ou não. De acordo com Gornall e Salisbury (2012), muito se tem pesquisado a respeito do trabalho no ensino superior, assim como os impactos das políticas nesse contexto, entretanto, essas pesquisadoras acreditam que as mudanças causadas pelas novas tecnologias (e pelas novas práticas e concepções de trabalho construídas na sociedade contemporânea), em especial no que tange ao engajamento desses profissionais com os recursos disponíveis para sua atuação têm sido pouco exploradas e pouco representativas nas pesquisas desse campo.

Essas autoras apontam para uma lacuna a qual elas têm explorado, que trata do dia a dia e do trabalho imaterial desses profissionais, juntamente com o papel da tecnologia e das práticas profissionais rotineiras no espaço do trabalho acadêmico contemporâneo. Neste trabalho, essa lacuna apontada não é suprida, mas se confirma que os elementos políticos, de mudanças no contexto de atuação e de engajamento profissional compõem as representações dos respondentes, ainda que as tecnologias tenham sido pouco mencionadas (ex. STT 1b63).

A partir dos dados gerados e apresentados no quadro 25, observo também que a responsabilização do indivíduo (professor) quanto à sua qualificação profissional sendo assimilada por alguns professores-pesquisadores, muitas vezes sem condições apropriadas para essa formação. Vemos presente a assimilação dessa demanda por parte de alguns participantes da pesquisa (ex. STT 1b33). Essa assimilação dos docentes pode ser observada em ações recorrentes e comuns nesse meio social, seja por desenvolverem sua capacitação sem qualquer dispensa da instituição em que trabalham, seja por participarem em eventos com recursos próprios e assim por diante. Assim, a capacitação docente tem sido transferida ao indivíduo, apagando-se o fato de que a instituição se beneficia dessa capacitação, ora por intermédio de recursos que se convertem em benefícios materiais, por meio de editais, por exemplo, ora pela elevação do *ranking* do curso nas avaliações que a instituição é submetida.

Entendo que esteja havendo um processo de alienação do trabalho do professor do ensino superior pela sobrecarga de trabalho burocrático em detrimento da valorização do trabalho intelectual, disseminadas nos processos que envolvem concorrência em editais de fomento e avaliações internas e externas por meio da produtividade. Esse processo de alienação é moroso e ataca a base da função

social da universidade, conforme aponta Giroux (2002), pois a produção de conhecimento da universidade passa a seguir as lógicas de mercado e metas corporativas. Dessa forma, segundo o autor, a universidade se enfraquece e se torna mais difícil a produção de conhecimento não tecnicista (comercializável), em especial aqueles que se preocupam com questões sociais e éticas.

Reforço, portanto, a necessidade de se discutir a formação política de professores-pesquisadores, pois a intensificação do trabalho e a inculcação da lógica da produtividade e a flexibilização dos direitos do trabalhador estão enraizadas nos modos de fazer da universidade. Vejamos os excertos:

As experiências como professor/pesquisador e a qualificação docente bem como a organização da universidade e exigência de agências de fomento/pesquisa demandam pelo envolvimento constante em ensino, pesquisa e extensão. Ao longo dos anos, o trabalho exigido de professores de ensino superior tem se intensificado na busca da qualidade e os meios virtuais nos possibilitam, de maneira mais dinâmica, divulgar os resultados ao mesmo tempo em que temos acesso a publicações de outros pesquisadores. O número de revistas eletrônicas tem crescido muito também resultado de exigências do CNPQ e CAPES em relação às universidades. Para concluir, é um conjunto de fatores que influenciam tanto na intensidade do trabalho como professora e pesquisadora. (PP70)

Toda essa produtividade acarreta o que Dal Rosso (2008) aponta como intensidade de esforço. Segundo o autor, o aumento da produtividade ocorre a partir do esforço de determinados grupos de trabalhadores, sem mudanças substanciais de ordem técnica ou organizacional dos espaços de trabalho. Desse modo, os ganhos que as instituições têm a partir do trabalho desses profissionais ocorrem no âmbito da exploração do indivíduo, uma vez que não há contrapartida do Estado em relação a melhorias nas condições de trabalho.

Os respondentes que identificaram a não intensificação do seu trabalho (SOT 2) apontaram o desemprego (ex. STT 2a), a diminuição ritmo de trabalho em função da iminente aposentadoria (ex. STT 2b e 2c) e também a não atuação em pesquisa, devido seu contexto de atuação (ex. STT2d). Além disso, outros participantes utilizaram esse canal para dialogar com a pesquisadora (ex. SOT3), seja para esclarecer (ex. STT3a), seja para justificar suas respostas (ex. STT3b).

Essa intensificação do trabalho docente parece estar direcionada pela reformulação da área (ex. estabelecimento de relações inter/transdisciplinares, preocupação com o viés social etc.) e de suas novas demandas (ex. editais, fomento de pesquisas etc.).

A seguir, apresento a síntese desta seção.

8.2 SÍNTESE DA OITAVA SEÇÃO

Nesta seção, procurei identificar as representações tecidas por professores-pesquisadores em LA a respeito da intensificação do seu trabalho e tecer relações entre as representações e implicações para o trabalho e identidade dos professores pesquisadores. Assim, busquei responder às perguntas de pesquisa 4 e 5, com foco exclusivo na intensificação do trabalho:

- Que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho?
- Que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária e intensificação do trabalho dos participantes?

Em relação às representações tecidas pelos professores-pesquisadores em LA, respondentes dos questionários, a respeito do SOT6: Posicionamento sobre a intensificação do trabalho docente, consigo agrupá-las em três categorias:

- 1) consequências da intensificação;
- 2) atividades que geram intensificação,
- 3) fatores contextuais que geram a intensificação.

Observe, portanto, que a intensificação do trabalho é uma realidade no contexto dos participantes desta pesquisa e é também um processo de alienação do trabalho do professor do ensino superior pela sobrecarga de trabalho burocrático em detrimento da valorização do trabalho intelectual, sempre subserviente às novas demandas de produtividade acadêmica.

Desse modo, a meu ver este é um tema que deve ser amplamente discutido para que haja uma conscientização/formação política dos professores-pesquisadores, para fugir à inculcação da lógica produtivista em detrimento à produção qualitativa de conhecimentos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]
*And sorry I could not travel both
 And be one traveler, long I stood
 And looked down one as far as I could
 (Robert Frost)*

Nesta seção, primeiramente, retomo os caminhos percorridos na pesquisa, indicando os objetivos propostos e os resultados alcançados e, por fim, apresento as limitações e contribuições deste trabalho. Tenho como objetivo geral, portanto, compreender as complexidades constituintes da identidade e do trabalho do professor-pesquisador universitário e, assim, responder à pergunta de pesquisa 1: *que elementos são constitutivos das complexidades do trabalho do professor-pesquisador universitário?* Isso porque acredito que as representações construídas são também emergentes/forjadas no discurso dos sujeitos envolvidos. Segundo Bucholtz e Hall (2005), as identidades são produtos linguísticos e semióticos, carregando, por conseguinte, muito valor social e cultural. Além disso, ainda em consonância com os autores, as identidades estão vinculadas ao discurso por meio de rótulos, implicaturas, posturas, estilos, entre outros.

Para chegar a esses elementos, busquei cruzar os resultados encontrados a partir dos objetivos específicos e desenvolvi uma análise dedutivo-indutiva e de natureza mista (qualitativa-quantitativa) à luz do referencial teórico do ISD (que ajusta minhas lentes de interpretação) em combinação com os conceitos de linguagem, de identidade(s) profissional(ais), de representações, de complexidade e de neoliberalismo.

Compreendo que o trabalho docente contemporâneo passa por transformações no seu papel social e que as identidades se reconfiguram nesse contexto. Pelo viés do ISD, interpreto essas complexidades (sócio-históricas e culturais). Essas relações se moldam a partir das ações de linguagem entrelaçadas as interações entre pesquisadora, professores-pesquisadores e a Literatura constituinte da LA referente às questões ora discutidas.

Optei por discutir a concepção de professor-pesquisador dentro da LA por compreender esse profissional como agente de transformação social, capaz de posicionamento crítico (e ativo) em relação à sociedade em que vive e às condições e demandas para o exercício de sua profissão. A partir desse pressuposto, conduzi

esta pesquisa.

Na primeira seção, a fim de nortear e apresentar a lógica empregada neste estudo, delimitei o meu escopo de pesquisa, as justificativas da importância dessa discussão, os objetivos a serem alcançados, as perguntas de pesquisa que eu pretendia responder, minhas motivações para o desenvolvimento deste estudo e o modo como organizei o trabalho. Também apresentei os conceitos que ancoram esta pesquisa.

Na segunda seção, a fim de delimitar um ponto de partida para a pesquisa, busquei delinear o estado da arte das pesquisas sobre o professor-pesquisador, por meio de um panorama das pesquisas (brasileiras e internacionais), que abordaram o tema professor-pesquisador como eixo central em seus estudos. Os resultados desse panorama indicam o predomínio de pesquisas qualitativas sobre esse tema, nas quais a pesquisa-ação se faz protagonista.

Essas pesquisas não seguem padrão estático, mas são flexíveis e variam no emprego de instrumentos de geração e coletas de dados. Evidencio que as pesquisas brasileiras estão fundamentadas em pesquisas internacionais quanto aos referenciais teóricos, mas ainda estão bastante endógenas no que tange a discussão de resultados, dialogando com seus pares e referenciando trabalhos nacionais, priorizando as discussões dos eixos centrais de produção do conhecimento (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2006). Pude observar a forte influência que a área da educação tem sobre os estudos do tema professor-pesquisador, e que essa influência é internacional e também nacional.

Os trabalhos analisados ainda são desenvolvidos com pouco posicionamento político. Desse modo, as concepções do professor-pesquisador precisa ser ressignificado, como princípio crítico e de protagonismo social, pois apesar de haver discussão sobre pesquisa e sobre professor-pesquisador na LA, esse tema é característico da área da educação e os resultados mostraram que pouco tem sido proposto a fim de ampliar as concepções sobre o trabalho do professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008; CELANI, 2005, 2002; LEFFA, 2008; MAGALHÃES, 2004; TELLES, 2002). Além disso, esse tema ainda está distante das preocupações de pesquisas de mestrado e doutorado e, quando desenvolvido, é de forma secundária ou marginal aos interesses da pesquisa.

A partir dos trabalhos investigados, pude agrupar cinco categorias de definição de pesquisa: 1) os que compreendem a pesquisa como princípio educativo,

2) os que compreendem a pesquisa como instrumento para o professor, 3) os que compreendem a pesquisa como construção de conhecimento, 4) os que compreendem a pesquisa como teorias e métodos, o que remete mais diretamente à pesquisa acadêmica e 5) os que compreendem a pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social.

Alguns dos trabalhos analisados se respaldam em mais de uma categoria para compreender o conceito de pesquisa, o que trouxe fortalecimento e expansão para compreensão do que vem a ser a pesquisa e seu papel na formação e no trabalho do professor.

Na terceira seção, apresentei referencial teórico de sustentação desta tese ao resgatar o percurso originário da LA até seu estabelecimento como área do conhecimento no Brasil, além de focar nos documentos que norteiam o trabalho docente, em especial no que se refere ao trabalho do professor-pesquisador. Também relacionei os estudos de identidade(s) por meio do estudo da linguagem e das representações e discuti o viés político que permeia o trabalho do professor-pesquisador.

Na quarta seção, tracei o percurso metodológico da pesquisa, em que apresentei o método misto de pesquisa quantitativa e qualitativa, fundamentação de base para desenvolver este estudo, o que possibilitou a participação e representação de um maior número e variedade de pessoas (de diferentes regiões geográficas, de níveis educacionais e também de contextos de atuação distintos). E, a partir da quinta seção, começo a responder às perguntas delineadas neste trabalho.

Assim, na quinta seção, objetivei delinear o perfil acadêmico-profissional da classe de professores-pesquisadores respondentes do questionário eletrônico, atuantes em cursos de licenciatura e filiados à associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), ou seja, que se identificam como pertencentes ao campo da linguística aplicada por meio da análise quantitativa de base descritiva, com um levantamento percentual das respostas e da correlação dos dados calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman.

Desse modo, respondo à pergunta 2) *Que perfil acadêmico-profissional tem os participantes da pesquisa?* As análises apontam para três perfis recorrentes na LA: o professor-pesquisador iniciante, o professor-pesquisador experiente e o professor-pesquisador *Sênior*.

A partir dessa investigação identifiquei:

Quadro 25 - Identificação do perfil acadêmico-profissional dos participantes

Perfil acadêmico	Perfil profissional
Região de concentração do doutorado: • Sudeste e sul Bolsistas: 42% Região de concentração do mestrado: • Sudeste e sul	Regime de dedicação exclusiva • 46,22% atuam na pós-graduação stricto sensu Tempo de atuação na pós: • 25,76% - menos de cinco anos de atuação • 10,61% - menos de 10 anos • 9,85% - mais de 10 anos bolsista produtividade em pesquisa - 6,06% Área de atuação dentro da LA: • língua inglesa (56,82%) • língua portuguesa (35,61%) Situação da pesquisa: • 69,70 tem disciplinas específicas para a introdução à pesquisa • 71,97% atuam na formação de novos professores-pesquisadores

Fonte: a autora.

No que remete à análise de correlação, evidencio dois pressupostos na área de LA: 1) a idade como fator determinante na profissão e 2) a formação como fator determinante para a atuação em determinados espaços. Além disso, há variáveis subjetivas nesse processo: o tempo, que é uma variável que não pode ser transposta (ex. idade e tempo de atuação na pós-graduação).

Na sexta seção, objetivei identificar tarefas voltadas a formação, pesquisa e atuação profissional, desenvolvidas por professores-pesquisadores no campo da LA respondentes da pesquisa por meio de questionário eletrônico e entrevistas pela análise quantitativa de base descritiva, a partir do levantamento percentual e correlação dos dados calculando os coeficientes de Pearson e de Spearman. Assim, busco responder à segunda pergunta de pesquisa: 3) Que atividades são desenvolvidas na formação, pesquisa e atuação de professores-pesquisadores em seu contexto profissional?.

As análises demonstraram que há diversas tarefas sendo desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores para a pesquisa, entretanto, essas atividades demandam esforço e engajamento dos envolvidos e não podem ser tomadas como naturais, ao contrário, precisam ser didatizadas e inseridas ao longo da formação desses professores (GAMERO, 2011b).

Observe, portanto, a necessidade de ressignificação dos objetivos da formação continuada para a formação de professores-pesquisadores, para que

essas atividades possam ter papel transformador da identidade desses profissionais, ampliando seu escopo de atuação para um olhar mais analítico das situações de conflito e possivelmente um olhar mais crítico para a realidade educacional.

Na sétima seção, busquei Identificar as representações dos participantes sobre 1- pesquisa; 2- constituição da identidade; 3- Intensificação do trabalho. Assim, busco responder às perguntas de pesquisa 4 e 5: que representações são tecidas pelos participantes sobre pesquisa, constituição identitária e intensificação do trabalho? e que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária dos participantes?

As análises demonstraram diversas representações. Abaixo, apresento sucintamente as representações encontradas em relação à definição de pesquisa, à caracterização do professor pesquisador, à caracterização de sua identidade de professor-pesquisador:

a) Em relação à definição de pesquisa:

Quadro 26 - Definição de pesquisa para os participantes

Juliana	Solange	Daniel	Denise
Pesquisa é investigar; Sala de aula é laboratório de pesquisa; Problemas do cotidiano (de sala de aula) são objetos de pesquisa; Pesquisa demanda rigor metodológico; Pesquisa é feita para propor soluções (aos problemas de sala de aula); Pesquisa demanda relação objeto-método-teoria.	Existem tipos diferentes de pesquisa; Existe a pesquisa acadêmica, preocupada com a publicação; Existe a pesquisa feita na prática, que serve para o desenvolvimento do professor.	Relação entre pesquisa e conhecimento; Conhecimento é construído; Conhecimento é parcial; Pesquisa não se constitui apenas na academia.	Exercício de olhar o mundo; Problematicar o naturalizado; Questionar; Buscar respostas para problemas; Delinear o problema; Desenvolver raciocínio científico.

Fonte: a autora.

b) Em relação à caracterização do professor-pesquisador

Quadro 27 - Caracterização do professor-pesquisador segundo os participantes

Juliana	Solange	Daniel	Denise
É estar atualizado; É estar inserido em novas pesquisas; É instigar seus alunos a pesquisar (formar novos professores-pesquisadores); É desafiador por causa das mudanças que estão ocorrendo.	É ser professor-pesquisador; É pesquisar novas metodologias; É pesquisar novas abordagens; É pesquisar questões referentes ao ensino-aprendizagem; É ter a sala de aula como laboratório; Há diferentes tipos de pesquisa; É estar em constante interação com o outro; É ter suas interações mediadas pela língua; É ter a tecnologia como ferramenta de interação.	Professor-pesquisador em LA desenvolve trabalho amador; Professor-pesquisador em LA têm suas pesquisas influenciadas pelo contexto; Professor-pesquisador em LA sobre influência das políticas públicas; Professor-pesquisador em LA projeta uma imagem de dependência intelectual; Professor-pesquisador em LA não olha introspectivamente para a produção do país.	Ser muito ocupado; Desenvolver atividades de pesquisa; Observar questões de linguagem; Olhar para os problemas da sociedade; Posicionar-se diante dos problemas investigados; Propor soluções para esses problemas; Estabelecer diálogo com seu campo de atuação.

Fonte: a autora.

c) Em relação à caracterização de sua identidade de professor-pesquisador

Quadro 28 - Caracterização da identidade de professor-pesquisador de acordo com os participantes

Juliana	Solange	Daniel	Denise
Coordenadora de núcleo de pesquisa e extensão, professora, desvalorizada em sua atuação profissional; orientadora de pesquisas; participante de grupo de pesquisa; profissional professora-pesquisadora, desatualizada.	Pessoa; Professora que faz pesquisa; Professora-pesquisadora); Formadora de novos pesquisadores.	Pesquisador que tem necessidade de voltar-se para escola; Pesquisador que procura parceria com a professora; Sujeito preocupado com a prática teórica; Sujeito preocupado com sua prática docente.	Pessoa que assume diferentes papéis sociais: clichê; aprendiz; profissional com longo tempo de trabalho; bolsista produtividade em pesquisa; pessoa esforçada; professora-pesquisadora coroa; problematizadora; desconfiada.

Fonte: a autora.

Acredito que as representações são muito características de suas trajetórias e de seu repertório individual - elementos importantes que constituem uma das facetas de sua identidade profissional - mas são cunhadas dentro desta inserção de área, do

fazer pesquisa dentro dessa área de conhecimento. Essas representações estão intimamente ligadas com as identidades que eles estão assumindo em seus espaços sociais que estão atuando neste momento.

Em relação à pergunta 5 que respondo na sétima seção - que relações, se alguma, existem entre tais representações sobre pesquisa, trabalho e constituição identitária dos participantes?-, argumentei que identificar os tipos de pesquisa enunciados me permite acessar que repertórios subjazem as ações linguageiras dos participantes e, que por sua vez, ancoram as tomadas de decisões desses professores-pesquisadores em possíveis práticas sociais.

Assim, a partir das representações enunciadas a respeito do substantivo *pesquisa*, identifico cinco tipos de pesquisa permeando essas práticas linguageiras: 1) Pesquisa como princípio educativo (ex.: sala de aula é laboratório de pesquisa; pesquisa é feita para propor soluções); 2) Pesquisa como instrumento para o professor (ex. pesquisa é investigar; problemas do cotidiano são objetos de pesquisa); 3) Pesquisa como construção de conhecimento (relação entre pesquisa e conhecimento; conhecimento é construído); 4) Pesquisa como teorias e métodos (pesquisa acadêmica) (ex. pesquisa demanda rigor metodológico; pesquisa demanda relação objeto-método-teoria) e 5) Pesquisa como princípio crítico e de protagonismo social (ex. exercício de olhar o mundo; problematizar o naturalizado).

A partir deste trabalho, observo que a própria área de LA se reconfigurou e tem buscado espaço para engajamento social e investigações dessa natureza, ou seja, tem cada vez mais se aproximado da concepção de LAC.

Em relação a suas identidades, esses profissionais são constituídos por essas representações e, de acordo com os filtros sociais que empregam, irão performar suas identidades. Desse modo, ao construir a identificação de si para o outro nas entrevistas, os participantes evocam representações diversas, as quais eu classifico a partir dos dados três categorias de identidade: 1) identidade pessoal, 2) identidade profissional, 3) identidade de professor-pesquisador.

Os resultados apontam para um processo em que à medida que o participante da pesquisa escreve (no caso das entrevistas, produz um texto oral) sobre si, ele se (re)constrói, se (re)inventa, se torna narrador da sua história, torna sua subjetividade emergente e produz sentidos de si para o seu interlocutor (BULCHOTZ; HALL, 2005; GALLI, 2010).

Outro pressuposto é das representações sociais e individuais e do caráter

sócio-histórico-cultural da identidade, como constitutivas das identidades dos professores-pesquisadores universitários, no qual os participantes lançam mão de suas vivências, de suas memórias que são constituídas a partir de sua inserção em um meio social, mas que são também filtradas a partir de suas subjetividades, para assumirem (ou refutarem) determinadas identidades. Concluo, portanto, que não é possível desvencilhar esse profissional dos espaços sociais que ele ocupa, e, por conseguinte, do repertório que ele desenvolveu ao longo de sua trajetória (BULCHOTZ; HALL, 2005; CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2006; EL KADRI, 2014; GALLI, 2010; GAMERO, 2011b).

Na oitava seção, objetivei identificar as representações dos participantes sobre intensificação do trabalho e aventar possíveis relações entre tais representações e a identidade dos participantes. Desse modo, busquei resposta para as perguntas 4 e 5, a saber: que representações são tecidas pelos participantes sobre intensificação do trabalho e que relações, se alguma, existem entre tais representações e a constituição identitária dos participantes.

As análises permitiram identificar que os participantes da pesquisa responderam ao questionamento proposto “intensificação do trabalho”, indicando consequências da intensificação; atividades e fatores contextuais que geram a intensificação do trabalho docente. Essas atividades se relacionam ao *ensino*, à *pesquisa* e à *extensão*. Há também indicação de atividades que agrupam *duas* ou *três* categorias, por serem atividades comuns da profissão e, há também indicações de atividades de *gestão*, cada vez mais recorrentes. Além disso, houve a indicação de atividades de internacionalização e de capacitação profissional, de atividades externas à universidade, relacionadas às tecnologias e houve, ainda, menção à intensificação sem nomear as atividades. Essas diferentes demandas para a atuação dos professores-pesquisadores universitários têm se entrelaçado e composto a complexidade desse trabalho.

Toda essa intensificação do trabalho docente pode causar o adoecimento desses profissionais, gerar sofrimento (o que pode ser autoimposto), a partir da alienação desses profissionais, na busca por atenderem às demandas do contexto e atingirem a produtividade esperada.

Ressalto, assim, a necessidade de se discutir a formação política de professores-pesquisadores universitários, pois a intensificação do trabalho e a inculcação da lógica da produtividade e a flexibilização dos direitos do trabalhador

estão enraizadas nos modos de fazer da universidade contemporânea.

A partir dessas análises, reitero, analogamente, o pressuposto de que a identidade de professor-pesquisador em LA é constituída sócio-historicamente por um sistema complexo de atividades, permeado por diversos fatores contextuais, coletivos e individuais, com potencialidade para a formação crítica de professores. De modo que, a formação de professores precisa criar e/ou construir solidez aos espaços para que o/a profissional (em formação inicial e continuada) possa se apropriar dos conhecimentos referentes à pesquisa e, assim, reconfigurar suas identidades profissionais e colocar-se como professor-pesquisador universitário, de modo que a pesquisa se torne um instrumento em seu trabalho cotidiano e, ao mesmo tempo, colocando-se como protagonista do seu trabalho, no papel de construtor de conhecimentos e responsável por suas trajetórias profissionais.

Com base na pesquisa desenvolvida, nos resultados encontrados e nas discussões tecidas, embasadas nas lentes teóricas mobilizadas, defendo a **tese** de que o professor-pesquisador universitário precisa de formação para desenvolver pesquisa, seja em nível inicial seja continuado. Assim, há implicações dessa tese que defendo. Para a formação inicial, a necessidade de articulação contínua e de consistência ao tripé ensino-pesquisa-extensão, com movimentos de ocupação substancial de atividades em prol de letramentos científico-acadêmicos ao longo da graduação em vez de ações episódicas. Para a formação continuada, é fundamental a garantia de condições objetivas (infraestrutura, carga horária, recursos materiais e humanos bem como financeiros etc.) para a realização do trabalho e apoio/amparo para o profissional desenvolver suas condições subjetivas e exercer pertinentemente suas tarefas de professor-pesquisador universitário.

Ao mesmo tempo alerta para o perigo de, enquanto classe trabalhadora, não selecionarmos prioridades e objetivos claros para nosso trabalho como professores-pesquisadores universitários e, assim, prejudicarmos tanto a qualidade do trabalho que desenvolvemos quanto nossa saúde física e mental.

Esta pesquisa contribui com a compilação do histórico da LA no Brasil, traça um perfil acadêmico profissional dessa área e aborda algumas discussões sobre a profissão docente, em especial do docente envolvido com pesquisa na universidade, que podem ser naturalizadas e precisam neste momento ser reconfiguradas (ex. papel do professor universitário na sociedade contemporânea).

Devido às próprias condições do fazer científico, o qual apresenta barreiras

decorrentes de tempo de produção, extensão dos trabalhos, colaboração externa e outros, esta tese têm também algumas limitações, que se relacionam diretamente às discussões postas ao longo desta pesquisa. A restrição de tempo para explorar os dados gerados foi um fator limitador, a falta de tempo⁸⁹ da pesquisadora (eu) em dedicar-se exclusivamente à pesquisa foi um fator limitador. A impossibilidade de retornar as análises das entrevistas também é uma limitação desta pesquisa.

Encerro aqui minha caminhada ratificando que, para desenvolver pesquisa de qualidade, o professor-pesquisador carece de tempo para maturar seus conhecimentos e condições de trabalho apropriadas para desenvolver essa maturidade. Retomo a ideia dos caminhos possíveis para ponderar sobre os caminhos que também não são possíveis. Fiz escolhas de caminhos no curso deste trabalho e essas escolhas excluíram outros caminhos possíveis. Mas como descreveu Robert Frost,

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I -
I took⁹⁰ the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

⁸⁹ Sou professora em instituição superior pública do estado do Paraná, com regime de dedicação exclusiva de 40 horas semanais, tive licença concedida para capacitação apenas de março de 2016 a julho de 2016.

⁹⁰ At least, I tried!

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, L. DORNBUSH, A. GIDDINGS, A; THOMAS, J. **Implementing guide reading strategies with kindergarten and first grade students**. 2012. Dissertation (Master of Arts in Teaching and Leadership) - Faculty of the School of, Illinois, Chicago, 2012.
- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 2011.
- AILA - ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE. **What is AILA**: mission and activities. Disponível em: <https://aila.info/about/>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- ALAB - ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL. **História**. Disponível em: <https://alab.org.br/historia/>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem comunicativa do ensino de línguas**: promessa ou renovação na década de 80? Tradução de Edicléia A. B. Macowski. Santiago: Pensamento, Lengua, Acción. 1990.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Novos Rumos, 2000. v. 1, p. 17-26.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. **Revista de Pós-graduação em Letras**, Santa Maria, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11407/6882>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O fazer atual da lingüística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. *In*: KLEIMAN, A. CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 115 - 124.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de Línguas no Brasil. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2003. v. 1, p. 19-34.
- ALMEIDA, R. S. **A mercadorização do inglês e suas representações por professoras em formação continuada**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- ALMEIDA, S. A. **Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distancia**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- ALVES, F. C. **A pesquisa como instrumento de formação docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=is Acesso em: 10 jul. 2019.

ANDREOLLA, N. **Interações discursivas e elaboração do conhecimento**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.

ANJOS-SANTOS, L. M. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumento de (trans)formação**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ANPOLL - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA. **Diretoria e conselho**. 2014. Disponível em: <http://anpoll.org.br/portal/diretoria-e-conselho/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

AUDI, L. C. C. **“Eu me sinto responsável”**: os impactos do programa de desenvolvimento educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BACHELOR, R. L.; VAUGHAN, P. M.; WALL, C. M. **Exploring the effects of active learning on retaining essential concepts in secondary and junior high classrooms**. 2012. Dissertation (Master of Arts in Teaching and Leadership) - Saint Xavier University, Illinois Chicago, 2012. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/?q=active+learning+in+classroom>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BAKER, M.; PAVER J.; ZABELIN, R. **Increasing respectful behavior through verbal/physical recognition and mini-lessons with ninth through twelfth grade students in family and consumer science and special education**. 2011. 104 f. Dissertation (Master of Arts in Teaching and Leadership) - Saint Xavier University, Illinois, Chicago, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALKAM, B. E.; NELLESSEN, J. A.; RONNEY, H. M. **Using collaborative testing to reduce test anxiety in elementary and middle school students**. 2013. 164 f.

Dissertation (Master of Arts in Teaching and Leadership) - Saint Xavier University, Illinois, Chicago, 2013.

BARBOUR, R. 7 Mixing methods. *In*: BARBOUR, R. **Introducing qualitative research**. London: SAGE Publications, 2008. p. 151-169.

BARCARO, C. F. **A menina que falava inglês**: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. *In*: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-46.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). **Identidades de professores de línguas**. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr. e Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Londrina: Eduel, 2011.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 20, n. 2, p. 107-128, fev. 2004.

BERG, K.; LYKE, C. **Using repeated reading as a strategy to improve reading fluency at the elementary level**. Dissertation (Master of Arts Action Research Project) - Saint Xavier University, Illinois, Chicago, 2012.

BERTRAND, D.; FOUCHER, R. Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises: tendances fondamentales et développements souhaités. **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v. 29, n. 2, p. 353-374, 2003.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de pesquisa administrada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-75, 2012.

BLOCK, D. Class and SLA: making connections. **Language Teaching Research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 188–205, 2012. Disponível em: http://www.academia.edu/6163424/Class_and_SLA_Making_connections_2012_. Acesso em: 22 fev. 2019.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: uma reflexão sobre os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente?**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1, p. 79-98.

BOHN, H., VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia**

Política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORTONI-RICARDO, E. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação superior para a docência na educação básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2009a.

BRONCKART, J. P. *Langage et representations: une approche interactioniste sociale*. **Psychoscope**, Genève, v. 6, p. 16-18, 1998.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Posfácio. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-161.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, London, v. 7, p. 585-614, 2005.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Bioestatística**: princípios e aplicações. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CALVO, L. C. S. **Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos**. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade

Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CANAZART, C. A. **Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês**: uma experiência de participação no PDE-PR. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CAPES. Geocapes. **Concessão de bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

CAPES. **Histórico e missão**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 5 dez. 2019a.

CAPES. **Sobre a avaliação**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 18 dez. 2019b.

CAREY, J.; HOWARD, C. C; LEFTWICH, R. J. **Improving elementary students' engagement during independent reading through teacher conferencing, teacher modeling, and student choice**. 2013. Dissertation (Master of Arts) - Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2013.

CARVALHO, A. B. **A formação docente para o uso da internet no ensino da Língua Inglesa**: um processo de construção de significados. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

CASTRO, S. T. R.; ROMERO, T. R. S. A linguagem na formação do educador. In CASTRO, S. T. R; SILVA, E. R. (Org.). **Formação do profissional docente**: contribuições de pesquisas em lingüística aplicada. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

CASTRO, S. T. R; SILVA, E. R. (Org.). **Formação do profissional docente**: contribuições de pesquisas em lingüística aplicada. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. C. Applied linguistics: brazilian perspectives. **Aila Review**, Amsterdam, v. 17, p. 23-30, 2004.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada).

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Lingüística aplicada**: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 17, p. 17-31, 2008.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, Paris, v. 6, p. 7- 43, 1999.

CNPQ. Diretório dos Grupos de Pesquisa. **Pesquisadores por área**. 2016. Disponível em: www.lattes.cnpq.br/web/dgp/por-area3. Acesso em: 18 dez. 2019.

COHEN, B. L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research methods in education. 7. ed. London: Routledge, 2013. 784 p.

COHEN, B. L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5. ed. London: Routledge, 2001.

CONCEIÇÃO, A. C. V. **A formação em pesquisa no exercício da docência universitária**: concepções de professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2014.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: stories of educational practice. New York: Teachers college press, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Parecer CNE/CES n ° 492/2001, de 3 de abril 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**: seção 1e, Brasília, DF, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html.
 Acesso em: 5 set. 2015.

CORRÊA, F. P. P. **Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês.** 2015. 620 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Editora Instituto José Luís: Rocha Sundermann, 2009.

COSTA, A.; GERALDI, J. W. O paradoxo aplicado. **Revista Signótica:** Goiás, v. 19, n. 2, p. 157- 176, 2007.

COSTA, M. F. **Representações discursivas das NTIC:** um estudo com professores em práticas de formação continuada. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COUTINHO, S. M. S.; MENANDRO, P. R. M. Representações sociais do ser mulher no contexto familiar: um estudo intergeracional. **Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 52-71, 2015.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In:* CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais: teoria e prática II. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 153-162.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. *In:* MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002, v. 1, p. 31-73.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editora, 2010. v.1 p. 105-116.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (org.). Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina: Idealiza, 2006. p. 95-113.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. N. Professores investigando suas próprias práticas: um panorama. *In:* GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Teaching english in context:** contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006. v. 1 , p. 33-44.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In:* ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. P. (org.). O ensino e a aprendizagem de

gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CUNHA, E. G. **Linguagem, identificação e formação de professores de língua inglesa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 17-80.

DEMO, Pedro. Aprender a aprender: neoliberal? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bxnv5qrksGEM2Q2YmNIZjMtOGJkOC00ZmNkLWEyMWMtNjYwMGI1NWMwMGM4/view>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens: the planning of qualitative research: theories and approaches. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, P. C, O. **Era uma vez um estágio de língua portuguesa**: diálogos sobre formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas. 2015. 504 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

EL KADRI, M. S. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

EL KADRI, M. S. **English language teachers' changing identities in a teaching practicum**: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning. 2014. 348 p. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

EPISTEMOLOGIA. *In*: DICIONÁRIO Aulete. [Rio de Janeiro]: Lexikon, 2016. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/epistemologia>. Acesso em: 5 jun. 2016.

EPISTEMOLOGIA. *In*: PRIBERAM dicionário. Lisboa: Priberam, 2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/epistemologia>. Acesso em: 5 jun. 2016.

FAGUNDES, T. B. **A pesquisa docente**: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2014.

FERNANDES NETO, E. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. *In*: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. (org.). **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís:

Rocha Sundermann, 2009. p. 11-57.

FILIPPI, A. **A (re) construção de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula**. 2009. 91p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2009.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1, p. 59-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores**: um olhar para as práticas desenvolvidas nos grupos de estudos do PIBID. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GALLI, F. C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, “eus”.... *In*: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (org.). **E escritura de si alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 51-65.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). **Identidades do professor de línguas**. Londrina: Eduel, 2011a. p. 83-103.

GAMERO, R. **Pesquisa? só no paper!**: a constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011b.

GASPARINI, S. M; SANDHI, M. B; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

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

GIMENEZ, T. A relevância social dos estudos da linguagem. *In*: CORREA, D. A. (ed.). **A relevância social da lingüística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 94-109.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores: ALAB, 2005. v. 1, p. 183-201.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. *In*: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (org.). **Linguagem, ciência e ensino**: desafios regionais e globais. Campinas: Pontes: ALAB, 2013. p. 41-54.

GIMENEZ, T. Reflexão e diversidade em curso para formadores de professores de inglês. **Boletim**, Londrina, n. 44, p. 33-44, 2003.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Teaching english in context**: contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2004.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. p. 1-22.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. *In*: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.1-27.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. A. **Breaking in to the movies**: film and the culture of politics. Oxford: Basil Blackwell Press: Cine Y Entretenimiento Paidós, 2002.

GODZICKI, L.; GODZICKI, L.; KROFEL, M.; MICHAELS, R. **Increasing motivation and engagement in elementary and middle school students through technology-supported learning environments**. 2013. Dissertation (Master of Arts) - Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2013.

GOMES, I.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos & Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49 - 62, 2006.

GONCALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de habermas**: possibilidades de ação educativa de cunho interdisciplinas na escola. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 66, p. 125-14, abr. 1999.

GOODIN, L. M. **Incorporating technology into the instruction of social studies**: an action research project. 2012. Dissertation (Master of Arts) - Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2012.

GORNALL, L.; SALISBURY, J. Compulsive working, 'hyperprofessionalism' and the unseen pleasures of academic work. **Higher Education Quarterly**, Oxford, v. 66, n. 2, p 135–154, 2012. DOI: 10.1111/j.1468-2273.2012.00512.x .

GOUGHNOUR, M. J. **Increasing students' perceptions of being valued through the study of multicultural literature and analysis of diversity related issues in a regular level sophomore english class**.154f. 2013. Dissertation (Master of Arts) - Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2013.

GRAY, J; BLOCK, D. The marketisation of language teacher education and neoliberalism: characteristics, consequences and future prospects. *In*: BLOCK, D.;

GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and applied linguistics**. London: Routledge, 2012. p. 114-143.

GUARANY, A. M. B. **Trabalho docente, carreira doente**: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro: estudo de caso. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUBA, E. G. (ed.). **The paradigm dialog**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

HABERMAS, J. The theory of communicative action. **Lifeworld and system: a critique of functionalist reason**. Boston: Beacon Press, 1987. v. 2.

HOLBOROW, M. **Language and neoliberalism (language, society and political economy)**. New York: Routledge, 2015. 149 p.

HYLAND, K. Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. *In*: FLOWERDEW, J. (ed.). **Academic discourse**. London: Longman, 2002. p. 115-130.

HYLAND, K. **Disciplinary Identity**: individuality and community in academic discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 220 p.

HYLAND, K. Projecting an academic identity in some reflective genres. **Ibérica**, Hamburg, v. 21, p. 9-30, 2011.

IBGE. **Indicadores sociais**: uma análise da década de 80. Rio de Janeiro: IBGE, 1994. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25322.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

KANNEBLEY JÚNIOR, S.; CAROLO, M. D.; NEGRI, F. Impacto dos fundos setoriais sobre a produtividade acadêmica de cientistas universitários. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 647-685, out./dez. 2013.

KLEIMAN, A. **A formação do professor**: perspectiva da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Linguística aplicada modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KNAACK, S.; KREUZ, A.; ZAWLOCKI, E. **Using standards-based grading to address students' strengths**. 2012. Dissertation (Master of Arts in Teaching and Leadership) - Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2012. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?ERICExtSearch_SearchValue_0=ED531172. Acesso em: 22 fev. 2017.

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, V. J. **Tela**: textos em linguística aplicada. Pelotas: Educat. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela.htm#apresenta>. Acesso em: 5 dez. 2019.

LIBERALLI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In*: TELLES, J. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 169-192.

LIRA, S. A.; CHAVES NETO, A. Coeficientes de correlação para variáveis ordinais e dicotômicas derivados do coeficiente linear de Pearson. **RECIE**, Uberlândia, v. 15, n. 1/2, p. 45-53, jan./dez. 2006. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/cieng/article/download/529/489. Acesso em: 22 jun. 2015.

LOPES, A. A. **Gênero discursivo canção**: uma proposta de didatização para o ensino fundamental. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 27-53.

LUIZ, R. R. Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 300-312, 2006.

LUZ, G. **A formação inicial de professores**: contribuições do currículo acerca do professor-pesquisador. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2008.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria *produtividade* e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, p.39-57, 2005.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In*: ABREU-TARDELLI, L. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho

do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1, p. 117-136.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN, M.; PICKETT, M. The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students. 2013. Dissertation (Master of Arts in Teaching and Leadership) - Saint Xavier University, Chicago, Illinois, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541341.pdf>. Acesso em: 22 fev 2017.

MARTINS, C. B. M. J. **A integração da tecnologia nos cursos de licenciatura em letras do estado do Paraná a partir da perspectiva dos professores: um estudo de métodos mistos**. 2015. 404 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARTINS, J. M. **Educação para a divulgação científica: o professor-pesquisador e a relação comunicação, ciência e sociedade**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

MARX, K. **Das kapital: kritik der politischen oekonomie**. Berlin: Verlag von Otto Meisner, 1867.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MATEUS, E. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: resignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005. 327 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGI, S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, p. 1107-1130, 2013.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATOS, S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. 2. ed. rev. atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MERTON, R. K. The matthew effect in science. **Science**, New York, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de Línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 179-190.

MOITA LOPES, L. P. **Afinal, o que é lingüística aplicada?** São Paulo: PUC, 1990. (Manuscrito. Trabalho lido no INPLA - Intercâmbio de Pesquisa em LA - PUC-SP).

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 419-435, 1999.

MORAES, C. M. **Escala de medida, estatística descritiva e inferência estatística**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. 5. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOTTA-ROTH, D. (org.) **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Explorando modalidades retóricas sob a perspectiva da multimodalidade. **Letras**, Santa Maria, v. 20, p. 43-66, 2010.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. Formação de professores e qualidade do ensino. **Aprendizagem**, Pinhais, n. 2, p. 25 – 31, set./out. 2007.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

NUNES, C. S. C.; MONTEIRO, A. L.; SANTOS, T. R. L.; TÁVORA, M. J. S.; CUNHA, E. R. Pedagogia das competências como política de formação de professores no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais [...]**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. p. 1-14.

OLIVEIRA, E. G. Argumentação: da idade média ao século XX. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, n. 7/2, p. 109-131, 2004.

ORTENZI, D. I. B. G. **A construção de um artefato mediador da prática de ensino de inglês**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Algumas formandas do curso de letras anglo-portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002. p. 143-155.

OZORIO, K. **Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment**. 2014. Bachelors (Arts in Liberal Studies) - Dominican University of California, San Rafael, California, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1. p. 43-61, 2005.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PASSONI, T. P. **O planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2014.

PIETRANDREA, P. **Epistemic modality: functional properties and the Italian system**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005. (Studies in language companion series, v. 74).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. **Missão**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PRADO, E. **Desmedida do valor: crítica da pós-grande indústria**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 95-137.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. 360 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, S. **Da percepção ao pensamento crítico: análises multimodais em leituras resistentes do cotidiano**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1, 72 p.

REIS, S. Passos para projeto de pesquisa. **Revista X**, v. 1, p. 81-95, 2013.

REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 51-83.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, p. 101-118, 2006.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. v. 1. 338 p.

REZENDE, M. V. **Formação inicial de professores de língua portuguesa para a era digital**. 2015. 228f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

RICHARDS, K. State-of-the-art article: trends in qualitative research in language teaching since 2000. **Language Teaching**, Cambridge, v. 42, n. 2, p. 147–180, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS-REGISTRO, E. S. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de formação inicial. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RIOS-REGISTRO, E. S. **The short story in the interface language, english language literature and english language teacher education**: a proposal mediated by the production of didactic sequences. 2013, 544 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Londrina State University, 2013.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-15, 1966.

RORATO, D. C. C. P. **As identidades profissionais docentes em construção**: representações de professores egressos de um curso de pós-graduação. 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SANTOS, D. N. A propósito de linguística aplicada' 30 anos depois: quatro truismos correntes e quatro desafios. **DELTA: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 31, p.349-376, 2015.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 11-25.

SANTOS, M. F. P. **O estágio enquanto espaço de pesquisa**: caminhos a percorrer na formação docente em geografia. 2012. 152 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHMITZ, J. R. Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **ALFA: revista de lingüística**, São José do Rio Preto, v. 36, p. 215-237, 1992.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. inic-fin.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHULMAN, M. **Increasing positive sportsmanship in elementary physical education using prosocial behavior interventions**. 2013. Dissertação (Master of Arts Action Research Project) - Saint Xavier University, Illinois, 2013.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JUNIOR, N. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor de língua inglesa na formação inicial: um estudo de representações**. 2008. 187 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço**. 2015. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, I. I. **Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, J. O. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. v. 1, 285 p.

SIQUEIRA, J. E. Ética na pesquisa com seres humanos. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 243, set. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302004000300020. Acesso em: 29 ago. 2016.

SOUZA, G. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. (org). **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís: Rocha Sundermann, 2009. p. 101 – 142.

STEIN, A. **Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**, London: Heinemann Educational Books, 1975.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SZUNDY, P. T. C.; ARAUJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editora, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, A. L. S. **Pesquisa em sala de aula e a formação do professor-pesquisador**: análise de um caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/teses_e_dissertacoes/ana_lucia_silveira_teixeira.pdf. Acesso em: 14 jul. 2014.

TELLES, J. “É pesquisa, é?: ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 10, p. 225-238, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.09>. Acesso em: 22 fev. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva do professor**: ideias e práticas. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)- pesquisadora(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1

Administração -- Logado como: admin

Atualização disponível: 2.05+ (150520)

Questionários: Questionário sobre atividades prof

Questionário Questionário sobre atividades profissionais do professor-pesquisador(ID:591199)

Grupos de perguntas: Por favor, seleccione...

Título: Questionário sobre atividades profissionais do professor-pesquisador (ID 591199)

URL do questionário - Português (do Brasil): <http://www.uel.br/pessoal/veracristovao/limesurvey/index.php/admin/survey/sa/view/surveyid/591199>

Descrição: Questionário referente a geração de dados para a pesquisa de doutorado em Estudos da Língua, de Raquel Gamero.

Bem-vindo(a)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Senhores Professores: Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Língua, orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo realizar a geração de dados com professores pesquisadores, em 2014. Meu interesse particular com esta pesquisa de doutoramento é a constituição de um escopo de base para as características do professor-pesquisador. Para isso, convido-o (a) a participar do meu trabalho respondendo ao questionário a seguir. Pretendo também realizar algumas entrevistas com alguns dos participantes a fim de mapear tarefas desenvolvidas por professores-pesquisadores. A segunda etapa da geração de dados requer a gravação das entrevistas, com os professores selecionados a partir das informações oferecidas no questionário. Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de optar por participar apenas de uma fase da pesquisa ou, ainda, retirar seu consentimento e seus dados em qualquer momento da pesquisa, sem desqualificação ou constrangimento algum. Além disso, fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora desta pesquisa (vide endereço e telefone abaixo). As gravações da geração de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da última publicação de seus resultados. Caso aceite participar da pesquisa basta dar seguimento ao webquest e sinalizar se está disponível para a segunda etapa da pesquisa ao final do questionário. Atenciosamente,

Raquel Gamero
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Língua

R. Tamaréiras, 236 - Londrina. Tel: 3304-6154
Universidade Estadual de Londrina

Orientadora da Pesquisa Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas Rodovia Celso Garcia
Cid, km 380 Caixa Postal 6001 - CEP 86051-990 Londrina PR Telefone: (43) 3371-4468

Mensagem final:

Administrador: Vera Lúcia Lopes Cristóvão (cristova@uel.br)

Data de início: 22.04.2014 00:00

Data de expiração: 31.07.2014 00:00

Modelo: default

Idioma base: Português (do Brasil)

Idiomas adicionais: -

URL final: -

Número de perguntas/grupos: 36/3

Questionário ativo no momento: Sim

Nome da tabela do questionário: lime_survey_591199

Respostas para este questionário não são anônimas.

Mostrar grupo por grupo.

Dicas: As respostas conterão a data de envio.
São utilizados cookies para controle de acesso.
Os participantes podem salvar questionários parcialmente respondidos

LimeSurvey
Versão 2.00+ Build 130802

Like R? Donate to LimeSurvey

11:16
18/06/2015

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2

Prezado(a) Professor(a),

Como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo utilizar a entrevista que me concedeu como fonte de dados para minha pesquisa. Meu objetivo geral é refletir sobre as complexidades constituintes do trabalho do professor-pesquisador. Os objetivos específicos desta etapa da pesquisa são: a) identificar representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional tecidas em seu discurso e b) investigar o espaço proposto na pesquisa para a ativação do pensamento consciente a partir da reflexão sobre seu engajamento com a pesquisa. Para isso, peço sua autorização para utilização da entrevista concedida e gravada em áudio e posteriormente transcrita como fonte de dados que será integrada à tese e publicada em diferentes mídias.

Para sua participação nesta pesquisa, por meio deste termo garante-se:

- (I) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- (II) Sua prerrogativa de revisar e editar os seus dados fornecidos por meio de entrevista, antes de liberar seu uso para a presente pesquisa;
- (III) preservação dos dados coletados em forma de arquivos digitais a serem armazenados em espaço pessoal da pesquisadora;
- (IV) esclarecimento pela pesquisadora de quaisquer dúvidas, por meio do telefone e/ ou no endereço eletrônico constante abaixo.

Sua identidade, assim como a de outros participantes será revelada ou preservada de acordo com sua preferência.

Se estiver de acordo em permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Raquel Gamero (PPGEL-UEL)

raquelgamero.rg@gmail.com

Rua das tamareiras 236, Jardim Morumbi Londrina – PR

Tel.: (43) 33046154

Orientadora da Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380 - Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4822

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

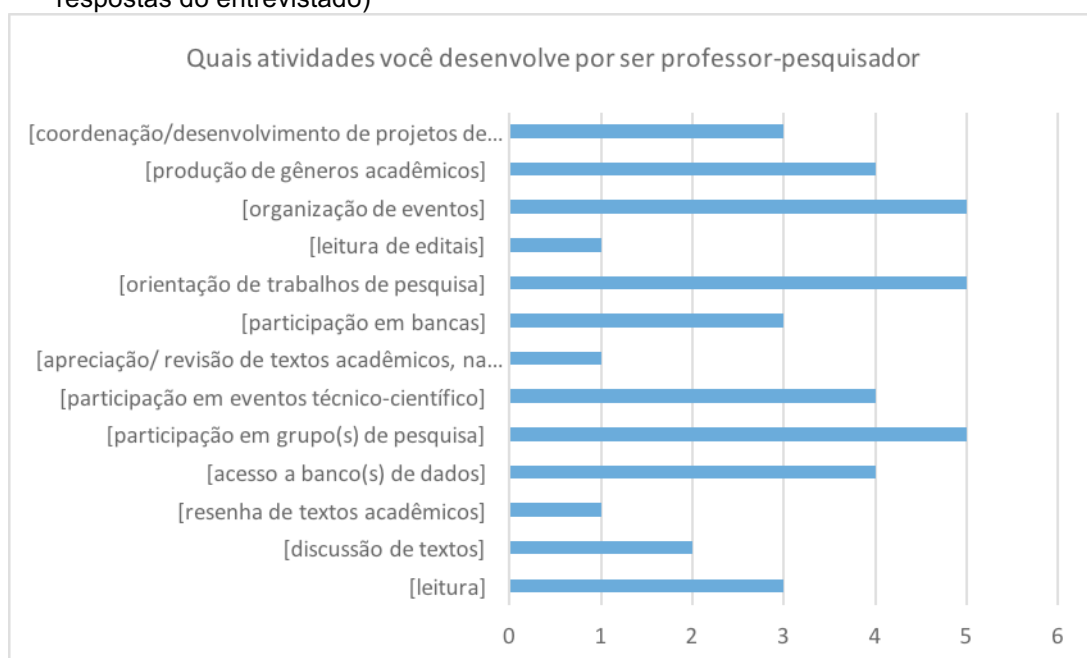
Assinatura: _____. Londrina, ____/____/201__.

Apêndice 3 – Questionário

Apêndice 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada

Questões:

- 1) O que é pesquisa?
- 2) O que significa ser professor-pesquisador em LA no Brasil?
- 3) Quem é você enquanto professor-pesquisador? (O gráfico abaixo representa as respostas do entrevistado)



- 4) O que delimita quais conhecimentos são necessários aos alunos, professores e professores-pesquisadores para atuarem na pesquisa?
(A seguir, apresento alguns dados que emergem das respostas ao questionário e trechos retirados da literatura, para te auxiliar com esta questão.)

Gráfico 20: Atividades de consumo de conhecimento na formação inicial

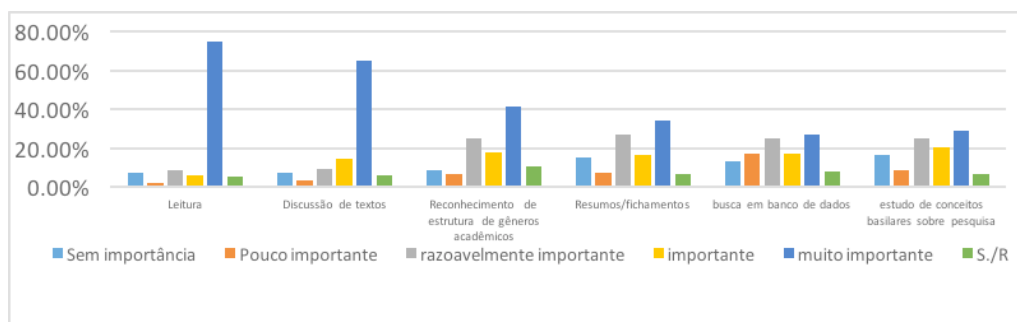


Gráfico 21: Atividades de produção de conhecimento



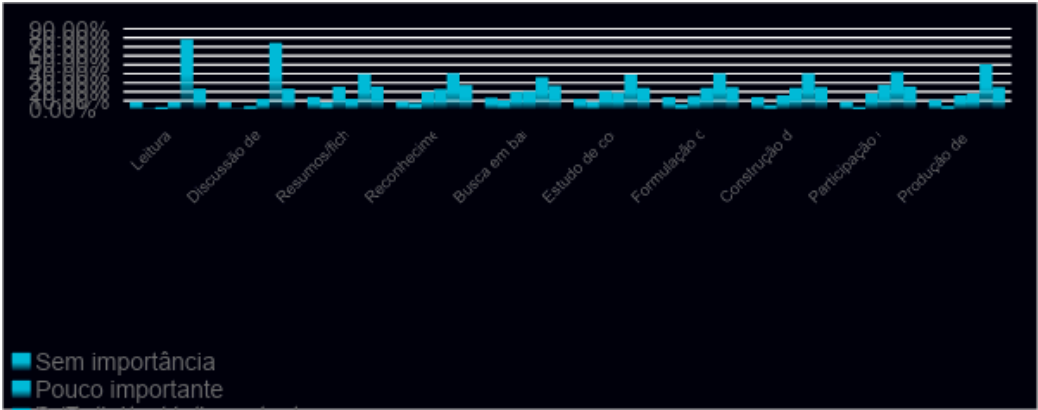
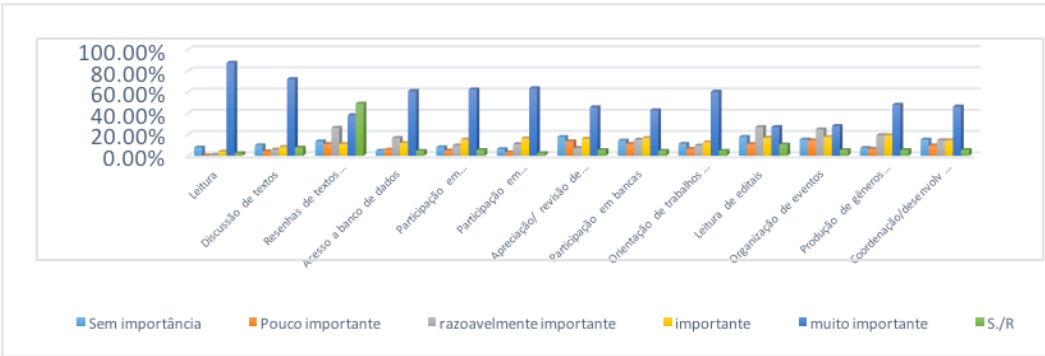


Gráfico 23: Classificação das atividades de professor-pesquisador



Excerto 1:
"Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana" (DEMO, 1996, p.2).

Excerto 2:
Teachers have an important consciousness raising task here to ensure students understand the rhetorical options available to them and the effects of manipulating these options for interactional purposes. With this rhetorical understanding our learners will be better able to gain control over their writing and meet the challenges of participating in academic genres in a second language. (HYLAND, 2002, p.1111)

- 5) Os dados do questionário mostram que 91,61% dos respondentes acreditam que seu trabalho tem se intensificado ao longo dos anos. O que você tem a dizer sobre isso?
- 6) Como você gostaria de ser chamada(o) na minha pesquisa?

Apêndice 5 - Tabela de programas de Pós-Graduação

	Nome Programa	Descrição Área	Sigla	Programa Descrição	Conceito
1	Linguística	Linguística	UNICAMP	Mestrado/Doutorado	7
2	Linguística	Linguística	USP	Mestrado/Doutorado	7
3	Estudos Linguísticos	Letras	UFMG	Mestrado/Doutorado	6
4	Linguística e Letras	Linguística	PUC/RS	Mestrado/Doutorado	6
5	Linguística	Linguística	UFSC	Mestrado/Doutorado	6
6	Linguística e Língua Portuguesa	Linguística	UNESP/ARA R	Mestrado/Doutorado	6
7	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	UNICAMP	Mestrado/Doutorado	6
8	Linguística	Linguística	UFC	Mestrado/Doutorado	5
9	Linguística	Linguística	UFPB/J.P.	Mestrado/Doutorado	5
1	Estudos da Linguagem	Língua Portuguesa	UEL	Mestrado/Doutorado	5
1	Estudos de Linguagem	Linguística	UFF	Mestrado/Doutorado	5
1	Estudos da Linguagem	Linguística	PUC-RIO	Mestrado/Doutorado	5
1	Linguística	Linguística	UFRJ	Mestrado/Doutorado	5
1	Letras	Linguística Aplicada	UCPEL	Mestrado/Doutorado	5
1	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	UNISINOS	Mestrado/Doutorado	5
1	Estudos da Tradução	Letras	UFSC	Mestrado/Doutorado	5
1	Estudos Linguísticos	Linguística	UNESP/SJRP	Mestrado/Doutorado	5
1	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	PUC/SP	Mestrado/Doutorado	5
1	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	PUC/SP	Mestrado/Doutorado	5
2	Letras (Língua e Literatura Alemã)	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	5
2	Filologia e Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	USP	Mestrado/Doutorado	5
2	Linguística	Linguística	UNB	Mestrado/Doutorado	4
2	Linguística	Linguística	UFJF	Mestrado/Doutorado	4
2	Ciências da Linguagem	Linguística	UNIVAS	Mestrado	4
2	Estudos Linguísticos	Linguística	UFU	Mestrado/Doutorado	4
2	Estudos de Linguagem	Letras	UFMT	Mestrado	4

continua

continuação					
2	Letras: Linguística e Teoria Literária	Letras	UFPA	Mestrado/Doutorado	4
2	Linguística e Ensino	Linguística	UFPB/J.P.	Mestrado Profissional	4
2	Ciências da Linguagem	Psicolinguística	UNICAP	Mestrado	4
3	Estudos da Linguagem	Letras	UFRN	Mestrado/Doutorado	4
3	Inglês: Estudos Linguísticos e Literários	Letras	UFSC	Mestrado/Doutorado	4
3	Ciências da Linguagem	Letras	UNISUL	Mestrado/Doutorado	4
3	Linguística	Linguística	UFSCAR	Mestrado/Doutorado	4
3	Letras (Letras Clássicas)	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	4
3	Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês)	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	4
3	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	4
3	Letras (Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana)	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	4
3	Estudos da Tradução	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	4
3	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	UNITAU	Mestrado	4
4	Letras: Ensino de Língua e Literatura	Letras	UFT	Mestrado/Doutorado	4
4	Estudos Linguísticos	Linguística	UEFS	Mestrado	3
4	Linguística	Linguística	UESB	Mestrado	3
4	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	UNB	Mestrado	3
4	Linguística	Linguística	UFES	Mestrado	3
4	Letras: Estudos Da Linguagem	Letras	UFOP	Mestrado	3
4	Estudos de Linguagens	Letras	UFMS	Mestrado	3
4	Linguística	Linguística	UNEMAT	Mestrado	3
4	Linguagens e Saberes na Amazônia	Letras	UFPA	Mestrado	3
4	Linguagem e Ensino	Letras	UFMG	Mestrado	3

continua

					conclusão
5	Linguagem, Identidade e Subjetividade	Letras	UEPG	Mestrado	3
5	Interdisciplinar Linguística Aplicada	Letras	UFRJ	Mestrado/Doutorado	3
5	Estudos Linguísticos	Linguística	UFFS	Mestrado	3
5	Linguística	Linguística	UNIFRAN	Mestrado	3
5	Linguística	Linguística	UNICSUL	Mestrado	3
5	Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas)	Letras	USP	Mestrado/Doutorado	3
5	Letras (Língua Literatura e Cultura Japonesa)	Letras	USP	Mestrado	3

Fonte: a autora (adaptado de Geocapes, acesso em julho de 2015).