



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE

**MULTIEPISTEMOLOGIAS NA PESQUISA EM FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Londrina
2020

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE

**MULTIEPISTEMOLOGIAS NA PESQUISA EM FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Curso de Pósgraduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis
Coorientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli

Londrina
2020

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

Capellini-Petreche, Célia Regina.

Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês. / Célia Regina Capellini-Petreche. - Londrina, 2020. 443 f.

Orientador: Simone Reis.

Coorientador: Josimayre Novelli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Multiepistemologias - Tese. 2. Metodologia de pesquisa - Tese. 3. Análise Sintagmática e Paradigmática (APS) - Tese. 4. Formação de professores de inglês - Tese. I. Reis, Simone. II. Novelli, Josimayre. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE

**MULTIEPISTEMOLOGIAS NA PESQUISA EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Curso de Pósgraduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Coorientadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Gladys P. de Quevedo P. de
Camargo
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de abril de 2020.

Dedico este trabalho...

ao meu anjo, Rafael Henrique, que me mostra todos os dias que este mundo e a eternidade estão mais próximos do que jamais imaginei.

ao meu esposo, José Luiz, meu companheiro amado de todos os momentos e meu maior incentivador.

ao meu pai, Valentim Capellini (in memoriam), o mais orgulhoso das minhas mínimas conquistas.

à minha querida mãe Jandira e meus irmãos Nelson, Ilza Maria e Claudinei, sempre amorosos, cuidadosos e na torcida para que eu fosse bem-sucedida nesta caminhada.

MEUS AGRADECIMENTOS

... à minha orientadora, **Profa. Dra. Simone Reis**, por me pegar pela mão, como fez minha primeira professora, e me conduzir pelo caminho da pesquisa, na busca pela ampliação da compreensão sobre o processo de produção do conhecimento; pelas muitas horas de debates e ensinamentos sobre pesquisa qualitativa, sobre o desenvolvimento do raciocínio analítico e reflexivo. Obrigada pelo respeito aos meus limites, pela amizade, parceria e sensibilidade.

... à minha coorientadora, **Profa. Dra. Josimayre Novelli**, pelo acompanhamento atento em todas as fases das análises, pelas leituras e apontamentos na construção do relato, especialmente na reta final, e pela forma carinhosa de ensinar. Sua amizade, apoio e incentivo fizeram toda a diferença.

... aos professores da banca de qualificação e defesa, **Profa. Dra. Gladys P. de Quevedo P. de Camargo**, **Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer**, **Profa. Dra. Denise Ismênia B. Grassano Orteni**, **Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão** e **Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade**, pelos apontamentos, sugestões e discussões que tanto contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e para minha formação.

... aos **participantes da pesquisa** que, mesmo com o tempo escasso diante de tantas demandas de professores universitários, dedicaram seu tempo lendo minhas análises, sugerindo inserções, reclassificações, substituições, correções e esclarecimentos. Obrigada pela oportunidade de aprender com vocês!

... a todos os **autores das teses** que compõem o *corpus* desta pesquisa. Por meio do conhecimento produzido por vocês, tive a oportunidade de aprender muito sobre pesquisa em Linguística Aplicada, no campo da formação de professores de língua inglesa.

... a todos os colegas do **Colegiado de Letras Português Inglês**, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Campus Cornélio Procópio), pelo apoio e liberação para licença capacitação integral.

... aos meus **colegas** da área de língua inglesa da **UENP**, que absorveram minhas funções durante meu afastamento: Eliane Segatti Rios Registro, Fábio Henrique Rosa Senefonte, Neri de Souza Santana, Raquel Gamero e Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires.

... a **Alex Egido**, pela amizade, apoio e orientações de natureza burocrática e acadêmica; aos meus **ex-alunos**, que incentivaram e torceram por mim; à **Raquel**, pelo incentivo para que eu ingressasse no programa; ao **Fábio**, pelo incentivo e orientação na fase da seleção e ao longo da pesquisa.


... aos **membros** do grupo de pesquisa **Linguagem e Poder**, pelas discussões, estudos e aprendizagem coletiva.

... à **UENP**, na figura da Reitora Fátima Aparecida da Cruz Padoan, pelo apoio à pesquisa, por meio de concessão de licença capacitação.

... aos **familiares** e **amigos** que, ainda que a distância, exprimiram palavras de apoio e, muitas vezes, sem saber, ajudaram a tornar a caminhada mais leve.

...ao **José Luiz**, meu esposo, por acreditar em meu potencial, pelo apoio incondicional em tudo o que precisei, pelas longas horas de espera e renúncia para ficar sempre ao meu lado. Sem seu apoio eu não teria percorrido esse caminho.

Muito obrigada!



O pesquisador qualitativo pode assumir imagens múltiplas e marcadas pelo gênero: cientista, naturalista, pesquisador de campo, jornalista, crítico social, artista, ator, músico de jazz, produtor de filmes, confeccionador de colchas, ensaísta. [...] Como *bricoleur* ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17-18).

CAPELLINI-PETRECHE, Célia Regina. **Multiépistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês**. 2020. 443 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta tese, de natureza qualitativa, construída a partir de fonte majoritariamente documental, situa-se na área da Linguística Aplicada, no campo da educação de professores. Tendo como foco epistemologias de pesquisas doutorais em formação de professores de língua inglesa, examinam-se os relatos defendidos entre 2007 e 2016 nos programas de pós-graduação das universidades estaduais paranaenses. Os objetivos gerais são valorizar o conhecimento empírico, científico, local, (interesse descritivo) e oferecer síntese analítico-descritiva, de modo a contribuir para ampliar a compreensão (interesse prático) e facilitar escolhas e desenvolvimento de novas pesquisas (interesse emancipatório). Seus objetivos específicos são (1) identificar metodologias e epistemologias e (2) oferecer sua síntese analítica. Com interesse principal nas epistemologias, o estudo de metodologias contribui para sua contextualização. As perguntas norteadoras desta tese são: (1) Que características têm suas metodologias?; (2) Que características têm suas epistemologias? Adotam-se as epistemologias hermenêutica e construcionista social para, respectivamente, interpretar os dados documentais e dialogar com os autores das teses. A linguagem é a unidade de análise, examinada pela Análise Paradigmática e Sintagmática (APS). Portanto, trata-se de metapesquisa, de tipo básica, a sustentar a tese de que **as pesquisas doutorais no campo de formação de professores de inglês, realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses, têm suas epistemologias caracterizadas por diferentes poderes, compreendidos em âmbitos interno ao pesquisador, interno e externo ao pesquisador e externo ao pesquisador. No âmbito interno ao pesquisador, os poderes são os de definir previamente o desenho da pesquisa; ser instrumento de coleta e geração de dados; delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados e extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados; estabelecer relação; refletir sobre si próprio na escolha de instrumentos e sobre seu autodesenvolvimento. No âmbito interno e externo ao pesquisador, os poderes são os de definir a pesquisa ao longo do seu desenvolvimento e estabelecer diálogo. No âmbito externo ao pesquisador, os poderes são os de cuidar do participante; designar ações verbais, cognitivas e distributivas e acessar mente(s), linguagem e ação. Todas as pesquisas exercem múltiplos poderes, pois são caracterizadas por MULTIEPISTEMOLOGIAS.**

Palavras-chave: Multiépistemologias. Metodologia de pesquisa. Formação de professores. Língua Inglesa. Análise Paradigmática e Sintagmática (APS).

CAPELLINI-PETRECHE, Célia Regina. **Multiepistemologies in Research in English Teacher Education**. 2020. 443 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This qualitative doctoral research, built from mostly documentary sources, is situated in the Applied Linguistics area and in the field of teacher education. Focusing on epistemologies of doctoral research in English teacher education, it examines doctoral theses defended between 2007 and 2016, in graduate programs in state universities from Paraná. The overall aims are to value the empiric, scientific, local knowledge (descriptive interest) and to offer analytical-descriptive synthesis, in order to contribute to broaden the comprehension (practical interest) and to facilitate choices and the development of further research (emancipatory interest). Its specific aims are (1) identify methodologies and epistemologies and (2) provide its analytical synthesis. Having a main concern over epistemologies, the investigation on methodologies contributed to its contextualization. The leading inquiries of this research are: (1) Which features do their methodologies have?; (2) Which features do their epistemologies have? The hermeneutic and social constructionist epistemologies are assumed to, respectively, interpret documental data and to interact with the researchers. Language is the unit of analysis, examined through Paradigmatic and Syntagmatic Analysis (PSA). Therefore, this is a metaresearch study, whose data are from primary sources, and sustains the thesis that **the doctoral research in the field of English teacher education, conducted in graduate programs of state institutions of Paraná, have their epistemologies characterized by different powers, construed in the internal scope of the researcher, internal and external scope of the researcher and external scope of the researcher. In the internal scope of the researcher, the powers include defining previously the research design; being the instrument for collecting and generating data; delimiting the point of application of external theoretical resource to the data and the extension of application of external theoretical resource to the data; establishing relation; reflecting upon oneself concerning the choices of instruments and self-development. In the internal and external scope of the researcher, the powers include defining the research over its development and establishing connections. In the external scope of the researcher, the powers include caring about the participant; assigning verbal, cognitive and distributive actions and assess mind(s), language and action. All the research studies wielded multiple powers, since they are characterized by MULTIEPISTEMOLOGIES**

Keywords: Multiepistemologies. Research Methodology. Teacher Education. English Language. Paradigmatic and Syntagmatic Analysis (PSA).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** Níveis da educação básica
- Figura 2** Estrutura do sistema educacional brasileiro
- Figura 3** Hierarquização da pós-graduação no Brasil a partir de 1965
- Figura 4** Metáfora de elementos do processo de pesquisa
- Figura 5** Crise e substituição de um paradigma
- Figura 6** Crenças básicas de um paradigma
- Figura 7** Realismo e Nominalismo – escolhas filosóficas e metodológicas
- Figura 8** Requisitos para o conhecimento
- Figura 9** Postura e método do pesquisador interpretativista
- Figura 10** Dimensões da epistemologia pessoal
- Figura 11** Fundamentos da APS
- Figura 12** Designações hierárquicas da APS
- Figura 13** Ordem de classificação de dados
- Figura 14** Ordem de disposição na grade analítica
- Figura 15** Reconhecimento dos dados
- Figura 16** Sentido de leitura cíclica da fase paradigmática
- Figura 17** Elementos constitutivos das epistemologias
- Figura 18** Classificação de verbos dos objetivos de pesquisa
- Figura 19** Dimensões dos objetivos
- Figura 20** Escopo geográfico das pesquisas
- Figura 21** Re(ações) gerais do procedimento de retorno ao participante

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Finalidades e/ou objetivos da educação básica
- Quadro 2** Marcos temporais do MEC
- Quadro 3** Relação de procura de cursos de graduação em 2016
- Quadro 4** Diferentes posições ontológicas e visões de realidade
- Quadro 5** Tipos de metodologia e instrumentos de coleta
- Quadro 6** Questionamentos fundamentais de pesquisa
- Quadro 7** Principais paradigmas científicos
- Quadro 8** Características ontológicas, epistemológicas e metodológicas de paradigmas
- Quadro 9** Epistemologia: áreas gerais de investigação
- Quadro 10** Pesquisas internacionais de base secundária sobre epistemologia
- Quadro 11** Pesquisas internacionais de base secundária sobre epistemologia pessoal
- Quadro 12** Pesquisas internacionais de base primária sobre epistemologia e formação de professores
- Quadro 13** Pesquisas nacionais de base primária
- Quadro 14** Pesquisas nacionais de base secundária
- Quadro 15** Desenho inicial da pesquisa
- Quadro 16** Programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas paranaenses
- Quadro 17** Teses defendidas em programas de universidades públicas paranaenses de 2007 a 2016
- Quadro 18** Princípios e procedimentos da APS
- Quadro 19** Comunidades
- Quadro 20** Etapas de análise paradigmática
- Quadro 21** Aspectos universais de teses
- Quadro 22** 1ª Fase: Classificação a partir de espelhamento
- Quadro 23** 2ª Fase: Agrupamento de hipônimos por semelhança
- Quadro 24** 3ª Fase: Grade analítica APS
- Quadro 25** Linha do tempo de docência da pesquisadora – Parte 1
- Quadro 26** Linha do tempo de docência da pesquisadora – Parte 2
- Quadro 27** Quantitativo de objetivo(s) geral(is)
- Quadro 28** Quantitativo de objetivo(s) específico(s)

- Quadro 29** Quantitativo de verbos dos objetivos das pesquisas
- Quadro 30** Tipos de perguntas de pesquisa
- Quadro 31** Grade analítica de foco/objeto
- Quadro 32** Escopo geográfico
- Quadro 33** Natureza do contexto de geração e coleta
- Quadro 34** Comunidades
- Quadro 35** Instrumentos de coleta e/ou geração de dados
- Quadro 36** Objetivos de tarefas e produtos gerados
- Quadro 37** Propósitos dos questionários
- Quadro 38** Tipos de entrevista
- Quadro 39** Grau de elaboração de instrumento e modo de coleta/geração
- Quadro 40** Tipos de dados dinâmicos individuais
- Quadro 41** Dados dinâmicos coletivos - contexto
- Quadro 42** Dados dinâmicos coletivos - relações
- Quadro 43** Método de análise de dados e grau de elaboração de instrumentos
- Quadro 44** Multiepistemologias
- Quadro 45** Concordância integral ao Retorno 1
- Quadro 46** Re(ações) no Retorno 1 de P1
- Quadro 47** Re(ações) no Retorno 1 de P2
- Quadro 48** Re(ações) no Retorno 1 de P10
- Quadro 49** Re(ações) no Retorno 1 de P12
- Quadro 50** Re(ações) no Retorno 1 de P15
- Quadro 51** Re(ações) no Retorno 1 de P18
- Quadro 52** Re(ações) no Retorno 1 de P21
- Quadro 53** Re(ações) no Retorno 1 de P24
- Quadro 54** Re(ações) dos participantes e da pesquisadora no Retorno 2
- Quadro 55** Relação entre aspectos metodológicos e epistemologias de âmbito interno ao pesquisador
- Quadro 56** Relação entre aspectos metodológicos e epistemologias de âmbito interno e externo ao pesquisador
- Quadro 57** Relação entre aspectos metodológicos e epistemologias de âmbito externo ao pesquisador
- Quadro 58** Conhecimentos produzidos/passíveis de serem conhecidos no contexto investigado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Análise Paradigmática e Sintagmática
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
IFPR	Universidade Federal do Paraná
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
NAP	Núcleo de Assistência Pedagógica
OEA	Organização das Nações Unidas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PLE	Programa de Pós-graduação em Letras
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPedu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGen	Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ensino
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
PPGL	Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Letras
PPGSeD	Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos

QPM	Quadro Próprio do Magistério
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 SISTEMA EDUCACIONAL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	26
1.1 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	26
1.2 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	29
1.3 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	32
1.4 O CURSO DE LETRAS	42
1.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1	46
CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO	48
2.1 PARADIGMAS DE PESQUISA	50
2.1.1 Paradigma nas Ciências Modernas	51
2.1.2 Paradigmas e Pesquisa Qualitativa	53
2.1.3 Paradigmas e Princípios Constitutivos	56
<i>Ontologia</i>	57
<i>Epistemologia</i>	61
<i>Metodologia</i>	62
2.1.4 Questionamentos de Crenças Básicas, Métodos e Técnicas	63
2.1.5 Posições Paradigmáticas	66
2.2 EPISTEMOLOGIA: CONDIÇÃO PARA O CONHECIMENTO	70
2.3 POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS: INTERPRETATIVISMO, HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E CONSTRUCIONISMO SOCIAL	73
2.3.1 Interpretativismo e Hermenêutica Objetivista e Filosófica: Aproximações e Distanciamentos	75
2.3.2 Hermenêutica Filosófica	80
2.3.3 Construcionismo Social	82
2.4 EPISTEMOLOGIA PESSOAL	85
2.5 PESQUISAS NO CAMPO DE EPISTEMOLOGIA	88
2.5.1 Pesquisas no Cenário Internacional	91
2.5.2 Pesquisas sobre Epistemologia Pessoal	100
2.5.3 Pesquisas sobre Epistemologia e Formação de Professores	104
2.5.4 Pesquisas no Cenário Nacional	110
2.5.5 Pesquisas Nacionais de Base Primária	110
2.5.6 Pesquisas Nacionais de Base Secundária	114
2.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2	122
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA	124
3.1 OBJETIVOS, INTERESSES E PERGUNTAS DE PESQUISA	127
3.2 CONTEXTO	128
3.3 COLETA E PREPARAÇÃO DE DADOS	133

3.4	ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA	135
3.4.1	Fundamentos da Abordagem.....	135
3.4.2	Procedimentos Metodológicos	138
3.4.3	Análise Paradigmática	146
3.4.4	Análise Sintagmática.....	153
3.4.5	Percurso Analítico de Epistemologias.....	157
3.4.6	Construção de Grade Analítico-sintética de Epistemologias	159
3.5	ESTILO DE RELATO	161
3.6	ÉTICA.....	162
3.7	PARTICIPANTES.....	166
3.8	PESQUISADORA	166
3.9	SÍNTESE DO CAPÍTULO 3.....	172
CAPÍTULO 4 PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.....		173
4.1	OBJETIVOS.....	173
4.2	PERGUNTAS.....	178
4.3	FOCO/OBJETO	182
4.4	CONTEXTO	189
4.4.1	Escopo Geográfico.....	189
4.4.2	Natureza do Contexto de Geração e Coleta	192
4.4.3	Comunidades	196
4.5	INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS	199
4.6	ELABORAÇÃO E MODO DE COLETA E/OU GERAÇÃO.....	209
4.7	TIPOS DE DADOS	212
4.7.1	Dados Dinâmicos Individuais.....	213
4.7.2	Dados Dinâmicos Coletivos - Contexto.....	217
4.7.3	Dados Dinâmicos Coletivos - Relações.....	221
4.8	MÉTODO DE ANÁLISE.....	224
4.8.1	Método <i>Dedutivo</i>	229
4.8.2	Método <i>Dedutivo-indutivo</i>	232
4.8.3	Método <i>Indutivo</i>	235
4.8.4	Método <i>Indutivo-dedutivo</i>	236
4.9	SÍNTESE DO CAPÍTULO 4	241
CAPÍTULO 5 MULTIEPISTEMOLOGIAS		242
5.1	ÂMBITO INTERNO AO PESQUISADOR.....	244
5.1.1	Definir <i>Previamente</i> o Desenho da Pesquisa	245
5.1.2	Ser Instrumento de <i>Coleta de Dados</i>	246
5.1.3	Ser Instrumento de <i>Geração de Dados</i>	247
5.1.4	Delimitar <i>Ponto de Aplicação do Recurso Teórico Externo aos Dados</i>	248

5.1.5	Delimitar <i>Extensão de Aplicação do Recurso Teórico Externo aos Dados</i>	249
5.1.6	Estabelecer Relação	250
5.1.7	Refletir sobre <i>Escolha dos Instrumentos</i>	251
5.1.8	Refletir sobre <i>Autodesenvolvimento</i>	252
5.2	ÂMBITO INTERNO E EXTERNO AO PESQUISADOR	253
5.2.1	Definir a Pesquisa <i>ao Longo</i> do seu Desenvolvimento.....	253
5.2.2	Estabelecer Diálogo	255
5.3	ÂMBITO EXTERNO AO PESQUISADOR	256
5.3.1	Cuidar do Participante	256
5.3.2	Designar Ações Verbaís a um <i>Indivíduo</i>	257
5.3.3	Designar Ações Verbaís a uma <i>Coletividade</i>	259
5.3.4	Designar Ações Cognitivas a um <i>Indivíduo</i>	260
5.3.5	Designar Ações Cognitivas a uma <i>Coletividade</i>	261
5.3.6	Designar Ações Distributivas a um <i>Indivíduo</i>	262
5.3.7	Designar Ações Distributivas a uma <i>Coletividade</i>	263
5.3.8	Acessar a <i>Mente</i> de um <i>Indivíduo</i>	264
5.3.9	Acessar as <i>Mentes</i> de uma <i>Coletividade</i>	265
5.3.10	Acessar a <i>Linguagem</i> de um <i>Indivíduo</i>	266
5.3.11	Acessar as <i>Linguagens</i> de uma <i>Coletividade</i>	267
5.3.12	Acessar a <i>Ação</i> de um <i>Indivíduo</i>	268
5.3.13	Acessar <i>Ação</i> de uma <i>Coletividade</i>	269
5.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO 5	270
CAPÍTULO 6 RETORNO AOS PARTICIPANTES		272
6.1	RETORNO AO PARTICIPANTE – PARTE 1	274
6.1.1	Retorno 1 - P1	276
6.1.2	Retorno 1 - P2.....	277
6.1.3	Retorno 1 - P10.....	280
6.1.4	Retorno 1 - P12.....	282
6.1.5	Retorno 1 - P15.....	282
6.1.6	Retorno 1 - P18.....	287
6.1.7	Retorno 1 - P21.....	288
6.1.8	Retorno 1 - P24.....	290
6.2	RETORNO AO PARTICIPANTE - PARTE 2	290
6.2.1	Retorno 2 - P1.....	291
6.2.2	Retorno 2 – P2.....	293
6.2.3	Retorno 2 – P6.....	294
6.2.4	Retorno 2 – P8.....	294
6.2.5	Retorno 2 – P12.....	294
6.2.6	Retorno 2 – P15.....	295
6.2.7	Retorno 2 – P18.....	298

6.2.8	Retorno 2 – P21	299
6.2.9	Retorno 2 – P24	299
6.2.10	Re(ações) Gerais dos Retornos 1 e 2.....	300
6.3	RETORNO AO PARTICIPANTE - PARTE 3.....	303
6.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO 6	303
CAPÍTULO 7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS		305
7.1	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	306
7.1.1	Características das Metodologias	306
7.1.2	Características das Epistemologias	314
7.1.3	Conhecimento Passível de Ser Conhecido.....	322
7.2	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	323
7.3	LIMITES	325
7.4	CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA	325
7.5	DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA.....	328
7.6	CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LI	330
7.7	CONCLUSÃO	332
REFERÊNCIAS.....		335
GLOSSÁRIO.....		353
APÊNDICES		355
APÊNDICE A REFERÊNCIAS DESCARTADAS EM REVISÃO DE LITERATURA		356
APÊNDICE B HISTÓRICO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DA ÁREA DE LINGUAGEM E DE EDUCAÇÃO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES ...		380
APÊNDICE C PRIMEIRA CLASSIFICAÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS DA T1.....		400
APÊNDICE D FASES ANALÍTICAS DE PERGUNTAS DE PESQUISA.....		401
APÊNDICE E FASES ANALÍTICAS DE FOCO/OBJETO.....		403
APÊNDICE F FASES ANALÍTICAS DO CONTEXTO		405
APÊNDICE G FASES ANALÍTICAS DE INSTRUMENTOS DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS		413
APÊNDICE H FASES ANALÍTICAS DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS		422
APÊNDICE I FASES ANALÍTICAS DE MÉTODO.....		424
APÊNDICE J FASES DE ANÁLISE DE EPISTEMOLOGIAS		428
APÊNDICE K LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE EPISTEMOLOGIAS		435
APÊNDICE L GRADE ANALÍTICA DE EPISTEMOLOGIAS.....		437
APÊNDICE M TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		439
APÊNDICE N ORIENTAÇÕES DOS RETORNOS AO PARTICIPANTE		441

INTRODUÇÃO

O que é conhecimento?

O que é passível de ser conhecido?

Como conhecemos o que conhecemos?

Qual é a natureza do relacionamento entre o conhecedor e o conhecimento?

Ao longo de sua existência, a humanidade tem se debruçado sobre esses questionamentos. Conhecimento é algo difícil de ser definido de modo tangível e pode significar muitas coisas para muitas pessoas. Relatos da antiguidade clássica apontam o interesse da filosofia por essas indagações de cunho epistemológico sobre a natureza do conhecimento.

Platão, em seu Diálogo *Teeteto*, foi o primeiro a sistematizar, explicitar e definir o conhecimento como uma *crença verdadeira justificada* (FANTICELLI, 2013). A partir daí, apoiando-se em diferentes concepções de realidade, muitas teorias, elaboradas na tentativa explicar a natureza e justificar a existência do conhecimento, ecoam essa definição. Para Carter e Little (2007, p. 1319) “é impossível se envolver na criação do conhecimento sem pelo menos suposições tácitas sobre o que o conhecimento é e como ele é construído¹”. Em uma investigação sobre disputas históricas pela definição desse conceito poderoso e abstrato, Bolisani (2018) sublinha que:

O conhecimento é criado pelo cérebro humano e então amplificado e integrado ao conhecimento organizacional por interação social. Isso significa que o **conhecimento compreende atributos objetivos e subjetivos**. Atributos objetivos podem ser concebidos como independentes do contexto social, mas os atributos subjetivos dependem do contexto e não podem ser transferidos facilmente para outros contextos semelhantes (BOLISANI, 2018, p. 29, grifo meu)².

¹ No original: [...] it is impossible to engage in knowledge creation without at least tacit assumptions about what knowledge is and how it is constructed.

² No original: Knowledge is created by human brain and then it is amplified and integrated into organizational knowledge by social interaction. That means that knowledge comprises both objective and subjective attributes. Objective attributes can be conceived as being independent of the social context, but the subjective attributes are context dependent and cannot be transferred easily to some other similar contexts.

Ao voltar a discussão para a produção de conhecimento na Linguística Aplicada (LA), no campo da educação de professores de língua inglesa (LI), indago: *O que conhecemos? O que fazemos para conhecer? Qual é a natureza do relacionamento entre o pesquisador e o conhecimento? Como e em quais âmbitos o pesquisador age para conhecer?*

Na busca por ampliação de minha compreensão de atributos subjetivos do conhecimento, ainda que de modo parcial, incompleto e transitório, convido o leitor a embarcar nesta jornada por um caminho possível, em direção a crenças verdadeiras e justificadas, em teses voltadas à educação de professores de LI.

Assim, o presente relato de pesquisa insere-se na LA, no campo da educação de professores, e tem como foco o estudo de metodologias e epistemologias do conjunto de teses sobre formação do professor de LI, produzidas no período de 2007 a 2016, em programas de pós-graduação de universidades estaduais paranaenses.

A natureza da pesquisa é qualitativa, de tipo majoritariamente documental e com geração de dados junto a participantes, autores das teses. Por meio da análise de documentos de base secundária (COHEN, MANION; MORRISON, 2011) e de dados gerados em procedimentos de retorno dos resultados aos participantes (REIS, 2015; 2018), procuro compreender a realidade e o significado da ação humana do ponto de vista subjetivo, em contexto sócio-histórico específico.

Este estudo, ao mesmo tempo em que resgata as bases filosóficas da pesquisa científica, em certa medida, possui um caráter prático no sentido de que volto meu olhar para a materialidade de pesquisas e elaboro síntese analítico-descritiva de suas características metodológicas e epistemológicas. Nesse processo, explico ações dos pesquisadores ao produzirem conhecimento em uma área complexa e abrangente como a LA.

A esse respeito, Celani (1992) destaca que, inicialmente, a noção de LA era sinônimo do estudo científico dos princípios e práticas no ensino de língua estrangeira. Porém, aos poucos essa visão foi se modificando e a área foi, gradativamente, ampliando seu espaço de atuação, possibilitando ao linguista aplicado desempenhar seu papel em qualquer campo da atividade humana. Devido à busca de solução para problemas relacionados aos usos da linguagem, a LA assume um caráter essencialmente dinâmico.

Partilhando desse pensamento, Motta-Roth (2003) enfatiza que a natureza heterogênea de validação de conhecimento e de caracterização de objeto de estudo

da LA é um aspecto a ser saudado. Para a autora, a possibilidade de se discutir variantes metodológicas é um sinal de maturidade da área e respeito a posições heterogêneas, em suas formas de desenhar pesquisas que investigam a linguagem, objeto de estudo da LA. Ao unir teoria e aplicação de conhecimento a práticas sociais, a área se reveste de natureza dialética, em que o objeto determina o discurso e é determinado por ele.

Signorini (2014) pontua que a pesquisa no campo aplicado dos estudos da linguagem no Brasil não se baseia em uma concepção ou um modelo único de produção de conhecimento, considerado válido ou relevante em contextos institucionais. Pelo contrário, esse é um espaço de confrontos e parcerias de diferentes referências, sendo parte delas trazidas das ciências naturais, da história e da filosofia às ciências humanas. Para a autora, a questão epistemológica é de interesse por estar ligada à metareflexividade. A análise sobre o tipo de conhecimento que se está produzindo com e sobre a língua(gem), dos modos pelos quais se produz, do entendimento de suas bases, de quem beneficia (ou prejudica) é necessária e urgente. A pesquisadora defende que:

[...] todo deslocamento provocado pela reflexão inter/transdisciplinar tem um papel crucial, não só na formação de novos pesquisadores, como também na melhor articulação entre diferentes linhas e programas, suas perspectivas teórico-metodológicas, seus achados e seus impactos sobre as práticas, inclusive as acadêmicas (SIGNORINI, 2014, p.V).

Com interesse semelhante, Tomaselli e Lucena (2017), ao refletirem sobre os rumos da produção de conhecimento na LA, no contexto nacional do século XXI, observam que as pesquisas da área encaram seu objeto de estudo, a língua, a partir de seu caráter prático e performático e não como simples norma. Assim, a LA tem ampliado suas pesquisas, buscando inovação temática e epistemológica que suscita novas formas de pensar a língua e a linguagem.

Nessa mesma direção, Sell (2017, p. 384), interessado em questões epistemológicas na LA, assevera que:

discutir as bases, o alcance, a viabilidade, a legitimidade, as metodologias, os possíveis engajamentos, as consequências e os compromissos éticos e ecológicos da Linguística Aplicada passa a ser, então, uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo inadiável nesse início de século XXI.

Para esse autor, tratar de epistemologia não é assunto simples, pois, desde que o tema foi explicitado e sistematizado por Platão, a discussão a esse respeito atravessou séculos e continua atual. Pelo olhar de diferentes estudiosos, esse conceito vem passando por modificações e reestruturações constantes.

Com a mesma preocupação, Amorim (2017) observa que, na segunda década do século XXI, a LA já é um campo sólido como área de produção de conhecimento aplicado dentro das ciências humanas e sociais. Cabe, agora, ao linguista aplicado questionar sobre novos rumos possíveis para suas pesquisas.

Assim, considerando o contexto brasileiro atual, em que a discussão sobre novos rumos e possibilidades de produção de conhecimento na LA é crescente, procuro contribuir para o debate por meio desta metapesquisa. Para isso, inicio pela investigação de aspectos metodológicos, rumo à explicitação de características de epistemologias materializadas em teses do campo da educação de professores de LI, produzidas no contexto da pós-graduação de universidades estaduais paranaenses.

Minhas justificativas para a realização deste estudo são de cunho pessoal e científico. Em minha trajetória profissional, atuei como professora de LI na educação básica por vários anos e, nesse período, meu processo de formação continuada ocorreu por meio de cursos com objetivos didáticos e aperfeiçoamento linguístico. Após alguns anos, retornei ao espaço acadêmico como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL e como colaboradora em projeto de extensão na mesma universidade. Depois disso, ingressei no curso de mestrado e desenvolvi pesquisa-ação, em meu próprio contexto de trabalho. Nessa época, participei do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), programa de formação continuada promovido pelo governo do estado do Paraná, parcialmente desenvolvido no ambiente acadêmico.

Após alguns anos, meu ingresso na formação de professores de LI trouxe também atividades de pesquisa como orientação de alunos de iniciação científica (IC) e de trabalho de conclusão de curso (TCC). Nessa nova etapa profissional, percebi a necessidade de aprimoramento de determinadas lacunas ligadas à minha experiência com o desenvolvimento de pesquisas científicas, em especial, sobre conceitos filosóficos que embasam a pesquisa no campo da formação do professor de LI. Nesse sentido, a proposição desse estudo vem ao encontro de minhas expectativas de

desenvolvimento profissional, pois, a oportunidade de conduzi-lo é um passo importante para minha formação como professora no ensino superior.

Ao investigar meu próprio no campo de atuação, tenho consciência de que estou adentrando um terreno heterogêneo e multifacetado, de fronteiras esmaecidas, formado por um corpo de conhecimentos amplo e complexo. Desse modo, minha justificativa de cunho científico para esta pesquisa é a apresentação de síntese analítico-descritiva, com vistas à ampliação de espaço para discussões sobre escolhas de aspectos metodológicos e epistemológicos em pesquisas no campo da formação do professor de LI.

Considero que o estudo de um corpo de conhecimentos que ocupa a posição de estado da arte de um contexto situado, na medida em que possibilita uma visão panorâmica do que já se produziu, contribui para a expansão de conhecimentos consolidados e avanço a searas ainda não exploradas. Assim, esta pesquisa vem preencher um espaço lacunoso na literatura, que é a investigação sobre as epistemologias, compreendidas como poderes que se manifestam nas ações do pesquisador, para a produção de conhecimento sobre a educação de professores.

Para conduzir a investigação, utilizo a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) como abordagem e método analítico (REIS, 2015, 2018). Essa é uma abordagem qualitativa para análise de dados de linguagem, fundamentada em ontologia subjetivista e relacional, segundo a qual o pesquisador é parte da realidade, pois, suas percepções e seu entendimento do mundo objetivo que o cerca produzem sua própria existência, individualidade e capacidade de se relacionar com o mundo físico e social. Do ponto de vista epistemológico, a APS parte do entendimento de que o conhecimento é uma construção humana dialógica, situada sócio-historicamente, sendo, portanto, relativista e subjetivista.

No tocante a princípios éticos, a APS defende a chamada ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017), que diz respeito à relativização de poderes entre pesquisador e participante, por meio do procedimento denominado retorno ao participante. Esse procedimento se configura como espaço para que o participante analise, critique, faça sugestões de alterações e revisões sobre classificações analíticas, resultando em implicações para a pesquisa. Ademais, os procedimentos analíticos se baseiam no método indutivo-dedutivo, no qual o pesquisador realiza: anotações de recorrências à margem dos dados; análise de amostra; leituras cíclicas dos dados; comparações e

readequações analíticas constantes; subordinação hiponímica e hiperonímica; geração de grades analíticas; relato do geral para o específico de modo sintético.

Os objetivos gerais que delinee para a pesquisa são: valorizar o conhecimento empírico, científico, local, (interesse descritivo) e oferecer síntese analítico-descritiva, de modo a contribuir para ampliar a compreensão (interesse prático) e facilitar escolhas e desenvolvimento de novas pesquisas (interesse emancipatório). Para isso, produzi uma síntese analítica das metodologias e epistemologias que caracterizam o conhecimento precedente, oferecido por base legítima, que são as teses defendidas nos programas de pós-graduação das universidades estaduais paranaenses.

Além dos objetivos gerais, tenho como objetivos específicos (1) identificar metodologias e epistemologias e (2) oferecer sua síntese analítica. Portanto, esta tese é construída de modo a buscar respostas a duas perguntas relacionadas a metodologias e epistemologias das vinte e quatro teses que formam o *corpus* da pesquisa, a saber: 1) Que características têm suas metodologias?; 2) Que características têm suas epistemologias?

Sendo meu interesse principal, a síntese das epistemologias, esclareço que, a síntese das metodologias foi um passo que considerei necessário para contextualizar os resultados e sustentar a tese de que **as pesquisas doutorais no campo de formação de professores de inglês, realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses, têm suas epistemologias caracterizadas por diferentes poderes, compreendidos em âmbitos interno ao pesquisador, interno e externo ao pesquisador e externo ao pesquisador. No âmbito interno ao pesquisador, os poderes são os de definir previamente o desenho da pesquisa; ser instrumento de coleta e geração de dados; delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados e extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados; estabelecer relação; refletir sobre si próprio na escolha de instrumentos e sobre seu autodesenvolvimento. No âmbito interno e externo ao pesquisador, os poderes são os de definir a pesquisa ao longo do seu desenvolvimento e estabelecer diálogo. No âmbito externo ao pesquisador, os poderes são os de cuidar do participante; designar ações verbais, cognitivas e distributivas e acessar mente(s), linguagem e ação. Todas as pesquisas exercem múltiplos poderes, pois são caracterizadas por MULTIEPISTEMOLOGIAS.**

Organização da pesquisa

Para discutir metodologia e epistemologia, estruturei este relato de pesquisa em sete capítulos, além deste texto introdutório.

No **capítulo 1 (Sistema educacional e ensino superior no Brasil)**, apresento a estrutura do sistema educacional brasileiro, suas finalidades e objetivos, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº9.394/96. Em seguida, trago um histórico do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, com marcos temporais, leis e planos nacionais. Na sequência, resgato dados de políticas públicas de fomento a pesquisas e do curso de Letras, como contexto mais amplo da investigação.

O **capítulo 2 (Referencial teórico)** é dedicado à apresentação de conceitos filosóficos que formam as bases das ideias do pesquisador sobre desenho, método e análises e que fundamentam a pesquisa social. Para isso, conceituo paradigmas e discorro sobre seu papel nas ciências modernas e na pesquisa qualitativa. Depois disso, elenco elementos composicionais de um paradigma - ontologia, epistemologia e metodologia – bem como suas principais características. Logo após, retomo a literatura sobre epistemologia e apresento definições complementares de autores representativos na área. Na sequência, discuto posturas epistemológicas do interpretativismo, da hermenêutica filosófica e do construcionismo social. Por fim, relato os resultados de minhas buscas na literatura precedente, sobre pesquisas desenvolvidas no campo da epistemologia, em cenário nacional e internacional, de base primária e secundária.

No **capítulo 3 (Metodologia da pesquisa)**, justifico a natureza e o tipo da pesquisa, além de minhas escolhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Na sequência, descrevo os objetivos, interesses e perguntas de pesquisa. Apresento, também, o contexto do sistema público de ensino superior paranaense, formado por sete universidades. Logo depois, descrevo dados temporais, objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa e especificidades dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Letras, a fim de entender sua configuração e as possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas no campo da formação de professores de LI. Prosseguindo, trago informações sobre a coleta e preparação de dados e sobre os princípios e procedimentos da Análise Paradigmática e Sintagmática

(APS), utilizada como abordagem e método analítico. Finalizo com o estilo de relato, a ética da pesquisa e a apresentação dos participantes e da pesquisadora.

No **capítulo 4 (Pesquisa em formação de professores de inglês: elementos constitutivos)**, ocupo-me das análises de elementos constitutivos das metodologias que caracterizam o *corpus* da pesquisa. Em cada aspecto metodológico (objetivos; perguntas; foco/objeto; contexto; instrumentos de coleta e geração de dados; elaboração e modo de coleta e/ou geração; tipos de dados; método de análise), apresento grade analítica, seguida de comentários e excertos ilustrativos.

No **capítulo 5 (Multiepistemologias)**, caracterizo as epistemologias que encontrei nas pesquisas no campo de formação de professores LI, realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses, por diferentes poderes, em diferentes âmbitos. Ao tratar de cada um dos poderes, trago a definição das epistemologias, seguida de excertos ilustrativos extraídos do *corpus*.

No **capítulo 6 (Retorno aos participantes)**, descrevo o procedimento de retorno das análises aos participantes, que apresentaram dúvidas, concordâncias, discordâncias e reflexões sobre minhas análises. Ao longo do capítulo, apontamentos de cada participante, exemplifico-os com excertos e discorro sobre as reações dos participantes, da pesquisadora e os impactos para a pesquisa.

No **capítulo 7 (Discussão e considerações finais)** retomo os resultados do capítulo 4, sobre os aspectos metodológicos do *corpus*, para responder minha primeira pergunta de pesquisa: *Que características têm suas metodologias?* Depois disso, apresento os resultados das análises do capítulo 5 e respondo a segunda pergunta de pesquisa: *Que características têm suas epistemologias?* A seguir, elenco os conhecimentos passíveis de serem produzidos pelos autores das teses, ao exercerem as epistemologias que encontrei. Após essa etapa, discorro sobre os desafios, consonâncias e divergências entre a literatura do campo e minha pesquisa. Na sequência, pondero sobre seus limites e apresento as características metodológicas e epistemológicas que guiaram minhas próprias práticas como pesquisadora. Por fim, discorro sobre os desafios encontrados, teço reflexões acerca das contribuições ofertadas pela pesquisa ao campo da formação de professores de LI e apresento minhas considerações finais.

CAPÍTULO 1

SISTEMA EDUCACIONAL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, apresento uma síntese do sistema educacional brasileiro, com destaque aos níveis de ensino dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº9.394/96 e sua estrutura. Em seguida, retomo alguns marcos temporais do Ministério da Educação (MEC), ao longo de sua formação. Na sequência, trago fatos da história do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, bem como de dois dos principais órgãos de fomento à pesquisa, Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Finalmente, apresento dados do sistema educacional, ensino superior e pós-graduação, com relação a políticas públicas, e faço considerações acerca de impactos contextuais e da situação recente do ensino superior e da pós-graduação brasileira.

1.1 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantido pela Constituição Federal de 1988. A lei é subdividida em nove títulos, a saber: Título I - Da Educação; Título II - Dos princípios e fins da educação nacional; Título III - Do direito à educação e do dever de educar; Título IV - Da organização da educação nacional; Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino; Título VI – Dos profissionais da educação; Título VII – Dos recursos financeiros; Título VIII – Das disposições gerais; Título IX – Das disposições transitórias.

Interessa-me, por ora, o Título V, por se tratar das modalidades de educação e ensino do sistema educacional brasileiro. De acordo com as informações encontradas nesse título da lei, os níveis escolares do sistema educacional em questão são compostos por educação básica e educação superior. A educação básica compreende três níveis, sendo o segundo, o ensino fundamental, subdividido em duas partes, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Níveis da educação básica

Fonte: A autora.

Em 2013, a LDB N°9.394/96 é alterada pela Lei nº 12.796, e entre as alterações está a obrigatoriedade da frequência na educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade. Assim, são necessários, minimamente, 14 anos para o término dessa modalidade de ensino. No Quadro 1, sumário as principais finalidades e/ou objetivos desse nível de ensino.

Quadro 1 – Finalidades e/ou objetivos da educação básica

Educação Básica	Finalidade e/ou objetivos
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
Ensino Fundamental I e II	<ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento da capacidade de aprender; aquisição de compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores sociais; conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos familiares, laços de solidariedade humana e tolerância recíproca;
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho e a cidadania; formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos de processos produtivos.

Fonte: A autora.

Para as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, a lei também estabelece a educação de jovens e adultos, por meio da oferta de cursos e exames supletivos para que o aluno seja

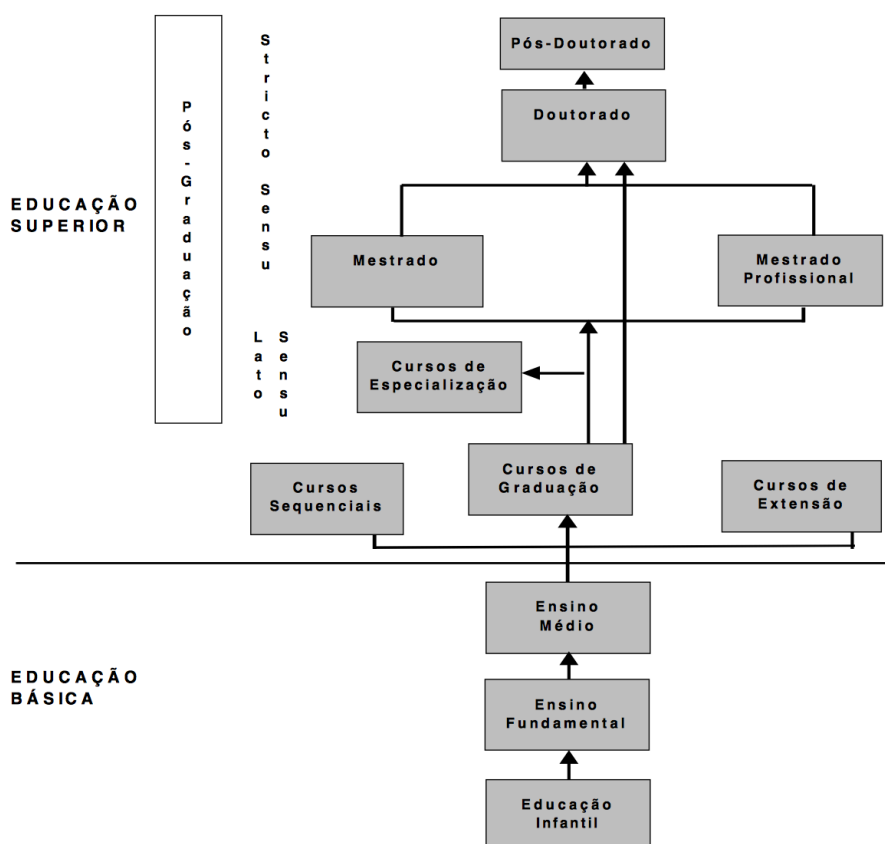
habilitado a continuar os estudos. Articulada ao ensino médio e integrada à diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, encontra-se a educação profissional. Ela está disponível para alunos de ensino fundamental, médio e superior, e trabalhadores em geral.

No tocante ao ensino superior, sua primeira finalidade é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, Art.43). O foco é a formação de profissionais que contribuam para: a) o desenvolvimento da sociedade, a pesquisa, a produção e a investigação científica e cultural; b) a divulgação de conhecimentos científicos por meio do ensino, publicações e outras formas de comunicação; c) o aprimoramento cultural e profissional, com a sistematização de conhecimentos de diferentes gerações; d) a busca de solução para problemas atuais, especialmente nacionais e regionais, prestando serviços à comunidade com a qual se deve estabelecer relações recíprocas; e) a difusão de conquistas resultantes da criação cultural e de pesquisas científicas e tecnológicas; e f) a atuação na formação e capacitação de profissionais, no desenvolvimento de pesquisas pedagógicas e de atividades de extensão que aproximem ensino superior e educação básica.

O ensino superior abrange cursos sequenciais, divididos por campos de saber de diferentes níveis, como: *cursos de extensão*, para candidatos que atendam aos critérios de seleção das instituições de ensino; *cursos de graduação*, para candidatos que tenham concluído o ensino médio e admitidos por instituições de ensino superior, conforme seus critérios de seleção; *cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu*, como especialização, aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e pós-doutorado, a candidatos que atendam aos critérios das instituições de ensino.

Na Figura 2, apresento a hierarquia do sistema educacional brasileiro, que tem início na educação infantil e culmina nos cursos de pós-doutorado.

Figura 2 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro



Fonte: IESALC (2002, p. 40).

1.2 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) brasileiro é um órgão federal que, com quase 80 anos de existência, tem um importante papel na educação do país. Sua criação data de meados do século XX. Para contar um pouco de sua história, sintetizo os principais acontecimentos e ações, de sua fundação aos dias atuais.

Quadro 2 – Marcos temporais do MEC

1930	Criação do Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública (governo de Getúlio Vargas)	Criação de órgão governamental responsável pela educação, saúde, esporte e meio ambiente;
1932	Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (por um grupo de intelectuais)	Proposição para que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita;

1934	Nova Constituição Federal	A educação passa a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos;
1934 - 1945	Reforma Capanema	Reforma dos ensinos secundário e universitário e implantação das bases da educação nacional;
1953	Criação do Ministério da Educação e Cultura	Centralização do sistema educacional brasileiro até 1960;
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº. 4024/61	Órgãos estaduais e municipais ganham autonomia;
1968	Reforma universitária	Assegura autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades;
1971	LDB - Lei nº. 5692/71	Estabelece o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e prevê um currículo comum para primeiro e segundo graus e uma parte diversificada;
1985	Ministério da Cultura	Desmembramento do departamento de Educação e da Cultura;
1992	Ministério da Educação e do Desporto	Mudança de <i>status</i> do MEC;
1995	MEC	Passa a ser responsável apenas pela área de educação;
1996	LDB – Lei nº. 9394/96	Inclui educação infantil, prioriza a formação de professores da educação básica e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com recursos advindos de impostos dos estados, distrito federal e municípios;
2006	Fundeb	Fundef é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destinando recursos federais para a educação básica até 2020;
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Reforça a visão sistêmica da educação com ações integradas e investimento na educação básica, profissional e superior;
2014	Lei 13.005	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, com metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, como a criação de uma Base Nacional Comum Curricular;
2015	Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ³	Elege assessores e especialistas para a elaboração da primeira versão do documento. Uma das etapas inclui consulta pública;
2016	Debates públicos sobre a BNCC	Debates sobre a segunda versão e produção da terceira versão;
2017	MEC entrega a terceira versão da BNCC	Apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Fonte: Adaptado de Portal do MEC – Apresentação.⁴

³ Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 18 out. 2017.

⁴ Informações disponibilizadas em <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Conforme informações da Carta de Serviços ao Cidadão, elaborada a partir do Decreto nº 6.932/2009⁵, cabe à União articular os diferentes níveis e sistemas de ensino, sendo atribuído ao MEC a função de dar apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento da educação no país, sem, contudo, ferir a autonomia dos sistemas de ensino dos estados e municípios. Especificamente, a finalidade do MEC é a de sistematizar as políticas nacionais de educação, para melhorar a qualidade da educação no Brasil em todos os níveis educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância. Além disso, esse órgão é responsável pela avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitárias; magistério e assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

A institucionalização da educação em pasta governamental ligada diretamente ao poder executivo é recente na história do Brasil, em comparação aos Estados Unidos, Japão, e Austrália⁶, para citar alguns exemplos. Essa institucionalização das políticas educacionais brasileiras está ligada a organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo objetivo principal é garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Atuando em 193 países, outras razões para a criação da UNESCO são o acompanhamento do desenvolvimento mundial e o auxílio aos Estados-Membros na busca de soluções para os problemas sociais em áreas como: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

A UNESCO iniciou suas atividades no Brasil em 1972, defendendo uma educação de qualidade para todos e atuando na promoção do desenvolvimento humano e social. A organização desenvolve projetos em parceria com o governo – União, estados e

⁵ O Decreto nº 6.932 de 2009 foi criado para regulamentar e detalhar o padrão de qualidade a prestação de serviço público brasileiro.

⁶ Nos Estados Unidos, o Departamento de Educação foi criado em 1980. Contudo, sua origem como Secretaria de Educação data de 1867, ainda que sendo parte do Departamento do Interior. No Japão, o ministério da Educação foi criado em 1871 e, a partir de 2001, foi unificado com outros ministérios, passando a denominar-se Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia. Na Austrália, o Departamento de Educação surge em 1872, com a criação da primeira legislação da Educação Primária Pública. Em contrapartida, há países desenvolvidos, como Canadá, que não possuem um ministério da educação, pois cada província é responsável por seu sistema educacional. Informações disponíveis em: <<https://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>; <<http://www.mext.go.jp/en/about/mext/index.htm>>; <<https://edusystemaustralia.wordpress.com/sistema-educativo-geral/>>; <<http://www.studyaustralia.ca/brazil/education.htm>>. Acesso em: 18 out 2017.

municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar a formulação de políticas públicas. A principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingirem as metas de *Educação para Todos*, promovendo acesso e qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, são desenvolvidas ações de acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação. Nesse sentido, a educação é entendida como condição básica ao desenvolvimento social e econômico dos países.⁷ A atuação da UNESCO no Brasil impactou em mudanças nas políticas educacionais do país.

1.3 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta seção resgato fatos históricos da formação do ensino superior brasileiro, com base no estudo de Oliven (2002) sobre a formação das universidades e da educação superior no Brasil. Sintetizo também a pesquisa de Martins (2002) e documentos oficiais ligados ao desenvolvimento e à evolução histórica e documental da pós-graduação brasileira, do regime militar ao mais recente Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG).

Segundo o *Informe sobre a Educação Superior no Brasil*⁸, a educação superior brasileira teve início em 1808, com a vinda da família imperial. A partir daí, ela passou a ser regida por políticas educacionais influenciadas pelo modelo francês de educação, privilegiando o ensino profissional em detrimento da pesquisa. Como resultado, passaram a ser ofertados cursos de formação técnica, em faculdades isoladas, para a elite dominante do Brasil Colônia.

Ao estudar a história da educação superior no Brasil, Oliven (2002) faz apontamentos importantes sobre a criação das universidades e o tratamento dado a elas ao longo de nossa história. A autora relata que o país teve um atraso de quase trezentos anos para criar sua primeira universidade, se comparado aos demais territórios latinos sob o domínio espanhol. Apenas no início do século XIX, precisamente em 1915, com o Decreto nº 11.530, instituições isoladas poderiam ser reunidas, formando as primeiras universidades, conforme o interesse do governo.

⁷ Informações disponíveis em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 21 out. 2017.

⁸ Este Informe foi elaborado por pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Universidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outras instituições nacionais, a convite da CAPES, para compor relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo IESAL – UNESCO.

Líderes políticos da República Velha ou Primeira República (1889-1930), consideravam a universidade uma instituição ultrapassada e desnecessária às necessidades do Novo Mundo, pois eles eram favoráveis à implantação de cursos profissionalizantes. Por ocasião das comemorações do Centenário da Independência, em 1920, é criada a primeira universidade brasileira, que reuniu as faculdades profissionais já existentes.

Dentro de alguns anos, com a Nova República (1930-1964), é criado o Ministério da Educação e aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nesse estatuto, a universidade poderia ser pública ou particular, incluindo pelo menos três dos seguintes cursos – Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Em 1934, a criação da Universidade de São Paulo (USP) representou um importante marco na história da educação superior brasileira, por contar com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente europeus. A universidade tornou-se o maior centro de pesquisas do Brasil.

Mais tarde, em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, reforçando o modelo tradicional de universidade, com pouca ênfase à pesquisa e valorização de cursos profissionalizantes. Um aspecto positivo desse período é a participação da universidade na comunidade, em contraposição ao ensino elitista do passado. A partir daí, com sua expansão pelo território nacional, o ensino superior se torna mais acessível e democrático. Houve incentivo governamental para o ingresso nesse nível de ensino.

Contudo, de 1964 a 1985, com o período militar no Brasil, as universidades sofreram muitas coerções, o que resultou no afastamento de vários de seus professores. Analogamente, nesse período conturbado houve mudanças significativas para o ensino superior no país, pois o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), expandindo-o e segmentando-o. Nessa fase, foi estabelecida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do regime de tempo integral e dedicação exclusiva (TIDE). A partir de então, a titulação e a produção científica dos professores universitários brasileiros passam a ser valorizadas.

A reforma criou condições para profissionalização dos docentes, formação de recursos humanos de alto nível e desenvolvimento da pós-graduação em universidades públicas. Tais avanços eram de interesse do regime militar, visto que se tornavam cada vez mais necessários profissionais que atendessem às novas

demandas de desenvolvimento e modernização social, em processo de instauração no país.

Seguido a esse período, de 1985 a 2002, o ensino superior passa pela redemocratização, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/96. A Constituição Federal assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo a gratuidade em todos os níveis de educação, com vistas à capacitação da pessoa humana para o exercício da cidadania e da qualificação profissional. As universidades passam a ter autonomia para gerirem questões didáticas, administrativas, financeiras e patrimoniais, com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, são assegurados direitos trabalhistas relacionados a remuneração e aposentadoria.

A LDB nº 9.394/96 definiu níveis escolares, modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades. Somando-se a isso, essa lei introduziu o sistema de avaliação periódica das instituições e dos cursos de ensino superior, condicionando resultados ao seu credenciamento e credenciamento das universidades. Desse período até os dias atuais, para ser considerada universidade uma instituição de ensino superior deve ter, minimamente, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor, além de um terço de professores com contrato em tempo integral. Essas mudanças contribuíram para a institucionalização da pesquisa, consolidando a pós-graduação no país.

A pós-graduação no Brasil

Martins (2002), na mesma direção que Oliven (2002), assevera que, impulsionado por interesses do regime militar, o desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação no Brasil foi atribuído a vários fatores, a saber: a) valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente em áreas técnicas; b) liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, com fomento para a formação de docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais; c) atuação de agências de fomento ao desenvolvimento científico; d) escolha das universidades públicas como o *locus* principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país; e) estímulo à carreira docente do setor público; f) autonomia administrativa de programas de mestrado e doutorado, facilitando seu desenvolvimento; g) avaliação sistemática de

cursos de mestrado e doutorado, iniciada pela CAPES em 1972, como orientação às políticas educacionais; h) criação de associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento, com financiamento de eventos por agências governamentais de fomento à pesquisa.

Em sua análise documental, Martins (2002) traça um panorama sobre a evolução da pós-graduação no Brasil, cujas principais mudanças ocorreram a partir da segunda metade do século XX. O autor pontua que a primeira referência explícita aos cursos de pós-graduação aparece na LDB de 1961, que, ainda que de forma genérica, dispõe sobre a oferta de cursos nas universidades e estabelece que elas orientem o gerenciamento desses programas.

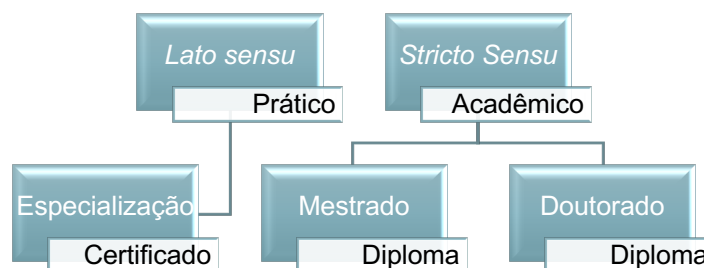
Em 1965, o Conselho Federal de Educação⁹ define e regulamenta a pós-graduação brasileira, atribuindo-lhe a finalidade de promover o aprofundamento do conhecimento adquirido na graduação, formando pesquisadores e oferecendo treinamento de alto padrão a técnicos e trabalhadores intelectuais. Isso implicou a necessidade de elevação do nível de qualidade das instituições de ensino superior, de modo a atenderem um futuro aumento de demanda nos cursos.

No mesmo ano, a Câmara do Ensino Superior¹⁰, na figura do relator Newton Sucupira, propõe o Parecer nº 977/65. Esse documento distingue dois tipos de cursos de pós-graduação, o *lato sensu* e o *stricto sensu*. O primeiro corresponde a cursos de natureza prática, com certificado de conclusão. Enquanto o segundo, de natureza acadêmica, mestrado e doutorado, oferece diploma. Os dois cursos são postos em escala, sendo o doutorado o maior nível de titulação, sem colocar o mestrado como requisito de ingresso. Na Figura 3, demonstro essa hierarquização.

⁹ De acordo com informações fornecidas pelo portal CAPES, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais para assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Suas atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, [...] cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino [...]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 01 de out., 2017.

¹⁰ A Câmara do Ensino Superior (CES) é um órgão vinculado ao CNE e, em parceria com a Câmara de Educação Básica (CEB), elabora pareceres e resoluções normativas sobre as políticas educacionais brasileiras de ensino superior.

Figura 3 – Hierarquização da pós-graduação no Brasil a partir de 1965



Fonte: A autora.

No ano seguinte, o mesmo relator propõe o Parecer 77/69 que regulamenta os requisitos básicos para organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação. Dentre os critérios estão a qualificação do corpo docente, a produção científica e as atividades de pesquisa.

Em 1968, um grupo de trabalho, em favor da promoção de uma reforma universitária, retoma o Parecer 977/65 e propõe a criação de uma política nacional de pós-graduação, sob a responsabilidade do governo. As propostas do grupo resultam na Lei nº 5.540/68 que, dentre outros avanços, formaliza a distinção entre curso *lato sensu* e *stricto sensu*; incorpora cursos de aperfeiçoamento à primeira categoria, *lato sensu*, e regula o nível de qualidade dos programas por meio de ações do Conselho Federal de Educação e da CAPES.

Ao falar em pesquisa no Brasil, considero importante destacar dois órgãos de fomento criados no ano de 1951 e que até hoje exercem um papel decisivo na pesquisa no país, CNPq e CAPES. O CNPq, conforme informação disponível em sua página eletrônica¹¹, é um órgão de fomento à Ciência, Tecnologia e Inovação que atua na formulação de políticas voltadas ao avanço das fronteiras do conhecimento, desenvolvimento sustentável e soberania nacional. Dentre suas principais funções estão o fomento ao desenvolvimento e à manutenção da pesquisa científica e tecnológica, e a capacitação de recursos humanos voltados a questões de relevância econômica e social, relacionadas à inovação tecnológica, com atividades de pesquisa, difusão e absorção de novos conhecimentos.

¹¹ Informações disponíveis em: < <http://cnpq.br/competencias/>>. Acesso em: 06/08/17.

Fundada pelo MEC, a CAPES¹² está voltada à formação de profissionais para o exercício do magistério superior. Seu papel é expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país. Para isso, ela atua em uma série de programas divididos em diferentes linhas de ação, a saber: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, com vistas ao alcance de um padrão de excelência acadêmica; b) acesso à divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; d) promoção da cooperação científica internacional; e) indução e fomento à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, nos formatos presencial e a distância.

No final do regime militar, surgem avanços cruciais para o fortalecimento da pós-graduação no país como o apoio à criação de Associações Nacionais; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) (HOSTINS, 2006). De 1975 até o presente, foram elaborados seis planos, embora um deles não tenha sido promulgado. Os referidos planos são: I PNPG, de 1975 a 1979; II PNPG, de 1982 e 1985; III PNPG, de 1986 a 1989; IV PNPG, discutido a partir de 1996, sem, contudo, ter entrado em vigor; V PNPG, de 2005 a 2010 e, por fim, o VI PNPG, com vigência de 2011 a 2020¹³.

Os PNPG estabelecem conceitos e diretrizes de planejamento para orientar e reorientar as atividades de pós-graduação no Brasil. Tais planos, conforme pontua Martins (2002), foram cruciais na construção do sistema de pós-graduação, consolidando-o, institucionalizando-o, realizando diagnósticos e formulando um conjunto de metas e ações que em grande parte foram cumpridas.

O I PNPG (1975-1979) estabeleceu as seguintes diretrizes: a) institucionalizar o sistema de pós-graduação, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo financiamento estável; b) elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; c) planejar sua expansão, equilibrando áreas e regiões (BRASIL, 2010). Assim, o I PNPG dá ênfase à capacitação docente, integra a pós-graduação ao sistema universitário e valoriza as ciências básicas.

¹² Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 06/08/17.

¹³ Documentos disponíveis na página eletrônica da CAPES: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 25 de set, 2017.

No II PNPG (1982-1985,) a formação docente, a melhoria da qualidade e da infraestrutura dos cursos permanecem como principais preocupações. A questão do aumento qualitativo na formação profissional e nas pesquisas realizadas é um dos objetivos básicos, daí a necessidade de investimento em financiamento e em sistemas de avaliação. Esses sistemas passam por processo de modernização e aprimoramento para atenderem às demandas do país, em termos de produção de conhecimento. Para que esses objetivos se concretizem, são previstos comitês de avaliação e classificação dos programas de pós-graduação, conforme as áreas de conhecimento, para o estabelecimento de padrões de qualidade, normas de publicação, objetos de estudo, teorias e metodologias.

O III PNPG (1986-1989) dá prosseguimento ao processo de institucionalização da pós-graduação nas universidades, com fomento para a ampliação das atividades de pesquisa, com o objetivo de promover a integração da pós-graduação e da Ciência e Tecnologia, impactando em setores produtivos da sociedade. Para isso, há previsão de aumento de orçamento específico para pesquisas e formação docente, o que eleva as universidades a *locus* oficial de produção de conhecimento. Resumidamente, as diretrizes gerais do III PNPG visam a: a) estimular e apoiar atividades de investigação científica e tecnológica; b) consolidar instituições universitárias, enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos; c) garantir a qualidade da pós-graduação e seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural; d) assegurar recursos para manutenção da infraestrutura do sistema, bem como para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa; e) garantir a participação da comunidade científica na coordenação, planejamento e execução de atividades de pós-graduação; f) possibilitar e estimular a diversidade de concepções e organizações; g) assegurar condições ao estudante-bolsista para dedicação integral à pós-graduação (BRASIL, 1986).

Apesar de todos os avanços trazidos por esses três planos, em 1996, diante da crescente necessidade de construção de um novo PNPG, a CAPES forma uma nova comissão executiva que, em parceria com representantes da comunidade acadêmica, inicia discussões e elaboração de proposições para o IV PNPG. Porém, tal documento não se tornou público devido a uma série de crises econômicas, que resultaram em cortes de orçamento, e ao afastamento de agências de fomento nacional. Como resultado, esse plano não foi promulgado, sendo feitas apenas recomendações sobre

a necessidade de expansão do sistema, diversificação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (MARTINS, 2005).

Em 1998, a CAPES publica a Portaria nº 080, dispondo sobre os pressupostos e procedimentos para recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. Em 2001, a agência publica outro documento enfatizando a necessidade de diversificação da pós-graduação profissionalizante, por identificar em suas avaliações que muitos programas demonstravam distorções na caracterização e no desenvolvimento de cursos, pois, apesar de se intitularem acadêmicos, eles eram predominantemente profissionalizantes. Assim, a CAPES passa a considerar duas modalidades de formação: a acadêmica, para a formação de pesquisadores, e a profissionalizante, para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas sobre conhecimentos e métodos atualizados. (HOSTINS, 2006).

Publicado em 2004, o V PNPG (2005-2010) traz como objetivo principal o crescimento equânime do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), que articula agências de fomento federais com fundações de fomento e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais. Tal apoio é viabilizado em forma de bolsas para mestrado e doutorado, resultando em acréscimo de produtividade e titulação, além do aumento de produção intelectual.

Além desse objetivo geral, o documento apresenta objetivos da pós-graduação para os anos seguintes, a saber: a) fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; b) formação de docentes para todos os níveis de ensino; e c) formação de quadros profissionais para mercados não acadêmicos. Como estratégias para atingir essas metas, algumas ações começam a ser implantadas: a) o mestrado passa por redefinição, o que reforça a iniciação científica na formação do pesquisador; b) são organizados programas de cooperação interinstitucional; c) a pesquisa educacional deve fazer parte dos programas, de modo a buscar melhores métodos e técnicas de educação a distância que possibilitem a formação qualificada do professor em serviço; d) a formação de recursos humanos compatíveis com a modernização, para empresas estatais e órgãos do governo brasileiro.

Outra vertente que ganha destaque são as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior por intermédio das universidades, com parcerias institucionais, programas de intercâmbio, estágios de pós-doutoramento e formação de redes de pesquisa.

Finalmente, o VI PNPG (2011-2020) analisa o legado dos cinco planos anteriores, focando em:

1 – capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – flexibilização do modelo de pós-graduação, aperfeiçoamento do sistema de avaliação e ênfase na internacionalização; 5 – introdução do princípio de indução estratégica, combate às assimetrias e impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p.16).

A partir desse histórico, o documento destaca a importância crescente da pós-graduação no desenvolvimento do país, refletida em vários segmentos sociais de modo a favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Nesse intuito, o PNPG 2011-2020 é construído sob cinco eixos: 1) expansão do SNPG; 2) criação de uma agenda nacional de pesquisa para assuntos como formação profissional e atendimento de necessidades de desenvolvimento econômico; 3) aperfeiçoamento da avaliação; 4) multi/interdisciplinaridade; 5) apoio a outros níveis de ensino.

Dos eixos apresentados, ganha ênfase a criação de uma agenda nacional de pesquisa que tenha potencial para colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, similar ao de nações mais desenvolvidas. Além da ênfase nas Engenharias e em diferentes áreas da Saúde e das Biologias, um tema emergente é a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente do ensino médio. Para isso, uma das propostas é que o SNPG implemente iniciativas para o desenvolvimento de estudos voltados à formação de professores, à criação de padrões mínimos de qualidade, à gestão escolar e à adequação curricular.

Após uma análise das necessidades do país, o IV PNPG estabelece como diretrizes: a) estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais; b) ênfase nas questões ambientais, em busca do desenvolvimento sustentável e ao uso de tecnologias limpas; c) garantia do apoio ao crescimento do SNPG; d) consideração das características culturais das populações-alvo dos programas de pós-graduação que visam ao desenvolvimento, economia, saúde e educação; e) atenção às atuais gerações de crianças e jovens,

particularmente nas áreas de saúde e educação, em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação.

Com esse histórico do sistema educacional, do ensino superior e da pós-graduação no Brasil, observo a pouca menção explícita às políticas governamentais em documentos oficiais, à época em que foram realizadas as principais mudanças. Além disso, o movimento recorrente nos PNPG é o de preservar as ações bem-sucedidas do passado, valendo-se delas para a proposição de avanços, especialmente na busca pela elevação da qualidade da formação de profissionais de alto nível no país, em atenção a demandas sociais e econômicas.

Considero um ponto crítico nesse levantamento a evolução do ensino superior de universidades públicas e privadas no país. Como assevera Martins (2009), a Reforma de 1968 inovou em vários aspectos, mas abriu as portas a empresas de ensino privado. Com a expansão do ensino superior, as vagas nas universidades públicas não atenderam à demanda e o setor privado e suas alianças políticas ganharam força no país, embora o fomento à pesquisa não tenha sido tradicionalmente o foco deste setor.

Observo também é que o legado das políticas paradoxais do regime militar, com interesses em uma política de controle do Estado, levou as universidades públicas, e algumas poucas universidades privadas, a criarem suas estruturas acadêmicas. Esse processo resultou em institucionalização da produção científica por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoção da profissionalização da carreira acadêmica, instituição de regime integral de trabalho, preservação da liberdade acadêmica, associação das atividades de ensino e pesquisa e implantação de programas de iniciação científica em parceria com agências nacionais de fomento.

Após esse período de institucionalização da produção científica, avanços e retrocessos, em movimentos pendulares, marcam o ensino superior e a pós-graduação brasileira. Um exemplo é o fato de, após avanços, o movimento de expansão do ensino superior sofrer uma retração no final da década de 80, em virtude de uma severa crise econômica. Em contrapartida, de 1995 a 2002, o setor volta a crescer, pois organismos internacionais com suas políticas neoliberalistas, como Banco Mundial e Organização da Nações Unidas (OEA), recomendam a diminuição de gastos públicos. Essa recomendação dá força ao ensino superior privado, já que o setor público não atende a demanda decorrente das políticas de expansão desse nível de ensino.

Em 2004, uma nova Reforma Universitária dá origem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), recuperando o papel do Estado e a importância das instituições federais. Nesse mesmo intuito, em abril de 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), aumentando os investimentos financeiros para a expansão do ensino superior. Ligado ao Plano Nacional de Educação (PNE), o Estado estabelece a meta de ampliar significativamente a oferta de ensino superior a pelo menos 30% dos jovens do país.

Martins (2009) ressalta que a ampliação de vagas no setor privado não garantiu a democratização e que o acesso à educação superior continua restrito a 12% da população entre 18 e 24 anos, enquanto em países mais avançados, a média é de 60%. O autor enfatiza a necessidade de se atribuir ao ensino superior público o *status* de bem público, portanto, um direito do cidadão. Para isso, o Estado deve ser o ator central, garantindo um ensino de qualidade e devolvendo a autonomia administrativa e financeira às instituições federais.

Contudo, recentes medidas governamentais têm resultado em restrições orçamentárias ainda mais severas na área educacional, em um movimento em direção ao enfraquecimento do ensino superior no Brasil. Além disso, os cortes de orçamento sofridos pela CAPES e CNPq, em programas de financiamento estudantil, revelam que a pesquisa científica enfrenta profunda desvalorização e falta de apoio, embora o governo demonstre que o financiamento da educação está em índice que figura entre os dos países mais desenvolvidos do mundo.

1.4 O CURSO DE LETRAS

Ao pesquisar o contexto educacional brasileiro, chamou minha atenção o lugar ocupado pelo curso de Letras na história do ensino superior de nosso país. No período da Nova República (1930-1964), no qual foi criado o MEC e aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, toda universidade deveria incluir obrigatoriamente três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Com isso, o curso de Letras integrava um conjunto de cursos basilares para ao funcionamento da educação superior, resultando na valorização dos profissionais da área. De 1930 até hoje, passaram-se quase 90 anos e alguns desses cursos

mantiveram seu *status* de prestígio na sociedade brasileira. Infelizmente, o curso de Letras não parece figurar mais entre eles.

Tendo como parâmetro informações do Sistema de Seleção Unificada (SISU) de 2017, Letras ficou entre os cursos menos concorridos¹⁴, enquanto Direito, Medicina, Engenharia, Educação (Pedagogia, Educação Física,) e Ciências permaneceram entre os mais procurados.

O Censo da Educação Superior de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁵ (Inep), avalia e divide os 10 cursos de graduação mais procurados de 2009 a 2016 em três categorias: 1) número de matrículas; 2) ingressantes e 3) concluintes. No Quadro 3, apresento a relação dos cursos de graduação mais procurados em 2016, que, por sua vez, não inclui Letras.

Quadro 3 – Relação de procura de cursos de graduação em 2016

Número de matrículas	Ingressantes	Concluintes
1. Direito	1. Pedagogia	1. Pedagogia
2. Administração	2. Administração	2. Administração
3. Pedagogia	3. Direito	3. Direito
4. Engenharia Civil	4. Ciências Contábeis	4. Ciências Contábeis
5. Ciências Contábeis	5. Engenharia Civil	5. Gestão Pessoal/ recursos humanos
6. Enfermagem	6. Enfermagem	6. Engenharia Civil
7. Psicologia	7. Gestão Pessoal/ recursos humanos	7. Enfermagem
8. Formação de Professor de Educação Física	8. Formação de Professor de Educação Física	8. Serviço social
9. Arquitetura e urbanismo	9. Psicologia	9. Psicologia
10. Engenharia de produção	10. Serviço social	10. Formação de Professor de Educação Física

Fonte: Mec/Inep - Tabela elaborada por Inep/Deed.

As notas estatísticas desse censo revelam que, das mais de 16,6 milhões de vagas em cursos de graduação, os cursos de bacharelado correspondem a 69% do total de matrículas. Os cursos de licenciatura representam 18,9% e os cursos tecnológicos, apenas 11,8%. Quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de

¹⁴ Os 15 cursos mais concorridos pelo SISU, dispostos em ordem alfabética, em 2017 foram: Administração, Direito, Pedagogia, Medicina, Educação física, Engenharia Civil, Ciências biológicas, Enfermagem, Psicologia, Ciências Contábeis, Matemática, Agronomia, Nutrição, Medicina veterinária, Arquitetura e urbanismo. Disponível em: <<http://enem2017inep.com.br/cursos-mais-concorridos-2017/>>. Acesso em: 21 out. 2017.

¹⁵ O Inep é uma autarquia federal vinculada ao MEC que subsidia a formulação de políticas educacionais, atuando em áreas como: avaliações, exames e indicadores da educação básica; avaliações, exames e indicadores da educação superior; ações internacionais; biblioteca e arquivo da educação; estatísticas educacionais e publicações. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 21 out. 2017.

educação superior em 2010, e mais de 1 milhão e cem mil estudantes concluíram o ensino superior em 2016. Nesse mesmo ano, os concluintes de bacharelado corresponderam a 61,2% do total de formandos, enquanto os cursos de licenciatura tiveram uma participação de 20,4% e os tecnológicos, 18,4%.

Por outro lado, no que se refere à taxa de ingresso em cursos de licenciatura em 2016, o curso de Formação de professor de língua/literatura vernácula (português) ocupa o 6º lugar. Em seguida, o curso de Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna aparece em 8º lugar. O curso de Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna figura em 9º lugar¹⁶.

De modo geral, esses dados me conduziram a algumas reflexões sobre a educação e sobre o papel ocupado pela pesquisa no nível da pós-graduação, especialmente em minha área de atuação, a formação do professor de línguas. Esse histórico possibilita a construção de uma visão geral das transformações ocorridas, principalmente, no ensino superior e na pós-graduação brasileira.

A Lei nº 5.540/68, promulgada no período militar, trouxe mudanças determinantes para a atual configuração da educação superior no Brasil, especialmente com relação a: distinção entre cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; estabelecimento de níveis de qualidade nos programas, por meio do Conselho Federal de Educação e da CAPES; apoio à criação de Associações Nacionais; implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) e promulgação dos dois primeiros Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG). Conforme apresentei, os PNPG possibilitaram às universidades o financiamento necessário para o fortalecimento da infraestrutura dos cursos, a capacitação de professores e a consolidação da pós-graduação no sistema de ensino universitário, em atendimento às demandas do país.

Motta (2014), em seu estudo sobre o impacto do regime militar sobre as universidades brasileiras e os profissionais da academia, afirma que esse período histórico instaurou relações complexas e paradoxais em torno do processo de modernização da graduação e da pós-graduação, fazendo com que impulsos modernizadores se combinassem e, ao mesmo tempo, se chocassem. Aos poucos,

¹⁶ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

passou a haver um consenso entre direita e esquerda de que era preciso modernizar e produzir mais conhecimentos. A partir disso, as universidades passaram a ser consideradas o *locus* de modernização do país.

As reformas educacionais ocorridas na educação superior, a julgar pelos PNPG, parecem ocorrer sob o pano de fundo do discurso da melhoria da qualidade e do crescente investimento financeiro. Em termos de percentual, o Produto Interno Bruto (PIB) de 7,6%, destinado ao financiamento da educação de 1970, era maior do que o atual, de 5,7%.

Os indicadores educacionais apresentados pelo *Education at Glance* 2017, um estudo comparativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁷, revela que o Brasil está entre os países que mais destinam verbas à educação, ocupando o sexto lugar entre 43 países¹⁸. Atualmente o investimento em educação concorre com 5% dos países mais desenvolvidos do mundo.

Uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 estabelece como meta¹⁹ a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), de modo que seja assegurado o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. A Meta 20 do documento estabelece que o investimento público na educação pública deverá atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país no quinto ano de vigência do plano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Contudo, contrariamente ao discurso governamental de expansão do financiamento da educação, na prática, a situação do ensino superior e da pós-graduação é de crescente arroxó. Em meados de 2017, a CAPES anuncia que, de 2015 a 2017, perdeu cerca de R\$ 1 bilhão de seu orçamento por ano. Com isso, houve

¹⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um organismo internacional.

¹⁸ A publicação *Education at Glance* tem como objetivo oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais desses países e possibilitar a comparação internacional. Relatório 2017 disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf

¹⁹ Esta meta parte de um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) sobre as metas para a elaboração de políticas públicas educacionais que estabeleçam um padrão de qualidade para a educação brasileira entre os anos de 2011 a 2020.

redução de R\$7 bilhões para R\$5 bilhões, o que levou ao contingenciamento de bolsas de estudo. Para os anos seguintes estão previstos mais cortes²⁰.

Em agosto de 2017, a Agência Brasil divulgou um contingenciamento de verbas, sofrido pelo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que comprometeu o pagamento de bolsas de pesquisa até o final daquele ano. Segundo o presidente do CNPq, o orçamento que previa R\$1,7 bilhão recebeu menos de 56%, o que equivale a apenas R\$62 milhões. Esse contingenciamento coloca em risco o desenvolvimento de projetos de ciência e tecnologia, principalmente na pós-graduação, como afirma a Associação Nacional de Pós-Graduandos.

Da educação básica ao ensino superior, foram criados planos de desenvolvimento para garantir educação de qualidade. A pós-graduação vem, gradativamente, passando por processos de expansão. Contudo, ao mesmo tempo em que o discurso governamental acena para um crescente investimento que garanta qualidade, o que vemos é o sucateamento do sistema, se considerarmos o potencial de investimento financeiro na área, em países economicamente mais desenvolvidos. Esse cenário evidencia que os problemas da educação no Brasil estão relacionados à má distribuição de recursos financeiros, o que reflete no baixo índice de desempenho educacional, em relação a outros países.

1.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1

No início do capítulo, apresentei a estrutura do sistema educacional brasileiro, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como suas finalidades. Em seguida, resgatei marcos temporais do MEC para contextualizar a evolução de políticas educacionais brasileiras que impactam no ensino superior.

Depois disso, tracei um histórico do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, revisando os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas metas. Na sequência, discorri sobre o curso de Letras no contexto nacional do ensino superior, desde sua criação até a atualidade. Essa retrospectiva teve o objetivo situar e

²⁰ Disponível em <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8471-presidente-da-capes-fala-do-orcamento-e-dos-principais-desafios-da-pos-graduacao>.

contextualizar meu campo de investigação, a formação de professores de LI no contexto de instituições públicas paranaenses.

No próximo capítulo, apresento revisão da literatura sobre as bases filosóficas da pesquisa científica e um panorama de pesquisas com foco em epistemologia.

CAPÍTULO 2

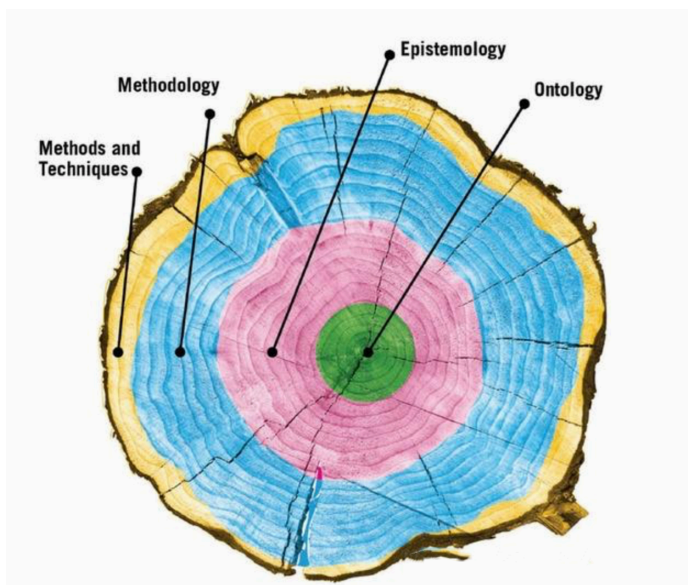
REFERENCIAL TEÓRICO

Nas próximas seções, trato de conceitos filosóficos que fundamentam a pesquisa social e, conseqüentemente, a pesquisa educacional. Antes, porém, esclareço que, durante minhas leituras, percebi que é frequente a falta de consenso em relação ao uso de alguns termos na literatura dessa área. Algumas vezes, encontrei denominações diferentes para tratar dos mesmos conceitos, outras vezes, identifiquei termos empregados em sentido contraditório.

Hitchcock e Hughes (1995), interessados na pesquisa educacional, observam que diversos teóricos empregam termos como *método* para se referirem a todos os aspectos da pesquisa social, enquanto outros o distinguem como *teoria* e *metodologia*, causando algumas confusões. Essa profusão terminológica, não raro, me fez revisitar várias obras para dirimir dúvidas conceituais e eleger um conjunto de autores de referência, que me possibilitassem guardar coerência sobre assuntos, muitas vezes, de difícil compreensão e que constituem a essência de toda pesquisa científica.

Para adentrar esse campo conceitual e tratar dos desdobramentos do processo de pesquisa, adoto a metáfora da árvore de Easterby-Smith et al. (2018). Essa metáfora é usada para explicar e estabelecer relações entre elementos constitutivos do processo de investigação científica. Os autores comparam raízes, tronco e galhos, folhas e frutos a partes da pesquisa científica. As raízes representam as tradições de pesquisa, que formam as bases das ideias do pesquisador sobre desenho, métodos e análises. O tronco, em corte transversal na Figura 4, simboliza as quatro principais características do desenho de pesquisas e suas relações: ontologia, epistemologia, metodologia, métodos e técnicas.

Figura 4 – Metáfora de elementos do processo de pesquisa



Fonte: Easterby-Smith et al. (2018, p.128).

O tronco transporta nutrientes para os galhos, folhas e frutos, além de dar força e forma à árvore. O círculo central representa a ontologia, ou seja, a parte mais densa da pesquisa, compreendendo as suposições ou crenças do pesquisador sobre a natureza da realidade. O segundo anel é a epistemologia, ou seja, os pressupostos sobre as formas que o pesquisador considera adequadas para investigar a natureza do mundo. O terceiro anel caracteriza a metodologia, uma combinação de métodos usados para investigar uma situação específica. Ela direciona nossa escolha e uso dos métodos e técnicas, ou seja, a parte mais externa e visível, simbolizada pela casca (e.g., entrevista, questionário). Os métodos e técnicas de pesquisa são usados para reunir dados, analisá-los e tirar conclusões. Embora esta última parte seja a mais observável, é o conjunto de todos os elementos que tornam a pesquisa um todo coerente.

De acordo com essa metáfora, minha investigação está situada, principalmente, na segunda e na terceira camada, tendo em vista que busco caracterizar as metodologias e as epistemologias do *corpus* que investigo. Porém, para melhor compreender a terceira camada, a metodologia, em vários momentos foi necessário recorrer à camada mais externa, o que reforça a relação de indissociabilidade entre elas.

Sendo assim, eu inicio este capítulo pela apresentação do conceito de paradigma na antiguidade, nas ciências modernas e na pesquisa qualitativa. Para isso, introduzo discussões do campo de metodologia de pesquisa científica (KUHN, 1970 [1962]; GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 1985; GUBA, LINCOLN 1994; CROTTY, 1998; NEUMAN, 2000; MERTENS, 2008; LINCOLN; GUBA, 2000; CRESSWEL, 2003; DENZIN; LINCOLN, 2006; COHEN; MANION; MORRISON, 2011; SCOTLAND, 2012; SILVA, 2017). Na sequência, conceituo os princípios filosóficos ou crenças constitutivas de paradigmas científicos (viz., ontologia, epistemologia e metodologia) e elenco características de cinco paradigmas bastante difundidos na literatura (viz., positivismo, pós-positivismo, teoria crítica, construtivismo e participativo) (LINCOLN; GUBA, 2006; CHAÚÍ, 2010; KLEINMAN, 2014; EASTERBY-SMITH et al., 2018).

Na seção seguinte, retomo a discussão sobre epistemologia, foco central de minha pesquisa, abordando três posturas epistemológicas (SCHWANDT, 2006). Por último, apresento os resultados das buscas que realizei em quatro bases de dados, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Portal de Periódicos CAPES, SAGE e ERIC. Nessas bases, encontrei trabalhos sobre epistemologia no cenário nacional e internacional²¹. Ao final, retomo os tópicos do capítulo e teço algumas considerações com o intuito de estabelecer diálogo entre a literatura precedente e minha pesquisa.

2.1 PARADIGMAS DE PESQUISA

O conceito de *paradigma* vem sendo utilizado desde a antiguidade. Nos *Diálogos* de Platão (427 a. C. _ 327 a. C.), como Eutifro (399 a.c), um de seus primeiros textos, o filósofo menciona a preocupação de Sócrates, seu mestre, com a adoção de um modelo ou *paradigma* para discutir a natureza das virtudes humanas. Mais tarde, em seu diálogo mais famoso, *Timaeus* (360 a. C.), Platão distingue o mundo sensível (i.e., mundo concreto em que vivemos, dos fenômenos) do mundo das ideias (i.e., mundo inteligível, o bem em si, o ser, a verdade). Para o filósofo, o acesso ao mundo inteligível só pode ser atingido pela contemplação. Dessa forma, ideias pré-existentes servem como modelos ou *paradigmas*, pois elas são condição para a existência humana e do mundo físico, como o conhecemos (STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, 2013).

²¹ Apresento os trabalhos que encontrei na seção da revisão bibliográfica.

Entretanto, registros da etimologia do termo *paradigma* datam do final do século XV. Seu significado vem do grego *paradeiknunai*, (*para* “ao lado”, e *deiknunai* “mostrar”), ou seja, “mostrar lado a lado”, no sentido de fazer de algo ou alguém um modelo a ser seguido. O dicionário Oxford (2018) apresenta definições conceituais em três diferentes áreas do conhecimento, a saber: filosofia, linguística, gramática.

Na Filosofia, *paradigma* é um exemplo típico, ou seja, um modelo ou padrão subjacente a teorias e metodologias de um fato científico particular. Na Linguística, seu significado remete a um conjunto de formas vocabulares que servem de modelo para um sistema de flexão ou de derivação de palavras (viz., declinação, conjugação). Por último, na gramática tradicional do Latim, do Grego e de outros idiomas, o termo designa as formas flexionadas de determinada classe de palavras (e. g., verbo, substantivo ou adjetivo), servindo de modelo para outras da mesma conjugação ou declinação.

Na *Didactic Encyclopedia* (2013), *paradigma* significa um esquema de organização formal, tomado como teoria ou um conjunto de teorias padrão para interpretar conceitos, esquemas e modelos de comportamento da humanidade, influenciando o desenvolvimento de diferentes sociedades. Conseqüentemente, o conceito de paradigma está presente nas esferas econômicas, tecnológicas, científicas, culturais, artísticas e religiosas, compondo um conjunto de ações que visam um bem comum.

2.1.1 Paradigma nas Ciências Modernas

Desde a antiguidade, a ciência passa por muitas transformações e, com ela, o conceito filosófico de *paradigma* atravessa séculos, chegando ao século XIX, às chamadas ciências modernas²². O físico e filósofo americano Thomas Kuhn (1922-1996), na obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, explora esse conceito e o torna contemporâneo, adquirindo grande relevância para a “história das ciências” (BARROS, 2010).

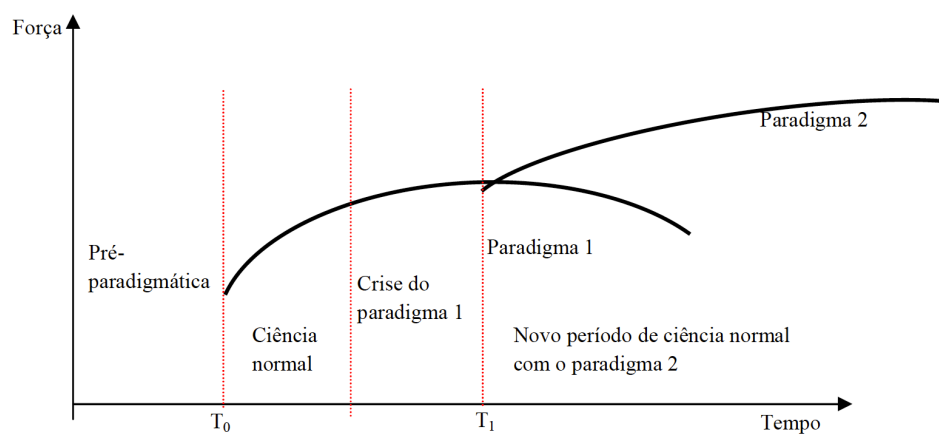
²² O termo *ciências modernas* remete à *Revolução Científica* iniciada no final do século XVI e consolidada no século XVIII. Esse foi um período de reformulações conceituais e metodológicas com impactos na visão de mundo, da natureza, do homem, da ciência, dentre outras. Nesse período, foram desenvolvidos novos procedimentos de investigação científica, além da descoberta de novos fenômenos e novas teorias. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/cienciaorigens.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

Paradigma, para Kuhn (1962/1970), é um consenso cristalizado, amplamente difundido, berço de uma determinada área, indispensável à explicação da ciência. Além do mais, um paradigma compreende um conjunto de exemplos de práticas científicas, como leis, teorias, aplicação e instrumentalização, que difunde tradições coerentes da pesquisa.

Contudo, apesar dessas conquistas científicas, universalmente reconhecidas e cristalizadas durante determinado espaço de tempo, fornecendo problemas e soluções-modelo a uma comunidade científica e/ou profissional, há períodos de crise, revolução e renovação. Com o tempo, ocorre o que o autor denomina de “revolução científica”. Em outras palavras, uma nova teoria se estabelece por meio de reavaliação e reconstrução de conhecimentos prévios, em um processo revolucionário. Esse processo não ocorre repentinamente, nem é realizado por um único homem, e, sim, por investigação minuciosa de uma comunidade científica.

Na Figura 5, Silva (2017) ilustra o processo de crise e substituição de paradigmas. A primeira fase, a pré-paradigmática, é caracterizada por um período de intensos debates e disputas entre diversas comunidades científicas. Em seguida, tem início a fase da *ciência normal*, na qual o foco de atenção é o desenvolvimento, fortalecimento e expansão do *paradigma*. Na busca por ampliação de explicações para novos fenômenos, com o passar do tempo, o modelo vigente de ciência deixa de oferecer explicações suficientes, o que dá início a uma crise interna, que leva à criação de outro modelo que ofereça respostas mais adequadas.

Figura 5 – Crise e substituição de um paradigma



Fonte: Silva (2017, p. 150).

Em suma, as reflexões de Thomas Kuhn deram origem a intensos debates no meio científico e contribuíram grandemente para a pesquisa, principalmente, no contexto da física. Após alguns anos, a ideia de que a hegemonia de um novo *paradigma* ocorre pela exclusão do antigo começou a ser questionada por pesquisadores qualitativos, que passaram a defender a confluência paradigmática, ou seja, o apagamento de fronteiras entre os diferentes modelos de ciência.

2.1.2 Paradigmas e Pesquisa Qualitativa

Na década de 1970, a pesquisa qualitativa começa a ter maior aceitação no campo das ciências sociais, antes marcado por métodos predominantemente quantitativos. Lincoln e Guba (1985) compararam essa mudança à revolução paradigmática, discutida por Kuhn (1962/1970). Gradativamente, outros pesquisadores das ciências sociais abraçaram uma nova visão de realidade (ontológica), conhecimento e conhecer (epistemológica), na qual o conhecimento não é algo descoberto, mas construído em múltiplas realidades.

Com o intuito de abordar tal mudança de entendimento, nesta seção e nas próximas três subseções, discorro sobre o conceito de *paradigma*, seus princípios, crenças básicas e posicionamentos na pesquisa qualitativa, de acordo com Lincoln e Guba (1985), Guba (1990), Guba e Lincoln (1994), Lazaraton (2003), Cresswel (2003), Denzin e Lincoln (2006), Dörnyei (2007), Cohen, Manion e Morrison (2011) e Scotland (2012).

Na concepção de Guba (1990), *paradigmas* são conjuntos de crenças básicas que guiam nossas ações em diferentes esferas da vida. Na esfera científica, eles fornecem respostas a três questões básicas, isto é, ontológicas, epistemológicas e metodológicas²³.

Guba e Lincoln (1994, p. 105) definem *paradigma* como um “[...] sistema básico de crenças ou a visão de mundo que guia o investigador, não apenas em escolhas de método, mas em caminhos ontológicos e epistemológicos fundamentais [...]” que podem revelar a natureza do mundo, o lugar do indivíduo e as relações possíveis entre eles. Os autores alertam para o fato de que há pesquisadores que consideram o termo *qualitativo* um conceito guarda-chuva, situado hierarquicamente acima do *paradigma*.

²³ Apresento esses conceitos no decorrer da seção.

Entretanto, Guba e Lincoln (1994) se opõem a essa ideia por considerarem os termos *quantitativo* e *qualitativo* apropriados a qualquer *paradigma* de pesquisa, dado seu interesse por modelos alternativos como: positivismo, pós-positivismo, teoria crítica, construtivismo e participativo. Nesse sentido, alinho meu pensamento ao desses autores, pois entendo que utilizar tais termos como *paradigmas*, embora seja prática frequente na literatura da área, pode dificultar a distinção entre práticas interpretativas.

Cresswel (2003) utiliza o termo *reivindicação de conhecimento* para discutir suposições que outros autores denominam *paradigmas* (MERTENS, 1998; LINCOLN; GUBA, 2000); *suposições filosóficas, epistemológicas e ontológicas* (CROTTY, 1998); ou *metodologias de pesquisa* (NEUMAN, 2000). O objetivo do autor é apresentar a *reivindicação de conhecimento* feita por quatro escolas de pensamento: pós-positivismo, construtivismo, advocacia/participativa e pragmatismo. Para tanto, ele assevera que, ao iniciar uma investigação científica, pesquisadores partem de suposições sobre *como* e *o que* aprenderão. Essas suposições, de cunho amplamente filosófico, determinam o modo de construção do conhecimento, as relações humanas, a geração de significados, a produção de dados, os temas pesquisados, as estratégias e abordagens de pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006), de modo semelhante a Guba e Lincoln (1994), definem *paradigma* como um conjunto básico de crenças que orientam a ação e lidam com os princípios fundamentais que definem a visão de mundo do pesquisador. Esse processo é influenciado por conceitos de epistemologia, ontologia, metodologia e ética (axiologia). Os autores examinam alguns *paradigmas* que estruturam as bases do vasto campo de conhecimentos denominado pesquisa qualitativa. Eles ressaltam que essa modalidade de pesquisa, de modo geral, é um tipo de atividade situada que localiza o observador no mundo, por meio do uso de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade esse mundo, convertendo-o em representações, capturadas em notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes, dentre outros.

Esses autores, também asseveram que esse a pesquisa qualitativa não possui metodologia, teoria ou paradigma exclusivos, uma vez que pode ser desenvolvida em várias disciplinas. A título de exemplo, podem ser utilizadas abordagens, métodos e técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, da etnografia e da psicanálise. Os dados, formados por materiais empíricos auxiliam o pesquisador a traçar um panorama de aspectos da vida das pessoas. Alguns

exemplos são: relatos de experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, artefatos, textos, produções culturais, textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais.

Gradativamente, o aumento do interesse e da disseminação de pesquisas qualitativas resulta em mudanças no panorama da investigação científica social, em direção a novas práticas interpretativas. Com isso, paradigmas pós-modernos são legitimados e se igualam aos anteriores em termos de aceitação. Em consequência, Denzin e Lincoln (2006) voltam-se para a tendência crescente do que denominam obscurecimento de fronteiras dos gêneros, ou seja, a aceitação de combinações de metodologias investigativas, não mais tomadas como um conjunto de regras universais. Desse modo, o interesse dos autores não está mais na competição, mas, sim, nas confluências, diferenças, controvérsias e contradições entre diferentes paradigmas.

Ao discutirem o assunto, Cohen, Manion e Morrison (2011) esclarecem que variações terminológicas comumente empregadas na descrição de diferentes ramos e escolas de pensamento abrangem duas concepções de realidade ou duas ontologias, positivista e antipositivista (interpretativo), ou dois *paradigmas* que se dividem em dois grandes grupos, normativo e interpretativo. Os autores apresentam os fundamentos desses *paradigmas* em relação, principalmente, a suas características, concepções de comportamento, ação, teoria e postura do pesquisador. Em seguida, eles discutem e defendem os fundamentos dos *métodos mistos*, entendidos como alternativa para o fim da polarização entre os paradigmas positivista e antipositivista (interpretativo).

Assim, os autores apresentam os *métodos mistos* como possibilidade de ocupar o *status* de paradigma, chamado por eles de *paradigma da complexidade teórica*. Esse *paradigma* é um modelo de pesquisa emergente, fundamentado pelo abandono da causalidade e da linearidade metodológica e pela adoção de uma visão holística dos fenômenos educacionais. Nesse modelo de pesquisa, a complexidade teórica pode contribuir significativamente para o entendimento de mudanças em âmbitos sociais, comunitários, individuais e institucionais. Em suma, os autores defendem que metodologias investigativas devem se basear em uma visão multidirecional, pois, assumir múltiplas visões de realidade possibilita o uso de métodos múltiplos e a consideração de diferentes vozes e visões em uma mesma pesquisa.

Ao mencionar as bases filosóficas da pesquisa científica, Scotland (2012) considera três paradigmas como os mais representativos para o campo educacional, científico, interpretativo e crítico, e destaca que métodos de pesquisa podem ser rastreados por meio da identificação da epistemologia e da metodologia, além da posição ontológica do pesquisador. A partir daí, o autor sintetiza que o *paradigma científico* visa à generalização, o *interpretativo*, ao entendimento, e o *crítico*, à emancipação, ou seja, cada paradigma tem suas próprias maneiras de levar o pesquisador a alcançar seus objetivos de pesquisa. Em virtude disso, Scotland (2012) aponta que as suposições filosóficas que sustentam cada paradigma, materializadas na metodologia e nos métodos, podem fazer com que os professores de inglês ampliem sua compreensão acerca de trabalhos da área, questionem e apliquem as pesquisas que leem.

2.1.3 Paradigmas e Princípios Constitutivos

Conforme mencionei, Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 31) dividem os paradigmas em dois grandes grupos, positivistas e interpretativistas, para explicar que:

Paradigmas positivistas e interpretativos são essencialmente preocupados com o entendimento de fenômenos a partir de diferentes lentes. O positivismo busca por objetividade, mensurabilidade, previsibilidade, padronização, construção de leis e regras de comportamento, e atribuição de causalidade; os paradigmas interpretativistas buscam entender e interpretar o mundo em termos de seus atores. No primeiro, fenômenos observados são importantes; no último, significados e interpretações são primordiais.²⁴

Denzin e Lincoln (2006), apoiados em Bateson (1972)²⁵, Guba (1990), Lincoln e Guba (1985; 2006) para discorrem sobre princípios constitutivos de paradigmas interpretativos, sugerem que todos os pesquisadores qualitativos são filósofos

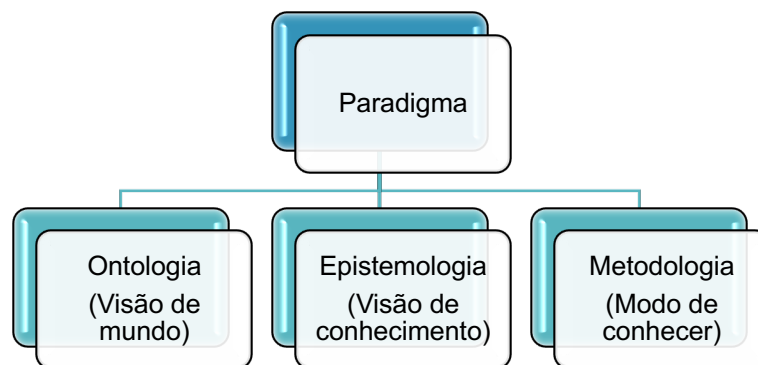
²⁴ No original: Positivist and interpretive paradigms are essentially concerned with understanding phenomena through two different lenses. Positivism strives for objectivity, measurability, predictability, controllability, patterning, and the construction of laws and rules of behavior, and the ascription of causality; the interpretive paradigm strive to understand and interpret the world in terms of its actors. In the former, observed phenomena are important; in the later, meanings and interpretation are the paramount.

²⁵ BATERSON, G. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine, 1972.

guiados por conceitos abstratos²⁶ que influenciam seus modos de observar e agir no mundo.

Corroborando esse entendimento, apresento a conceituação dessas três crenças básicas, também denominadas de elementos composicionais de um paradigma (i. e., ontologia, epistemologia e metodologia). Depois disso, na seção seguinte, retomo questões relativas à *epistemologia*, por esse ser meu principal foco de pesquisa.

Figura 6 – Crenças básicas de um paradigma



Fonte: A autora.

Ontologia

Ontologia, do grego *ontos* (ser) e *logia* (estudos), em sentido amplo, é o ramo da filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da realidade. Na filosofia clássica, ela era chamada de ciência filosófica do ser, cujo interesse central eram questões básicas das formas universais de existência. O termo se tornou popular nos séculos XIX e XX, quando algumas correntes filosóficas passaram a tratar a ontologia como a ciência formal e material das essências (SAGE ENCYCLOPEDIA OF QUALITATIVE RESEARCH, 2008). A partir disso, a ontologia passou a ocupar o ponto inicial da maioria dos debates filosóficos, tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais.

Para as ciências sociais, trata-se de “[...] um conceito preocupado com a existência e relação entre diferentes aspectos da sociedade, como atores sociais, normas culturais e estruturas sociais” (SAGE DICTIONARY OF RESEARCH

²⁶ Os autores não tratam, especificamente, de métodos e técnicas, uma vez que um mesmo tipo de procedimento pode ser utilizado em mais de um tipo de paradigma.

METHODS, 2006, p. 202). É o “[...] estudo da existência e do ser, incluindo entidades mentais e físicas e o estudo da mudança” (KLEINMAN, 2014, p.124).

A questão da ontologia, dentro do pensamento social, remete à antiguidade clássica por se ocupar do conhecimento dos princípios e fundamentos últimos de toda a realidade, de todos os seres (CHAUÍ, 2010). Questões ontológicas se relacionam aos tipos de coisas que existem na sociedade, ou seja, à visão que se tem dela. Essas questões sobre a natureza dos órgãos ou entidades sociais variam de acordo com o paradigma ao qual o pesquisador se filia. Para citar um exemplo, na perspectiva objetivista (i. e., positivismo), a sociedade é entendida como uma entidade separada e distinta das pessoas que nela vivem. Em contrapartida, na perspectiva qualitativa, as pessoas e a sociedade se constituem mutuamente (SAGE DICTIONARY OF RESEARCH METHODS, 2006). De modo semelhante, Hitchcock e Hughes (1995) entendem ontologia como as questões relativas ao *ser*, que giram em torno da natureza do objeto ou do mundo social.

Easterby-Smith et al. (2018) advogam que posições ontológicas precisam ser entendidas em um contínuo. A partir desse posicionamento, eles explicitam compreensões da realidade, ora convergentes, ora divergentes, de quatro dessas posições ontológicas: realismo, realismo interno, relativismo e nominalismo. No Quadro 4, sintetizo os apontamentos desses pesquisadores acerca de compreensões da realidade para as ciências naturais e sociais. As duas primeiras compreensões, realismo e realismo interno, são exclusivas das ciências naturais, enquanto as duas subsequentes, relativismo e nominalismo, são evidenciadas tanto nas ciências naturais quanto nas ciências sociais.

Quadro 4 – Diferentes posições ontológicas e visões de realidade

Ontologia	Ciências naturais	Ciências sociais
Realismo	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo é concreto e exterior; • Os mundos físico e social independem da nossa percepção; • A ciência é baseada na observação de um fenômeno real, um comportamento observável e fatos considerados reais; • A verdade é real e os fatos devem ser revelados; 	
Realismo interno	<ul style="list-style-type: none"> • A realidade é independente do observador e os cientistas só podem acessá-la indiretamente; • O entendimento da estrutura da realidade é função da mente humana; • Os processos físicos fundamentais são o único meio para se reunir evidência indireta dos fatos; • As leis científicas são absolutas e independentes de investigações adicionais; • A verdade existe e é obscura; • Os fatos são concretos e não podem ser acessados diretamente; 	
Relativismo	<ul style="list-style-type: none"> • Os fenômenos dependem das perspectivas a partir das quais os observamos, ou seja, as observações serão mais precisas ou confiáveis se realizadas sob diferentes perspectivas; • As leis científicas não estão simplesmente lá fora, para serem descobertas, pois, são criações humanas; • As questões sociais em debate podem não ter uma resposta definitiva, mas, sim, adaptações consoantes com os interesses de diferentes grupos; 	<ul style="list-style-type: none"> • A discriminação de classe social e racial é definida e experimentada de modo diferente por pessoas diferentes, conforme a classe ou raça à qual elas pertencem e os contextos ou países em que vivem; • A formação de conceitos é dependente do contexto histórico cultural; • A realidade não pode ser descoberta de forma única, mas a partir de múltiplas perspectivas; • Os fatos dependem do ponto de vista do observador, pois, há muitas “verdades”;

	<ul style="list-style-type: none"> • As leis científicas são criadas pelas pessoas envolvidas em um determinado contexto, isto é, pelos olhos do expectador; 	
<p>Nominalismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A realidade é criada por nós e não existe independentemente de nossas percepções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os objetos no mundo são "formados" pela linguagem e pelos nomes que atribuímos aos fenômenos; • A realidade social nada mais é do que a criação de pessoas através da linguagem e do discurso; • A verdade não existe e fatos são criações humanas; • As questões interessantes dizem respeito a como as pessoas tentam estabelecer diferentes versões da verdade.

Fonte: Adaptado de Easterby-Smith et al. (2018).

Epistemologia

A palavra epistemologia vem do grego *episteme* (conhecimento) e *logos* (explicação). Ela é a principal área da filosofia que se ocupa das fontes e limites, razão e justificativa do conhecimento. O termo, embora advindo da filosofia clássica, tornou-se mais frequente em meados do século XIX, o que lhe confere certa modernidade, pois ganhou mais importância na filosofia relativamente recente (GIVEN, 2008). Em outras palavras, pode-se dizer que é campo de estudo filosófico que se ocupa da natureza do conhecimento, do significado de dizer que se conhece ou não conhece algo. Além da natureza, esse campo se ocupa da extensão do conhecimento, ou seja, quanto, como, até onde, o quê é conhecido (KLEINMAN, 2014). Ela é o estudo da natureza do conhecimento e sua justificativa, ou seja, de suas características, condições fundamentais ou princípios e limites e justificativas (AUDI, 1995).

Nessa mesma direção, o Dicionário de Métodos de Pesquisa SAGE (2006, p. 92) apresenta a seguinte definição para epistemologia: “campo da filosofia preocupado com a possibilidade, natureza, fontes e limites de conhecimento humano”. Ademais, ela é entendida como uma teoria que estuda as origens, limites, escopo, estrutura, aquisição, natureza e validade do conhecimento humano (HOFER, 2002), por meio de análise crítica das ciências exatas, naturais e humanas. Para isso, dentre outros aspectos, são investigados métodos, resultados, compatibilidades e incompatibilidades, formas de relações entre as ciências (CHAUÍ, 2010).

Questões epistemológicas indagam se ou como podemos conhecer a realidade, ou seja, o que conta ou deve ser considerado conhecimento aceitável em um campo do saber e quem pode ser um conhecedor (SAGE DICTIONARY OF RESEARCH METHODS, 2006). De modo específico, a epistemologia trata de questões que incluem suposições sobre a forma, o modo como o conhecimento pode ser adquirido e comunicado às pessoas, quem pode ser conhecedor, o que pode ser conhecido, critérios de produção, formas de obtenção, a saber: diretamente da experiência pessoal; indiretamente por outros meios (HITCHCOCK; HUGHES, 1995).

Metodologia

Metodologia é a filosofia dos métodos. Ela inclui ontologia (visão de mundo na qual o pesquisador se engaja para estabelecer objetos de pesquisa) e epistemologia (regras de verdade para garantir a validade das conclusões) (SAGE DICTIONARY OF RESEARCH METHODS, 2006). A metodologia lida com uma ampla e complexa gama de ideias, conceitos, abordagens e teorias, que envolvem o uso de vários métodos e técnicas para gerar dados quantitativos e/ou qualitativos. Procedimentos de ouvir pessoas, observar a ação, coletar e examinar documentos, por exemplo, envolvem dimensões técnicas, práticas e éticas (HITCHCOCK; HUGHES, 1995).

Nesse sentido, a metodologia compreende a estratégia, o plano de ação, o processo que guia a escolha e o uso de métodos específicos. Dito de outro modo, ela é o que direciona a utilização de métodos, para que o pesquisador atinja os resultados desejados. Sendo assim, não se trata apenas de descrever a metodologia, mas de explicitar o raciocínio que subjaz a escolha e o uso dos métodos (CROTTY, 1998).

Para Easterby-Smith et al. (2018), trata-se do modo como métodos e técnicas são agrupados em uma imagem coerente para investigar uma situação específica. Portanto, métodos e técnicas são a parte mais visível e tácita da pesquisa científica, uma vez que eles são o resultado das escolhas pelo pesquisador. Com isso, em uma escala hierárquica, entendo que eles devem ser definidos após as escolhas ontológicas e epistemológicas.

Cohen, Manion e Morrison (2011), ao tratarem de métodos de pesquisa em educação, asseveram que a escolha de instrumentos (métodos) geralmente ocorre em decorrência da decisão do pesquisador e do tipo de metodologia adotada. Para cada estilo ou modelo de pesquisa há princípios, raciocínios, objetivos, instrumentos de coleta e tipos de dados adequados, ou seja, cada um tem suas próprias características. Assim, a elaboração do desenho de pesquisa e a escolha da metodologia possibilitam a organização clara de um plano de ação. Os autores propõem que o planejamento da pesquisa seja construído em quatro estágios, a saber: 1) identificar os objetivos da pesquisa; 2) identificar e priorizar as restrições sob as quais a pesquisa será realizada; 3) planejar

possibilidades para a pesquisa, com base nas restrições; 4) escolher o desenho da pesquisa.

A respeito do último estágio, o desenho da pesquisa, Cohen, Manion e Morrison (2011) elencam alguns elementos constitutivos que podem orientar o pesquisador: 1) objetivos; 2) perguntas de pesquisa; 3) foco; 4) metodologia; 5) instrumentos de coleta de dados; 6) tratamento de dados; 7) parâmetros de coleta; 8) fases da pesquisa; 9) ética; 10) cronograma.

Como ilustração, no Quadro 5, apresento alguns tipos de metodologia e de instrumentos de coleta de dados mencionados pelos autores.

Quadro 5 – Tipos de metodologia e instrumentos de coleta

Tipos de metodologia	Instrumentos de coleta de dados
Sondagem (<i>survey</i>)	Entrevistas
Experimento	Questionários
Etnografia	Observação
Pesquisa ação	Testes
Estudo de caso	Relatos
Teste e verificação	Biografias e estudo de caso
	Encenação
	Simulação
	Construções pessoais

Fonte: A autora, com base em Cohen, Manion e Morrison (2011).

2.1.4 Questionamentos de Crenças Básicas, Métodos e Técnicas

No Quadro 6, agrupo perguntas encontradas em minhas leituras, como em Guba e Lincoln (1994), Cresswel (2003) e Easterby-Smith et al. (2018), que podemos fazer para buscarmos respostas a princípios filosóficos e procedimentos da pesquisa científica.

Quadro 6 – Questionamentos fundamentais de pesquisa

Ontológicos	O que é a realidade? Que tipos de seres há? Como existem diferentes tipos de seres? O que é um tipo? Qual é a natureza do que é “passível de ser conhecido”? Qual é a natureza da “realidade”?
Epistemológicos	O que é conhecimento? Como conhecemos o que conhecemos? Como o conhecimento é adquirido? Qual é a natureza do relacionamento entre o conhecedor (o pesquisador) e o conhecimento (passível de ser conhecido)?

Metodológicos	O que eu estou perguntando e a que tipo de conclusão pretendo chegar? Qual é a melhor forma de investigar essa questão? Que dados estão disponíveis? Como eu devo descobrir o conhecimento?
Métodos e técnicas	Como posso coletar e analisar os dados? Como esse método ou técnica pode me ajudar a responder minha questão de pesquisa? Esse método ou técnica é apropriado ao contexto e à pergunta de pesquisa que estou investigando?

Fonte: A autora.

Easterby-Smith et al. (2018) asseveram que a adoção de determinada ontologia traz implicações para as perguntas de pesquisa que fazemos. Eles destacam que o foco das discussões filosóficas são a ontologia (natureza da realidade e existência) e a epistemologia (auxílio ao pesquisador a entender os melhores modos de investigar o mundo).

Para Guba e Lincoln (1994), a resposta dada a questionamentos de natureza ontológica restringe as possibilidades de resposta a questionamentos de natureza epistemológica. Conseqüentemente, escolhas metodológicas estão subordinadas às respostas a esses questionamentos, pois, de acordo com a concepção de realidade e com o que cada pesquisador procura conhecer, metodologia e método(s) e técnica(s) podem ser escolhidos de modo mais apropriado e coerente. Como demonstração dessa coerência interna, na Figura 7, relaciono dois posicionamentos ontológicos - relativismo e nominalismo - a epistemologias, metodologias e métodos e técnicas.

Figura 7 – Realismo e Nominalismo – escolhas filosóficas e metodológicas



Fonte: A autora, com base em Easterby-Smith et al. (2018).

Esses autores consideram que o ponto central nos debates filosóficos são questões ontológicas e epistemológicas e, a partir desse posicionamento, ressaltam a importância, tanto de pesquisadores das ciências naturais quanto das ciências sociais, guardadas suas especificidades, fazerem escolhas conscientes ao invés de apenas seguirem tradições enraizadas em suas linhas de pesquisa. A Figura 7 é utilizada pelos autores para destacar que deve haver uma coerência interna nas escolhas do pesquisador. Contudo, não se trata de engessamento dessas escolhas, pois, uma pesquisa pode se valer de metodologia mista, unindo dados qualitativos e quantitativos, conforme os objetivos de pesquisa.

Outro aspecto que chamou minha atenção é que diferentes autores atribuem denominações diferentes a paradigmas de pesquisa, como mencionei ao iniciar esse capítulo. Algumas delas se aproximam, sendo, muitas vezes, sinônimas; outras divergem, utilizando aspectos metodológicos distintos. Observei que há pouco consenso nesse campo, pois nem todos os autores investigam ou consideram os mesmos paradigmas. No Quadro 7, sintetizo algumas denominações atribuídas aos principais paradigmas científicos, discutidos por autores que considero basilares no campo da metodologia de pesquisa (GUBA; LINCOLN, 1994; 2006); CROTTY, 1998); CRESWELL, 2003; COHEN; MANION; MORRISON, 2011; SCOTLAND, 2012).

Quadro 7 – Principais paradigmas científicos

Autor(es)	Guba; Lincoln (1994; 2006)	Crotty (1998)	Creswell (2003)	Cohen; Manion; Morrison (2011)	Scotland (2012)
Paradigmas	Positivismo Pós-positivismo Teoria Crítica Construtivismo Participativo	Positivismo Pós-positivismo Construcionismo Interpretativismo Teoria Crítica Feminismo Pós-modernismo	Pós-positivismo Construtivismo Participativo Pragmatismo	Positivista Interpretativo Métodos Mistos Teoria Crítica	Científico Interpretativo Crítico

Fonte: A autora.

No intuito de retomar alguns dos principais conceitos envolvidos em crenças ou posições paradigmáticas, na próxima subseção, discorro a respeito

das posições apresentadas por Guba e Lincoln (1990; 1994; 2006), por estas serem retomadas nos estudos dos demais autores que citei no parágrafo anterior.

2.1.5 Posições Paradigmáticas

Guba e Lincoln (1994) mencionam que, implícita ou explicitamente, as escolhas paradigmáticas estão presentes e influenciam na construção prática, nos resultados e nas escolhas políticas das pesquisas. Consequentemente, é dever dos pesquisadores se dedicarem ao exame do(s) paradigma(s) que guiam seus métodos. Além disso, os autores destacam o crescente movimento de confluência paradigmática, ou seja, de mesclagem dos paradigmas. Para eles, mais importante do que enfatizar especificidades e fomentar a disputa é investigar onde estão e como ocorrem confluências e diferenças. Considerando esses movimentos constantes de mudança, os autores alertam para o risco de classificações fixas, já que as atividades humanas influenciam a ação e estão em constante transformação.

Mais tarde, Guba e Lincoln (2006) revisam alguns paradigmas por eles identificados em pesquisas qualitativas. Contudo, os autores advertem para o risco de restrição de determinadas características a um único modelo científico e advogam em favor da mesclagem paradigmática por parte dos pesquisadores, respeitadas as especificidades dos contextos investigados.

No Quadro 8, elenco as principais características ontológicas, epistemológicas e metodológicas de cinco paradigmas considerados mais representativos pelos autores (viz., positivismo, pós-positivismo, teoria crítica²⁷, construtivismo e participativo).

²⁷ Guba e Lincoln (2006) consideram o paradigma da Teoria Crítica uma espécie de metaparadigma por incluir uma série de outros paradigmas (e.g., neomarxista, feminista, participativo, pós-estruturalista e pós-moderno).

Quadro 8 – Características ontológicas, epistemológicas e metodológicas de paradigmas

	Positivismo	Pós-positivismo	Teorias Críticas	Construtivismo	Participativo
Ontologia	<p>Realista:</p> <p>Realismo ingênuo – realidade externa e objetiva;</p> <p>Realidade regida por leis e mecanismos naturais e imutáveis;</p> <p>Conhecimento livre de influências históricas e contextuais;</p> <p>Lei de causa e efeito;</p> <p>Postura reducionista e determinista.</p>	<p>Realismo crítico:</p> <p>Realidade objetiva;</p> <p>Impossibilidade de apreensão fidedigna da realidade;</p> <p>Aceitação de falha em mecanismos humanos de apreensão.</p>	<p>Realismo Histórico:</p> <p>Realidade apreensível em estruturas históricas situadas;</p> <p>Realidade moldada por fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, éticos e de gênero;</p> <p>Estruturas inapropriadas, naturais e imutáveis.</p>	<p>Relativista:</p> <p>Realidade social múltipla, apreensível, divergente, produto do intelecto;</p> <p>Natureza social do conhecimento;</p> <p>Elementos da realidade partilhados entre indivíduos e entre culturas;</p> <p>Realidade dependente de pessoas ou grupos sociais;</p> <p>Conhecimento mais informado e/ou sofisticado;</p> <p>Conhecimento modificado por diferentes realidades.</p>	<p>Realidade participativa:</p> <p>Criação da realidade subjetiva-objetiva de modo conjunto com a mente e o mundo.</p>

Epistemologia	Dualista e objetivista: Pesquisador e “objeto” pesquisado independentes; Pesquisador não influencia nem é influenciado pelo “objeto” investigado; Funcionamento da realidade descoberto pelo pesquisador; Possíveis influências subjetivas eliminadas; Prescrições seguidas rigorosamente.	Dualista/objetivista modificada: Impossibilidade de postura dualista (pesquisador X objeto/ser pesquisado); Permanência de objetivismo como ideal regulador; Adequação crítica a conhecimento pré-existente e comunidade crítica; Conhecimento passível de aproximação parcial; Conhecimento sujeito à falseabilidade.	Transacional e subjetivista: Conhecimento mediado e dependente de valores; Interação pesquisador-pesquisado; Pesquisador influenciado pela pesquisa; Conhecimento gerado na interação; Fusão entre ontologia e epistemologia.	Transacional e subjetivista: Interação pesquisador-pesquisado; Conhecimento gerado no processo de investigação; Fusão entre ontologia e epistemologia.	Subjetividade crítica: Participação no mundo; Saber experimental, proposicional e prático; Conhecimento cocriado.
Metodologia	Experimental: Perguntas e/ou hipóteses empiricamente verificadas;	Experimental/Manipulada crítica: Pluralidade crítica por meio de triangulação de hipóteses;	Dialógica e dialética: Diálogo entre pesquisador e pesquisado; Foco na conscientização e transformação de	Hermenêutica e dialética: Construções individuais elencadas e refinadas na interação entre	Participativa/política: Investigação da ação colaborativa; Preferência pela atividade prática;

	<p>Aspectos duvidosos cuidadosamente manipulados (falseabilidade);</p> <p>Métodos quantitativos.</p>	<p>Busca por contexto natural;</p> <p>Admissão de informalidade na coleta de dados;</p> <p>Descoberta como elemento da pesquisa;</p> <p>Admissão de perspectiva narrativa na descrição oferecida por participantes;</p> <p>Contribuição para a teoria fundamentada (Grounded Theory);</p> <p>Técnicas predominantemente qualitativas.</p>	<p>valores e estruturas sociais tradicionais;</p> <p>Construção de ações transformativas para mudanças;</p> <p>Pesquisador como intelectual transformador e líder;</p> <p>Reconstrução de realidades.</p>	<p>pesquisador e pesquisados;</p> <p>Construções sociais interpretadas por meio de técnicas hermeneutas tradicionais;</p> <p>Interpretação comparada e contrastada dialeticamente;</p> <p>Reconstruções de construções prévias;</p> <p>Construção ética do pesquisador.</p>	<p>Linguagem baseada em contexto experimental compartilhado.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora, com base em Guba e Lincoln (2006).

2.2 EPISTEMOLOGIA: CONDIÇÃO PARA O CONHECIMENTO

Após apresentar o conceito de paradigma na antiguidade, nas ciências modernas e na pesquisa qualitativa, bem como um panorama de posicionamentos de autores representativos na área, retomo a literatura sobre epistemologia e apresento algumas definições complementares de autores que já mencionei e de outros estudiosos²⁸ que trazem apontamentos relevantes sobre o assunto (BURREL; MORGAN, 1979; HITCHCOCK; HUGHES, 1995; TESSER, 1995; HOFER, 2002; COHEN, MANION; MORRISON, 2011; SCOTLAND, 2012; KLEINMAN, 2014).

Na sequência, discuto posturas epistemológicas do interpretativismo, da hermenêutica filosófica e do construcionismo social. Por fim, relato pesquisas desenvolvidas no campo da epistemologia no cenário nacional e internacional, de base primária e secundária, resultantes de minhas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e no Portal de Periódicos CAPES, SAGE e ERIC.

Epistemologia é um ramo da filosofia dedicado ao estudo das origens, limites, escopo, estrutura, aquisição, natureza e validade do conhecimento humano (HOFER, 2002). Sua tarefa principal é reconstruir o conhecimento científico de modo racional, o que compreende conhecer e analisar todo o processo gnosiológico²⁹ da ciência, do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico. Dito de outro modo, é o “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (TESSER, 1995, p. 92). Esse mesmo autor aponta as principais linhas epistemológicas contemporâneas: a) epistemologia genética de Piaget; b) epistemologia histórica de Bachelard; c) epistemologia histórica de Foucault; d) epistemologia racionalista crítica de Popper; e e) epistemologia crítica de Habermas. Por meio dessas linhas, a epistemologia se volta para problemas lógicos, semânticos, gnosiológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, éticos, estéticos e pedagógicos.

²⁸ Organizo a subseção de acordo com os conceitos e reflexões dos autores, sem preocupação com a ordem cronológica dos trabalhos.

²⁹ Gnosiológico: relacionado à teoria geral do conhecimento humano, voltada para a reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo do ser humano, ou seja, a ação humana de conhecer (GALLO, 1995).

De modo semelhante, Cohen, Manion e Morrison (2011), ecoando Burrell e Morgan (1979), analisam quatro premissas - ontológicas, epistemológicas, da natureza humana e metodológicas - que, implícita ou explicitamente, nos permitem olhar e interpretar a realidade do mundo social. A primeira, concepções ontológicas, é classificada pelos autores como *realistas* ou *nominalistas*, conforme já mencionei anteriormente. Essas concepções se pautam no entendimento de que a essência social do fenômeno investigado parte da realidade, entendida como fruto de uma natureza objetiva, e da realidade enquanto resultado da cognição individual.

A segunda premissa, de tipo epistemológico, está relacionada às bases do conhecimento (viz., natureza e forma; modos de aquisição; modos de comunicação a outros seres humanos). Em outras palavras, a forma como o pesquisador concebe as bases de conhecimento afeta a apresentação deste sobre o comportamento social. Como exemplo, os autores mencionam que uma visão de conhecimento como algo objetivo e tangível demandará do pesquisador o papel de observador, somado ao uso de métodos objetivistas, característicos das ciências naturais ou positivistas. Por outro lado, a visão de conhecimento como algo pessoal, subjetivo e único impõe o envolvimento do pesquisador com os participantes da pesquisa e a rejeição a métodos oriundos das ciências naturais.

A terceira premissa, da natureza humana, refere-se à relação dos seres humanos com seu ambiente. De um lado, essa relação é calcada na ideia de que o ser humano é produto do meio e, de outro lado, ele é o responsável por suas próprias ações na construção de seu ambiente. Essas duas vertentes de compreensão da natureza humana são conhecidas como determinismo e voluntarismo, respectivamente.

Juntas, essas premissas trazem implicações diretas sobre a última, a das escolhas metodológicas. Para Cohen, Manion e Morrison (2011) é o contraste das ontologias, epistemologias e modelos de seres humanos que resulta em escolhas por determinados processos de pesquisa. Para eles, essas diferentes perspectivas de estudo do ser humano impactam profundamente na pesquisa educacional.

Com referência aos métodos de pesquisa, Hitchcock e Hughes (1995) afirmam que pressupostos epistemológicos são decisivos na escolha dos tipos de coleta de dados (métodos), na visão geral do processo de pesquisa (metodologia) e no modo como as teorias são aplicadas. Para esclarecerem essa relação, Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 3) apontam que:

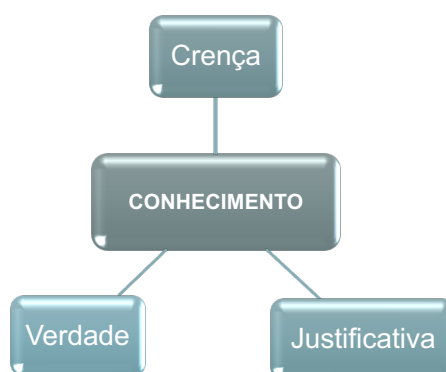
[...] pressupostos ontológicos (pressupostos sobre a natureza da realidade e a natureza das coisas) dão origem a pressupostos epistemológicos (formas de pesquisa e de investigar a natureza da realidade e a natureza das coisas); estes, por sua vez, dão origem a considerações metodológicas, que, conseqüentemente, dão lugar a questões de instrumentalização e coleta de dados. Na verdade, somada à ontologia e à epistemologia está a axiologia (os valores e crenças que possuímos). Esta visão nos leva a questões relacionadas a métodos de pesquisa como um exercício simplesmente técnico e como relacionado ao entendimento do mundo; isto é informado pelo modo como vemos nosso mundo, o que entendemos que ele seja e o que vemos como finalidades do entendimento, e o que tem valor³⁰.

Voltando-se para a pesquisa educacional, Scotland (2012), conforme mencionei anteriormente, destaca que o significado do que seja o conhecimento e os diferentes modos de descobri-lo são subjetivos e, assim, ressalta a importância de professores de LI entenderem os princípios ontológicos e epistemológicos que embasam investigações científicas de sua área. O autor alerta que identificar as bases filosóficas que guiam as pesquisas pode auxiliar esses profissionais em suas próprias escolhas epistemológicas, já que tal “entendimento permitirá melhorar: a compreensão da pesquisa, a aplicação da teoria à prática em sala de aula, o envolvimento no debate acadêmico e a apresentação de seus próprios resultados de pesquisa”³¹ (SCOTLAND, 2012, p. 9).

Sobre escolhas epistemológicas, Kleinman (2014) lembra que, dada sua amplitude, epistemologistas buscam uma definição universal para o conhecimento, com base em três requisitos consensuais – crença, verdade e justificativa. Dessa forma, o conhecimento é um estado mental, um tipo de crença. Assim, se um indivíduo não tem crenças a respeito de determinado objeto, não pode haver conhecimento. Na Figura 8, sintetizo o pensamento do autor sobre as condições para a formação do conhecimento.

³⁰ No original: [...] ontological assumptions (assumptions about the nature of reality and the nature of things) give rise to epistemological assumptions (ways of researching and inquiring into the nature of reality and the nature of things); these, in turn, give rise to methodological considerations; and these, in turn, give rise to issues of instrumentation and data collection. Indeed, added to ontology and epistemology is axiology (the values and beliefs that we hold). This view moves us beyond regarding research methods as simply a technical exercise and as concerned with understanding the world; this is informed by how we view our world(s), what we take understanding to be, and what we see as the purposes of understanding, and what is deemed valuable.

³¹ No original: This understanding will enable improved: comprehension of research, application of theory to classroom practice, engagement in academic debate, and presentation of their own research findings.

Figura 8 – Requisitos para o conhecimento

Fonte: A autora.

Kleinman (2014) esclarece que, no processo de aquisição de conhecimento, as pessoas buscam ampliar a quantidade de crenças verdadeiras. Em seguida, é preciso haver algo que possibilite a correspondência entre o pensamento de uma pessoa e o mundo real. A partir dessa correspondência, as crenças verdadeiras podem ser justificadas e se tornam condição para o conhecimento. Isso significa que, para adquirir conhecimento, uma crença verdadeira precisa se apoiar em raciocínio consistente e evidência sólida. Contudo, o autor alerta para o fato de que o conhecimento produzido nunca é absoluto, já que os seres humanos são passíveis de falhas. Com base nesse raciocínio, é preciso considerar a falibilidade e a relatividade do conhecimento, situando-o em determinado contexto e momento histórico.

2.3 POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS: INTERPRETATIVISMO, HERMENÊUTICA FILOSÓFICA e CONSTRUCIONISMO SOCIAL

Nesta seção, disserto sobre posturas epistemológicas recorrentes na literatura da pesquisa qualitativa. Concentro-me, majoritariamente, na apresentação de contribuições teóricas de Schwandt (2006) acerca de três filosofias ou posturas epistemológicas – interpretativismo, hermenêutica filosófica e construcionismo social. Ao final, acrescento apontamentos de Easterby-Smith et al. (2018) sobre o construcionismo social.

Schwandt (2006) esclarece que seu interesse não é levar o pesquisador qualitativo à escolha de um único rótulo epistemológico que considere mais adequado, pois, seu intuito é abordar alternativas que possam auxiliar em nossa vida de

pesquisadores sociais, bem como pensarmos sobre o significado da pesquisa qualitativa.

Com respeito a esta última, a pesquisa qualitativa, ele a considera uma arena que abriga uma variedade de estudos, muitas vezes desarmônicos, na qual o pesquisador é guiado, em parte, pelo seu próprio interesse. Isso explica a existência de pesquisas ancoradas em tradições do campo da sociologia e antropologia; em questões ligadas ao significado do mundo social; nos méritos do interacionismo simbólico e, recentemente, na experimentação de metodologias e estratégias textuais inspiradas na ideologia pós-modernista e pós-estruturalista. Nesse cenário, o autor investiga como diferentes perspectivas se aproximam e divergem acerca do objetivo e da prática da compreensão humana, de compromissos éticos e posturas sobre metodologias e epistemologias que lidam com representação, validade, objetividade, dentre outras.

Em resumo, para Schwandt (2006), a discussão sobre epistemologias envolve temas complexos relacionados à natureza humana. Ao entrar nessa seara, ele toma como referência trabalhos de pesquisadores americanos e britânicos consagrados, da primeira metade do século XX até a atualidade, de diferentes campos do saber, como: Winch (1958), Collingwood (1961), Bernstein (1976) e Fay (1996), da filosofia; Geertz (1979), da antropologia; Schutz (1962; 1967) e Outwaite (1975), da sociologia; e Potter (1996), da psicologia e da linguagem.

Para uma definição do significado da ação humana, Schwandt (2006) busca as contribuições de Fay³² (1996) e Outwaite³³ (1975). No tocante à constituição do conhecimento histórico dentro da hermenêutica objetivista ou conservadora, o trabalho de Collingwood³⁴ (1961) é fundamental. Da mesma forma, as pesquisas de

³² Brian Fay é professor na Wesleyan University, Connecticut, Estados Unidos. Atualmente, suas pesquisas concentram-se em investigações de natureza social e suas relações com política e ética. Disponível em: <<http://www.wesleyan.edu/academics/faculty/bfay/profile.html>>. Acesso em: 11 mai., 2018.

³³ O britânico William Outwaite é professor na Newcastle University, Newcastle, Inglaterra. Ele é investigador da teoria social, da filosofia da ciência social, da história do pensamento social, da sociologia política e da Europa contemporânea. Disponível em: <<https://www.ncl.ac.uk/gps/staff/profile/williamouthwaite.html#research>>. Acesso em: 11 mai., 2018.

³⁴ Robin George Collingwood (1889-1943) foi um importante filósofo, historiador e arqueologista britânico, que defendeu a superioridade da história como forma de conhecimento e questionou se a natureza das explicações comumente feitas no campo das ciências naturais seriam aplicáveis ao campo das ciências sociais. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/collingwood/>>. Acesso em: 11 mai., 2018.

Geertz³⁵ (1979) e Schutz³⁶ (1962; 1967) são importantes para elucidar questões sobre as origens da compreensão humana e do mundo intersubjetivo. Os conceitos de indexicalidade e reflexividade são esclarecidos por Potter³⁷ (1996). Igualmente importantes são as contribuições de Winch³⁸ (1958) para o entendimento da aplicação do conceito de jogos de linguagem, de Wittgenstein, nas Ciências Sociais. Por fim, ao examinar o *Verstehen*, conceito central no interpretativismo, Schutz (1962) e Bernstein³⁹ (1976) são postos em diálogo.

Com isso, sintetizo os principais conceitos trazidos pelo autor, a saber: a) conceito de compreensão; b) formas para explicar a noção de compreensão interpretativa; c) compreensão interpretativa no interpretativismo, na hermenêutica filosófica e no construcionismo social.

2.3.1 Interpretativismo e Hermenêutica Objetivista e Filosófica: Aproximações e Distanciamentos

O processo de interpretação e de compreensão da ação humana é representado de formas diferentes no interpretativismo e na hermenêutica filosófica. No final do século XIX e início do século XX, historiadores e sociólogos alemães neokantistas⁴⁰, iniciaram um movimento interpretativista de reação à filosofia do

³⁵ Clifford Geertz (1926-2006) foi um dos mais influentes antropólogos americanos, considerado o fundador de uma das vertentes da antropologia contemporânea, a antropologia hermenêutica ou interpretativa, que influenciou as áreas da psicologia, história e teoria literária. Para ele as sociedades são análogas à textos, devendo sua cultura ser lida e interpretada em sua totalidade. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2001/p_geertz.pdf>. Acesso em: 12 mai.,2018.

³⁶ Alfred Schütz (1899–1959) foi um sociólogo austro-americano que consolidou a Fenomenologia Social na primeira metade do século XX. Ele preconizou o intersubjetivismo, a experiência interna, como fundamental para as ciências sociais e influenciou campos como a etnometodologia e a análise da conversação. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/schutz/>>. Acesso em: 12 mai.,2018.

³⁷ O britânico Jonathan Potter é professor do campo da análise do discurso e da psicologia discursiva na Loughborough University, Loughborough, Inglaterra. Ele destaca-se por seus estudos críticos sobre o construtivismo, discurso e cognição. Disponível em: <<http://potter.socialpsychology.org>>. Acesso em: 12 mai.,2018.

³⁸ Filósofo americano, Petter Winch³⁸ (1926-1997) defendia uma metodologia específica para as ciências sociais, ou seja, menos influenciada pelas ciências naturais e focada na identificação e na compreensão dos sentidos das ações humanas. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235236/28259>>. Acesso em: 12 mai.,2018.

³⁹ O filósofo americano Richard Jacob Bernstein³⁹, nascido em 1932, traz uma importante contribuição sobre as intercessões entre diferentes escolas e tradições filosóficas. Para ele, os diferentes fios da investigação filosófica podem ser combinados de tal modo que uns possam iluminar e aprofundar os outros. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Richard_J._Bernstein>. Acesso em: 12 mai., 2018.

⁴⁰ O Neokantismo ou Neocriticismo foi um movimento de retorno e reinterpretação das ideias de Immanuel Kant, iniciado na Alemanha, em meados do século XIX até por volta de 1920, que deu origem a algumas das mais importantes manifestações da filosofia contemporânea, opondo-se ao cientificismo positivista e à visão absoluta da ciência.

positivismo, motivados pela ideia da existência de diferenças fundamentais quanto à natureza e à finalidade das ciências humanas e das ciências naturais. O pensamento positivista, predominante na época, era o de que qualquer ciência deveria explicar as causas de fenômenos sociais, comportamentais e físicos. Contudo, para os pesquisadores do interpretativismo, o objetivo das ciências humanas não era somente explicar, mas, sobretudo, interpretar e compreender a ação humana.

O que é compreensão?

Em primeiro lugar, o *conceito de compreensão* no interpretativismo e na hermenêutica filosófica é caracterizado como a tradição do *Verstehen* (i. e., processo de interpretação e compreensão, ou compreensão interpretativa), considerado objetivo central das ciências humanas, em oposição ao *Erklären* (i. e., explicação), objetivo central das ciências naturais. Isso revela que a complexidade da construção da compreensão se deve à existência de formas diferentes de se chegar ao *Verstehen*, até mesmo dentro das epistemologias interpretativistas.

O que é compreensão interpretativa no interpretativismo (ou epistemologias interpretativistas)?

No interpretativismo, como aponta Schwandt (2006), apoiado em Outhwaite (1975) e Fay (1996), o que diferencia a ação humana dos objetos físicos é que a compreensão humana é inerentemente significativa porque possui conteúdo intencional. No Interpretativismo, o significado de uma ação apenas pode ser compreendido se tomado como um sistema de significados, depende do contexto e das intenções de quem executa a ação. Consequentemente, interpretar o que as pessoas fazem é condição para a apreensão do significado de uma determinada ação. Dito de outro modo, no interpretativismo, o pesquisador pode compreender o significado subjetivo da ação de forma objetiva (crenças, desejos, etc.), ou seja, ele pode reconstruir o que *entende* ser o significado original da ação.

Para tanto, o pesquisador deve aplicar algum tipo de método que o afaste de seus referenciais históricos para não interpretar a ação do outro equivocadamente. Além disso, ele deve adotar um estilo cognitivo de observador desinteressado, que o capacite a compreender os significados intersubjetivos da ação humana. Participar

das experiências de vida dos outros pode ser um dos principais requisitos metodológicos, visto que, o objetivo é reconstruir a autocompreensão dos atores engajados em determinadas ações.

A fim de esclarecer as filosofias interpretativas, Schwandt (2006) recorre a quatro conceitos de compreensão interpretativa – identificação empática, sociologia fenomenológica, jogos de linguagem e hermenêutica filosófica. As filosofias interpretativas tradicionais, também chamadas de hermeneutas objetivistas, são constituídas pelos três primeiros conceitos: identificação empática, sociologia fenomenológica e jogos de linguagem. Entretanto, o quarto conceito, a hermenêutica, se divide em duas vertentes, uma objetivista, considerada parte do interpretativismo; e, outra, filosófica, que se opõe à primeira. Apontarei essa diferença ao tratar da hermenêutica filosófica, adiante.

a) Identificação empática ou intencionalismo:

- O pesquisador tem capacidade de sentir o que o outro sente;
- O significado da ação humana se dá a partir da compreensão da consciência, da intenção subjetiva do ator, a partir de dentro;
- O entendimento, ou *Verstehen*, requer “entrar” na cabeça do ator da ação para entender seus motivos, crenças, desejos, pensamentos.

b) Sociologia fenomenológica

- O foco é a compreensão do mundo intersubjetivo do cotidiano;
- A indexicalidade e a reflexividade são instrumentos conceituais empregados na compreensão da realidade social;
- O significado de uma palavra é subordinado ao contexto de uso;
- Os enunciados não são apenas sobre algo, mas fazem parte de algo, compondo um ato de fala.

c) Jogos de linguagem

- Os jogos executados com a linguagem (e. g., testar hipóteses, dar ordem, cumprimentar) têm regras próprias, revestidas de significados aos seus participantes;
- A ação humana, bem como a fala, é um elemento de comunicação;

- A ação humana possui regras e faz sentido dentro do sistema de significados, dos jogos de linguagem aos quais pertence.

Como mencionei, os conceitos de identificação empática, sociologia fenomenológica e jogos de linguagem compõem a tradição do interpretativismo e partilham do mesmo entendimento da noção de compreensão interpretativa, pois:

(a) consideram a ação humana significativa; (b) evidenciam um compromisso ético na forma de respeito e fidedignidade em relação à experiência vivida; (c) a partir de um ponto de vista epistemológico, compartilham do desejo neokantista de enfatizar a contribuição da subjetividade humana (ou seja, da intenção) em relação ao conhecimento, sem sacrificar, desse modo, a objetividade do conhecimento (SCHWANDT, 2006, p.197).

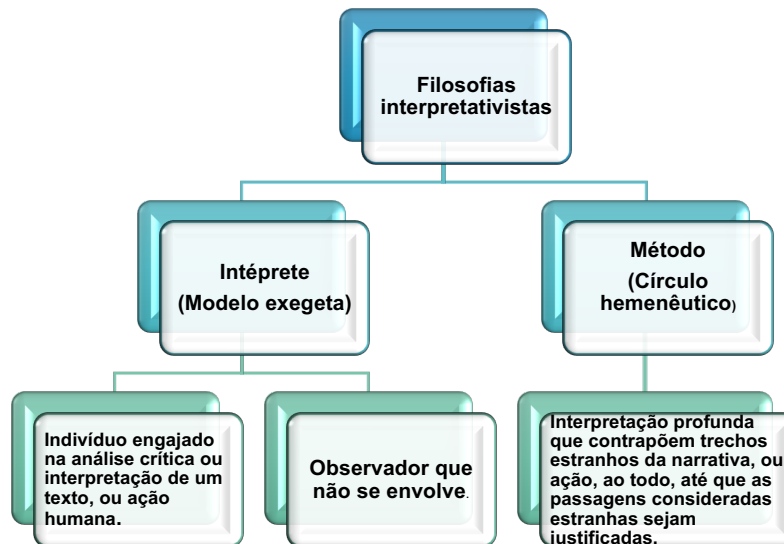
Ainda sobre o interpretativismo, Schwandt (2006) explica que

As epistemologias interpretativistas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêuticas, pois enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem (ou adquirem) sentido, para que possamos afirmar uma compreensão da ação específica (OUTHWAITE, 1975). Essa visão aproveita a noção familiar do círculo da hermenêutica como método ou procedimento único para as ciências: para entender uma parte (uma frase, um enunciado ou um ato específico), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.) e vice-versa (p.197).

Na Figura 9 sintetizo a postura do pesquisador e seu método⁴¹ no interpretativismo.

⁴¹ Schwandt (2006), baseado em kederman (1998).

Figura 9 – Postura e método do pesquisador interpretativista



Fonte: A autora, com base em Schwandt (2006).

De acordo com os conceitos sintetizados no diagrama, um pesquisador adepto à epistemologia interpretativista realiza, em especial, as seguintes ações:

- a) Envolve-se em atividades práticas de geração e interpretação de dados, com o objetivo de solucionar dúvidas sobre o significado do que os outros estão fazendo ou dizendo;
- b) Explicita o entendimento do significado da ação humana para o conhecimento público;
- c) Reflete criticamente, assumindo inquietações teóricas sobre o que constitui o conhecimento e como este se justifica; sobre a natureza e o objetivo da teorização social;
- d) Compreende o significado que constitui a ação;
- e) Compreende a consciência ou ação subjetiva do ator a partir de dentro, por meio de um tipo de identificação empática com o ator;
- f) Deve entrar na cabeça do ator para entender do que ele é capaz em termos de motivos, crenças, desejos, pensamento, etc.;
- g) Transcende circunstâncias históricas, ou tenta escapar delas, para reproduzir o significado ou a intenção do ator, assumindo a posição de hermeneuta objetivista;

- h) Reconstrói a autocompreensão dos atores engajados em determinadas ações;
- i) Assume que os modos com que os atores compreendem sua experiência são relevantes para a compreensão científica social;
- j) Adquire conhecimento a respeito de um objeto, ou seja, o significado da ação humana;
- k) Dedicar-se à interpretação, considerada uma arte adquirida com a prática.

Recorrendo a Geertz (1979), Schwandt (2006) observa que a noção de compreensão tem sua origem no ato de *espiar* por sobre os ombros dos atores e tentar *imaginar* o que pensam serem capazes. Contudo, essa ideia de compreensão “de dentro” não é exclusiva do interpretativismo, visto que se trata de um conceito central na investigação qualitativa em geral. Isso posto, abordo, em seguida, a quarta forma de representar a noção de compreensão interpretativa, a hermenêutica filosófica.

2.3.2 Hermenêutica Filosófica

A hermenêutica filosófica também é uma epistemologia interpretativa, contudo, Schwandt (2006) a diferencia das três filosofias anteriores por considerar que ela compõe um conjunto de crenças e procedimentos metodológicos distintos. O autor também ressalta que seus principais expoentes⁴² se opõem fortemente aos métodos de interpretação adotados pelas filosofias interpretativistas tradicionais. Para eles, a prática da autocompreensão pode ser tendenciosa, podendo distorcer a interpretação. Esse seria o caso da interpretação do observador fenomenológico e do analista linguístico, que alegam ter o papel de observadores que não se envolvem, incorrendo no risco de tornarem suas interpretações meramente reprodutivas.

Desse modo, a hermenêutica filosófica não é uma metodologia criada para resolver problemas relacionados ao significado correto da ação. Pelo contrário, o foco está no esclarecimento das condições nas quais se dá a compreensão, ou seja, o que está envolvido no processo de compreensão. Ela não é considerada um retrato epistemológico clássico, cartesiano, da tarefa do intérprete e da compreensão produzida e, em virtude disso, rejeita a ideia de que a hermenêutica seja uma técnica

⁴² Inspirados em Heidegger, os principais expoentes dessa filosofia são Gadamer (1981) e Taylor (1985; 1995).

cuja finalidade seja a construção de uma metodologia para as ciências humanas de modo geral (GRONDIN, 1994).

O que é compreensão interpretativa na hermenêutica filosófica?

A compreensão não é considerada uma tarefa controlada por procedimentos ou regras, pois, ela é condição do ser humano, sendo inerente à estrutura básica da experiência de vida. Partindo desse raciocínio, a compreensão interpretativa requer o engajamento das tendências do pesquisador, que deve confrontar a familiaridade e a estranheza, num encontro dialógico de ideias pré-concebidas e preconceitos com o que não é compreendido.

Assim, em estreita relação com a linguagem, a compreensão é participativa, conversacional e dialógica, não sendo possível ser apenas reproduzida pelo intérprete. Em resumo, ela é um tipo de conhecimento político-moral resultante da experiência prática no e sobre o mundo que, ainda que parcialmente, constitui o que somos. A compreensão se assemelha à ação no sentido de que

Sempre será um risco e nunca dará lugar à simples aplicação de um conhecimento geral de regras para que as declarações ou os textos sejam compreendidos. Além do mais, onde obtém êxito, a compreensão significa um crescimento na consciência interior, a qual, como uma nova experiência, penetra na textura de nossa própria experiência mental. A compreensão é uma aventura e, como toda aventura, é perigosa (...). Porém, (...) é capaz de contribuir de uma maneira especial para ampliar nossas experiências humanas, nosso autoconhecimento e nosso horizonte, pois tudo o que a compreensão medeia é também mediado junto a nós mesmos (GADAMER, 1981, p.109-110).

Em razão da temporalidade da construção de significado, o pesquisador hermeneuta:

- a) Considera que a autocompreensão pode distorcer a interpretação;
- b) Rejeita interpretações reprodutivas;
- c) Assume suas tendências ou preconceitos sócio-historicamente herdados;
- d) Reconhece a influência das tradições;
- e) Utiliza suas interpretações como mais uma possibilidade de legitimação do significado, visto que elas não são únicas nem definitivas;

- f) Entende o significado enquanto construção dialógica, e não como objeto;
- g) Afasta-se do relato empírico lógico, designativo e representacional do significado e do conhecimento.

Por fim, na hermenêutica filosófica o significado é considerado temporal e progressivo, emergindo no momento da compreensão e negociado mutuamente no ato da interpretação. Conseqüentemente, não há uma única interpretação correta, e, sim, modos diferentes de compreensão. Dito de outro modo, em pesquisa, a interpretação é construída à luz de horizontes mutáveis e de diferentes perguntas de pesquisa a serem respondidas. No interpretativismo tradicional, ao contrário, a ação humana já possui um significado, anterior ao momento da compreensão, que deve ser descoberto pelo pesquisador.

2.3.3 Construcionismo Social

Conforme explica Schwandt (2006), apoiado em Potter (1996), Denzin (1997), Gergen (1985; 1994) e Rouse (1996), o construcionismo social busca a superação de epistemologias restritas à *representação do conhecimento* e considera que todos somos construcionistas, posto que a mente está ativa e é capaz de formar abstrações. Por esse raciocínio, construímos conhecimentos como conceitos, modelos, esquemas que são testados e modificados ao longo da vida, sob o pano de fundo histórico e sociocultural.

Assim, não se trata de doutrina ontológica, pois a ideia central do construcionismo social reside em entender a *produção social do significado*. Desse modo, o uso de métodos baseados na análise cognitiva, empírica e lógica de relações sintáticas da língua, próprias do interpretativismo, tem menos sentido, partindo do princípio de que a compreensão de enunciados emerge de práticas sociais e do uso de práticas retóricas, próprias da produção discursiva.

Melhor dizendo, o construcionismo social é um conjunto de pressuposições, argumentos, metáforas, que confere à *linguagem* um papel primordial. De posse desse conjunto de axiomas, o pesquisador pode compreender a produção social do significado e as várias relações que nos permitem termos o mundo que temos. Conseqüentemente, os significados não são entidades fixas a serem descobertas e o

conhecimento não é desinteressado, apolítico, exclusivo de aspectos afetivos, mas, sim, ideológico, político e permeado por valores sócio-históricos.

O que é compreensão interpretativa no construcionismo social?

No construcionismo social, são considerados dois modos de compreensão interpretativa: fraco, ou moderado, e forte. Contudo, não é de meu interesse esse nível de detalhamento, posto que ambos os modos se voltam ao mesmo objetivo, a compreensão da construção dos significados. Portanto, restrinjo-me à noção de compreensão interpretativa na construção do conhecimento. Ao abordar tal conceito, Schwandt (2006) se apoia em Longino (1993), Winch (1958), Fay (1996), Gergen (1994) e Denzin (1997).

Longino (1993) defende uma investigação focada na revelação da dimensão ideológica da construção do conhecimento e propõe um empirismo contextual. Para construir esse posicionamento, ela considera as seguintes premissas:

- a) O mundo real restringe nossa construção de conhecimento;
- b) Os métodos empregados para gerar, analisar e organizar dados, não estão sob o controle do sujeito (i. e., o pesquisador não é um conhecedor autônomo, desimpedido, desincorporado);
- c) Os métodos são compostos por um contexto de suposições básicas, determinadas intersubjetivamente, pois, são meios de expressão de valores sociais e de ideologias, inscritos em teorias, hipóteses e modelos que definem programas de pesquisa;
- d) A necessidade de uma epistemologia social, na qual questões ideológicas e de valor, ligadas às práticas socioculturais, sejam entrelaçadas a questões empíricas de investigação;
- e) O conhecimento científico é, em parte, produto de processos de negociação social;
- f) Toda interpretação é adequada;
- g) A objetividade é um aspecto normativo de uma teoria da investigação.

Winch (1958) assevera que alguns pesquisadores construcionistas sociais tomam por base a noção de jogos de linguagem de Wittgenstein⁴³ e consideram que a linguagem está implicada em práticas sociais ou formas de vida e suas regras. Como resultado, corroborando esse pensamento, Giddens (1993) reforça que padrões de avaliação de crenças dependem desses jogos, uma vez que eles auxiliam o pesquisador a descrever e decifrar o significado de uma ação. Igualmente, Gergen (1994) associa o construcionismo social a uma agenda de democratização, possibilidade e reconstrução, entendidos como um meio de ampliar e democratizar o diálogo a respeito das práticas humanas e de submeter tais práticas a um processo contínuo de reflexão.

Nesse sentido, o conteúdo, o significado, a verdade, a correção e a razoabilidade das crenças, das alegações, das experiências, ou das ações cognitivas, éticas ou estéticas, só podem ser determinados a partir de um esquema conceitual específico (FAY, 1996). Na mesma direção, Denzin (1997) rejeita a epistemologia realista, para a qual é possível produzir representações exatas do mundo, traçando fielmente o mundo real, e defende epistemologias que estudem o mundo da experiência, a partir do ponto de vista do mundo situado histórica e culturalmente.

Easterby-Smith et al. (2018) pontuam que o construcionismo social foca no modo como as pessoas constroem significados, principalmente, ao partilharem suas experiências por meio da linguagem, considerando que, muitos aspectos da realidade social são determinados pelas pessoas, ao invés de fatores externos. Assim, os autores consideram que adotar essa epistemologia traz implicações que nos permitem entender que:

- a) O pesquisador é parte do que é observado;
- b) Os interesses humanos guiam as investigações;
- c) As explicações visam a aumentar a compreensão geral da situação;
- d) O processo da pesquisa consiste em reunir dados ricos dos quais as ideias são induzidas;
- e) Os conceitos devem incorporar as perspectivas dos participantes;
- f) As unidades de análise podem incluir a complexidade da situação como um todo;

⁴³ Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889–1951) foi um filósofo austríaco naturalizado britânico, considerado um dos filósofos mais importantes do século XIX. Ele influenciou grandemente os campos da lógica, filosofia da linguagem, filosofia da matemática e filosofia da mente.

- g) A generalização ocorre por meio da abstração teórica;
- h) A amostragem requer um número pequeno de casos escolhidos por razões específicas.

Com base no exposto, considero que o aparato sobre o qual essa epistemologia se fundamenta demanda dos pesquisadores qualitativos a expansão de olhar sobre diferentes perspectivas da realidade sociosubjetiva investigada. Além disso, corroboro Easterby-Smith et al. (2018) ao dizerem que fazer pesquisa não se resume em apenas reunir fatos e medir a frequência de padrões de comportamento, mas sobretudo, apreciar as diferentes construções e significados sobre a experiência humana, como o que as pessoas, individualmente ou coletivamente, estão pensando e sentindo, além dos modos como elas se comunicam entre elas, se verbalmente ou não-verbalmente.

Após apresentar o aparato conceitual de três posturas epistemológicas recorrentes na literatura da pesquisa qualitativa - interpretativismo, hermenêutica filosófica e construcionismo social, passo à apresentação do conceito de epistemologia pessoal, um campo de pesquisas que teve início na década de 1970 e que vem se ramificando em diferentes vertentes na pesquisa educacional.

2.4 EPISTEMOLOGIA PESSOAL

Durante séculos, filósofos se concentraram em três áreas gerais de investigação sobre epistemologia: 1) limites do conhecimento humano; 2) fontes do conhecimento humano; e 3) natureza do conhecimento humano. Cada uma delas focam em questões distintas, conforme apresento no Quadro 9.

Quadro 9 – Epistemologia: áreas gerais de investigação

Áreas de pesquisa	Questões de investigação
Limites do conhecimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de conhecimentos que não são passíveis de serem conhecidos, evidenciados e justificados racionalmente;
Fontes do conhecimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes legítimas de conhecimento; • Aquisição, apresentação e representação do conhecimento;
Natureza do conhecimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento e justificativa; • Significado de saber algo; • Justificativa para proposições; • Seleção de crenças justificáveis.

Fonte: A autora, com base em Muis, Bendixen e Haerle (2006).

Partindo desses focos de investigação, na pesquisa educacional surgiram estudos sobre a chamada epistemologia pessoal, uma vertente que teve como marco inicial as pesquisas empíricas de Perry (1970) sobre aquisição de conhecimento. Os resultados apontados por ele incentivaram pesquisadores subsequentes a expandirem estudos sobre: teorias, crenças e suas influências sobre pensamento, motivação e cognição (HOFER; PINTRICH, 1997); estrutura de crenças, planejamento e solução de problemas (SCHOMMER, 1990); produção e avaliação do conhecimento; relações de crenças com cognição, motivação aprendizagem e sucesso (MUIS, 2004).

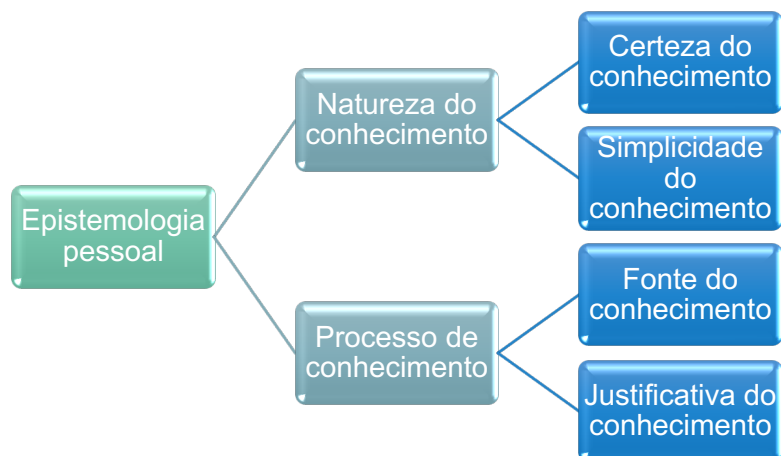
Dois trabalhos longitudinais de Perry (1970) se tornaram referências em pesquisas na área. O autor investigou como acadêmicos faziam sentido de suas experiências educacionais e como isso se transformou com o tempo. Os resultados apontaram que as concepções de conhecimento passam por três estágios – dualistas, múltiplas e relativistas.

Hofer (2000) chama a atenção para o aumento do número de pesquisas sobre a natureza do desenvolvimento epistemológico e de epistemologias pessoais na Educação. Esses estudos estão concentrados nas formas de aquisição, nas teorias e crenças pessoais sobre o conhecimento, e, também, no modo como tais premissas integram e influenciam a processo cognitivo de pensamento e raciocínio. A autora lembra que há trabalhos nesse campo que consideram a existência de um sistema hierárquico, organizado em dimensões hipotéticas, que atravessam domínios disciplinares e influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem; além de trabalhos que defendem que as várias crenças e premissas de um indivíduo sobre o conhecimento e o conhecer formam teorias com múltiplas dimensões.

A partir das descobertas de Perry, vários grupos de pesquisadores passaram a desenvolver estudos com interesses em: 1) como as pessoas interpretam suas experiências educacionais; 2) como as premissas epistemológicas influenciam o pensamento e o processo de raciocínio, por meio de julgamento reflexivo e habilidades de argumentação e; 3) como concepções epistemológicas formam um sistema de crenças, mais ou menos independente, ao invés de refletirem uma estrutura linear de desenvolvimento. Essas pesquisas deram origem a modelos de epistemologia pessoal agrupados em duas áreas, subdivididas em duas dimensões

cada uma. Tais modelos passaram a ser considerados o centro da teoria sobre epistemologia pessoal (Figura 10).

Figura 10 – Dimensões da epistemologia pessoal



Fonte: A autora.

Pesquisas sobre a *natureza do conhecimento*⁴⁴ investigam o que acreditamos conhecer por meio de um movimento gradual, que evolui temporalmente de conhecimento fixo, de nível inferior, para uma visão fluida. Da mesma forma, pesquisas sobre a *natureza do conhecimento*⁴⁵ lidam com o modo como conhecemos, a partir da visão de continuidade, que vai do simples ao sofisticado. Somando-se a isso, tais estudos consideram o conhecimento como algo discreto, concreto, com fatos acessíveis, que se desdobram em conhecimentos relativos, complementares e contextuais.

As investigações com foco no *processo de conhecimento* postulam que, em níveis inferiores, o conhecimento tem origem externa ao ser humano e evolui para a interação com outras pessoas, de modo que cada indivíduo possa ser produtor ativo de conhecimento e de sentidos. Nessa perspectiva, a justificativa para tal afirmação de conhecimento inclui o fornecimento evidências, o uso de autoridade e especialidade e da avaliação de especialistas.

⁴⁴ King; Kitchener (1994); Kuhn (1991; 1993); Schommer (1990; 1994).

⁴⁵ Baxter Magolda (1987; 1992); Belenky et al. (1986); Perry (1970; 1981).

Recentemente, Karimi (2014) pontua que, nas últimas décadas, psicólogos educacionais, partindo de estudos do campo da filosofia, apresentam uma nova visão de epistemologia, que passa a ser compreendida como um conjunto de crenças percebidas, teorias e concepções implícitas que um aprendiz possui quanto a natureza, processo de aquisição, estrutura, fontes e justificativa do conhecimento. A autora classifica a pesquisa sobre epistemologia pessoal no campo da psicologia da educação em três vertentes, a saber: *desenvolvimental*, *multidimensional*, *domínio específico e geral*. Cada uma delas investiga a aquisição de conhecimento sob diferentes prismas.

Para a vertente *desenvolvimental*, a epistemologia compreende uma estrutura unidimensional coerente, desenvolvida linearmente e concomitante à trajetória de desenvolvimento cognitivo humano, progredindo de crenças menos complexas sobre a natureza do conhecimento para as mais complexas. Em contrapartida, na vertente *multidimensional*, a epistemologia é um conjunto de crenças sobre natureza, certeza, fontes do conhecimento, controle e velocidade de aquisição, que, juntos, formam a epistemologia pessoal de um indivíduo.

Além dessas vertentes, a terceira, *domínio específico e domínio geral*, apregoa que a área específica do conhecimento acadêmico em que uma pessoa se aprofunda funciona como um subambiente que (re)molda o posicionamento epistemológico individual. Essa vertente compreende duas subcategorias. A primeira, *domínio geral*, investiga a postura de alunos sobre a natureza do conhecimento, de modo geral; enquanto a segunda, *domínio específico*, analisa a postura epistemológica de alunos sobre um conhecimento científico específico.

2.5 PESQUISAS NO CAMPO DE EPISTEMOLOGIA

Em busca de conhecer e estabelecer diálogo com a literatura precedente, nesta seção, apresento os resultados de revisão bibliográfica de pesquisas sobre epistemologia no cenário nacional e internacional. Entre julho e agosto de 2019, realizei buscas nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações

CAPES⁴⁶, Portal de Periódicos CAPES, SAGE⁴⁷ e ERIC⁴⁸. Para isso, adotei os seguintes critérios: 1) artigos revisados por pares; 2) tempo e local indeterminados; 3) pesquisas dos tipos primária e secundária⁴⁹; e 4) temáticas relacionadas à epistemologia.

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, utilizei nove termos de busca, em português: "Epistemologia de pesquisa na formação de professores de língua inglesa"; "Epistemologia de pesquisa em educação de professores de línguas"; "Epistemologia" + "Formação de professores"; "Epistemologia da pesquisa em educação"; "Epistemologia de pesquisa"; "Epistemologia" + "Linguística Aplicada"; "Epistemologia" + "Linguística Aplicada" + "Formação do professor"; "Epistemologia" + "Linguística Aplicada"+" Formação do professor"+ "Língua inglesa"; "Epistemologia" + "Formação de professores" + "Língua inglesa".

Nas bases de dados SAGE e ERIC, utilizei termos correspondentes em inglês: "*English language teacher education research epistemology*"; "*Language teacher education research epistemology*"; "*Teacher education research epistemology*"; "*Education research epistemology*"; "*Research epistemology*"; "*Research epistemology*" + "*Applied Linguistics*"; "*Research epistemology*" + "*Applied Linguistics*" + "*Teacher education*"; "*Research epistemology*" + "*Applied Linguistics*" + "*Teacher education*" + "*English language*"; "*Research epistemology*" + "*Teacher education*" + "*English language*".⁵⁰ No Portal de Periódicos CAPES, realizei as buscas nos dois idiomas, português e inglês.

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, considerando a profusão de área do conhecimento, delimito a pesquisa em teses da área de Linguística, Letras e Artes, porém, constatei que não há pesquisa com foco em epistemologia nessa área. Diferentemente, no Portal de Periódicos CAPES, SAGE e ERIC obtive um número significativo de trabalhos (209 artigos), compreendendo a esfera nacional e a

⁴⁶Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.periodicos.capes.gov.br>; <https://catalogodeteses.capes.gov.br>).

⁴⁷ Editora internacional que publica vasto número de revistas e livros de referência em áreas como humanidades, ciências sociais, ciência, tecnologia e medicina (<https://journals.sagepub.com>).

⁴⁸ Educational Resources Information Center (<https://eric.ed.gov>).

⁴⁹ Dörnyei (2007) apresenta as especificidades desses dois tipos de pesquisa. Pesquisa de base primária, ou, dito de outro modo, pesquisa de base empírica, envolve a coleta de informação para que, então, o pesquisador possa, após procedimentos de análise, chegar a alguma conclusão. Por outro lado, pesquisa secundária envolve olhar o que outras pessoas já disseram sobre um assunto particular e a quais resultados outros pesquisadores já chegaram sobre um mesmo assunto.

⁵⁰ É importante ressaltar que as buscas foram infrutíferas com alguns desses termos, por isso, apresento os termos de busca nos quais obtive resultados relevantes, tanto em português quanto em inglês.

internacional. Como critério de manutenção ou exclusão de textos, realizei a leitura de todos os títulos e resumos e selecionei aqueles com maior afinidade com meu estudo.

No cenário internacional, encontrei 147 artigos, pelos seguintes termos de busca: "*Research epistemology*" (80)⁵¹, "*Epistemology*" + "*Applied Linguistics*" (28)⁵², "*Research epistemology*" + "*Teacher education*" + "*English language*" (39)⁵³. As principais áreas de conhecimento a que essas pesquisas pertencem são: Administração, Aquisição de segunda língua, Ciências, Ciências Sociais, Educação, Ensino, Ensino de LI, Epistemologia, Formação de professores, História, Linguística Aplicada, Matemática, Metodologia de pesquisa, Pesquisa Qualitativa, Psicologia, Saúde e Sociologia.

Para a busca no cenário nacional, utilizei o Portal de Periódicos CAPES, onde encontrei um total de 62 artigos, pelos seguintes termos de busca: "Epistemologia" + "Formação de professores" (22)⁵⁴, "Epistemologia de pesquisa" (1)⁵⁵ e

⁵¹ Referências descartadas (80 artigos): "*Research epistemology*" - **SAGE** - Van Lier; Labadie (1960); Klass (1961); Roth (1989); Confrey (1990); Darling-Hammond (1993); Donmoyer; Yennie-Donmoyer (1995); Berrell; Macpherson (1995); Beardsley et al. (1996); Andes (1998); Giltrow (1998); Li (1998); Scheurich; Young (1998); Tyson (1998); Agar (1999); Anderson; Herr (1999); Tillman (2002); Coholic (2003); Steen (2003); Oberly; Macedo (2004); Cox; Hassard (2005); Gale; Botterill (2005); Stevens et al. (2005); Ladkin (2005); Wadsworth (2005); Cassell; Johnson (2006); Driskell et al. (2008); Murakami-Ramalho et al. (2008); Bastalich (2009); Miville et al. (2009); Werthner; Penny; Trudel (2009); Burns (2010); Poria et al. (2010); Ruane (2010); Silk et al. (2010); Tsai, Huei-Ting; Eisingerich (2010); Wong; Poon (2010); Rayner (2011); Salgado; Clegg (2011); London-Willis et al. (2012); Mosher (2013); Gunawardana (2014); Lavie-Ajayi (2014); Bowe; Fahmy; Matthes (2015); Morreira (2015); Ash; Kitchin; Leszczynski (2016); Birt et al. (2016); Grant (2016); Mao et al. (2016); Poria; Beal (2016); Caraballo et al. (2017); Earl (2017); Chiumento et al. (2018); Datta, R. (2018); Murray; Elmer; Elkhair (2018); Nwoye (2018); Sosa-Provencio (2018); Ubbink; Strydom (2018); Sughrua (2019); Weis (2019). **ERIC** - Spivey (1995); Macpherson (1996); Badley (2003); Smith (2005); Feuer (2006); St.Pierre (2006); Normore; Rodriguez; Wynne (2007); Dorr; Arms; Hall (2008); White (2008); Chiang (2011); Croft (2011); Paxton (2011); Stewart (2011); Kuteeva; McGrath (2013); Sribar (2013); Stride; Cutcher (2015); Oplatka; Arar (2016); Truscott (2016); Dini; Hammer (2017); Hole (2018); Huaman (2019).

⁵² Referências descartadas (28 artigos): "*Epistemology*" + "*Applied Linguistics*" - **CAPES** - Simmons (2005); Twigg (2010); Ekstrom; Lundell (2011); Jaroongkhongdach et. al. (2012); Taguchi (2018). **ERIC** - Fairfax; Green (1989); Atkinson (1992); Jensen; Ulbaek (1992); Aronsson (1997); Colomb (1999); Mackie (1999); Nguyen (1999); Hanauer (2003); McNamara (2006); Waters (2007); Eckerth; Schramm (2009); Kabel (2009); Block (2010); Eckerth; Tschirner (2010); Nelson (2011); Hall (2013); Perrin (2013); O'Regan (2014); Kerfoot; Van Heerden (2015); Riaz (2016); Bowleg (2017); Gablasova et al. (2017); Warner (2018).

⁵³ Referências descartadas (39 artigos): "*Research epistemology*" + "*Teacher education*" + "*English language*" - **CAPES** (Busca em inglês) - Boxall (1999); Joffe (2001); Lee (2001); Skrla et. al. (2001); Perumal; Pillay (2002); Cupit (2004); Gilbert; Trudel (2004); Macintosh (2004); Wadsworth (2005); Callewaert (2006); Guo et. al. (2006); Ford et. al. (2008); Murakami-Ramalho; Piert; Militello (2008); Ryan (2008); Whiting (2008); Woo (2008); Taylor (2008); Kindon; Broome (2009); Renganathan (2009); Trell; Van Hoven (2010); Checkland (2011); Twigg (2010); Howe (2011); Macphail (2011); Enright; O'Sullivan (2012); Jaroongkhongdach et. al. (2012); Mcfee (2012); Smith; Schmidt (2012); Bush; Bush (2013); Carpenter; Mendez (2013); Mählick (2013); East; Orchard (2014); Mertens (2016); Yakavets; Bridges; Shamatov (2017); Jupp; Berumen; O'donald (2018); Mccinnis (2018); Uddin; Gutberlet (2018); Sosa-Provencio (2018); Ubbink; Strydom (2019).

⁵⁴ Referências descartadas (22 artigos): "*Epistemologia*" + "Formação de professores" - **CAPES** (Busca em português) - Angotti; Auth (2001); Monteiro (2001); Praia; Cachapuz; Gil-Pérez (2002); Duarte (2003); Saravali (2004); Carvalho (2005); Durand; Saury; Veyrunes (2005); Alves (2007); Moreira; Massoni; Ostermann (2007); Estabel; Moro; Santarosa (2009); Masson (2011); Klüber (2012); Sangiogo et. al. (2013); Santos (2014); Gallert; Tacca (2016); Vasques; Sarti (2017); Confortin; Caimi (2017); Trevisan (2018); Mozena; Ostermann (2016); John Scheid (2016); Pasquarelli; Oliveira (2017); Bomfim; Gehlen (2018).

⁵⁵ Referência descartada (1 artigo): "*Epistemologia de pesquisa*" - **CAPES** (Busca em português) - Abdalla et al. (2019).

“Epistemologia” + “Linguística Aplicada” (39)⁵⁶. As pesquisas pertencem às áreas de Administração, Ciências, Ciências Biológicas, Ciência da Informação, Ciências Sociais, Educação, Matemática, Física, Geografia, Linguística, Linguística Aplicada, Nutrição, Saúde e Secretariado Executivo.

Após leitura e análise dos títulos e resumos, identifiquei 21 artigos no cenário internacional e 15 artigos no cenário nacional, com temáticas e discussões direta ou indiretamente relacionadas à minha investigação. Descartei um grande volume de trabalhos, pois, em sua maioria, os termos de busca figuram para situar as pesquisas em determinadas bases epistemologias, escolhidas por seu(s) autor(es), por filiação teórica ou pela natureza dos objetos sob investigação. Outros trabalhos foram excluídos porque, embora apresentem algum dos termos de busca, não tratam de epistemologias. Os trabalhos que descartei estão indicados em notas de rodapé, separados conforme os termos de busca e as bases de dados. As referências completas dos artigos descartados encontram-se no Apêndice A. Nas subseções seguintes, passo à apresentação das pesquisas que selecionei, com foco no estudo de epistemologia.

2.5.1 Pesquisas no Cenário Internacional

Para apresentar os trabalhos sobre epistemologia no cenário internacional, organizei três subseções conforme sua temática, a saber: 1) epistemologia em pesquisas; 2) epistemologia pessoal; e 3) epistemologia e formação do professor de LI. As duas primeiras subseções reúnem pesquisas de base secundária e a última concentra pesquisas de base primária. Em cada uma delas, apresento, inicialmente, um quadro síntese dos trabalhos, informando autor(es), área, local, contexto, tema e papel ocupado pela epistemologia.

As pesquisas de base secundária estão relacionadas, especificamente, ao estudo da epistemologia como base filosófica. Enquanto as pesquisas de base

⁵⁶ Referências descartadas (39 artigos): “Epistemologia” + “Linguística Aplicada” - **CAPES** (Busca em português) - Sweis; Lagos (1999); Teixeira; Chamorro (2005); Baquero (2006); Portela; Nin Brauer; Schumacher (2014); Moya Pardo (2008); Lagos et. al. (2009); Arranz; Veranes (2010); Castaneda-Pena (2010); Pereira (2011); Verdi (2011); Cerutti-Rizzatti (2012); Leyva (2012); Ojeda; Lagos (2012); Pulido (2012); Amaral; Fischer (2013); Blanco (2013); Gobbi; Cantarotti (2013); Zolin-Vesz (2014); Bezerra; Aceti (2015); Barros (2015); Lucena (2015); Perelman et al. (2015); Bordoy (2016); Magalhães; Silva (2016); Takaki (2016); Sobral; Giacomelli (2016); Tapia-Ladino; Gutierrez; Perez (2016); Florek (2016); Biondo (2017); Frutuoso (2017); Montero; Guillermo (2017); Gutierrez (2017); Borges (2017); Oliveira (2018); Lopera; Martinez (2018); Paula; Sampaio (2018); Ziviani; Corrêa; Muijder (2018); Amorim (2018); Mendizabal (2018).

primária investigam epistemologia pessoal e epistemologia e formação do professor de LI.

Quadro 10 – Pesquisas internacionais de base secundária sobre epistemologia

Autor/Ano	Área	Local	Contexto	Tema	Epistemologia
Joyappa; Martin (1996)	Educação de adultos	EUA ⁵⁷	Indeterminado	Pesquisa participatória; Pesquisa feminista	Objeto
Scheurich; Young (1997)	Pesquisa Educacional	EUA	Indeterminado	Racismo epistemológico	Objeto
Duke; Mallette (2001)	Metodologia de pesquisa	EUA	Indeterminado	Fragmentação metodológica	Objeto
Schechter (2007)	Metodologia	Israel	Indeterminado	Perspectivismo	Objeto
Carter; Little (2007)	Saúde	Austrália	Indeterminado	Pesquisa qualitativa	Objeto
Perla; Carifio (2009)	Educação	EUA	Indeterminado	Pesquisa Educacional	Objeto
Koro-Ljungberg et al. (2009)	Pesquisa Educacional	EUA	Indeterminado	Pesquisa Educacional	Objeto
Ndimande (2018)	Epistemologia e metodologia de pesquisa	EUA	Indeterminado	Pesquisa acadêmica	Objeto
Pennycook (2018)	Linguística Aplicada	Austrália	Indeterminado	Produção de conhecimento	Objeto

Fonte: A autora.

Joyappa e Martin (1996), partindo de suas agendas de pesquisa e ideologias pessoais, fazem um resgate histórico de três abordagens de pesquisa _ participatória, feminista e participatória feminista _ e as definem como epistemologias alternativas para estudos sobre educação de adultos. De acordo com as autoras, a pesquisa participatória oferece possibilidades para pesquisadores e participantes atuarem em conjunto na busca por melhorias de condição humana, em situações de opressão. Na mesma direção, elas ressaltam o potencial da perspectiva feminista, amplamente criticada por abordagens dominantes, na educação de adultos. A importância dessa

⁵⁷ Estados Unidos da América.

perspectiva se deve à profusão modelos e temáticas possíveis na investigação de condições assimétricas de vida, a saber: discurso liberal, radical, marxista; poder, educação e sexualidade. Ainda com respeito à perspectiva feminista, as pesquisadoras retomam esses estudos por considerá-los alternativas catalizadoras de mudanças práticas, como o enfrentamento a críticas sobre seu caráter predominantemente acadêmico. Em conclusão, nesse ensaio, Joyappa e Martin defendem o uso de abordagens alternativas em pesquisas na área educacional, em especial na educação de adultos, pois elas podem ampliar possibilidades de luta pelas necessidades de grupos socialmente marginalizados.

Scheurich e Young (1997), calcados em literatura precedente, discutem as afirmações de pesquisadores negros de que as epistemologias tradicionalmente utilizadas em pesquisa educacional são influenciadas pelo racismo em relação aos modos de produção de conhecimento. Os autores, preocupados com silêncio da comunidade científica, fechada em seus debates acirrados sobre divergências já conhecidas, calcadas em epistemologias já consolidadas, poderiam fomentar a chamada *epistemologia racista*. Para iniciar a discussão, Scheurich e Young (1997) apresentam cinco categorias de racismo e suas relações com a pesquisa, a saber: 1) racismo declarado; 2) racismo oculto; 3) racismo institucional; 4) racismo social e 5) racismo civilizacional (de onde emerge a epistemologia racista). O racismo declarado e o oculto, embora socialmente condenados, são praticados por depreciação individual, explícita e velada, contra pessoas de outra raça, por palavras depreciativas ou por atitudes. Já o racismo institucional se manifesta em formas de conduta, regras ou hábitos que resultam em tratamento diferenciado de pessoas da raça branca em relação a outras raças. O racismo social ou cultural se manifesta quando valores sociais, conceitos, hábitos e normas de uma determinada sociedade prevalecem sobre as demais. Por fim, o racismo civilizacional ocorre quando um grupo de pessoas se impõe sobre o outro, com discursos naturalizados sobre visões epistemológicas, ontológicas e axiológicas, produzidas sócio-historicamente, sem participação de todos os afetados.

Para os autores, o *racismo epistemológico* surge no cerne do racismo civilizacional, pois, epistemologias tradicionalmente conhecidas como o positivismo, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo são alicerçados em experiências de grupos sociais brancos, dominantes, e excluem possibilidades advindas de outras raças ou culturas, trazendo consequências negativas a estas. Em conclusão, após revisarem

pesquisas e proposições de epistemologias baseadas em raças, especialmente as propostas por pesquisadores negros, os autores fazem três sugestões a serem debatidas pela comunidade científica. A primeira é o debate sobre a promoção de epistemologias da raça dominante (branca), que excluem pessoas e possibilidades de pesquisas pautadas em epistemologias de outras raças e culturas. A segunda é a inclusão, por parte dos pesquisadores que ensinam métodos de pesquisa, de epistemologias orientadas por outras raças e culturas. Por último, a necessidade de abertura de espaço para publicações em periódicos da área, para trazer à consciência daqueles que não veem ou não entendem que práticas de epistemologias racistas podem ser naturalizadas em suas pesquisas, ainda que sem intenção.

Duke e Mallette (2001) conduzem uma discussão sobre a formação de novos pesquisadores, na qual apontam a crescente divulgação de novos métodos de pesquisa e técnicas analíticas no campo da formação em pesquisa. Ademais, eles mencionam um movimento em que vários pesquisadores defendem o chamado *equilíbrio ecológico*, que consiste no diálogo entre diferentes metodologias. Discordando desse movimento, Duke e Mallette (2001) argumentam que o método é a camada externa da pesquisa, porém, para que se entenda sua diversidade é fundamental entender sua força motriz – a epistemologia. Contudo, para eles, a falta de atenção explícita a esse tema e a dificuldade de pesquisadores em abordar seu próprio trabalho como multiepistemológico indicam uma lacuna no entendimento sobre o assunto. Diante desse cenário, os autores apresentam alguns mecanismos que podem auxiliar na preparação do que chamam de pesquisadores multifacetados, em programas de doutorado. O primeiro mecanismo é a necessidade de reformulação de materiais impressos, frente ao aumento, sofisticação e diversidade de métodos de pesquisa. Na visão dos autores, esses materiais deveriam enfatizar o aprender a aprender, de modo que os estudantes saibam para onde ir e o que fazer para conduzirem determinadas pesquisas, para as quais seu conhecimento seja limitado. O segundo aspecto diz respeito ao monitoramento por professores pesquisadores, de modo que os alunos acompanhem o desenvolvimento de pesquisas calcadas em diferentes epistemologias. Por fim, o terceiro aspecto para desenvolver pesquisadores em tempos de multiepistemologias e multimetodologias é criar oportunidades de leitura e produção de textos sobre essa temática. Na visão dos autores, a formação de novos pesquisadores deve refletir as mudanças na epistemologia e nos métodos por eles empregados.

Schechter (2007) coloca em discussão as crescentes reivindicações de pesquisadores por modelos de pesquisa que viabilizem a construção dialógica do conhecimento. Para o autor, uma das tentativas para resgatar a comunidade científica do aprisionamento epistemológico é o uso de métodos mistos para coleta de dados. Porém, ele acredita que essa tentativa ainda traz poucas mudanças porque não proporciona o aprofundamento da discussão sobre a essência da epistemologia da pesquisa. Com isso, o pesquisador defende a necessidade de negociação de significado de forma comum e dialógica entre diferentes perspectivas e sugere uma epistemologia alternativa, por ele denominada de *perspectivismo*. Essa epistemologia surge como resultado da multiplicidade de relacionamentos entre o observador (pesquisador), as coisas observadas (i.e. profissionais na escola) e os contextos (i.e., problemas enfrentados pela escola). Ainda, no *perspectivismo* não há separação entre os seres (i. e. conceitos e objetos do mundo físico), pois todos constroem significado nas relações que mantêm entre si, em contexto particular, não havendo espaço para o dualismo cartesiano. Para finalizar, o autor afirma que a consciência do pesquisador deve estar em negociação contínua com quem é observado, de modo que múltiplas vozes, ou seja, múltiplos pontos de vista sejam incorporados ao relato de pesquisa. Em suma, o *perspectivismo* requer negociação conjunta de significado em uma comunidade científica democrática, por meio do contraste de múltiplas perspectivas.

A urgência pela avaliação de qualidade e de síntese de resultados de pesquisas qualitativas, especialmente na área da saúde, além de antigas tensões da comunidade de pesquisadores qualitativos quanto à avaliação do rigor das pesquisas, levaram Carter e Little (2007) a discutirem três princípios fundamentais para o planejamento, implementação e avaliação da pesquisa qualitativa (viz., epistemologia, metodologia e método⁵⁸). Os autores se baseiam em Kaplan (1964), Harding (1987), Schwandt (2001), Kitcher (2002), Moser (2002), Fairclough (1992), Gee (2005), e em sua própria experiência, para definirem princípios e discutirem suas implicações para o campo de pesquisa. De acordo com os dois autores, é impossível a um pesquisador se engajar na criação de conhecimento sem suposições, ao menos tácitas, sobre o

⁵⁸ Os autores não tratam a ontologia como um dos princípios fundacionais da pesquisa qualitativa por considerarem que pesquisadores tratam conceitos sociais como reais, da mesma forma que os fenômenos físicos. Sem desconsiderar sua importância, eles asseveram que o aprofundamento da extensão desse realismo e suas implicações requerem um tratamento filosófico, o que não faz parte do escopo de sua pesquisa.

conhecimento e sobre como ele é construído. Dessa forma, a contribuição teórica da epistemologia exerce influência tanto na metodologia quanto na implementação do método. Por outro lado, as metodologias influenciam os métodos, que são os produtores de conhecimento. Essa influência pode ocorrer na relação pesquisador e participante; no julgamento da qualidade dos dados e da análise, e no modo como o pesquisador reporta os resultados e conceitua os participantes. Com isso, a metodologia interage com os objetivos, perguntas e desenho da pesquisa, daí a importância de considerar sua influência na análise e na interpretação dos resultados.

Outro aspecto importante apontado pelos autores é que diferentes metodologias, em certa medida, prescrevem as ações tomadas pelo pesquisador durante o ciclo da pesquisa, além de a conectarem à teoria e à disciplina à qual pertencem, como sociologia, filosofia, psicologia. Além disso, eles explicam que, dada sua natureza pragmática, o método de análise dos dados (amostras, coleta de dados, análise e relato) é a prática que realiza a epistemologia e a metodologia. Em resumo, Carter e Little (2007) asseveram que o planejamento e a implementação da pesquisa dependem da posição epistemológica, da seleção da(s) metodologia(s) e do(s) método(s) que produzirão dados adequados para responder a questões de pesquisa. Eles ainda destacam que todos os pesquisadores fazem suposições diárias sobre epistemologia e que a consciência metodológica é fundamental para justificar métodos e resultados, bem como para melhor entender e avaliar as próprias contribuições e as de outros pesquisadores.

Trazendo a problemática do isolamento conceitual e metodológico entre pesquisadores, avaliadores e teóricos, no processo de pesquisa e sua avaliação, Perla e Carifio (2008) são contrários à ideia de classificação de métodos de pesquisa em quantitativos, qualitativos ou mistos. Eles entendem que essas fronteiras levam a erros classificatórios, trazendo prejuízos significativos às pesquisas. Com isso, os autores defendem a importância da discussão de questões filosóficas, epistemológicas e históricas para informar e ampliar os fundamentos metodológicos das pesquisas, pois, a falta de entendimento epistêmico do processo de pesquisa, tanto quantitativo, quanto qualitativo, é causa de distorções metodológicas na pesquisa na área de saúde, ciências sociais e educação. Ao proporem uma epistemologia mais geral e interdisciplinar, que associe a natureza do conhecimento à sua descoberta e justificativa, Perla e Carifio (2009) questionam extensivamente o modelo de pesquisa construtivista, baseado na descoberta teórica, e o modelo pós-

positivista, baseado na justificativa da teoria. Nessa epistemologia geral que eles propõem, oito princípios podem auxiliar na identificação de questões, conceitos e problemas de pesquisa, a saber: 1) pesquisa e avaliação envolvem coleta, análise, interpretação e organização (medições, observações, evidências) de algum tipo; 2) observações em pesquisa e avaliação são quase sempre orientadas por uma teoria e fazem sentido se comparadas a alguma expectativa; 3) toda a pesquisa inclui erros de medição e/ou observação, e, quanto melhor os controlamos, mais entendemos a natureza de nossa descoberta; 4) toda pesquisa e avaliação é um sistema de construção de significado, ainda que de modo implícito; 5) toda a pesquisa e avaliação é incompleta e experimental; 6) o método de pesquisa e avaliação não é requisito único para definir a identidade do pesquisador; 7) resultados de pesquisa e avaliação devem ter possibilidade de serem testados, falsificados e replicados; 8) toda pesquisa e avaliação em ciências sociais e educação implica em uma visão do aprendizado e memória, relacionadas ao assunto pesquisado, identificado e elaborado pelo pesquisador.

Koro-Ljungberg et al. (2009), interessados no problema da consciência epistemológica, instanciação de métodos e transparência metodológica na pesquisa educacional, revisaram 100 artigos de periódicos de alta qualidade da área de educação, publicados no ano de 2006. Eles se basearam na distinção conceitual entre *epistemologia transcendental* e *epistemologia não transcendental*, de Thayner-Bacon (2003). *Epistemologia transcendental* diz respeito ao conhecimento considerado verdadeiro e real, em sentido universal. Diferentemente, *epistemologia não transcendental* trata do conhecimento situado no contexto do mundo e em nossas experiências cotidianas.

Os autores adotam o segundo conceito, *epistemologia não transcendental*, e o denominam de *(e)piSTEMOLOGIA*. Para eles, explicitar a epistemologia e o conhecimento que desejam estudar auxilia os pesquisadores na seleção de métodos que deem suporte à produção de conhecimento e à adoção de perspectiva(s) teórica(s) apropriada(s) aos objetivos de pesquisa. Koro-Ljungberg et al. (2009) exploram como a epistemologia dá forma ao processo de pesquisa qualitativa, ou seja, como a escolha da perspectiva teórica e da epistemologia guiaram a escolha metodológica nos trabalhos que eles analisaram, a saber: perguntas de pesquisa, critérios de seleção de amostras, coleta de dados e métodos de análise. Como conclusão, eles destacam que: 1) nem todos os trabalhos analisados explicitam ou

apresentam perspectivas teóricas e consistência epistemológica adequadas ao desenho das pesquisas; 2) a simples apresentação do posicionamento epistemológico é insuficiente, devido à diversidade e complexidade de práticas e conceitos; 3) identificar os limites das posições defendidas e a extensão do próprio conhecimento pelo pesquisador pode ser tão importante e valioso quanto a articulação de uma posição epistemológica; 4) a consciência epistemológica não deve ser evitada ou interpretada como um processo completamente inconsciente ou desinformado. Além desses apontamentos, os autores levantam algumas questões para fomentar debates que poderão beneficiar o campo da pesquisa educacional sobre as noções de consciência epistemológica e instanciação de métodos: 1) necessidade de preparação de pesquisadores da educação capazes de entender a diversidade metodológica e complexidade da pesquisa qualitativa, informada epistemológica e teoricamente; 2) possibilidades de investigação científica que demonstrem como a consciência epistemológica pode ser representada nas interfaces de métodos, teorias e conhecimentos, em constantes mudanças e/ou que ainda estão por vir.

Ndimande (2018) discute possibilidades de pesquisas que incluam comunidades indígenas e marginalizadas, cujo conhecimento tem sido excluído dos estudos científicos. O autor critica investigações pautadas em epistemologias imperialistas e colonialistas europeias, por entender que elas não consideram aspectos do contexto e da cultura local. A partir dessa constatação, ele defende a abertura de espaços para outras línguas e questiona discursos colonialistas estereotipados, com tendência a caracterizar grupos indígenas e outros grupos oprimidos de maneira deficitária, tanto cultural como intelectualmente. Ndimande acusa pesquisadores do hemisfério sul de se distanciarem das comunidades locais e defende pesquisas que partam das perspectivas dessas comunidades, especialmente sobre escolaridade e políticas sociais. Com tal crítica, ele pontua que a ligação do pesquisador com questões sociopolíticas e culturais do contexto pode promover a chamada descolonização epistemológica. Em conclusão, o autor afirma que seu intuito principal é fomentar o debate científico sobre a ampliação de epistemologias que representem comunidades marginalizadas, de modo que o campo da pesquisa descolonialista ganhe espaço e promova transformação acadêmica.

Pennycook (2017) analisa disputas pelo *status* da LA na comunidade de linguistas aplicados. Após revisar vários posicionamentos contraditórios de autores seminais do campo, ele apresenta diferentes formas com que a LA tem sido

concebida: disciplina acadêmica; profissão dedicada à aplicação da Linguística; campo de prática informada de problemas linguísticos do mundo real; teoria da prática; área de pesquisa interdisciplinar, cujas questões de linguagem vão ao encontro de preocupações públicas mais amplas; e, por fim, domínio transdisciplinar. Ao longo do artigo, o autor observa as vantagens e desvantagens em conceber a LA como uma disciplina ou como um campo transdisciplinar. Se de um lado, a classificação da LA como uma disciplina traz possibilidades de incorporação de mudanças epistemológicas e mais clareza sobre objetos de investigação, de outro lado, a concepção da LA como campo transdisciplinar causa o obscurecimento de campos de produção de conhecimento.

Contudo, o autor sustenta o argumento de que a LA precisa ampliar sua capacidade de repertórios epistemológicos e adotar formas alternativas de pensar. Para ele, a discussão deve sair do âmbito da classificação da área como disciplinar ou transdisciplinar e focar na questão epistemológica, que subjaz a produção de conhecimento. Ao mover a discussão para o campo das *epistemes*, Pennycook observa que mudanças nas formas de conhecimento estão interligadas à prática. Portanto, partindo do princípio de que *epistemes* são formas estruturadas, comuns e práticas de saber, as discussões devem se localizar no âmbito epistemológico. Com esse raciocínio, o autor defende uma discussão calcada na teoria pós-humanista e na compreensão da LA como um *espaço*, sem filiação a campos disciplinares. Para ele, essa mudança permite abarcar uma ampla variedade de domínios sociais e políticos. Isso porque o pensamento pós-humanista possibilita a abordagem de questões que nos levem a repensar o que está em jogo nas preocupações com a linguagem em ação.

Alguns exemplos são as amplas possibilidades de investigação sobre cognição, filosofia, geografia, teologia, biologia, sociologia e antropologia. A LA precisa adotar uma postura flexível de conjuntos temporários de pensamento e ações relacionadas à linguagem, no momento em que necessitam serem abordadas. Em suma, o autor defende que é mais adequado pensar a LA em termos de repertórios de recursos epistêmicos que possibilitem práticas linguísticas aplicadas em diferentes projetos orientados pela linguagem, saberes científicos e assuntos afins. Desse modo, a LA, entendida como espaço, abre possibilidades para políticas alternativas, focadas em noções de bens comuns da humanidade.

2.5.2 Pesquisas sobre epistemologia pessoal

Quadro 11 – Pesquisas internacionais de base secundária sobre epistemologia pessoal

Autor/Ano	Área	Local	Contexto	Foco	Epistemologia
Botía (2002)	Ciências Sociais	Espanha	Indeterminado	Pesquisa narrativa	Atributo
Bendixen; Rule (2004)	Psicologia Educacional	EUA	Indeterminado	Epistemologia pessoal	Objeto
Hofer (2005)	Psicologia Educacional	EUA	Indeterminado	Epistemologia pessoal	Objeto
Muis; Bendixen; Haerle (2006)	Psicologia Educacional	EUA Alemanha	Indeterminado	Epistemologia pessoal	Objeto
Labbas (2013)	Educação	EUA	Indeterminado	Epistemologia pessoal	Objeto
Holma; Hyytinen (2015)	Educação	Finlândia	Indeterminado	Epistemologia pessoal	Objeto

Fonte: A autora.

Botía (2002) analisa como a pesquisa biográfica-narrativa se tornou uma abordagem específica na pesquisa educacional. O autor retoma conceitos sobre o que é considerado conhecimento nas ciências sociais e o que é importante saber. Esse estudo reúne e descreve as principais linhas de pesquisa de relatos autobiográficos e faz uma análise crítica acerca de disputas teóricas e epistemológicas dos últimos anos (positivismo vs. hermenêutica, método paradigmático vs. análise narrativa dos dados). O artigo aponta limitações epistemológicas e problemas apresentados em pesquisas na formação de professores, que defendem um foco estritamente narrativo e sua relação com diferentes formas paradigmáticas de conhecimento.

Bendixen e Rule (2004) revisam questões importantes sobre a evolução da pesquisa em epistemologia pessoal, desenvolvidas em um período de mais de 30 anos. As autoras apontam as principais contribuições de pesquisadores que consideram a epistemologia pessoal como um conceito multidimensional, inter-relacionado, contextual, metacognitivo, que funciona em sistemas internos e externos. Isso revela o uso de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas por parte dos pesquisadores, no esforço de examinarem a natureza do construto. Entretanto, o ponto pacífico de todas essas investigações têm sido a preocupação com suas

implicações na área educacional. Preocupadas com a falta de um modelo unificado ou integrado de entendimento epistemológico na educação, Bendixen e Rule propõem um modelo que aborda questões e problemas que consideram centrais com base nos modelos propostos nas pesquisas por elas analisadas. Esse novo modelo é composto por oito elementos: a) o mecanismo da mudança (dúvida epistêmica, volição e estratégias de resolução); b) dimensões de crenças; c) crenças avançadas; d) metacognição; e) condições de mudança (dissonância e relevância pessoal); f) afeto; g) habilidades cognitivas e ambiente; e h) causa recíproca. O objetivo central do modelo integrado é oferecer uma explicação mais detalhada do processo de desenvolvimento da epistemologia pessoal de um indivíduo, ao invés de sua simples descrição. As pesquisadoras acreditam que esse modelo processual pode informar e guiar pesquisas sobre mudanças epistemológicas no contexto educacional, aplicadas a alunos e professores, bem como à investigação sobre mudanças dentro e fora da sala de aula.

Hofer (2005) retoma os apontamentos de um importante teórico, Paul Pintrich, que propôs um construto para abordar concepções sobre conhecimento individual e conhecimento apreendido, influenciando amplamente a pesquisa em epistemologia pessoal e sua influência na aprendizagem, no ensino e na psicologia da educação. A autora aponta que o conceito de epistemologia pessoal é apresentado, em várias pesquisas, como um termo guarda-chuva que abrange uma variedade de conceitos, como crenças epistêmicas/epistemológicas, julgamento reflexivo, modos de conhecimento, reflexão epistemológica e recursos epistemológicos. Além disso, ela constata que o assunto tem recebido crescente atenção da comunidade científica nos últimos anos. Após sua investigação, Hofer (2005) elabora sua própria definição epistemologia pessoal entendida como “um conjunto identificável de dimensões das crenças sobre conhecimento e conhecimento adquirido, organizadas como teorias, progredindo em direções razoavelmente previsíveis, ativadas em contexto (HOFER, 2001), operando cognitivamente e metacognitivamente (HOFER, 2004)⁵⁹”. A autora aponta inadequações de instrumentos de geração e coleta de dados em pesquisas precedentes, como questionários de escala Likert e outras formas descontextualizadas, inadequadas para capturar o desenvolvimento de conceitos que

⁵⁹ No original: an identifiable set of dimensions of beliefs about knowledge and knowing, organized as theories, progressing in reasonably predictable directions, activated in context (HOFER, 2001), operating both cognitively and metacognitively (HOFER, 2004).

evoluem do dualismo entre certo e errado para concepções mais relativistas de conhecimento. A autora levanta questões sobre a emergência e o acesso à epistemologia pessoal, ou seja, sobre a relação entre domínio específico e domínio geral de conhecimentos presentes na arquitetura do desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, além de defender a interpelação de ambos em um sistema único de crenças. A partir disso, Hofer conclui que pesquisas que levem a um melhor entendimento de como a epistemologia pessoal se desenvolve podem trazer avanços para o estudo da cognição, motivação e aprendizagem.

Na mesma direção, Muis, Bendixen e Haerle (2006) sintetizam e examinam 19 trabalhos empíricos voltados para os conceitos de domínio específico e domínio geral em estudos sobre epistemologia pessoal e, assim como Hoffer (2005), eles argumentam que se trata de um sistema de crenças complementares e de um modelo de investigação. Os autores delineiam a evolução temporal do conceito filosófico de epistemologia na visão tradicional, na visão moderna e na visão pós-estruturalista/pós-modernista. Além disso, eles apresentam a definição de conhecimento do domínio acadêmico e seu impacto no campo da epistemologia pessoal. Em seguida, os pesquisadores se debruçam sobre a questão dos domínios geral e específico do conhecimento, no desenvolvimento de epistemologias pessoais. Em sua revisão da literatura precedente, são identificadas três questões conceituais subjacentes, que limitam as contribuições de pesquisas sobre conceitos de domínio específico e domínio geral de crenças epistêmicas de estudantes, a saber: 1) sistemas de classificação e concepções teóricas utilizadas para definir e agrupar domínios; 2) comparações entre domínios; e 3) critérios para mensurar crenças epistêmicas. Os autores destacam que ainda há muitos questionamentos sobre esses conceitos. Assim, eles propõem um modelo inclusivo para estudo de domínios, capaz de oferecer repostas preliminares e embasar futuras pesquisas. Trata-se da Teoria Integrada de Domínios em Epistemologia. De modo geral, esse modelo engloba considerações filosóficas, epistemologias de vários domínios, pesquisas teóricas sobre domínio específico e domínio geral e epistemologia pessoal. Muis, Bendixen e Haerle (2006) acreditam que esse modelo pode levar pesquisadores a considerarem mais fatores contextuais em investigações sobre a natureza da epistemologia pessoal, bem como acerca do desenvolvimento de instrumentos para mensurá-las. No campo educacional, o modelo traz implicações para pesquisas, em seis aspectos: 1) dimensões da epistemologia pessoal; 2) questões sobre desenvolvimento; 3)

processo de mudança epistêmica; 4) aprendizado e ensino; 5) clima epistêmico e 6) considerações filosóficas. O artigo encerra com uma importante reflexão de que os seres humanos criam e formam conhecimento, ao invés de o descobrirem ao longo do tempo. Conseqüentemente, faz-se necessário o rompimento do dualismo mente/matéria para que o conhecimento continue a ser criado. Em conclusão, os autores ressaltam que, como educadores, todos somos responsáveis por capacitar os alunos a construírem seu próprio conhecimento, e que isso exige eliminar a aceitação cega de autoridade, que coloca os alunos à margem do processo de criação.

Corroborando Hofer (2005), Labbas (2013) afirma que o campo de estudos de crenças sobre o conhecimento tem ganhado importância na pesquisa educacional, especialmente na investigação de epistemologias pessoais de alunos. O objetivo da autora é revisar as três categorias (viz. perspectiva desenvolvimental; epistemologia pessoal; conceitos alternativos de epistemologia pessoal) nas quais essas pesquisas têm se concentrado ao longo do tempo. Por meio dessa revisão, ela acredita ser possível ampliar o entendimento sobre o construto, o tipo de investigação e o modo como diferentes modelos de pesquisa se sobrepõem cronologicamente. Como resultado, a autora verificou que a pesquisa sobre crenças epistêmicas migrou da filosofia para a psicologia, considerando que o foco das primeiras pesquisas sobre epistemologia pessoal se concentrava nos alunos e na aprendizagem. A partir da década de noventa, houve um crescente interesse pelo campo e uma mudança de objetivo, passando do estudo de crenças epistêmicas múltiplas para dimensões epistêmicas. Contudo, poucas pesquisas focam em epistemologias de professores durante o processo de ensino, especialmente na forma como esses profissionais definem, justificam e constroem conhecimento. A autora encerra destacando a importância da compreensão das epistemologias pessoais pelos professores e seus impactos no ensino reflexivo e na formação docente.

Holma e Hyytinen (2015) examinam a filosofia do campo da epistemologia pessoal e apontam problemas conceituais em linhas de pesquisa que defendem que modelos teóricos do campo são baseados unicamente em dados empíricos da psicologia do desenvolvimento. Contrárias a essa ideia, elas analisam várias pesquisas e evidenciam que a epistemologia pessoal inclui elementos descritivos e normativos, ou seja, de natureza empírica e filosófica. Para elas, nesse quadro teórico, a noção de falibilíssimo epistemológico deve ser incorporada. É preciso aceitar a possibilidade de falha nos resultados das pesquisas, pois, os modelos atuais não

capturam as variações das posições epistêmicas dos alunos em sua totalidade. Desde a fase embrionária, a maioria dos estudos considera a postura relativista nas visões de mundo expressas por parte dos participantes das pesquisas. Assim, as autoras advertem que problemas potenciais podem ser causados pelo relativismo, pois, a maioria dos pesquisadores não tem familiaridade e clareza sobre o conceito, há falta de argumentos filosóficos na literatura do campo e, principalmente, diferentes visões sobre o conceito e sua aplicação na interpretação de resultados das pesquisas. Entretanto, pelos trabalhos analisados, elas concluem que o relativismo, se comparado a visões de realismo e absolutismo identificados nos resultados de algumas investigações, ainda é uma posição epistemológica sofisticada. A partir disso, Holma e Hyytinen defendem que a adoção da epistemologia falibilista⁶⁰ pode ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento epistêmico dos indivíduos, pois, trata-se de epistemologia que não incorpora a ideia de instabilidade e auto refutação nas interpretações. Pelo contrário, nessa epistemologia buscam-se critérios para avaliar, comparar e justificar nossas crenças, teorias e concepções. O reconhecimento do falibilismo epistemológico seria benéfico para o arcabouço teórico da epistemologia pessoal e para a pedagogia universitária pautada na epistemologia pessoal.

2.5.3 Pesquisas sobre epistemologia e formação de professores

Quadro 12 – Pesquisas internacionais de base primária sobre epistemologia e formação de professores

Autor/Ano	Área	Local	Contexto	Foco	Epistemologia
Louca et al. (2004)	Ciências	EUA	Educação Básica	Recursos epistemológicos	Objeto
Rosenberg; Hammer; Phelan (2006)	Ciências	EUA	Educação Básica	Múltiplas epistemologias	Objeto
Jacobson et a. (2010)	Educação	Singapura Austrália	Educação Básica	Epistemologia e ensino	Objeto

⁶⁰ “O falibilismo é uma das teses centrais de teoria do conhecimento peirciana. A doutrina possui duas classes principais de argumentos: 1) Argumento epistemológico, que declara todo conhecimento ser: a) falível: ou seja, que todo juízo é potencialmente errôneo ou não verdadeiro devido (i) à metodologia: responsável por erros oriundos da observação, medição, aferição e testes empíricos; (ii) à natureza cognitiva do homem, afeita a impressões inerentes à constituição semiótica e hipotético-dedutiva do pensamento e das limitações do aparelho sensorio-perceptivo humano; e (iii) a disfunções sensorio-cognitivas, eventualmente provocadas por doenças mentais, alucinações ou lesões cerebrais. (b) provisório: porque todo juízo de A, a respeito de B, está sujeito a correções à luz de experiências futuras, isto é, que a investigação científica possui uma propriedade autocorretiva em que crenças errôneas são corrigidas em um espaço finito de tempo e a verdade é um ideal convergente em um espaço infinito de tempo” (SALATIEL, 2009).

Khine; Hayes (2010)	Educação	EAU ⁶¹	Ensino Superior	Epistemologia e gênero	Objeto
Karimi (2014)	Linguística Aplicada	Iran	Ensino Superior	Epistemologia pessoal	Objeto
Rott; Leuders (2016)	Matemática	Alemanha	Ensino superior	Epistemologia pessoal	Objeto

Fonte: A autora.

Louca et al. (2004) realizaram um estudo de caso, em uma escola pública americana, para investigar o desenvolvimento de epistemologias pessoais em discussões sobre conteúdos da disciplina de ciências. Os participantes eram alunos de uma turma de terceira série primária e sua professora. Os dados foram coletados por meio de gravações de sessões de discussão entre os participantes, a partir de procedimentos denominados *perspectiva de recursos*, desenvolvidos pelos pesquisadores. Como professores de ciências e pesquisadores da área da educação, os autores são contrários a estudos que consideram epistemologias pessoais como crenças estáveis ou como estágios lineares de desenvolvimento. Seu interesse reside não apenas nas visões dos alunos sobre o conhecimento, mas, também, pelas visões que eles efetivamente colocam em prática. Os autores defendem que há elementos cognitivos que só se tornam tácitos no momento real da aprendizagem. Com isso, a noção de que o raciocínio das crianças é sensível ao contexto, ou seja, seus recursos epistemológicos são contextuais, foi a base dessa investigação. As opiniões de um aluno sobre a estrutura do conhecimento podem incluir o acionamento de recursos cognitivos mais refinados sobre determinados tipos de conhecimento. E estes, por sua vez, mantêm relações dinâmicas entre si.

Na mesma direção que Louca et al. (2004), Rosenberg, Hammer e Phelan (2006) discordam do conceito de epistemologia pessoal como estável e linear, e apontam a necessidade de modelos mais complexos e múltiplos que auxiliem na caracterização das epistemologias pessoais de um indivíduo. Os autores consideram que há variações na estrutura cognitiva dos alunos, influenciadas por múltiplos fatores contextuais. Por essa razão, em um estudo de caso, eles analisam as epistemologias presentes nas declarações e no comportamento de estudantes de oitava série, em diferentes momentos de uma atividade de discussão de um tema específico da

⁶¹ Emirados Árabes Unidos.

disciplina, o ciclo das rochas. O interesse dos pesquisadores recai no grupo como uma unidade, e não na observação individual. Os pesquisadores notaram a presença de múltiplas coerências nas epistemologias praticadas pelo grupo e elaboraram modelos simplificados dessas coerências, como padrões de ativação de recursos epistemológicos. Com objetivo teórico, os pesquisadores evidenciaram a presença de múltiplos modelos localmente coerentes, ou seja, um conjunto de recursos epistemológicos como resultado de processos internos e conscientes, ou, em outras palavras, um padrão estabilizador de múltiplas epistemologias.

Jacobson et al. (2010) relatam dois estudos conduzidos em escolas de Singapura, no ano de 2006, acerca da natureza do conhecimento entre as crenças dos professores, conhecimento e aprendizagem, abordagens pedagógicas e usos da tecnologia na sala de aula. O primeiro estudo, com 1882 professores da educação básica, foi uma pesquisa quantitativa online, do tipo *survey*, com perguntas sobre crenças epistemológicas, práticas pedagógicas, construtivismo/ensino transmissivo e práticas de avaliação. Diferentemente, o segundo estudo, de natureza qualitativa e objetivo complementar, analisou dados gerados por meio de um conjunto de entrevistas estruturadas e de discussões em grupos focais, envolvendo 103 participantes (viz. diretores, vice-diretores, chefes de departamento e professores de escolas primárias e secundárias). As perguntas das entrevistas englobaram abordagens pedagógicas, dimensões epistemológicas e de aprendizagem, crenças dos professores, tecnologias relacionadas a práticas pedagógicas, percepções sobre as iniciativas do ministério da educação e características de liderança. De modo geral, os resultados dos dois estudos apontam que as crenças que os professores possuem sobre a aprendizagem, ao invés de suas ideias epistêmicas sobre a natureza do conhecimento e do conhecer, são um fator significativo que afeta importantes decisões cotidianas sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, outra descoberta sugere que as crenças dos professores podem não ser fixas e estáveis, e, sim, recursos epistêmicos influenciados pelo contexto.

Khine e Hayes (2010), em um estudo piloto, investigam epistemologias pessoais de um grupo de 167 mulheres dos Emirados Árabes, entre 18 e 21 anos. Os dados foram coletados por meio de *survey* e entrevistas, ao final de um ano de preparação para as participantes ingressarem em um curso de bacharelado em educação, para se tornarem professoras de inglês, ciências e matemática. Nesse contexto, as participantes utilizariam o inglês como meio de instrução. Essas alunas

foram a primeira geração de mulheres com acesso livre ao ensino superior público de seu país. Para as pesquisadoras, explorar as crenças epistemológicas desse grupo oportunizou a investigação de formas de conhecimento das mulheres, em uma cultura que segrega homens e mulheres em contextos educacionais. Para conduzir o estudo, Khine e Hayes investigam crenças sobre maneiras de saber. Primeiro, elas testam a validade e confiabilidade do modelo de *survey* desenvolvido por Gallotti et al. (1999), denominado *Atitudes em relação a Pesquisa de Pensamento e Aprendizagem*. Após realizarem a *survey*, são coletados dados adicionais por meio de entrevistas com as estudantes, para triangulação de resultados. O estudo destaca a necessidade de adequação da linguagem do instrumento original de coleta de dados ao contexto específico, a importância de reconhecer o sistema cultural de crenças dos sujeitos e a necessidade de investigação mais detalhada sobre aspectos culturais e seus impactos na generalização dos resultados. As autoras concluem que os modelos epistemológicos das participantes demonstram suas preferências por formas de aprender interacionais, ou seja, formas de estudo não isoladas. Esse resultado não diferencia as mulheres árabes de mulheres de outras partes do mundo, e, além disso, pode auxiliar no aprofundamento da autocompreensão das participantes, como aprendizes.

Karimi (2014) observa que estudos sobre variações interdisciplinares em relação à LI são objetos constantes na Linguística Aplicada. Essa tendência, segundo ela, tem sido impulsionada pelo crescente processo de internacionalização do ensino superior, no qual o inglês é um meio de instrução. Entretanto, ela assevera que o foco dessas pesquisas está mais centrado em recursos linguísticos de discursos específicos de uma variedade de disciplinas, especialmente, em escrita acadêmica. Com isso, a autora aponta a necessidade de investigações sobre o *significado* para além do domínio da escrita, ou seja, em direção a concepções mais abstratas de conhecimento. Para ela, uma das concepções que devem ser estudadas de forma transversal na educação é a epistemologia disciplinar, uma linha de pesquisa que, segundo ela, tem sido ignorada na área de inglês. Interessada no tratamento interdisciplinar da epistemologia específica do inglês, ou seja, nas crenças que alunos de várias disciplinas possuem sobre o conhecimento de inglês, Karimi conduziu um estudo do tipo *ex-post facto*, com 150 acadêmicos de seis diferentes cursos de graduação (viz. Matemática, Psicologia, Engenharia Mecânica, Direito e Inglês), em três universidades iranianas. Os dados foram coletados por meio de dois

questionários desenvolvidos com base em estudos precedentes de Hofer e Pintrich (1997) e Hofer (2002), com o objetivo de capturar crenças epistemológicas de disciplinas de áreas específicas dos participantes e relacionadas a epistemologias sobre o inglês. Os resultados revelam diferenças significativas na epistemologia relacionada ao domínio de inglês e nas áreas de conhecimento específicas dos participantes. Além disso, há diferenças entre os resultados de alunos de ciências exatas e os alunos de ciências humanas. O autor defende a necessidade de alinhamento das epistemologias de estudantes de inglês para propósitos específicos, com as de estudantes de inglês para áreas específicas. Além disso, ele aponta a necessidade de reformulação de cursos de inglês instrumental e de planejamento de programas de formação de professores de inglês, de modo a prepará-los para que incentivem o desenvolvimento de epistemologias mais sofisticadas de inglês em áreas específicas, no contexto iraniano.

Partindo do entendimento de que a crença epistemológica sobre determinado conhecimento e o argumento utilizado pelo indivíduo para justificar tal crença são dimensões distintas, Rott e Leuders (2016) conduziram dois estudos empíricos, um qualitativo (por meio de entrevistas) e outro quantitativo (por meio de questionários). Seu intuito era especificar como os indivíduos determinam e quais afirmações seriam suficientemente justificadas para serem consideradas conhecimento no processo de descoberta matemática. Além disso, os autores introduziram uma perspectiva de domínio específico para a justificativa sobre o conhecimento. No primeiro estudo, 17 participantes (alunos-professores, professores e formadores de professores de matemática) foram entrevistados e preencheram um breve questionário, de escala Likert, com perguntas relacionadas à justificativa do conhecimento. No segundo estudo, 450 alunos-professores de matemática responderam a um questionário semiestruturado, para capturar posicionamentos e argumentos em respostas a questões epistemológicas. Os resultados chamam a atenção para as questões de flexibilidade e estabilidade do processo cognitivo. Além disso, a pesquisa mostra a importância da coleta e análise da argumentação dos participantes, ao invés de apenas capturar suas crenças. Em resumo, os pesquisadores advogam em favor de pesquisas que relacionem o comportamento de professores de matemática, não somente sobre a manutenção de crenças e a natureza do conhecimento e do conhecer, mas com respeito à sofisticação e complexidade de seus julgamentos e às fontes de suas justificativas.

Em conclusão, nessa revisão de literatura, encontrei pesquisas no cenário internacional que foram realizadas, majoritariamente, na América do Norte, seguidas por Austrália, Europa, Oriente Médio e Ásia, entre os anos de 1996 e 2018. Com relação ao contexto, as pesquisas de base secundária não possuem contexto determinado, visto que são de base documental. Por outro lado, as pesquisas internacionais de base primária foram realizadas em contextos de Educação Básica e Ensino Superior. No tocante a áreas de conhecimento, as pesquisas do cenário internacional são provenientes das áreas de Ciências, Ciências Sociais, Educação, Epistemologia, Metodologia de pesquisa, Psicologia Educacional, Saúde, LA e Matemática.

No geral, a epistemologia é tratada como objeto de estudo em todas as pesquisas, exceto na de Botia (2002) que, apesar de traçar um panorama de limitações epistemológicas e problemas apresentados em pesquisas na formação de professores, tem como principal objetivo situar a pesquisa narrativa em um paradigma de pesquisa. Jacobson et al. (2010), Labbas (2013) e Rott e Leuders (2016) enfatizam a importância da pesquisa sobre epistemologias pessoais dos professores para o ensino. Jacobson et al. (2010) asseveram que as crenças de professores são recursos epistêmicos influenciados pelo contexto e que elas constituem um fator significativo em suas práticas pedagógicas. Labbas (2013) ressalta a importância da compreensão das epistemologias pessoais pelos professores e seus impactos no ensino reflexivo e na formação docente. Rott e Leuders (2016) advogam em favor de pesquisas que relacionem o comportamento de professores a crenças, natureza do conhecimento e do conhecer, sofisticação e complexidade de julgamentos e justificativas para o conhecimento.

Na área educacional, as pesquisas de Joyappa e Martin (1996), Koro-Ljungberg et al. (2009) e Khine e Hayes (2010) apresentam resultados com base em investigações sobre epistemologia pessoal em contextos educacionais diversos. Joyappa e Martin (1996) apoiam o uso de epistemologias alternativas como catalizadoras de mudanças práticas na educação de adultos, em grupos socialmente menos favorecidos. Koro-Ljungberg et al. (2009) se debruçam sobre questões relacionadas à consciência epistemológica, metodologia e métodos na pesquisa educacional. Khine e Hayes (2010), ao investigarem um contexto educacional voltado ao público feminino, asseveram que padrões interacionais não isolados podem ser revelados por meio do estudo de epistemologias pessoais.

2.5.4 Pesquisas no Cenário Nacional

No contexto nacional, encontrei cinco trabalhos de base primária e dez trabalhos de base secundária⁶². Nos Quadros 13 e 14, relaciono autor(es), área de conhecimento, local⁶³, contexto, foco e papel da epistemologia, ou seja, se ela é tratada como objeto ou como atributo⁶⁴ na pesquisa. Para fins organizacionais, agrupei as pesquisas de acordo com áreas de conhecimento nas quais foram desenvolvidas.

2.5.5 Pesquisas nacionais de base primária

As pesquisas de base primária pertencem às áreas de Ciências, Educação e LA e apresentam interesses em comum, pois foram desenvolvidas em contextos de educação básica (FREIRE; MOTOKANE, 2016; PIRES-SANTOS et. al., 2015) e de graduação (TOBALDINI et. al., 2011; PIRES, SAUCEDO; MALACARNE, 2017; SHAW, 2018). Os pesquisadores geraram e analisaram dados com professores universitários, acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Pedagogia e Letras, além de professores e alunos da educação básica, moradores locais e funcionários de escola pública.

Os focos das pesquisas são as concepções epistemológicas que emergem da prática, o processo de ensino e a formação de professores. Nesses estudos, o tema *epistemologia* é o centro das investigações, ou seja, o objeto da pesquisa. Quanto à localização geográfica e ao período, as investigações foram realizadas por pesquisadores do sul, sudeste e nordeste brasileiro, entre os anos de 2011 e 2018.

No Quadro 13, listo as pesquisas de base primária.

Quadro 13 – Pesquisas nacionais de base primária

Autor/Ano	Área	Local	Contexto	Foco	Epistemologia
Tobaldini et. al. (2011)	Ciências	Paraná	Graduação em Ciências Biológicas	Concepções epistemológicas	Objeto

⁶³ O *local* é informado com base em informações de filiação institucional dos autores.

⁶⁴ Utilizo o termo *atributo* para me referir a pesquisas que mencionam a *epistemologia* que orienta o pesquisador, mas, não é o assunto sob investigação.

Pires-Santos et. al. (2015)	Linguística Aplicada	Paraná	Ensino superior e Educação Básica	Epistemologia na Linguística Aplicada	Objeto
Freire; Motokane (2016)	Ciências	São Paulo	Educação básica	Concepções epistemológicas	Objeto
Pires; Saucedo; Malacarne (2017)	Educação	Paraná	Graduação em Pedagogia	Concepções epistemológicas	Objeto
Shaw (2018)	Ciências	Pernambuco	Graduação em Ciências da Natureza	Concepções epistemológicas	Objeto

Fonte: A autora.

Interessados na história da epistemologia, Tobaldini et. al. (2011) investigam concepções epistemológicas de professores formadores, de acadêmicos de licenciatura em Ciências Biológicas e de integrantes de um grupo de pesquisas sobre epistemologia da Biologia, voltado para a formação de professores. O estudo foi conduzido em uma universidade pública paranaense, com dados gerados por meio de: a) dois questionários, com questões abertas, respondidos por nove professores formadores e 22 alunos de graduação; b) observações de reuniões de grupo de pesquisa; e c) entrevistas com quatro alunos e três professores, membros do referido grupo de pesquisa. Tanto nas respostas de professores quanto de alunos, os resultados apontam a presença significativa de concepções epistemológicas com características cartesianas. Por outro lado, as observações de reuniões e as entrevistas evidenciam que a inserção dos participantes no grupo de pesquisas favoreceu o desenvolvimento de uma visão mais dinâmica de ciência, centrada em aspectos históricos e contextuais, rompendo com a ideia de neutralidade científica. Diante desses resultados, os autores defendem que o contexto de ensino universitário precisa criar mais espaço para discutir aspectos epistemológicos da ciência enquanto objeto de pesquisa, favorecendo o desenvolvimento de concepções contemporâneas de ciência. De acordo com os autores, com a participação nas discussões do grupo de pesquisa, valores, crenças e culturas passam a ocupar posições centrais, influenciando a visão dos professores em formação inicial e, conseqüentemente, em suas futuras formas de ensino.

Pires-Santos et. al. (2015) realizaram uma pesquisa etnográfica sobre a construção coletiva de conhecimento em LA, com foco no letramento como prática

social. Os autores coletaram dados, longitudinalmente, em um projeto de formação de professores (Programa Observatório da Educação), implementado pela CAPES e desenvolvido em um colégio estadual de Ensino Fundamental II, na região da Tríplice Fronteira (Brasil/Paraguai/Argentina), estado do Paraná. Os participantes eram professores, alunos, moradores do bairro, estagiários de Letras e funcionários da escola, que se envolveram em atividades coletivas de leitura, escrita e oralidade, mediadas por gêneros discursivos considerados apropriados para as práticas sociais da comunidade local, como: relatos de memórias, entrevistas, carta-convite, carta de agradecimento, causos e receitas. Mais do que reconstruir a história do bairro, a experiência possibilitou a construção dialógica do conhecimento e de reflexões teórico-metodológicas. Os autores analisaram processos de produção de uma epistemologia do conhecimento no contexto da experiência vivida, como preconiza a LA. Para eles, essa produção possibilitou o entrelaçamento da vida do bairro em que a escola se localiza e da vida escolar, criando condições para a construção de três categorias de conhecimento coletivo: 1) conhecimento reflexivo, a partir de práticas de letramento locais; 2) conhecimento crítico, em representações políticas ativas do bairro nas questões do município; e 3) conhecimento dialógico, com o compartilhamento de saberes e nas relações comunidade-escola.

Freire e Motokane (2016) conduziram um estudo do tipo *survey online*, para analisar a construção e a validação de ferramentas de mapeamento de concepções epistemológicas no contexto educacional, mais especificamente, entre professores de ciências da educação básica. Na primeira parte do estudo, os autores relatam o processo de construção e validação do conteúdo e da estrutura interna de três questionários, formados por questões fechadas e escala Likert. O objetivo de cada questionário era fazer com que os participantes revelassem suas visões sobre: 1) natureza da ciência; 2) Ecologia; e 3) ensino da Ecologia nas escolas. Inicialmente, o conteúdo dos instrumentos é submetido à validação de especialistas, integrantes de um grupo de pesquisa. Em seguida, os autores avaliam a estrutura interna dos questionários, mediante análise fatorial. Na segunda parte do estudo, os instrumentos são enviados a participantes de diversas partes do Brasil, via e-mail e *Facebook*. O resultado das análises estatísticas de um total de 80 amostras, obtidas com as respostas dos participantes, revela que a maioria daqueles que demonstraram concepções epistemológicas de maior nível de sofisticação são professores com formação em nível de pós-graduação. Os pesquisadores concluem que cursos de pós-

graduação parecem contribuir para o desenvolvimento de visões mais adequadas sobre a construção do conhecimento científico. Além disso, eles defendem a importância da validação de novas ferramentas para pesquisas epistemológicas no contexto educacional, como forma de ampliar o diálogo entre os estudos epistemológicos e a formação de professores. Conseqüentemente, as reflexões propiciadas em contexto de formação profissional podem influenciar positivamente as visões dos participantes.

Argumentando em favor da necessidade de abordagens que contemplem a natureza da produção do conhecimento científico na formação inicial de professores, Pires, Saucedo e Malacarne (2017) tomam a epistemologia como objeto de pesquisa e conduzem um estudo sobre as concepções de ciência em cursos de Pedagogia, em instituições de ensino superior paranaenses. Participaram 151 acadêmicos, concluintes de quatro cursos de graduação, que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre visões de ciências e sobre a função da ciência e da religião. As análises apontam a predominância da visão empírico/indutivista, em detrimento de concepções mais contemporâneas de epistemologia, como, por exemplo, aquelas que concebem a ciência como verdade transitória, histórica, cultural e socialmente construída. Esse resultado mostra que a formação inicial dos professores em Pedagogia, no contexto explorado, não tem contemplado, de modo significativo, discussões e reflexões sobre a natureza da ciência em sala de aula. Essa lacuna, conseqüentemente, poderá refletir de forma negativa nas formulações dos alunos da Educação Básica sobre suas próprias visões epistemológicas de ciência.

Shaw (2018) investiga o papel da pesquisa no processo de formação interdisciplinar em um estudo fenomenológico com quatro graduandas de um curso de Ciências da Natureza. A pesquisadora realizou uma análise discursiva de dados gerados em aulas, relatórios de estágio e entrevistas semiestruturadas individuais, com a finalidade de compreender as relações entre o que denomina modelos didáticos das participantes, a saber: concepções de ensino, escolhas e compreensões na condução das aulas. O estudo revela concepções e práticas de ensino de duas naturezas, uma absolutista, voltada a um modelo didático tecnológico, e outra mais próxima do modelo didático de ensino-aprendizagem investigativo. Conclusivamente, a autora afirma que, por meio da compreensão dos modelos didáticos de ensino-aprendizagem que os professores assumem, mesmo em formação inicial, é possível conhecer suas concepções epistemológicas. Shaw (2018) também advoga por

práticas formativas que auxiliem o professor a desenvolver modelos didáticos mais complexos, com vistas a ampliar sua compreensão sobre a natureza da ciência.

2.5.6 Pesquisas nacionais de base secundária

As pesquisas de base secundária do cenário nacional são provenientes das áreas de Administração, Ciências Humanas, Educação e Linguística Aplicada. Os contextos investigados são o de pós-graduação na área de Administração (ROCHA; ARAÚJO; MARQUES, 2012; SILVA, 2013) e contextos indeterminados (MONTEIRO, 2001; ALVES, 2007; GERALDI, 2007; REES, 2008; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012; CAVALCANTI; 2014; COSTA; SILVEIRA; BRAGA, 2015; SILVA, 2018). Os temas frequentes são: 1) origens de tradições de pesquisa; 2) processos coletivos de construção de epistemologias; 3) relações entre pesquisador e participante; 4) formação de bases de conhecimento do professor pré e em serviço; 5) base epistemológica da LA; 6) bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da pesquisa qualitativa; 7) epistemologia do planejamento linguístico; e 8) formação de conceitos nas desconstruções, deslocamentos e rupturas epistemológicas da LA. Com exceção do trabalho de Rees (2008), que aborda a epistemologia com a finalidade de situar a pesquisa etnográfica, todas as demais pesquisas tratam de epistemologia como objeto de pesquisa, ou seja, como o interesse central. Quanto à localização geográfica e temporal, as investigações foram realizadas por pesquisadores das regiões nordeste, centro-oeste, sudeste e sul do Brasil, entre os anos de 2001 e 2018.

Quadro 14 – Pesquisas nacionais de base secundária

Autor/Ano	Área	Local	Contexto	Foco	Epistemologia
Monteiro (2001)	Educação	Rio de Janeiro	Indeterminado	Epistemologia da prática	Objeto
Alves (2007)	Educação	Goiás	Indeterminado	Epistemologia da prática	Objeto
Costa; Geraldi (2007)	Linguística Aplicada	Goiás; São Paulo	Indeterminado	Epistemologia linguística	Objeto
Rees (2008)	Linguística Aplicada	Goiás	Indeterminado	Pesquisa Qualitativa	Atributo
Rocha; Araújo;	Administração	Minas Gerais; Paraíba	Programa de Pós-graduação	Epistemologia de pesquisa	Objeto

Marques (2012)			em Administração		
Souza; Albuquerque (2012)	Ciências Humanas	Rio de Janeiro	Indeterminado	Epistemologia das Ciências Humanas	Objeto
Silva (2013)	Linguística Aplicada	Minas Gerais	Indeterminado	Epistemologia de Políticas Linguísticas	Objeto
Cavalcanti (2014)	Educação	Maranhão	Indeterminado	Epistemologia e formação docente	Objeto
Silveira; Braga (2015)	Linguística Aplicada	Santa Catarina	Indeterminado	Epistemologia Histórica e Linguística Aplicada	Objeto
Silva (2018)	Educação	Distrito Federal	Indeterminado	Epistemologia da prática	Objeto

Fonte: A autora.

Após revisar a literatura produzida na área, Monteiro (2001) assevera que a relação dos professores com os saberes que ensinam tem recebido pouca atenção em pesquisas. Apoiada nesse fato, a autora discute possibilidades de articulação entre “saber docente” e “conhecimento escolar”, em pesquisas que investigam as relações dos professores com os saberes que ensinam. Para ela, pesquisas com esse escopo podem iluminar aspectos de uma epistemologia baseada na prática, produzindo conhecimento sobre a mobilização de saberes e de competências ensinadas nas escolas. Por esta razão, a pesquisadora assevera que a epistemologia é um objeto de estudo fundamental na formação de professores.

Ao investigar perspectivas teóricas sobre os saberes de professores, Alves (2007) chama a atenção para a falta de consenso entre posicionamentos de autores do campo da formação de professores no tocante a três dimensões _ epistemológica, política e profissional. Para o autor, no contexto da atual, a epistemologia da prática é a dimensão que merece maior destaque na formação reflexiva de professores. Nesse sentido, ele alinha seu pensamento a tendências pós-modernistas de formação de professores, a saber: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências. Ao fazê-lo, o autor alerta para a necessidade de nos questionarmos sobre os fundamentos e práticas que orientam essas tendências. Em conclusão, após analisar argumentos de pesquisadores a favor ou contra as tendências pós-modernistas de formação docente, Alves (2007) defende que é preciso ponderação com o uso da epistemologia da

prática, a fim de evitar a autonomização e a desvalorização da formação teórica, fundamental para uma formação docente sólida.

Integrando as discussões sobre o chamado *paradoxo aplicado*, ou seja, sobre o apagamento da epistemologia linguística na reflexão teórica da LA, Costa e Geraldini (2007) pontuam que não há diferenças fundamentais entre a Linguística e a LA no que concerne ao escopo de seu objeto de pesquisa, a linguagem. Para eles, o foco da LA na aplicação e na interdisciplinaridade gera um apagamento parcial de suas bases teórico-epistemológicas, calcadas na Linguística. Esse fato pode impedir a melhor sistematização das bases teórico-metodológicas com as quais a LA opera. Os autores definem esse fato como “equivoco circunstancial” e advogam em favor da superação do *paradoxo aplicado*, com uma busca consciente de coerência epistemológica, considerando que a linguagem sempre será o cerne da LA. Para finalizar, autores defendem a necessidade de transformação epistemológica na área de Política Linguística, campo de pesquisa em construção, preocupado com questões sociais e políticas.

Com interesse na pesquisa etnográfica, aplicada ao ensino e aprendizagem de segunda língua, Rees (2008) traça um histórico do surgimento da pesquisa qualitativa nas ciências sociais e humanas. Para isso, ela aborda diferentes formas de pesquisa, cuja variedade de métodos e técnicas pode confundir o leitor. A pesquisadora situa a pesquisa qualitativa como pertencente ao paradigma construtivista, no que se refere a suas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas, em contraste com o paradigma positivista. Em suas reflexões, ela trata epistemologia como atributo, considerando-a pano de fundo para a pesquisa etnográfica na LA.

Rocha, Araújo e Marques (2012), em um estudo documental, descrevem as abordagens epistemológicas de 49 dissertações de um Programa de Pós-Graduação em Administração no nordeste brasileiro, defendidas entre os anos de 2005 e 2007. Recorrendo à análise de conteúdo, os pesquisadores identificaram elementos relacionáveis a abordagens epistemológicas prescritas na literatura precedente, a saber: empirista-positivista hipotético-dedutiva, empirista-positivista hipotético-indutiva, empirista-positivista, teórico-empirista, sistêmica, estruturalista, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética. De modo semelhante aos resultados obtidos por Tobaldini et. al. (2011), foram encontradas epistemologias positivistas, considerando que 20% dos trabalhos adotam abordagem “empirista-positivista hipotético-dedutiva” e 63% dos trabalhos são pautados em abordagem “empirista-

positivista”. Esses resultados corroboraram estudos precedentes que apontaram o positivismo como o sistema filosófico dominante em pesquisas na área de administração, inclusive, em outros programas de pós-graduação. Os autores entenderam que essa concentração de epistemologias se deve a alguns fatores: 1) relação com as bases filosóficas dos professores orientadores do programa; 2) dificuldades dos alunos em definirem seus desenhos de pesquisa; 3) necessidade de pesquisar problemas de baixa complexidade para aquisição dos conhecimentos e práticas necessários à obtenção da titulação. Como contribuição, os autores advogam em favor do aprofundamento de investigações sobre as bases epistemológicas utilizadas na construção do conhecimento, como forma de ampliação teórico-metodológica em pesquisas na área de Administração.

Souza e Albuquerque (2012) discutem a ação de produção de conhecimento em ciências humanas sob as lentes da filosofia bakhtiniana da linguagem. Partindo dos conceitos de dialogismo e alteridade, as pesquisadoras analisam a relação de duplicidade do pesquisador com seu outro (o participante). Nessa relação, o pesquisador constrói a consciência de si, através do olhar e da palavra do participante durante a pesquisa, que é concebida como processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida. Além da natureza das relações entre pesquisador e participante, as autoras destacam o papel do relato da pesquisa, cuja função é dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido. Partindo dessas reflexões, elas indagam sobre as consequências epistemológicas da pesquisa em ciências humanas, no encontro do pesquisador e seu outro, e no encontro do pesquisador com o texto. Esses momentos de produção de conhecimento envolvem o compromisso ético de construção do entendimento humano da experiência vivida. Pautadas nesse entendimento, as autoras aproximam os conceitos bakhtinianos de *mundo da vida* e *mundo da cultura* às etapas de pesquisa. Como resultado, afirmam que, no campo da investigação, as trocas entre o pesquisador e seu outro são únicas. Porém, no processo de objetivação dessas trocas, em forma de texto, ocorre uma transição do *mundo da vida* para o *mundo da cultura*, uma tensão entre os dois mundos. Essa tensão pode ser solucionada com o exercício de autoria feito pelo pesquisador, isto é, pelo seu ato de pensar. Após essas reflexões, as autoras reforçam a necessidade do compromisso do pesquisador com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, além da importância da cumplicidade dos participantes como coautores na busca de sentidos para a condição humana.

De modo semelhante a Monteiro (2001), Silva (2018), em uma pesquisa bibliográfica, apresenta uma proposta de formação docente pautada na perspectiva crítica emancipatória, fundamentada na organização da formação do professor a partir da epistemologia da prática. Ele salienta a importância da crítica social na constituição do professor como ser profissional, em consonância com os princípios da Base Comum Nacional para formação de professores. Contudo, para que isso se efetive, a formação do profissional em educação deve ser alicerçada na atividade de pesquisa, entendida como base da formação e da prática profissional. Em resumo, o autor defende que a epistemologia da prática é um objeto de estudo que pode auxiliar na formação docente, pois é parte da organicidade intelectual dos professores e peça fundamental no processo de emancipação humana.

Cavalcanti (2014) chama a atenção para a importância da construção de uma base epistemológica para o trabalho pedagógico, pois considera que não há pesquisa nem professor pesquisador sem o estudo das teorias do conhecimento, ou seja, sem a epistemologia como objeto de pesquisa. Preocupado com o papel das epistemologias na formação de professores, especialmente de ciências, o autor defende a pluralidade epistemológica na pesquisa em educação, como forma de possibilitar olhares diversos na dinâmica de produção de conhecimento na área. Em conclusão, ele assevera que a pesquisa em educação envolve mudanças de olhar epistemológico, e que isso traz implicações no direcionamento político e pedagógico da docência. Assim, a consciência acerca da importância da relação entre o agir e o pensar deve ser atravessada pelo conhecimento sobre epistemologia, no campo da formação de professores.

A pesquisa de Silveira e Braga (2015) retoma as proposições de um importante filósofo do campo da epistemologia histórica, Georges Canguilhem, sobre a mobilização de conceitos a partir das discontinuidades da historicidade epistemológica. Os pesquisadores refletem sobre as contribuições do autor para a LA como campo (in)disciplinar. Para tanto, eles analisam as formulações de Canguilhem sobre a normatividade epistemológica envolvida na formação de conceitos, deslocamentos e rupturas epistemológicas da área.

Silva (2013) apresenta um recorte de sua tese de doutorado sobre políticas linguísticas. Seu objetivo é reconstruir a história epistemológica da área, como contribuição ao campo de investigação no contexto brasileiro. Para isso, a literatura precedente foi revisada, incluindo discussões acerca de controvérsias

epistemológicas e históricas. O autor constatou a escassez de bibliografia em língua portuguesa, tanto sobre desenvolvimento quanto sobre metodologias de pesquisa, que contribua para a elevação do campo de Políticas Linguísticas ao patamar de disciplina, em cursos de Letras. Conseqüentemente, ele se concentra em diferentes perspectivas epistemológicas que orientam a pesquisa em âmbito internacional, voltadas ao exame de propostas epistemológicas mais contemporâneas e condizentes com novos contextos culturais e sociopolíticos. Nesse sentido, o autor afirma que a discussão epistemológica é determinante para a constituição de uma área que se faz cada vez mais indispensável para a formação de professores de línguas no contexto brasileiro, a de políticas linguísticas.

No cenário nacional, as buscas que realizei apontaram pesquisas nas regiões nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, em contextos de educação básica, graduação, pós-graduação e indeterminados, entre os anos de 2001 e 2018. Com respeito a áreas de conhecimento, encontrei pesquisas de base primária em Ciências, Educação e LA e pesquisas de base secundária em Administração, Ciências Humanas, Educação e Linguística Aplicada.

As pesquisas de Monteiro (2001), Silva (2013), Cavalcanti (2014), Pires, Saucedo e Malacarne (2017), Shaw (2018), Silva (2018) têm em comum a preocupação com a influência do estudo sobre a teoria do conhecimento e seus impactos na formação de professores. Como exemplo, Monteiro (2001) defende a epistemologia enquanto objeto de estudo fundamental para uma formação sólida de professores. Nesse sentido, Silva (2013) destaca a importância da discussão epistemológica na formação de professores de línguas no contexto brasileiro. De modo mais abrangente, Cavalcanti (2014) considera que pesquisas no campo da educação e formação de professores devem ter a epistemologia como objeto de estudo, a partir de múltiplas perspectivas. Analogamente, Pires, Saucedo e Malacarne (2017) e Shaw (2018) defendem que abordagens de formação inicial de professores devem contemplar a natureza da produção do conhecimento de modo significativo. Por fim, Silva (2018) defende que a epistemologia da prática é um objeto de estudo que pode auxiliar na formação docente por integrar a organicidade intelectual dos professores, sendo peça fundamental no processo de emancipação humana.

Com respeito aos estudos sobre o papel das epistemologias no contexto acadêmico, de modo geral, os trabalhos de Scheurich e Young (1997), Tobaldini et. al. (2011), Freire e Motokane (2016), Rocha, Araújo e Marques (2012) e Ndimande

(2018) dialogam. Tobaldini et. al. (2011) defendem a criação de espaços para discussão de aspectos epistemológicos em contexto universitário. Freire e Motokane (2016) verificam que participantes que frequentaram cursos de pós-graduação apresentavam uma visão mais sofisticada sobre epistemologia. Rocha, Araújo e Marques (2012), por meio do estudo de dissertações de mestrado, advogam em favor do aprofundamento de investigações sobre as bases epistemológicas utilizadas na construção do conhecimento. Ndimande (2018) e Scheurich e Young (1997) defendem a ampliação do debate sobre o desenvolvimento de pesquisas descolonialistas, com base em epistemologias que representem comunidades marginalizadas, em detrimento de práticas de epistemologias racistas. Segundo os autores, isso abre espaço para a transformação acadêmica e para a inclusão de epistemologias orientadas por outras raças e culturas.

Dos 36 trabalhos que analisei, sete são em LA (COSTA; GERALDI, 2007; REES, 2008; SILVA, 2013; KARIMI, 2014; PIRES-SANTOS et. al., 2015; SILVEIRA; BRAGA, 2015; PENNYCOOK, 2018), sendo apenas duas pesquisas de base primária (KARIMI, 2014; PIRES-SANTOS et. al., 2015), desenvolvidas em contextos de ensino superior. A pesquisa de Karimi (2014), no Irã, e a pesquisa de Pires-Santos et. al. (2015), no estado do Paraná, Brasil.

Silveira e Braga (2015) analisam contribuições da epistemologia histórica para a LA, como influências na formação de conceitos, deslocamentos e rupturas epistemológicas. Rees (2008) trata de questões epistemológicas como pano de fundo para discutir a etnografia em LA. Silva (2013), interessado na discussão de epistemologias de Políticas Linguísticas em cursos de Letras, constatou a escassez de bibliografia em língua portuguesa, tanto sobre desenvolvimento quanto sobre metodologias de pesquisa nesse campo. As pesquisas de Pires-Santos et. al. (2015), Costa e Geraldi (2007), Karimi (2014) e Pennycook (2017) guardam coerência. Pires-Santos et. al. (2015) analisam o processo de construção coletiva de conhecimento, no contexto da experiência vivida, conforme preconizado pela LA. Costa e Geraldi (2007) defendem a necessidade de transformação da área, com a busca consciente de coerência epistemológica na qual a linguagem ocupa o papel central, sem preocupação com paradoxos entre Linguística e Linguística Aplicada. Karimi (2014) aponta a necessidade de investigações sobre o significado em direção a concepções abstratas de conhecimento, em práticas linguísticas situadas. De modo semelhante, Pennycook (2017) assevera que a LA deve ser pensada em termos de repertórios de

recursos epistêmicos, que possibilitem práticas linguísticas aplicadas em diferentes projetos orientados pela linguagem, saberes científicos e assuntos afins.

Sobre as relações entre epistemologia, metodologia e métodos, Duke e Mallette (2001), Bendixen e Rule (2004), Rosenberg, Hammer e Phelan (2006), Carter e Little (2007), Schechter (2007), Perla e Carifio (2009), Holma e Hyytinen (2015) fazem importantes considerações. Duke e Mallette (2001) afirmam que a epistemologia é a força motriz dos métodos de pesquisa e defendem a adoção de múltiplas epistemologias por parte dos pesquisadores. Eles destacam a necessidade da formação de pesquisadores multifacetados, em programas de doutorado, ou seja, de pesquisadores capazes de compreender e refletir sobre mudanças na epistemologia e nos métodos de suas pesquisas. Igualmente, Carter e Little (2007) destacam contribuição teórica da epistemologia e sua influência na metodologia e na implementação do método. Para eles, o método de análise dos dados é a materialização da epistemologia e da metodologia. Schechter (2007) defende a necessidade de o pesquisador estar em negociação contínua com quem é observado, de modo que múltiplas vozes, múltiplos pontos de vista sejam incorporados ao relato de pesquisa. Perla e Carifio (2009) defendem a discussão de questões filosóficas, epistemológicas e históricas relacionadas aos fundamentos metodológicos de pesquisas, devido ao risco de distorções metodológicas no processo.

Finalmente, estendendo o debate para pesquisas sobre epistemologia pessoal, destaco os apontamentos de Bendixen e Rule (2004) sobre o entendimento da epistemologia pessoal como um conceito multidimensional, inter-relacionado, contextual, metacognitivo, que funciona em sistemas internos e externos e que permite a adoção de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Nessa direção, Rosenberg, Hammer e Phelan (2006) evidenciam a presença de múltiplos modelos de recursos epistemológicos pessoais, resultantes de processos internos e conscientes, ou, em outras palavras, de um padrão estabilizador de múltiplas epistemologias. Além desses autores, Holma e Hyytinen (2015) também evidenciam que a epistemologia pessoal é formada por elementos descritivos e normativos, de natureza empírica e filosófica, sendo, portanto, múltiplas.

Em minha pesquisa, considero a importância do estudo sobre as epistemologias utilizadas por pesquisadores da linguagem, assim como Jacobson et al. (2010), Labbas (2013) e Rott e Leuders (2016) o fazem em relação às epistemologias pessoais dos professores para o ensino. Igualmente, partilho do

pensamento de Monteiro (2001), Cavalcanti (2014), Pires, Saucedo e Malacarne (2017), Shaw (2018) e Silva (2018) sobre a importância de se tomar a epistemologia como objeto de estudo em cursos de formação de professores, especialmente, na formação de professores de línguas (SILVA, 2013).

Assim como Tobaldini et. al. (2011), advogo pela ampliação de espaços para a discussão de aspectos epistemológicos em contexto universitário, pois, percebo que a ampliação da consciência a esse respeito pode auxiliar, em especial, uma nova geração de pesquisadores em suas escolhas. Ainda, corroboro o pensamento de Duke e Mallette (2001), Bendixen e Rule (2004), Rosenberg, Hammer e Phelan (2006), Carter e Little (2007), Schechter (2007), Perla e Carifio (2009), Holma e Hyytinen (2015) sobre a influência da epistemologia na metodologia e nos métodos, além da necessidade de formação de pesquisadores multifacetados.

2.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

Nesse capítulo, apresentei as bases teóricas da minha pesquisa. Inicialmente, expliquei e estabeleci relações entre elementos constitutivos do processo investigação científica, por meio da metáfora da árvore. Em seguida, tracei um panorama sobre o conceito de paradigma na antiguidade, nas ciências modernas e na pesquisa qualitativa. Com esse intuito, resgatei as crenças básicas que compõem paradigmas científicos (*ontologia, epistemologia e metodologia*), assim como suas principais características.

Na sequência, situei meu estudo no campo da *epistemologia e metodologia*, tendo em vista que busco caracterizá-las no *corpus* que investigo. Para isso, discuti as características de três epistemologias representativas na pesquisa qualitativa, o interpretativismo, a hermenêutica filosófica e o construcionismo social, principalmente, com relação ao conceito de compreensão interpretativa presente em cada uma. Além disso, discorri sobre o construto e as dimensões da epistemologia pessoal, campo de pesquisa em constante desenvolvimento na pesquisa educacional.

Depois, apresentei os resultados da pesquisa bibliográfica que realizei em quatro bases de dados, nacionais e internacionais. Após as buscas, constatei que há escassez de estudos com foco em epistemologias, pois, na maior parte da literatura que encontrei, os autores apenas situam suas escolhas epistemológicas. Para encerrar o capítulo, teci algumas considerações sobre pontos convergentes na

literatura precedente e desta com meu estudo. No próximo capítulo apresento a metodologia que adoto na pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA⁶⁵

A natureza desta pesquisa é qualitativa. Como pesquisadora, busco compreender a realidade e o significado da ação humana do ponto de vista subjetivo, em um contexto sócio-histórico específico. Denzin e Lincoln (2010, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, transformando-o em representações.

Pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva que reúne um vasto grupo de metodologias de pesquisa (LAZARATON, 2003) com foco no processo, na compreensão e no significado. Com isso, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, o processo interpretativo é, majoritariamente, indutivo e o produto gerado, descritivo (MERRIAM, 2009).

Creswell (2014) considera esse tipo de pesquisa uma abordagem para explorar e entender o significado de indivíduos ou grupos, acerca de um problema social ou humano. Assim, o foco da investigação é a compreensão dos múltiplos significados de construções sociais e históricas construídos pelos participantes e a geração de teoria. Dito de outro modo, o objetivo central no contexto da interpretação qualitativa é a compreensão subjetiva do mundo da experiência humana (COHEN, 2011). Dessa forma, os significados e as interpretações são centrais nesse tipo de investigação.

Com relação ao paradigma, situo minha pesquisa no paradigma construtivista (GUBA; LINCOLN, 1994; LINCOLN; GUBA, 2010). Em termos genéricos, um paradigma é: “[...] um conjunto básico de crenças que guiam a ação, seja de uma variedade comum de planta ou de uma ação ligada a uma investigação científica⁶⁶ (GUBA, 1990, p.17).

Para Guba e Lincoln (1994, p.105) trata-se de um “sistema básico de crenças ou a visão de mundo que guia o investigador, não apenas em escolhas de métodos,

⁶⁵ Agradeço aos professores Gladys P. de Quevedo P. de Camargo, Dirce Aparecida Kailer, Denise Ismênia B. Grassano Orzenzi e Otávio Goes de Andrade pela leitura cuidadosa, discussões, apontamentos e sugestões feitos durante o exame de qualificação, que muito contribuíram para que eu desse continuidade à pesquisa.

⁶⁶ No original: “[...] a basic set of beliefs that guides action, whether of the everyday garden variety or action taken in connection with a disciplined inquiry.”

mas em caminhos ontológicos e epistemológicos fundamentais”. Tais caminhos podem revelar a natureza do mundo, o lugar ocupado pelo indivíduo e as possíveis relações entre eles.

Ao fazer essa escolha, adoto uma ontologia relativista, ou seja, a realidade é social, múltipla, apreensível, divergente e produto do intelecto. Consequentemente, acredito que a natureza do conhecimento é social, a realidade é dependente de pessoas ou grupos sociais e o conhecimento pode ser modificado por diferentes realidades. A partir dessa concepção de realidade, entendo o conhecimento como algo transacional e subjetivista. Isso significa que, neste estudo, o conhecimento é gerado durante o processo de investigação.

Coerente com minhas escolhas ontológicas e epistemológicas, faço uso de epistemologia hermenêutica e construcionista social, de acordo com Schwandt (2006). Nesses tipos de epistemologia, as construções individuais são elencadas, refinadas e interpretadas por meio de técnicas hermeneutas. Além disso, minha interpretação é comparada e contrastada na interação entre mim e os participantes.

Em outras palavras, sou hermeneuta ao fornecer minhas próprias interpretações de aspectos constitutivos das metodologias e das epistemologias das teses que investigo. Assim, os sentidos por mim produzidos são permeados por minhas subjetividades, que, no processo dialógico com o conhecimento, também são modificadas. Sob a ótica que adoto, posiciono-me como produtora de interpretações possíveis, provisórias e inacabadas, uma vez que elas são construídas num processo dialógico entre meu conhecimento prévio e o conhecimento que interpreto.

Como pesquisadora construcionista social, parto do pressuposto de que faço parte de uma realidade ideológica, carregada de poder, a qual posso transformar ao mesmo tempo em que sou transformada por ela. Os conhecimentos, pensamentos e percepções sobre mim e sobre o outro, bem como objetos e fenômenos que me cercam, estão ligados à forma peculiar com a qual me relaciono com o mundo físico e social ao qual pertenço. Assim, ao partilhar o conhecimento por mim produzido com os autores das teses do *corpus* de minha pesquisa, busco a criação de espaço para o diálogo na construção do conhecimento, em um processo de reflexão e negociação de significados que procura valorizar as vozes dos pesquisadores por meio de diálogos com minhas interpretações. Desse modo, no processo de interpretação e compreensão dos dados da pesquisa, assumo diferentes posturas epistemológicas (SCHWANDT, 2006).

Com relação à metodologia, adoto a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) como abordagem e método analítico na pesquisa. Sua base ontológica e epistemológica subjetivista, relacional, relativista e crítica, bem como a adoção de ética emancipatória e linguagem como instrumento de poder (REIS, 2015; 2018) vão ao encontro de meu posicionamento enquanto pesquisadora.

Análise documental

Minha pesquisa é qualitativa, do tipo majoritariamente documental, com recurso de geração de dados por meio de instrumento estável de validação externa, via mensagem por e-mail, com pedido de reação, confirmação e/ou rejeição das análises.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2011), um documento pode ser definido como um registro de um evento ou processo produzido por indivíduos ou grupos e com diferentes formatos. Documentos podem ser privados (pessoais) ou públicos (registros oficiais) e, alguns deles, operam na interface privado-público (documentos midiáticos). Para os autores, a pesquisa documental, tipicamente, utiliza documentos produzidos previamente e por outras pessoas, ou seja, não são produzidos pelo próprio pesquisador ou no processo da pesquisa.

Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 249) distinguem documentos primários de documentos secundários da seguinte forma:

Documentos primários são produzidos como um registro direto de um evento ou processo por uma testemunha ou sujeito envolvido nele. Documentos secundários são formados por meio de uma análise de documentos primários para fornecer uma explicação do evento ou processo em questão, muitas vezes em relação aos outros⁶⁷. (COHEN, MANION; MORRISON, 2011, p. 249).

Dessa forma, tomo as teses que compõem o *corpus* desta pesquisa como documentos secundários. Considerando o fato de que cada tese é produzida por um pesquisador em tempo e contexto particular, à medida que se torna pública, disponibilizada em base de dados eletrônica oficial (CAPES, bibliotecas virtuais de universidades) e biblioteca física da universidade em que a pesquisa foi desenvolvida,

⁶⁷ No original: "Primary documents are produced as a direct record of an event or process by a witness or subject involved in it. Secondary documents are formed through an analysis of primary documents to provide an account of the event or process in question, often in relation to others."

ela pode trazer contribuições para um campo amplo de conhecimento ao qual pertence, nesse caso a Linguística Aplicada.

Conseqüentemente, entendo que o conhecimento produzido em uma tese, ao ser consultado e/ou se tornar objeto de estudo de outros pesquisadores, se consolida ainda mais como *status* de verdade de um campo científico. Assim sendo, investigo metodologias e epistemologias de um conjunto de documentos sobre formação do professor de LI que formam o estado da arte do contexto investigado.

3.1 OBJETIVOS, INTERESSES E PERGUNTAS DE PESQUISA

Os objetivos gerais dessa pesquisa são valorizar o conhecimento empírico, científico, local, (interesse descritivo) e oferecer síntese analítico-descritiva, de modo a contribuir para ampliar a compreensão (interesse prático) e facilitar escolhas e desenvolvimento de novas pesquisas (interesse emancipatório). Para isso, produzi uma síntese analítica das metodologias e epistemologias que caracterizam o conhecimento precedente, oferecido por esta base legítima: o conjunto de teses com foco na formação de professores de LI, defendidas nos programas de pós-graduação das universidades públicas paranaenses, datadas de 2007 a 2016.

Assim sendo, estabeleci como objetivos específicos (1) identificar metodologias e epistemologias e (2) oferecer sua síntese analítica. Portanto, busquei respostas às seguintes perguntas:

- 1) Que características têm suas metodologias?
- 2) Que características têm suas epistemologias?

Sendo meu interesse principal a síntese das epistemologias, esclareço que, a síntese das metodologias foi um passo que considerei necessário para contextualizar os resultados relativos a epistemologias.

Quadro 15 – Desenho inicial da pesquisa

Campo	Educação de professores
Foco	Metodologias e epistemologias
Natureza	Documental
Epistemologias	Hermeneuta para análise documental Construcionista social (retornos e relato final)
Objetivos	<i>Gerais:</i> valorizar o conhecimento empírico, científico, local, (interesse descritivo) e oferecer síntese analítico-descritiva,

	de modo a contribuir para ampliar a compreensão (interesse prático) e facilitar escolhas e desenvolvimento de novas pesquisas (interesse emancipatório). <i>Específicos:</i> (1) identificar metodologias e epistemologias e (2) oferecer sua síntese analítica
Perguntas de pesquisa	1) Que características têm suas metodologias? 2) Que características têm suas epistemologias?
Perspectivas teóricas	Direcionadas pelos resultados da análise (<i>data-driven</i>);
Papel da literatura precedente	Dialogar com os resultados da pesquisa
Contexto	Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> das universidades públicas paranaenses
Dados	Coleta: Documentos públicos (teses defendidas entre 2007 e 2016) Geração: diálogos com autores das teses
Métodos	APS; Retorno dos dados aos participantes e à comunidade científica para intersubjetivação
Unidade de análise	Linguagem

Fonte: A autora.

3.2 CONTEXTO

O contexto mais amplo da pesquisa abrange o sistema público de ensino superior do estado do Paraná, que é composto por sete universidades⁶⁸: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Algumas delas são multicampi: UNIOESTE (Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo); UNESPAR EMBAP e FAP (Curitiba), FECEA (Apucarana), FECILCAM (Campo Mourão), FAFIPAR (Paranaguá), FAFIPA (Paranavaí) e FAFIUV (União da Vitória); UNICENTRO (Guarapuava e Irati); UENP (Bandeirantes, Jacarezinho e Cornélio Procópio).

Essas universidades oferecem vasta gama de cursos de graduação e de programas de pós-graduação lato e *stricto sensu*. Contudo, considerando os objetivos desta pesquisa, apresento um histórico dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de Linguagem e de Educação dessas universidades. Informações detalhadas

⁶⁸ Informações disponíveis na página eletrônica da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI). Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>>. Acesso em: 10/07/2016.

sobre o levantamento que realizei acerca desses programas estão disponibilizadas no Apêndice B.

Retirei as informações que subsidiam este resgate dos sites dos programas de pós-graduação dessas instituições. Desse modo, apresento dados temporais, objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa e especificidades de cada um desses programas. Para sintetizar e oferecer uma visão geral desse histórico dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Letras das sete universidades estaduais paranaenses, organizei uma linha do tempo. Ela facilita a visualização da data de implantação e, conseqüentemente, do tempo de funcionamento de todos os programas.

Quadro 16 – Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de universidade públicas paranaenses

1990	1994	2000	2001	2003	2004	2006	2011	2012	2013	2014	2015
UEM <i>PPE</i> Mestrado Interinstitucional)	UEL <i>PPEdu</i> Mestrado UEPG <i>PPGE</i> Mestrado UEM <i>PLE</i> Mestrado	UEM <i>PPE</i> Novo projeto Mestrado	UEL <i>PPGEL</i> Mestrado	UEL <i>PPGEL</i> Doutorado UNIOESTE <i>PPGL</i> Mestrado	UEM <i>PLE</i> Novos cursos de Mestrado	UEM <i>PPE</i> Doutorado em Educação UNIOESTE <i>PPGE</i> Mestrado	UEPG <i>PPGEL</i> Mestrado UEPG <i>PPGE</i> Doutorado UEM <i>PLE</i> Doutorado UNIOESTE <i>PPGL</i> Doutorado UNICENTRO <i>PPGL</i> Mestrado UNICENTRO <i>PPGE</i> Mestrado	UNESPAR <i>PPGSed</i> Mestrado	UNIOESTE <i>PPGEN</i> Mestrado UEL <i>MEPLEM</i> Mestrado profissional	UEL <i>PPEdu</i> Doutorado	UENP <i>PPGEN</i> Mestrado profissional

Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica dos programas.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Estado do Paraná surgem a partir da última década do século XX, mais precisamente em 1990, com a abertura do curso de mestrado em Educação da UEM. A linha do tempo mostra que a área de Educação é pioneira na criação de programas de Pós-graduação, seguida da área de Letras.

Em 1990, a UEM implanta um programa de mestrado interinstitucional em Educação, em parceria com a Faculdade Estadual de Educação de Campinas. O programa passa por reformulações e processos de expansão nos anos de 2000 e 2004. Em 1994, a UEL e a UEPG implantam seus cursos de mestrado em Educação e ampliam a oferta de capacitação para profissionais da Educação no estado do Paraná. Em 2006, a UNIOESTE, campus Cascavel, também implanta seu curso de mestrado em Educação e, em 2013, o curso de mestrado em Ensino, no campus de Foz do Iguaçu.

Após cinco anos, em 2011, a UNICENTRO inaugura seu programa de mestrado em Educação, seguida da UNESPAR, que, em 2012, inicia suas atividades no mestrado interdisciplinar, no PPGSed, voltado à formação humana de modo geral. Recentemente, em 2015, a UENP recebe aprovação da CAPES para o mestrado profissional em Ensino, com possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em várias áreas da Educação. Os cursos de doutorado em Educação começam em 2006 na UEM, seguidos da UEPG em 2011 e da UEL em 2014.

Com respeito ao curso de Letras, a UEM é a primeira universidade a implantar um programa de pós-graduação *stricto sensu*, em 1994. Sete anos mais tarde, em 2001, a UEL também inicia suas atividades de mestrado na área de Letras (Estudos da Linguagem), com o PPGEL. A UNIOESTE é a próxima universidade a ofertar mestrado em Letras, em 2003, com a criação do PPGL. Os cursos de doutorado na área são ofertados primeiro na UEL, no PPGEL, em 2003. Em 2011, a UNIOESTE e a UEM iniciam a oferta de cursos de doutorado em Letras.

Assim, essa linha do tempo me permite afirmar que, atualmente, as universidades estaduais do Paraná, somando-se as áreas de Educação e Letras, ofertam 14 programas de pós-graduação *stricto sensu*. Todos eles ofertam cursos de mestrado e seis ofertam cursos de doutorado.

Em resumo, a história da pós-graduação paranaense é recente. Contudo, o estabelecimento dos programas nas áreas de Linguagem e de Educação, ao longo de

mais de duas décadas e meia de existência, revela um campo de conhecimento consolidado e em constante expansão.

Configuração dos programas em termos de objetivos

A partir do mapeamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de Linguagem e de Educação das universidades públicas paranaenses, teço algumas considerações sobre como se configuram os objetivos desses programas. Com histórico e objetivos variados, encontrei trabalhos sobre a formação de docentes pesquisadores em áreas que tematizam: formação humana; educação escolar em seus aspectos sócio-históricos, políticos, ideológicos e pedagógicos; docência por meio do aprofundamento de conhecimentos específicos; ensino e formação de professores de línguas; estudos linguísticos e literários; processos educativos e sua relação com o processo histórico do trabalho.

Todas essas áreas são caracterizadas pela pluralidade de teorias e práticas, o que comprova a vasta abrangência de campos de pesquisa e formação de professores no estado do Paraná. Além disso, em todas elas há abertura para que sejam desenvolvidas pesquisas com foco na educação de professores de LI. Tomados em conjunto, independentemente do grau de titulação promovida, os programas de pós-graduação em vigor nas universidades estaduais paranaenses possuem pontos de convergência em relação aos seus objetivos. Entre objetivos gerais e específicos, a maioria dos programas tem como alvo a formação do docente-pesquisador, ou seja, do profissional do/para ensino superior.

Como consequência, os objetivos dos programas visam a: 1) abrir possibilidades; 2) determinar o tipo de pesquisa a ser desenvolvida; 3) adotar determinadas perspectivas teórico-metodológicas; 4) especificar modos de realização; e 5) definir suas finalidades. Cada um dos programas que pesquisei pode ser identificado com respeito a pelo menos duas dessas cinco metas. Dessa forma, saliento que quanto menor o número e os aspectos contemplados na definição de um objetivo, mais aberto e flexível o programa pode ser.

Além de **abrir possibilidades** (interpretadas pelo uso de verbos como *possibilitar, propiciar, proporcionar, favorecer, oferecer, promover, estimular, fomentar*), os objetivos posicionam os programas como **fontes de apoio** (pelos verbos *contribuir* e *auxiliar*). Em alguns casos, os objetivos dos programas são expressos em

termos de seu **poder de mudar um dado objeto**, que em geral é o professor-pesquisador (pelos verbos *capacitar, formar, qualificar, preparar*). Em outros, a figura do professor-pesquisador está suprimida dos objetivos, posto que estes expressam **ações**, que podem ser de tipos mental, material e verbal, cujo sujeito lógico protagoniza o próprio programa (pelos verbos *compreender, analisar, reconhecer, discutir, desenvolver, investigar, analisar, estudar, produzir, formular*).

A diferença de objetivos entre as áreas de Linguagem e de Educação é, basicamente, o foco da primeira em aspectos da linguagem manifestada no discurso, expansão de capacidades de linguagem, bem como estudos linguísticos e literários. Porém, ambas possuem como objetivos centrais aqueles postulados pelo VI Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, onde, entre outros não menos importantes, destaca-se o foco na capacitação docente.

3.3 COLETA E PREPARAÇÃO DE DADOS

Minhas buscas para coleta de dados foram realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2016, nas páginas eletrônicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades estaduais paranaenses. Inicialmente, investiguei quais universidades oferecem o curso de Letras e verifiquei que todas o ofertam em pelo menos um campus, no caso das instituições multicampi. Em seguida, procurei pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de Letras e Linguagem. Após verificar que em algumas universidades não há oferta de cursos nessas áreas, incluí a área de Educação, por se tratar de campo mais amplo.

O que norteou minhas buscas foram informações sobre as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e os títulos das teses que remetem ao meu objeto de investigação. Alguns desses termos são: língua inglesa, inglês, formadoras de professores de inglês, professor de língua inglesa, formação do professor de língua inglesa, professor formador de língua inglesa, formação inicial em Letras/Inglês, *English language teachers*, formação inicial de professores de inglês. Quando infrutíferas as buscas com tais termos, recorri ao resumo de cada tese para confirmação. Adicionalmente à consulta às páginas dos programas de pós-graduação nos sites de cada universidade estadual paranaense, recorri ao Banco de Teses da CAPES (Plataforma Sucupira) e aos catálogos online das bibliotecas das universidades estaduais.

Uma vez conhecidos os programas e cursos ofertados, além de um panorama de seus objetivos, organizei os dados em ordem cronológica crescente, indicando instituição de ensino superior, ano de publicação, referência à cada tese e número de páginas. Para apresentar tais informações, destaco que substituí o sobrenome dos autores pela letra *T*, indicando *tese*, seguida do número de referência que atribuí a cada uma, por exemplo: T1, T2. Adotei este procedimento para referenciar as teses para primar pelo anonimato dos autores, ainda que parcialmente. O Quadro 17 ilustra essa organização.

Quadro 17 – Teses defendidas em programas de universidades estaduais paranaenses de 2007 a 2016

IES	Ano de publicação	Tese	Nº de páginas
UEL	2007	T1	251
	2009	T2	295
	2009	T3	264
	2010	T4	226
	2011	T5	253
	2011	T6	362
	2011	T7	264
	2012	T8	574
	2012	T9	458
	2013	T10	193
	2014	T11	544
	2014	T12	221
	2014	T13	348
	2014	T14	354
	2014	T15	341
	2015	T16	244
	UNIOESTE	2015	T17
UEL	2015	T18	349
	2015	T19	298
	2015	T20	620
	2016	T21	437
	2016	T22	509
	2016	T23	230
	2016	T24	314

Fonte: A autora.

Apesar do número de programas de pós-graduação com potencial para o desenvolvimento de pesquisas no campo da formação de professores de LI, encontrei 24 teses com essa temática em apenas duas universidades: a UEL, com a maioria das teses (23 ao todo) e a UNIOESTE, campus Cascavel, com uma tese defendida. Essa busca resultou na compilação de um *corpus* com um total de 8.187 páginas. As teses da UEL são todas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

(PPGEL) e a tese da UNIOESTE é do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras (PPGL), ou seja, nenhuma delas foi desenvolvida em programas de Educação, embora vários programas dessa área poderiam conduzir teses sobre o campo investigado. Na sequência, apresento a abordagem e o método analítico dessa pesquisa.

3.4 ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA

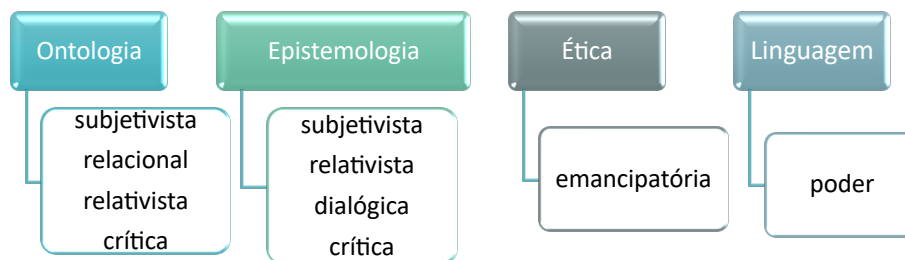
Nesta pesquisa, utilizo a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS), como abordagem e método analítico, por se tratar de uma abordagem qualitativa, em constante desenvolvimento, para análise de dados de linguagem. Ela é fruto de pesquisas conduzidas por e/ou orientadas por Reis (2015; 2018), que a classifica como uma tentativa de didatizar procedimentos da Grounded Theory (GT), além de considerar procedimentos analíticos da Etnografia. Somando-se a esses construtos teórico-metodológicos, a APS abriga características particulares que apresento ao longo da seção.

Por essa razão, sua base filosófica, teórica (ontologia e epistemologia) e metodológica (métodos e técnicas) fundamenta e guia as análises de dados de linguagem desta tese. A finalidade de seu uso é desenvolver síntese analítica, fundamentada, sem o uso de espelhamento, reprodução ou paráfrase dos dados, que é uma das especificidades da APS se comparada à Grounded Theory e à Etnografia.

Assim sendo, nas subseções seguintes, essencialmente reprodutivas de Reis (2015; 2018), apresento os fundamentos da abordagem e os procedimentos metodológicos da APS.

3.4.1 Fundamentos da Abordagem

Nesta subseção, apresento as bases ontológicas, epistemológicas, éticas e a concepção de linguagem que fundamentam a APS, conforme a Figura 11.

Figura 11 – Fundamentos da APS

Fonte: A autora.

A abordagem da APS é fundamentada por “ontologia essencialmente subjetivista, relacional, relativista e crítica” (REIS, 2018, p. 148). Nessa ontologia, o pesquisador é parte da realidade, pois suas percepções e seu entendimento (subjetivista) do mundo objetivo que o cerca produzem sua própria existência (relacional), individualidade e capacidade de se relacionar com o mundo físico e social (relativista e crítico).

A epistemologia da APS é “relativista, subjetivista, dialógica e crítica”. O conhecimento é uma construção feita por seres humanos, sendo, com isso, intrínseco ao contexto em que é produzido (relativista, subjetivista). Além de que, ele é “aberto, dialógico, provisório, parcial, investido de poder, inacabado e necessariamente imperfeito enquanto construção humana” (REIS, 2018, p. 149) (dialógica, crítica).

Com respeito a princípios éticos, a APS defende a prática da ética emancipatória. Reis e Egido (2017) empregam o termo *emancipatório* no sentido de relativização de poderes entre pesquisador e participante e não no sentido comumente dicionarizado de *libertação*, *isenção* ou *independência*. A pesquisa que incorpora essa ética considera o retorno ao participante como parte da metodologia, ou seja, realizado antes do término da pesquisa. Nesse sentido, o retorno é a relativização do poder do pesquisador, por meio da incorporação das vozes dos participantes, que são convidados a analisar, criticar, sugerir alterações e revisões sobre classificações e interpretações feitas pelo pesquisador, bem como suas implicações para os resultados da pesquisa.

De acordo com o estudo de Reis e Egido (2017), a prática desse tipo de ética tem aberto espaço para outros fenômenos, indo além da validação da análise pelo participante. São eles: a) resgate de experiências e sentimentos passados; 2) concordância; discordância da análise e argumentação; 3) expressão de

preocupação; 4) aprendizagem científica; 5) autorreflexão; autodescobertas; esclarecimentos. Isso revela que tal prática é uma forma de ultrapassar procedimentos éticos formais ou burocráticos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e de criar espaço para o dialogismo entre pesquisador e participante(s).

Dessa forma, o pesquisador precisa ter consciência do poder exercido pela linguagem, que perpassa toda a pesquisa. Ao se referir ao papel da linguagem na APS, Reis (2018) assevera que, em Estudos da Linguagem, a escolha de unidades linguísticas mínimas implica em privilegiar determinado uso, em detrimento de outros possíveis, ou seja, as escolhas do pesquisador não são neutras e os usos da língua vão além do plano material da linguagem. Assim, ela pode reforçar ou enfraquecer (pre)conceitos, contribuir para eternizá-los ou dissipá-los.

A APS se caracteriza por entender a linguagem humana como instrumento de poder; o conhecimento como relativo, provisório, parcial, sempre carregado de poder; as vozes dos participantes como indispensáveis para fortalecer conhecimentos e conhecedores; seus saberes, suas razões como integrantes da construção essencialmente dialógica, transformadora e fortalecedora de identidades (REIS, 2018, p. 149).

Em resumo, a APS é compatível com a ontologia e a epistemologia do interpretativismo e do construcionismo social, assim como é a favor da prática da ética emancipatória, como forma de auxiliar na legitimação do conhecimento, por meio da consideração com o outro e com sua voz. Por esta razão, a autora, ao propor essa metodologia de pesquisa, enfatiza seus princípios dialógicos e éticos.

O princípio do dialogismo, na fase paradigmática, constrói-se por meio de intersubjetivação, que consiste na participação de outros pesquisadores para dar suporte analítico, especialmente ao pesquisador iniciante nessa prática. Daí decorre a importância da interação com par ou pares mais experiente(s), na acepção vigotskiana do termo.

Na fase sintagmática, a intersubjetivação é feita por meio de discussões e questionamentos sobre as interpretações do pesquisador. Isso se dá pela consideração do participante, que recebe o relato de pesquisa antes de sua finalização e emite suas considerações. Nesse processo, o pesquisador tem a chance de compartilhar o conhecimento por ele produzido e fazer reconsiderações sobre suas

análises, refletindo e acolhendo a voz do participante, com base no princípio da ética emancipatória.

3.4.2 Procedimentos Metodológicos

Conforme mencionei, enquanto método analítico, a APS associa procedimentos da GT e da Etnografia. Contudo, uma diferença fundamental da APS em relação à GT é que esta aceita a exclusão de dados que não contribuam para sustentação de teoria. Diferentemente, a APS acolhe todos os dados, sem exclusão. Da Etnografia, a APS adota o método analítico indutivo-dedutivo e comparação constante de amostragem. Todavia, o estilo de relato da pesquisa etnográfica é caracterizado por sua densidade, detalhamento e extensão. A APS, ao contrário, adota estilo sintético, por meio de asserções analíticas do pesquisador, sem comprometimento dos resultados.

Além disso, a APS também faz uso de campos linguísticos, Sintaxe e Semântica. Da Sintaxe, pelo uso de concepções sintagmáticas, de elementos linguísticos usados para estabelecerem relações entre conceitos expressos por hipônimos e hiperônimos, elaborados e refinados em grades analíticas da fase paradigmática (sintagmas nominais e verbais, orações subordinadas, entre outros). Da Semântica, pelo uso conceitual de hipônimo e hiperônimo, não com a mesma finalidade, a de ensino línguas e produção de dicionários, mas “para clareza de pensamento analítico e não reprodutivo e/ou espelhado dos dados” (REIS, 2018, p. 168).

A APS requer do pesquisador cuidado ao relatar a pesquisa, fazendo-o com essa consciência do poder da linguagem, desde a classificação dos dados na fase inicial à redação final. Esse poder está na linguagem, em quem a usa e nos contextos onde é usada e aos quais se refere. Portanto, para os Estudos da Linguagem, o uso de uma unidade mínima linguística dotada de significado implica em privilegiar um uso em detrimento de outros possíveis, com as consequências semânticas que vão além do plano material da linguagem. (REIS, 2018, p. 150)

A construção do método analítico da APS parte de determinados princípios e procedimentos. Egido e Reis (2019) apresentam e discutem sete deles, a saber: (i) retorno da análise aos participantes, (ii) leituras cíclicas dos dados, (iii) readequação

dos quadros analíticos, (iv) classificação hiperonímica, (v) inclusão de vozes dissonantes e contraditórias, (vi) elaboração de glossário e (vii) entrada para redação analítica. A partir dos apontamentos dos autores, de discussões em seções de orientação e de minha vivência da APS, nesta pesquisa, considerei as seguintes distinções de seus princípios e procedimentos no Quadro 18.

Quadro 18 – Princípios e procedimentos da APS

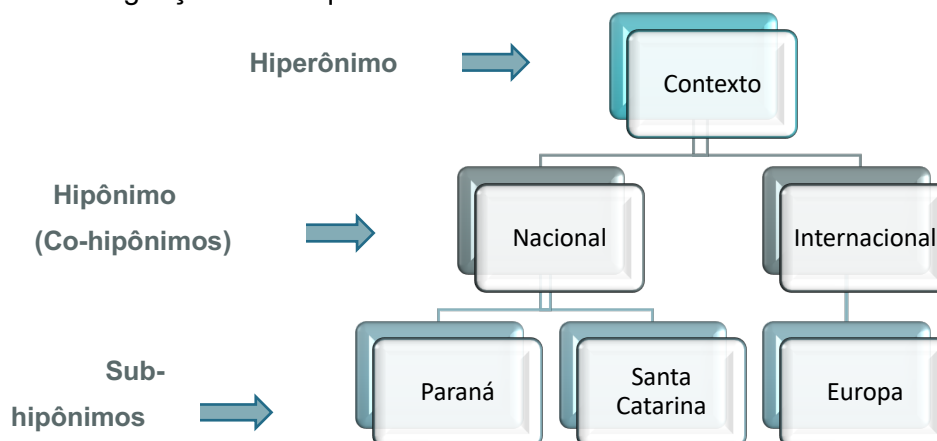
Princípios da APS	Procedimentos da APS
a) Capacidade de síntese; b) Consideração da totalidade dos dados; c) Classificações analíticas não parafrásticas, espelhadas ou sinônimas; d) Linguagem como instrumento de poder; e) Ancoragem em conceitos linguísticos; f) Ética emancipatória.	a) Anotações de recorrências à margem dos dados; b) Análise de amostra; c) Leituras cíclicas dos dados; d) Comparações e readequações analíticas constantes; e) Subordinação hiponímica e hiperonímica; f) Geração de grades analíticas; g) Relato do geral para o específico.

Fonte: A autora, com base em Reis (2015; 2018) e Egido e Reis (2019).

Com relação à terminologia analítica, a APS utiliza dois conceitos linguísticos centrais, hipônimo e hiperônimo⁶⁹, oriundos da Linguística, mais especificamente da Semântica, como já aponte. Derivados do termo hipônimo, também são empregados os termos co-hipônimo e sub-hipônimo. A Figura 12 exemplifica essa relação hierárquica.

⁶⁹ A APS utiliza esses conceitos para análise da linguagem humana, diferentemente da Semântica, que os utiliza fins de aprendizagem de línguas e produção de dicionários. Para informações detalhadas acerca da etimologia e do uso desses termos, conferir Reis (2018).

Figura 12 – Designações hierárquicas da APS



Fonte: A autora.

- Hiperônimo:
 - a. Categoria nominal (palavra ou frase) e/ou verbal ampla, cujo sentido abrange conceitos mais específicos (hiperônimos), escolhida em resposta à pergunta de pesquisa;
 - b. Lexema superordenado, abrangente;
- Hipônimo:
 - a. Categoria nominal (palavra ou frase), adjetival, adverbial e verbal pertencente a um mesmo tipo de classe, que, na APS, é sempre selecionada em resposta à pergunta de pesquisa;
 - b. Termo interligado e/ou abrigado por um hiperônimo. Um exemplo é a relação de subordinação de Nacional e Internacional (hipônimos) com Contexto (hiperônimo). Esses últimos são tipos do primeiro, em uma relação que vai do conceito mais amplo ao específico;
 - c. Lexema subordinado, específico;
- Co-hipônimo:
 - a. Na Figura 12, os hipônimos Nacional e Internacional são lexemas que ocupam a mesma posição hierárquica, de subordinação, em relação ao hiperônimo

Contexto. Em virtude disso, eles podem ser chamados de co-hipônimos, visto que se inter-relacionam e se subordinam a Contexto.

b. Lexema subordinado, específico;

- Sub-hipônimo:

a. Categoria nominal ou verbal, cuja relação é de subordinação a um hipônimo, por exemplo, Paraná e Santa Catarina são sub-hipônimos de Nacional, enquanto Europa é sub-hipônimo de Internacional.

b. Lexema subordinado, específico;

É importante enfatizar que, no decorrer das análises, todas as categorias podem ser renomeadas ou substituídas por outro termo, considerado mais adequado. Por exemplo, uma categoria inicial pode ser substituída por outra aplicável a um maior número de dados, sem comprometimento de seu significado. Além da busca por classificações sintéticas, a revisão constante visa à maior redução possível da extensão da grade analítica.

Com isso, ao definir classificações, o pesquisador deve estabelecer relações entre ideias e, conseqüentemente, fazer determinadas escolhas lexicais. Como exemplo, os lexemas escolhidos para construção da Quadro 19, relativos ao ambiente de coleta e geração de dados das teses que analiso, estão dispostos de modo hierárquico, sendo que um está contido no outro, do sentido amplo ao específico.

Quadro 19 – Comunidades

VIDA	Educação Básica	<i>Fundamental II</i>	T2, T8,
		<i>Médio</i>	T15
ESCOLHA	Ensino Superior	<i>Letras Português-Inglês</i>	T5, T11, T17, T18, T19, T22
		<i>Letras Inglês</i>	T1, T6, T9, T10, T13, T20, T21, T23
	Pós-graduação	<i>PDE</i>	T7, T16, T24
	Evento Científico	<i>ENFOPLI</i>	T3
	Educação Básica	<i>Fundamental II/ Médio</i>	T4, T12, T14

Fonte: A autora.

Na Quadro 19, faço distinção entre comunidade de VIDA e de ESCOLHA. Esses dois lexemas são hiperônimos, pois abrangem aqueles que os sucedem. Considero o primeiro hiperônimo, VIDA, como comunidade da qual os participantes

tomam parte, independentemente de sua escolha, como o caso de crianças e adolescentes que, obrigatoriamente, devem frequentar a **Educação Básica**. Ao passo que, o segundo hiperônimo, ESCOLHA, faz referência a comunidades em que os participantes, em condição autônoma, escolhem fazer parte, ou não.

Desse modo, o hiperônimo VIDA abriga o hipônimo **Educação Básica** que, por sua vez, abriga os sub-hipônimos *Fundamental II* e *Médio*, por serem suas subdivisões. O mesmo tipo de hierarquia ocorre com o hiperônimo ESCOLHA e seus hipônimos e sub-hipônimos. Reforço que a construção dessa grade é o resultado do exame das 24 teses, referenciadas na quarta coluna, à direita. Considerando a natureza social ideológica da linguagem, as escolhas dos hipônimos e hiperônimos produzem diversos efeitos de sentido, pois, no processo analítico, tais escolhas são feitas com o intuito de preservar a clareza de raciocínio do pesquisador.

Após esse processo reflexivo, concluí que a APS seria apropriada e eficaz para meus propósitos. Assim, optei por adotá-la como metodologia e método únicos para dar sustentação às análises. Dessa maneira, o percurso que realizei, das considerações sobre a totalidade dos dados até a elaboração das grades analíticas, implicou o uso da linguagem como instrumento de poder, pois, ao pensar em categorias analíticas, exerci minha autonomia, como pesquisadora, para efetuar escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, cujo sentido pudesse representar as especificidades e, ao mesmo tempo, a amplitude do *corpus*, construindo efeitos de sentido variados.

Em suma, com a instrumentalização fornecida pela APS, analisei aspectos metodológicos e epistemológicos nas teses, a saber: a) Objetivos de pesquisa; b) Perguntas de pesquisa; c) Foco/objeto; d) Contexto; e) Instrumentos de coleta/geração de dados; f) Tipos de dados; g) Participantes⁷⁰; h) Método de Análise e i) Epistemologias.

No Quadro 20, apresento, a extensão do percurso das análises que realizei na fase paradigmática da pesquisa. Esse processo de depuração de dados me levou à

⁷⁰ A partir da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, o termo *sujeito* é substituído por *participante*. Essa nomenclatura é mantida na Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, em vigência. Eu considero como participantes das pesquisas os indivíduos que foram relatados pelos autores das teses como aqueles que possibilitaram a coleta ou geração de dados, independentemente das denominações que encontrei (sujeito(s), participante(s), colaborador(es), informante(s)).

elaboração de grades analíticas. Antes, esclareço minha necessidade de substituir o procedimento analítico inicial da APS - anotações de recorrências à margem dos dados, pela seleção de informações literais dos dados, ou seja, informações espelhadas. Essa mudança procedimental se fez necessária devido ao extenso volume de dados desta pesquisa (24 teses – 8187 páginas).

Assim, a classificação por espelhamento à qual me refiro no Quadro 20 e ao longo das análises, diz respeito à fase inicial, de busca indutiva sobre os dados, e que, posteriormente, possibilitou a elaboração de grades analíticas. Essas grades, por sua vez, são constituídas por hipônimos, hiperônimos e sub-hipônimos não espelhados, em outras palavras, por termos que revelam depuração analítico-sintética.

As etapas variaram em número, conforme o volume dos dados e o nível de detalhamento de cada item analisado. Os quadros mais sintéticos e as grades analíticas estão no capítulo de análise. Os demais, devido à extensão, encontram-se apensados.

Quadro 20 – Etapas de análise paradigmática

Elementos constitutivos das teses
<p>a) <i>Objetivos de pesquisa</i></p> <p>1ª Etapa - Quantitativo de objetivo(s) geral(is)</p> <p>2ª Etapa - Quantitativo de objetivo(s) específico(s)</p> <p>3ª Etapa - Quantitativo de perguntas de pesquisa</p> <p>4ª Etapa - Quantitativo de verbos dos objetivos de pesquisa</p>
<p>b) <i>Perguntas de pesquisa</i></p> <p>1ª Etapa: Levantamento quantitativo de perguntas de pesquisa</p> <p>2ª Etapa: Classificação de perguntas de pesquisa</p> <p>3ª Etapa: Grade analítica de tipos de perguntas de pesquisa</p>
<p>c) <i>Foco/objeto</i></p> <p>1ª Etapa: Classificação a partir de espelhamento</p> <p>2ª Etapa: Agrupamento por semelhança</p> <p>3ª Etapa: Grade analítica de Foco/objeto</p>
<p>d) <i>Contexto</i></p> <p>1ª Etapa: Compilação de informações gerais espelhadas</p> <p>2ª Etapa: Classificação das informações gerais: (Teses, Localização, Instituição, Curso/Evento/Programa, Instalações)</p> <p>3ª Etapa: Classificação de Contexto/Local de coleta e/ou geração de dados.</p> <p>4ª Etapa: Classificação de Órgão/Instituição de coleta e/ou geração de dados.</p> <p>5ª Etapa: Classificação de Contexto foco da investigação: Curso/Evento/Programa.</p> <p>6ª Etapa: Classificação de Instalações (contexto de coleta/geração de dados)</p> <p>7ª Etapa: Grade Analítica - Escopo geográfico</p> <p>8ª Etapa: Grade Analítica - Natureza dos dados</p> <p>9ª Etapa: Grade Analítica – Comunidades</p>

<p>e) <i>Instrumentos de coleta/geração de dados</i></p> <p>1ª Etapa: Classificação a partir de espelhamento</p> <p>2ª Etapa: Classificação de tipo de captura de dados</p> <p>3ª Etapa: Grade analítica: Modo de coleta e graus de elaboração</p> <p>4ª Etapa: Grade analítica: Instrumentos de coleta e/ou geração de dados</p> <p>5ª Etapa: Classificação de objetivos de tarefas e produtos gerados</p> <p>6ª Etapa: Classificação de propósitos dos questionários</p> <p>7ª Etapa: Classificação de tipos de entrevista</p> <p>8ª Etapa: Grade analítica: Modo de coleta e graus de elaboração</p>
<p>f) <i>Tipos de dados</i></p> <p>1ª Etapa: Classificação de esferas sociais de produção de dados documentais</p> <p>2ª Etapa: Classificação de ação de produção de dados dinâmicos - coletivo e individual</p> <p>3ª Etapa: Classificação de modo de interação entre participantes e pesquisador</p> <p>4ª Etapa: Classificação de Extensão da coleta</p> <p>5ª Etapa: Tipos de dados dinâmicos individuais</p> <p>6ª Etapa: Dados dinâmicos coletivos – Contexto</p> <p>7ª Etapa: Dados dinâmicos coletivos - Tipos de relações</p>
<p>g) <i>Sujeitos e/ou Participantes</i></p> <p>1ª Etapa: Classificação a partir de espelhamento</p> <p>2ª Etapa: Classificação de número de participantes e papel social do participante e do pesquisador</p> <p>3ª Etapa: Classificação específica de participantes: papel social</p> <p>4ª Etapa: Classificação específica de pesquisador: papel social</p> <p>5ª Etapa: Classificação de Agentividade do sujeito/participante</p> <p>6ª Etapa: Grade Analítica - Origem dos participantes</p> <p>7ª Etapa: Grade Analítica - Dependência e autonomia do participante</p> <p>8ª Etapa: Grade Analítica - Modo de participação do pesquisador</p> <p>9ª Etapa: Grade Analítica - Relação Institucional do Pesquisador</p>
<p>h) <i>Método de Análise</i></p> <p>1ª Etapa: Classificação por espelhamento e depuração inicial de processos indutivo/dedutivo</p> <p>2ª Etapa: Grade analítica - Método de análise de dados e grau de elaboração de instrumentos</p>
<p>i) <i>Epistemologias</i></p> <p>1ª Etapa: Classificação de epistemologias declaradas e não declaradas</p> <p>2ª Etapa: Classificação de poderes do pesquisador</p> <p>3ª Etapa: Grade analítica de epistemologias</p>

Fonte: A autora.

O número de etapas para depuração dos dados revela a extensão do percurso da fase paradigmática. A elaboração de grades analíticas permite que a análise sintagmática seja sucinta e sem comprometimento de sua clareza.

Para demonstrar o estilo de relato que adotei na fase sintagmática, trago alguns fragmentos de minhas interpretações, selecionadas aleatoriamente, pois elas fazem parte do capítulo de análise.

Excerto 1: Objetivos de pesquisa - 1ª Etapa - Quantitativo de objetivo(s) geral(is)

Quanto aos objetivos específicos, do conjunto de teses, evidenciei que seis trabalhos não os apresentam explicitamente. Em contrapartida, nos demais, há variação de uma a oito. Na contagem dos objetivos, entendo que cada ação, sendo identificada por verbos, constitui um objetivo diferente, quando não se trata de verbos sinônimos.

Excerto 2: Perguntas de pesquisa - 2ª Etapa: Classificação de perguntas de pesquisa

Em seguida, organizei as informações em uma tabela [...] para ter dimensão do número de vezes que cada pronome ou expressão foi utilizado. Verifiquei que há incidência de pronomes interrogativos, pergunta iniciada por verbo, artigo seguido de substantivo e presença de formulações hipotéticas.

Excerto 3: Instrumentos de coleta/geração de dados - 2ª Etapa: Classificação de tipo de captura de dados

Antes de prosseguir, contudo, esclareço que considero instrumento de coleta e/ou geração de dados, recursos tecnológicos e humanos utilizados para capturar informações, acontecimentos, fatos, documentos, atividades práticas e de linguagem, produzidos por seres humanos, para investigação científica. Alguns exemplos de instrumentos são: aparelhos eletrônicos para gravação de áudio e vídeo, tarefas, questionário, entrevista, ambientes virtuais (blog, fórum, e-group, e-mail) e pesquisador.

Excerto 4: Tipos de dados - 2ª Etapa: Classificação de ação de produção de dados dinâmicos - coletivo e individual

Além dos tipos de instrumento, seu grau de elaboração e modo de interação, percebi que os tipos de dados coletados e/ou gerados desempenham importante papel na identificação de epistemologias, ontologias e metodologias de pesquisas. Identifiquei dados de duas naturezas: estáticos e dinâmicos.

Após tratar dos fundamentos e da metodologia da APS, dedico as subseções seguintes ao método de análise paradigmática e sintagmática. Meu objetivo é evidenciar o uso desses procedimentos em minhas análises.

3.4.3 Análise Paradigmática

A análise paradigmática resulta na elaboração de grade(s) analítica(s), composta(s) por processo de ordenação de hiperônimos, hipônimos, co-hipônimos e sub-hipônimos, quando for o caso. Para isso, na primeira fase da análise, paradigmática, o pesquisador inicia com tentativas de classificação dos dados. Em seguida, ele estabelece hipônimos que, ao final do processo, serão subordinados a um hiperônimo. Na segunda fase, sintagmática, a ordem desses elementos é inversa, conforme exemplifico nas Figuras 13 e 14.

Figura 13 – Ordem de classificação de dados



Fonte: Adaptado de Reis (2018).

Figura 14 – Ordem de disposição na grade analítica



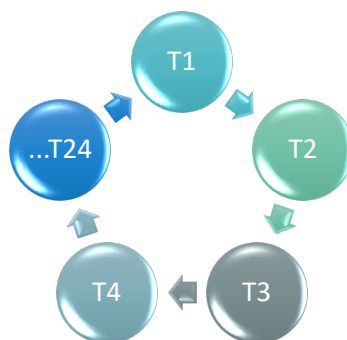
Fonte: Adaptado de Reis (2018).

Assim, a primeira figura (Figura 13) mostra que o pesquisador inicia pelo exame dos dados, classifica-os em hipônimos e, em seguida, subordina-os a hiperônimos. Entretanto, a disposição dessas informações na grade analítica se inicia pelo hiperônimo, seguida do hipônimo e de excerto ou referência aos dados (Figura 14). Na sequência, demonstro o processo de realização de análises paradigmáticas por meio do uso de procedimentos da APS.

Anotações de recorrências à margem dos dados e análise de amostras

Essa etapa inicia com anotações de palavras ou frases à margem dos dados, evitando “reproduções, espelhamentos e paráfrases” (REIS, 2018, p. 152). Assim, com o propósito de compreender o conteúdo dos dados, realizei a leitura dos resumos das 24 teses do *corpus* e fiz anotações de recorrências à margem dos dados, ou seja, anotei palavras e/ou frases que registrassem minhas impressões iniciais. Nesse primeiro contato, identifiquei temáticas, contexto, dados, referenciais teórico-metodológicos, critérios de análise e resultados. Isso me possibilitou construir uma visão geral do corpo de conhecimentos que tomei como objeto de estudo, representado na Figura 15.

Figura 15 – Reconhecimento dos dados



Fonte: A autora.

Desse modo, eu pude reconhecer a relação do conteúdo dos dados com minhas perguntas de pesquisa, que, inicialmente, eram direcionadas a três componentes basilares da pesquisa científica: ontologias, epistemologias e metodologias. Após a leitura dos resumos, examinei o sumário de cada tese, para conhecer sua estrutura organizacional e ter dimensão da extensão e da abrangência das pesquisas do contexto investigado.

Em seguida, imprimi e realizei leitura linear das cinco primeiras teses. Durante a leitura, fiz anotações em passagens que considerei relevantes e que pudessem estar relacionadas às minhas perguntas de pesquisa. Feita a leitura desses volumes impressos, percebi a necessidade de continuar a leitura das próximas teses em arquivos digitais, visto que as anotações em arquivo digital poderiam otimizar o

processo. Assim, converti as teses do formato PDF para Word, para facilitar a inserção de comentários, marcação e extração de excertos.

Nesses arquivos, padronizei a busca de informações, conforme as regularidades que identifiquei na leitura das cinco primeiras teses, a saber: referência, título, objetivo(s) e pergunta(s) de pesquisa. Além disso, elaborei um quadro (Quadro 21) para anotação de outros aspectos gerais ou universais (primeira coluna). Com essa padronização, copiei excertos (segunda coluna) e criei categorias analíticas provisórias (terceira coluna), à medida que eu avançava na leitura das teses.

Quadro 21 – Aspectos universais de teses

Aspecto universal	Característica/excerto/localização	Classificação analítica
1. Área de inserção	Linguística Aplicada	
2. Campo	Educação de professores	
3. Foco/objeto		
4. Natureza do foco/objeto		[Estático]
		[Dinâmico]
5. Epistemologia		
6. Ontologia		
7. Metodologia/Tipo de pesquisa		
8. Contexto		
9. Sujeitos/ Participantes		
10. Instrumento de coleta/geração de dados		[Pré/pós]
		[Longitudinal]
		[Uniepisódico]
11. Métodos de análise		[Dedutivo]
12. Unidade de análise		
13. Perspectiva Teórica		
14. Finalidade do referencial teórico		[Data driven]
15. Critérios de julgamento da qualidade da pesquisa		
16. Tese defendida		

Fonte: A autora.

Ao final desse processo, para facilitar o manuseio dessas informações, reuni os 24 arquivos, que resultaram em um volume de 150 páginas. Essa organização contribuiu para o andamento da pesquisa, pois seria inviável buscar informações pontuais diretamente nos arquivos das teses, todas as vezes que eu precisasse confirmar ou resgatar uma informação, especialmente durante as sessões de orientação.

Essa encadernação, com amostras de todas as teses, passou a ser consultada para fins analíticos. Porém, quando as informações não eram suficientes, eu recorria aos arquivos originais das teses.

Leituras cíclicas dos dados

Um dos procedimentos da APS é a leitura cíclica dos dados. Nesse tipo de leitura o pesquisador percorre todos os dados, onde realiza análises indutivo-dedutivas. Nos Quadros 22 e 23, ilustro o percurso de análise que utilizei para elaboração da grade analítica de Foco/objeto investigado pelos autores das 24 teses.

Para análise desse tópico metodológico, foram necessárias três fases: 1) Classificação a partir de espelhamento; 2) Agrupamento de hipônimos por semelhança e 3) Grade analítica de foco/objeto. Essas fases foram construídas com leitura dos dados em sentido vertical, com movimento cíclico descendente e, em seguida, ascendente (Figura 16).

Figura 16 – Sentido de leitura cíclica de fase paradigmática



Fonte: A autora.

Lembro que, na etapa inicial, de classificação por espelhamento, fiz anotações gerais e extração de volume extenso de informações. A APS, nessa etapa, admite o espelhamento para, na sequência, o substituir pelas primeiras categorias analíticas agrupadas por semelhança (hipônimos). Em outros termos, as anotações feitas por meio de “reprodução, paráfrase ou espelhamento” (REIS, 2018, p.152) são substituídas por termos analíticos, pois, na construção de grade analítica, na APS “não se admite redundâncias por meio de classificações sinonímicas, pois tudo que é sinônimo cabe dentro de um mesmo hipônimo ou hiperônimo” (REIS, 2018, p. 162).

Essa classificação a partir de espelhamento e a proposição de hipônimos pode ser observada no Quadro 22.

Quadro 22 – 1ª Fase: Classificação a partir de espelhamento

TESES	Espelhamento	Foco/objeto
TESE 1	Potencial de aprendizagem da atividade de produção coletiva	Potencial e processo
TESE 2	Desenvolvimento da escrita em LI	Ensino-aprendizagem/ processo
TESE 3	Desenvolvimento profissional de formadores (ENFOPLI)	Modo/atividade
TESE 4	Desenvolvimento profissional (por meio de reuniões pedagógicas e autoconfrontação)	Modo/atividade
TESE 5	Produção textual	Ensino-aprendizagem/ processo
TESE 6	Avaliação de professores	Cognição e princípios
TESE 7	Formação continuada (no PDE – GTR)	Modo/atividade
TESE 8	Dislexia e ensino-aprendizagem de LI	Ensino-aprendizagem/ processo
TESE 9	Formação inicial do professor de inglês (relação entre instrumentos, saberes e capacidades)	Potencial e processo
TESE 10	Interações de formadoras de professores de inglês	Cognição e ação
TESE 11	Processo de construção de sequências didáticas	Potencial e processo
TESE 12	(re)construção identitária de professores de língua inglesa	Cognição e Atributo
TESE 13	Transformação de identidades de professores em formação	Cognição e Atributo
TESE 14	Manual do professor	Linguagem e princípios
TESE 15	Identidades em construção nas representações sociais de estudantes de língua inglesa	Cognição e Atributo
TESE 16	Representações sociais	Cognição
TESE 17	Identidade profissional de pibidianos	Cognição
TESE 18	Cognições sobre experiências	Cognição
TESE 19	Trabalho real do professor formador de LI	Atividade e ação
TESE 20	Trabalho docente de professores formadores	Atividade e ação
TESE 21	Desenvolvimento profissional docente	Cognição e Atributo
TESE 22	Papel das interações orais e dos instrumentos de mediação no processo de escrita e reescrita textual	Potencial e processo
TESE 23	Contradições históricas inerentes à trajetória de formação docente (no Ensino colaborativo no PIBID)	Cognição e ação
TESE 24	Desenvolvimento de professoras como reflexo de seu pensamento crítico	Cognição e ação

Fonte: A autora.

Comparações e readequações analíticas constantes

Os hipônimos (coluna à direita no Quadro 22) foram propostos somente após observação e comparação de recorrências nos dados. Utilizei cores diferentes para favorecer identificação visual e agrupamento posterior. Com o avanço da análise, pude “rascunhar classificações adicionais e modificar classificações anteriores” (REIS, 2018, p.150), até chegar a essa versão, organizada em três colunas: 1ª) referência das teses; 2ª) espelhamento e 3ª) hipônimos. Esse processo dinâmico de revisão e proposição de novas categorias analíticas visa a sustentabilidade de novas classificações, sem desconsiderar as especificidades de cada tese, pois, se uma única tese requer um hipônimo exclusivo, este não deve ser descartado no decorrer das análises, como possibilita a GT (REIS, 2018).

Nessa etapa paradigmática, localizei informações por espelhamento em parágrafos e/ou sentenças do resumo, introdução e metodologia, onde o autor explicita o objeto em estudo, ou seja, o foco da tese. Em seguida, na coluna à direita, propus categorias hiponímicas provisórias. Para fazer tais proposições, por exemplo, na T1, a indagação para a qual busquei resposta nos dados espelhados foi a seguinte:

(T1) “Potencial de aprendizagem da atividade de produção coletiva” é um tipo de quê?

A busca por resposta a essa indagação me levou ao hipônimo potencial e processo. Na sequência, verifiquei que esse hipônimo poderia ser adequado a excertos de outras três teses.

(T9) Formação inicial do professor de inglês (relação entre instrumentos, saberes e capacidades);

(T11) Processo de construção de sequências didáticas;

(T22) Papel das interações orais e dos instrumentos de mediação no processo de escrita e reescrita textual.

Na T14, a resposta ao mesmo tipo de indagação (*Manual do professor é um tipo de quê?*) gerou um hipônimo único (Linguagem e princípios), ou seja, ele não se aplicou a nenhuma outra tese. Conforme apontei anteriormente, esse é um princípio da APS que prevê categorias hiponímicas exclusivas ou abrangentes de uma quantidade maior de dados. Esse processo de análise possibilitou a criação de oito hipônimos diferentes.

Na etapa seguinte, procedi ao agrupamento, por semelhança, das teses com o(s) mesmo(s) hipônimo(s) (Quadro 23). O uso de diferentes cores ajudou a otimizar o trabalho por facilitar a identificação. Um exemplo de comparação e readequação ocorreu com o hipônimo cognição, que utilizei 11 vezes. Inicialmente, classifiquei as teses apenas com esse hipônimo, contudo, após reflexões em sessões de orientação, eu e minha orientadora concluímos que não se tratava apenas de cognição, mas de outros processos que poderiam ser associados a esse. Por isso, o hipônimo aparece combinado com outros.

Quadro 23 – 2ª Fase: Agrupamento de hipônimos por semelhança

TESES	Foco/objeto
TESE 1	Potencial e processo
TESE 9	Potencial e processo
TESE 11	Potencial e processo
TESE 22	Potencial e processo
TESE 2	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 5	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 8	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 3	Modo/atividade
TESE 4	Modo/atividade
TESE 7	Modo/atividade
TESE 10	Cognição e ação
TESE 23	Cognição e ação
TESE 18	Cognição e ação
TESE 24	Cognição e ação (e atributo)
TESE 12	Cognição e Atributo
TESE 13	Cognição e Atributo
TESE 15	Cognição e Atributo
TESE 21	Cognição e Atributo
TESE 16	Cognição (e atributos)
TESE 17	Cognição
TESE 19	Atividade e ação
TESE 20	Atividade e ação
TESE 14	Linguagem (hipônimo); Princípios (sub-hipônimo)
TESE 6	Cognição (hipônimo); Princípios (sub-hipônimo)

Fonte: A Autora.

Subordinação hiponímica, hiperonímica e geração de grades analíticas

A partir desse resultado, organizei uma grade analítico-sintética (Quadro 24), com hiperônimo, hipônimos e sub-hipônimos nominais. Ela é composta por quatro

colunas e seu sentido vai da categoria superordenada às subordinadas. Por último (coluna à direita), estão dispostas as referências aos dados.

Quadro 24 – 3ª Fase: Grade analítica APS

Hiperônimo	Hipônimo	Sub-hipônimo	Teses	
FOCO/OBJETO	Potencial		T1, T9, T11, T22	
	Processo		T1, T2, T5, T8, T9, T11, T22	
	Ensino/aprendizagem		T2, T5, T8	
	Modo		T3, T4, T7	
	Cognição			T16, T17
		<i>Ação</i>		T10, T18, T23, T24
		<i>Atributo</i>		T12, T13, T15, T21
	Linguagem		<i>Princípios</i>	T6, T14
		<i>Atividade</i>	T19, T20	

Fonte: A autora.

A grade analítica foi gerada com a subordinação dos hipônimos **potencial**, **processo**, **ensino/aprendizagem**, **modo**, **cognição** e **linguagem** ao hiperônimo FOCO/OBJETO. Além disso, pesquisas com FOCO em *ação*, *atributo*, *princípios* e *linguagem* puderam ser subordinadas aos hipônimos **cognição** e **linguagem**, tornando-se sub-hipônimos. Na quarta coluna, a referência aos dados é posicionada de acordo com cada classificação.

Desse ponto em diante, a análise deixa de ser paradigmática, e tem início a fase sintagmática, cujos procedimentos apresento na próxima seção.

3.4.4 Análise Sintagmática

A análise sintagmática é um modo de asserção analítico-sintética cujo relato é realizado linha a linha, do sentido superordenado ao subordinado, ou seja, da esquerda para a direita. Nessa segunda fase da APS, aplica-se o procedimento de relato que vai do geral para o específico.

E, para isso, a APS dispensa o uso de terminologia específica de descritores linguísticos gramaticais convencionais, isto é, metalinguísticos (sintagmas, orações coordenadas e/ou subordinadas, frases nominais, verbais, interrogativas, optativas, etc.), devido ao seu interesse nos significados e na linguagem enquanto “instrumento de poder” (REIS, 2018, p. 148).

Assim, após a fase paradigmática de FOCO/OBJETO, iniciei o relato da grade analítica com a descrição do processo de construção, bem como dos elementos que a compõem. Na sequência, organizei minha argumentação conceituando esses elementos, um a um; apresentei minhas interpretações estabelecendo relações entre hipônimos e sub-hipônimos e incluí excertos de algumas das teses referenciadas.

Como ilustração, reproduzo um fragmento do capítulo de análise, no qual emprego esse estilo de relato.

O hipônimo processo, dicionarizado, significa ação contínua e prolongada de uma atividade; modo, método ou procedimento; um conjunto de atividades ou procedimentos continuados, que apresentam certa unidade e regularidade. Nas teses que classifico como tendo foco no processo, refiro-me, especificamente, a processos de desenvolvimento humano, mediados por um instrumento, planejados e organizados de modo a possibilitar o desenvolvimento de capacidades mentais que resultem na aprendizagem e/ou na produção de algo. Nesse sentido, o foco da T5 encontra-se no exame dos processos que possibilitam a produção de textos em LI, mediados por um instrumento de ensino. Na mesma direção, a T8 foca em um processo mediado pela linguagem escrita.

O objetivo precípua desta pesquisa é investigar a contribuição proporcionada, pelos dicionários bilíngues e monolíngues, **ao desenvolvimento da competência dos alunos, em produção textual escrita** (em LI) (T5, p.13).

Este estudo de caso objetiva investigar as **relações entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI** em um aluno diagnosticado disléxico em uma escola pública no Estado do Paraná (T8, p.36).

Na APS, o pesquisador precisa estar “comprometido com o conteúdo e o significado da linguagem” (REIS, 2018, p.154), considerando que suas asserções sobre os hiperônimos, hipônimos e sub-hipônimos podem produzir diversos efeitos de sentido. A autora ainda esclarece que as grades analíticas construídas por meio da análise paradigmática devem ser lidas em forma de afirmações facultadas pelo que se conheceu por meio do exame exaustivo dos dados e dos processos de revisão das categorizações hiponímicas e hiperonímicas. Na APS, as afirmações também partem do geral para o específico, logo, de hiperônimos para hipônimos (REIS, 2018, p.159).

A autora ainda assevera que os modos de enunciação aos quais o pesquisador recorre assumem importância fundamental para a articulação de ideias, isto é, de afirmações que se juntam de forma a expressar diferentes efeitos de sentido.

Alguns exemplos: adição, assimetria, associação, causalidade, comparação, concessão, concorrência, consequência, contraste, coordenação, custódia, dependência, discriminação, disputa, exceção, exclusão, inclusão, independência, inferioridade, integração, oposição, simetria, subordinação, superioridade, etc. (REIS, 2018, p.154)

Para ilustrar, apresento alguns desses efeitos de sentido, construídos por meio das escolhas linguísticas da fase sintagmática desta pesquisa, como:

- *Superioridade*

A conclusão a que as análises me conduziram foi que **os instrumentos de Grau 2** (relatos orais e escritos), obtidos por retrospectiva estimulada e em situação face a face, **predominaram** em relação aos demais.

- *Comparação*

Além disso, **há variação no emprego de métodos, com teses que concentram as análises em um tipo, enquanto outras se valem de três dos métodos citados.**

- *Consequência*

O próximo excerto evidencia que o exame dos dados é feito de forma dedutivo-indutiva, considerando que, **a partir da seleção de categorias de análise bem definidas, os dados são examinados indutivamente.**

- *Exclusão*

A T21⁷¹ adota método de análise indutivo-dedutivo, dispensando o apriorismo teórico, ou seja, o exame de dados não é baseado em aspectos definidos anteriormente e com base em métodos oriundos de perspectivas teóricas, mas busca gerar teoria a partir deles.

- *Adição*

Isso quer dizer que os produtores de dados são, majoritariamente, **os participantes**, sendo que, em duas teses (T17, T21), os pesquisadores **também geraram dados em/ de 1ª pessoa.**

- *Contraste*

A propósito dos Dados Dinâmicos coletivos, **diferencio tipo, contexto e relações** estabelecidas no processo de geração.

- *Exceção*

O segundo instrumento Tarefas/produtos didáticos refere-se ao que foi produzido pelos participantes, **excetuando o que foi feito pelo pesquisador.**

⁷¹ A T21 estuda as cognições de professores sobre seu desenvolvimento profissional docente, em um *corpus* composto por entrevistas semiestruturadas.

Nessa seção, apresentei princípios e procedimentos da APS, bem como exemplos de minhas análises, com vistas a contribuir para o processo de didatização da APS, a qual está em constante desenvolvimento (REIS, 2015; 2018; CHIMENTÃO, 2016; CORADIM, 2015; EGIDO, 2018; 2019; SENEFONTE, 2014; 2018; SECCATO, 2020; HESHIKI, 2018; EGIDO; REIS, 2019).

Em conclusão, e corroborando as propriedades da APS, ratifico que as fases de análise paradigmática e sintagmática permitem abordar os dados de forma ampla e sem eliminação de particularidades, como fiz nesta tese. Por meio da APS, diferentes prismas direcionam meu olhar de pesquisadora. Primeiro, no sentido paradigmático, baseada na escolha de lexemas e, em consequência, na construção de campos semânticos superordenados e subordinados. E, segundo, no sentido sintagmático, com relato sucinto (posto que analítico-sintético), de modo a produzir, assertivamente, diversos efeitos de sentido para materializar minhas interpretações e reflexões.

3.4.5 Percurso Analítico de Epistemologias

Pesquisar é adotar, mesmo que não explicitamente, suposições e posturas filosóficas, antes de escolhas teóricas e/ou metodológicas. A epistemologia, nesse cenário, constitui parte das bases filosóficas de toda pesquisa científica. Resumidamente, ela é a forma como nós entendemos e pesquisamos o mundo, o que também inclui as justificativas para pesquisá-lo.

Ao discutir escolhas epistemológicas, Schwandt (2006, p. 205) aponta três questões importantes às quais todo investigador qualitativo deve se deter:

- (a) como definir o verdadeiro significado da “compreensão” e como justificar as alegações do “compreender”; (b) como formular o projeto interpretativo, concebido em linhas gerais; e (c) como prever e ocupar o espaço ético no qual pesquisadores e pesquisados (sujeitos, informantes, entrevistados, participantes, co-pesquisadores) relacionam-se entre si na ocasião ou no evento sociotemporal que é a “pesquisa”, e, conseqüentemente, como determinar o papel, o *status*, a responsabilidade e as obrigações do pesquisador na sociedade que ele pesquisa e para com esta.

Em outras palavras, cada pesquisador deve decidir o quê, para quê, onde, como e por que determinado fenômeno, natural e/ou social, deve ou merece ser pesquisado, ou seja, pesquisar é fazer escolhas sob o pano de fundo de bases filosóficas, estejam elas explícitas ou não.

Minhas análises de aspectos metodológicos foram realizadas para dar sustentação e apoio ao entendimento das epistemologias, uma vez que elas convergem para o entendimento dos posicionamentos e das condutas dos pesquisadores. Assim, exponho a trajetória que percorri durante a pesquisa, construída por meio de várias buscas, indagações, discussões, confrontos, formulações e reformulações de interpretações. Esse caminho me possibilitou chegar à síntese do que entendo serem epistemologias. Por isso, relato diferentes fases da investigação, que me levaram à elaboração de grade analítico-sintética das epistemologias.

Com a síntese analítica de aspectos metodológicos do *corpus*, percebi a diversidade de caminhos trilhados pelos pesquisadores. A partir dessa percepção, comecei a indagar sobre a ligação entre questões de autonomia ou poder, condições, requisitos, limites e modos de condução das pesquisas, pois, essas questões poderiam me auxiliar na compreensão das epistemologias. Nesse intuito, fiz a leitura do resumo, introdução e metodologia das cinco primeiras teses, buscando excertos que indicassem escolhas epistemológicas dos pesquisadores. Caso eu não encontrasse indícios claros nessas partes, pressupus que elas poderiam estar implícitas ou diluídas no estilo de uso da linguagem, na organização das análises, em verbos usados para reportar resultados, no grau de certeza da afirmação de teses, na relativização ou objetivação de conhecimentos, dentre outras possibilidades.

Como procedimento analítico, adotei exame indutivo dos dados, sem estabelecer rótulos *a priori*, uma vez que classificar teses em determinado paradigma da literatura e, conseqüentemente, em determinada epistemologia, poderia ser um filtro limitante. Ao mesmo tempo, esses procedimentos iniciais não partiram da visão de que tudo é permitido em pesquisa qualitativa, pois, foi preciso escolher, gradativamente, formas de sistematização das informações.

Dediquei essa fase da pesquisa na construção de metacompreensão, preocupada com o não enclausuramento das liberdades do pesquisador. Guiei-me pelo entendimento de que a prática de pesquisa inclui recurso a diferentes perspectivas epistemológicas. Assim, mapeei predominâncias, sem focar em

contradições, pois, a própria literatura da área é permeada por discrepância de classificações e denominações.

Considero que a epistemologia está diretamente relacionada à conduta do pesquisador frente ao conhecimento a ser pesquisado, independentemente da escolha de perspectivas teórico-metodológicas. Faço, dessa forma, um esforço de inferência ao apontar a quem o pesquisador recorre para produzir, organizar, constituir e oferecer o conhecimento. Ressalto, também, que não pretendo esgotar o *corpus*, mas, sim, investigar pontos que me chamam a atenção por sua repetição e/ou evidência atribuída pelo pesquisador. Feitos esses esclarecimentos, passo à apresentação do percurso de análise, da fase inicial até a elaboração da grade analítico-sintética de epistemologias.

3.4.6 Construção de Grade Analítico-sintética de Epistemologias

Inicialmente, retomei todas as teses e fiz uma separação entre as que apresentam escolhas epistemológicas *declaradas* e *não declaradas*. Considerei como *declaradas* aquelas que utilizaram os termos: epistemologia, base epistemológica, tradição epistemológica, ponto de vista epistemológico, quadro epistemológico. Além disso, incluí mais duas teses que declaram se basear na epistemologia do construcionismo social, embora não mencionem o termo epistemologia. Assim, identifiquei oito teses com epistemologias *declaradas* (T6, T10, T18, T19, T20, T21, T22, T24) e 16 teses com epistemologias *não declaradas* (T1, T2, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T23).

Para situar suas pesquisas, nas teses *não declaradas*, os autores recorrem a outras formas de enunciação que implicam a adoção de determinadas epistemologias. Algumas dessas formas são expressas por termos como: paradigma baseado na atividade social; cunho participativo e intervencionista; construtos metodológicos da pesquisa antropológica; paradigma que valoriza saberes dos professores; perspectiva qualitativa; pesquisa qualitativa/interpretativista; estudo de caso, de abordagem qualitativa e de paradigma interpretativista; visão interpretativa e holística; base qualitativa interpretativista; paradigma crítico; natureza qualitativa; paradigma qualitativo e interpretativo; pesquisa narrativa e enfoque participativo.

A partir daí, notei que todas as teses se posicionam epistemologicamente e que pesquisadores situam suas pesquisas de formas variadas, em favor da subjetividade,

da natureza qualitativa, da coerência interna, da perspectiva teórica, da postura assumida ao interpretar dados, da adoção de determinado paradigma, método, procedimento ou metodologia. De modo geral, todos eles objetivam compreender condutas humanas. Assim, investigo as epistemologias que os pesquisadores adotam ao realizarem suas pesquisas por entender que, ao fazer isso, amplio possibilidades de compreensão das liberdades que o pesquisador possui na escolha das epistemologias que caracterizam sua investigação.

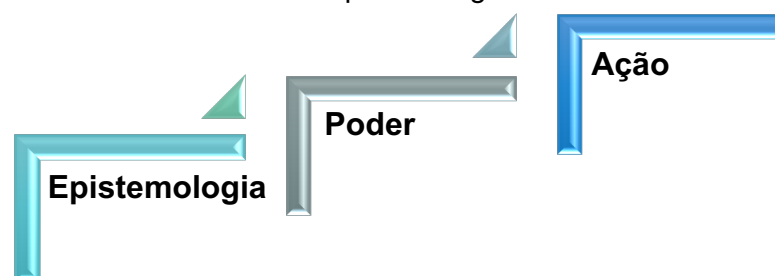
Partindo dessa compreensão, como mencionei, analisei as cinco primeiras teses (T1, T2, T3, T4, T5), nas quais busquei evidências, de modo indutivo, e extraí excertos que pudessem revelar poderes e limites do pesquisador. Então, organizei uma tabela com indicação de localização dos fragmentos que mereciam destaque. Seguido a esse procedimento, retomei os excertos da T1 e iniciei a nomeação do que entendi serem *poderes* e *limites* da pesquisadora. Essa primeira tentativa classificatória resultou em um quadro sintético no qual cada poder, por mim evidenciado, é expresso por um sintagma verbal (Apêndice I).

Porém, ao examinar mais detalhadamente *poderes* e *limites* da T1, verifiquei que essa divisão se mostrava infrutífera, pois eu extraí excertos sobre *limites* que, na verdade, eram relatos de procedimentos comuns a pesquisas científicas qualitativas e que, conseqüentemente, não seriam significativos para a identificação de epistemologias. A partir daí, decidi não prosseguir com a busca por *limites* e me concentrar, exclusivamente, nos *poderes* que o pesquisador poderia exercer ao conduzir uma investigação. Para isso, parti do raciocínio de que *limites* podem estar contidos em *poderes*.

Na sequência, selecionei excertos das cinco primeiras teses para, em seguida, verificar a recorrência de ações dos pesquisadores, que fornecessem pistas epistemológicas. O resultado desse exame foi a classificação indutiva de poderes, que serviram de parâmetro para a análise dedutiva do restante do *corpus*. Isso não implicou em desconsiderar a possibilidade de proposição de novas classificações no decorrer das análises, pois, um princípio da APS é o acolhimento das exceções nos dados.

Como resultado dessa primeira tentativa classificatória, optei por apresentar *epistemologia* em termos de **PODER**, e **PODER** em termos de *ação*. Como resultado, nas classificações analíticas utilizo verbos de *ação*. À exceção do verbo *ser* que, embora designe estado, o considero como uma *ação de ser* algo.

Figura 17 – Elementos constitutivos das epistemologias



Fonte: A autora.

Esses procedimentos possibilitaram o refinamento de categorias analíticas e resultaram na elaboração de grade analítico-sintética, apresentada no capítulo 5 (Quadro 44). Contudo, antes de chegar a essa etapa, fiz um levantamento quantitativo (Apêndice k) para explicitar as epistemologias mobilizadas em cada tese. Com esse procedimento foi possível identificar a presença de multiepistemologias nos dados.

3.5 ESTILO DE RELATO

Com relação ao estilo do relato, escrevo na primeira pessoa do singular, pois esta pesquisa é resultado de meu olhar sobre documentos (teses) que caracterizam um campo do saber específico, sócio-historicamente situado.

Nos capítulos quatro e cinco, estabeleci convenções para marcar categorias analíticas, a fim de facilitar a leitura e a compreensão de seus diferentes níveis:

- a) CAIXA ALTA: hiperônimos;
- b) **Negrito**: hipônimos;
- c) *Itálico*: sub-hipônimos.

Os quadros e grades analíticas inseridos no relato são o resultado da última fase de depuração dos dados pela APS. Todas as etapas de análise (sendo em média três) foram apensadas ao final da tese, ilustrando o processo do início até a elaboração da versão final de cada grade analítica.

Na fase sintagmática, quando disserto sobre os resultados obtidos na fase paradigmática, o movimento de interpretação vai da esquerda para a direita, de modo linear, por meio asserções afirmativas, conforme preconiza a APS. Primeiro, apresento o hiperônimo, em seguida o(s) hipônimo(s) e sub-hipônimo(s), quando houver, e discuto suas relações.

Ao longo do relato da análise, utilizo termos definidos no glossário (localizado após as Referências). Para ilustrar minhas interpretações, em cada categoria analítica trago excertos ilustrativos de teses e destaco em negrito partes em que pretendo chamar a atenção do leitor.

Outro aspecto importante é a forma direta e sintética com que faço asserções aos resultados. Dispensar uso de preâmbulos e digressões, restringindo-me à definição de cada categoria analítica e a comentários sobre os excertos ilustrativos.

3.6 ÉTICA

O debate sobre questões éticas em pesquisas na LA tem se intensificado cada vez mais, devido a avanços em teorias da linguagem bem como em teorias voltadas ao ensino e à aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho em equipe pode ser o caminho mais produtivo para que procedimentos éticos sejam construídos (CELANI, 2005).

A esse respeito, Barreto (2009) pontua que questões éticas na LA são frequentemente discutidas em contextos de pesquisa qualitativa crítica. O autor destaca as diferenças no tratamento ético dado aos participantes e à própria linguagem utilizada nos relatos de pesquisa, nos paradigmas por ele denominados positivista e qualitativo. O primeiro, paradigma positivista, durante décadas utilizou o mesmo rigor e objetividade das ciências exatas na pesquisa em LA, educação e ciências sociais. Por outro lado, no paradigma qualitativo, de natureza interpretativista, há predomínio da hermenêutica, ou seja, a subjetividade se torna proeminente. Apesar de ambos os paradigmas valorizarem “a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder” (BARRTEO, 2009, p. 1540), há diferenças na relação entre pesquisador e participante bem como nas formas de participação.

Ao estabelecer critérios éticos para orientar esta pesquisa, de natureza qualitativa, partilho do pensamento de Schwandt (2006), para quem a finalidade da investigação social é a compreensão do que as outras pessoas fazem e dizem. Com isso, uma das tarefas do pesquisador é tornar público o resultado de seu estudo. Essa ação envolve compromissos morais e políticos, pois, cada teoria do conhecimento é alicerçada em determinada compreensão da atividade humana.

Em sentido geral, *ética*, termo derivado de *ethos* "conduta" ou "modo de ser", é um ramo da filosofia grega que se ocupa da reflexão sobre os princípios morais que guiam as condutas humanas, com base em aspectos culturais e históricos de grupos sociais. Dessa forma, minhas escolhas acerca de normas éticas se alinham a três tipos de ética, a saber: ética deontológica; ética formal e ética emancipatória.

A ética deontológica é parte da filosofia moral contemporânea e tem Immanuel Kant como principal expoente. Esse tipo de ética é pautado no sentimento de dever ou no conjunto de deveres, princípios e normas revestidos de valores morais universais (viz., liberdade de expressão, liberdade de escolha, direito à privacidade, liberdade de consciência). Como tal, o ser humano é entendido como fim e não como meio para obtenção de bons resultados em pesquisas. No âmbito profissional, a deontologia é adotada por meio da elaboração de códigos de ética ou normas de conduta em que os princípios se sobrepõem aos fins.

Os requisitos éticos formais que norteiam esta pesquisa são de duas naturezas, burocrática ou formal e emancipatória. Como requisito burocrático, considero o disposto na LEI Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, no que se refere ao consentimento para uso de informações pessoais; e na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta última estabelece normas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais sobre procedimentos metodológicos que envolvam dados diretamente obtidos com participantes, informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana dessas pessoas.

Esta é uma pesquisa de fonte majoritariamente documental, pois analiso informações de acesso público que, conforme definição presente na Resolução n.º 510/16 (Cap. I, Art. 2º, Inciso VI), são "dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis, sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados".

Além de dados documentais, gerei dados com os autores das teses que aceitaram meu convite para colaborarem com este estudo por meio de instrumento estável de validação externa, via mensagem de e-mail com pedido de reação, confirmação e/ou rejeição das análises

Para o cumprimento de resisitos éticos burocráticos, submeti o protocolo de pesquisa, isto é, o projeto que deu origem a esta pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Londrina. A submissão foi feita via Plataforma Brasil⁷², compreendendo uma versão detalhada do projeto, folha de rosto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO M).

Após o aceite dos pesquisadores, encaminhei-lhes o TCLE, com as seguintes informações: a) título da pesquisa; b) objetivos; c) foco; d) metodologia; e) formas de participação; f) esclarecimentos sobre benefícios e riscos ao participante; g) considerações sobre preservação de identidade e sobre a particularidade da análise de documentos públicos; e h) benefícios e contribuições esperadas com os resultados da pesquisa.

Além da ética formal ou burocrática, apoio-me também na ética emancipatória defendida por Reis e Égido (2017; 2019). Os autores argumentam que os benefícios desse tipo de ética justificam a inclusão de procedimentos e considerações éticas como parte integrante da visão ontológica e epistemológica, já na fase de planejamento da pesquisa.

Sendo assim, o retorno ao participante faz parte da metodologia desta pesquisa, desde o desenho inicial. O procedimento foi realizado em três momentos. Primeiro, enviei o capítulo 4 na íntegra, para que cada participante tivesse dimensão de como analisei elementos constitutivos da metodologia das teses. Após o término do capítulo 5, no qual apresento as epistemologias que encontrei no corpus, enviei o segundo retorno, com partes das análises que continham excertos ilustrativos da tese do participante. Nesses dois momentos, solicitei a eles que manifestassem sua concordância, discordância e/ou sugestões para as análises. Por fim, após a finalização de meu relato de pesquisa, submeti o capítulo 6 com as análises sobre o retorno aos participantes, para que eles pudessem fazer considerações finais, caso desejassem.

Esses procedimentos possibilitaram a relativização de meu poder de pesquisadora, uma vez que o diálogo possibilitou a incorporação de diferentes vozes

⁷² Projeto submetido à Plataforma Brasil (CAAE: 64313717.7.0000.5231) em 01/02/2017 e aprovado em 08/02/2017, pelo Parecer Consubstanciado N° 1.912.235, emitido pelo CEP/UJEL.

que analisaram, criticaram, sugeriram alterações e revisões. De meu ponto de vista de pesquisadora, essa construção dialógica trouxe respaldo para que eu prosseguisse com as análises e, também, na afirmação de tese.

Os participantes que aceitaram contribuir com minha pesquisa responderam meu convite por e-mail e assinaram o TCLE. Alguns autores não retornaram e outros me responderam que não seria possível participar devido a motivos pessoais e profissionais. Uma pesquisadora, que inicialmente havia aceitado meu convite, na ocasião do primeiro retorno, informou que consentiria com as análises desde que os membros avaliadores de sua pesquisa fossem identificados. Diante da solicitação, prestei-lhe esclarecimentos acerca da impossibilidade de explicitação dessas informações em virtude dos procedimentos éticos que adotei para preservação de identidade, tanto das teses como dos participantes. Adicionalmente, forneci informações acerca de alterações no projeto inicial, ocorridas no decorrer da investigação, e lhe enviei o resumo final da pesquisa para que ela pudesse se colocar a par dos resultados. Nesses casos em que não foi possível a participação dos pesquisadores, realizei estudo apenas documental, devido à impossibilidade de geração de dados.

Como critério de privacidade e confidencialidade, cada tese é identificada pela letra T, seguida de um número (e.g., T1, T2, ...) e refiro-me aos participantes pela letra P, também seguida do número (P1, P2, ...) correspondente à numeração das teses. Para preservar o rigor científico, apresento citações na íntegra ou com indicação de supressões em algumas passagens. Além disso, os procedimentos analíticos foram construídos com acompanhamento e aprovação de minha orientadora e co-orientadora, além de discussões em seminário do grupo de pesquisa Linguagem e Poder. A validação realizada pelos participantes, por meio dos retornos, além de relativizar meus poderes de pesquisadora, também contribuiu para a manutenção do rigor da pesquisa, já que os participantes também avaliaram minhas interpretações, .

Na fase sintagmática da APS, o procedimento de intersubjetivação, por meio de três retornos aos participantes, é consoante com a ética emancipatória que adoto, pois, partilhar o conhecimento que produzi com pesquisadores doutores em Estudos da Linguagem possibilitou que eu fizesse reconsiderações sobre minhas análises, refletindo e acolhendo suas vozes. Por fim, apensei todas as grades analíticas, para oferecer transparência e possibilitar que o leitor acompanhe o processo de refinamento dos dados, construído por meio da APS.

3.7 PARTICIPANTES

Após a constituição do *corpus*, em meados de 2017, convidei os autores das teses para participarem da pesquisa. O convite foi feito via e-mail, no qual apresentei minha intenção de pesquisa e possíveis formas de participação ao longo do estudo. Inicialmente, dos 24 autores, quatro deles não retornaram a mensagem e 20 aceitaram participar.

Em 2018, por ocasião da realização do primeiro retorno ao participante, 13 autores retornaram meu segundo e-mail, com nova consulta para que eu pudesse enviar-lhes as análises. Como mencionei, houve alguns casos em que os autores justificaram que não poderiam participar por diferentes razões.

Com relação ao contexto institucional, todos os participantes, à exceção de uma, ocupam cargos efetivos em instituições públicas. No tocante à localização geográfica, atualmente, uma autora trabalha em uma universidade pública em outro estado da federação, enquanto os demais atuam no estado do Paraná. Destes, um autor é professor de LI em cursos técnicos de Ensino Médio em um Instituto Federal do Paraná (IFPR); uma autora trabalha na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e os demais atuam em universidades públicas paranaenses (UEL, UEM, UNESPAR, UENP).

Os autores vinculados a universidades integram colegiados de cursos de graduação em Letras com habilitação única (Inglês) e/ou habilitação dupla (Português-Inglês). Além disso, o escopo de atuação de vários deles se estende a programas de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado profissional, mestrado e doutorado acadêmico.

3.8 PESQUISADORA

Nesta seção, relato minha formação escolar, acadêmica e profissional. Ao final, sintetizo minha trajetória docente com uma linha do tempo e apresento os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa.

Filha de agricultores e caçula de quatro irmãos, fui criada no sítio, no município de Abatiá, onde morei até 24 anos de idade. Minha formação escolar na educação básica se deu em três escolas, sendo uma municipal e duas estaduais. Guardo boas

lembranças da alegria em, finalmente, ir à escola. Contudo, antes desse momento, meus pais, irmã e irmãos já haviam se encarregado de me apresentar ao mundo das letras.

Já no início da primeira série, percebi que a escola era melhor do que eu esperava: a primeira cartilha, o material escolar, o uniforme, a sala de aula, a professora, as primeiras amizades (que perduram até hoje), a sensação de pertencimento. Os anos seguintes, do mesmo modo, foram muito importantes para minha formação. Meu gosto pelas ciências humanas logo começou a despontar, em especial pela literatura, língua portuguesa e LI. Concluí o ensino médio em 1992 e no ano seguinte ingressei no curso de Letras Português Inglês, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, atual UENP.

No final do primeiro ano de graduação, tive certeza de que essa seria minha área de atuação profissional. Aos poucos, o gosto pela LI foi se intensificando e, além das aulas na faculdade, comecei a frequentar um instituto de idiomas na cidade vizinha à minha.

De 1993 a 1996, dediquei-me intensamente aos estudos. Concluí a graduação como primeira aluna da turma e fui premiada com uma bolsa de estudos integral para um curso de especialização na mesma faculdade. Em 1994, eu havia sido aprovada em concurso da prefeitura municipal de Abatiá e iniciado minha carreira como professora de ensino fundamental I. Durante dois anos, lecionei em três escolas municipais rurais, com turmas multisseriadas, e na escola municipal da zona urbana.

Em 1997, iniciei minha carreira como professora efetiva de LI na educação básica do estado do Paraná, no município de Santo Antônio da Platina. Em 1999, residindo em Curitiba, busquei por cursos de aperfeiçoamento linguístico em institutos de idiomas e realizei cursos diversos, propostos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Nesse período, assumi meu segundo padrão, completando 40 horas como professora de LI do Quadro Próprio do Magistério (QPM).

Conforme aumentava minha experiência como professora na educação básica, crescia também a vontade de buscar aperfeiçoamento profissional. Em 2004, já morando em Londrina, procurei a UEL para tentar vaga como aluna especial, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Fui selecionada pela Profa. Dra. Vera Cristóvão, para a disciplina de Políticas Educacionais, Ensino e Educação (inicial e continuada) de Professores de Línguas. Meu retorno à universidade marcou o início de uma nova caminhada rumo ao desenvolvimento profissional.

Em 2005, fui convidada para participar do Projeto Parceria Universidade-escola, do Núcleo de Assistência Pedagógica (NAP-UEL). Nesse projeto, em que participavam a coordenadora do grupo, professora Vera, outras professoras de LI da educação básica e alunos de graduação, encontrei espaço para trocar experiências sobre sala de aula, material didático, ensino-aprendizagem, estudo teórico, dentre outras atividades próprias da profissão docente. Como resultado dessa troca de experiências e apoiados no interacionismo sociodiscursivo (ISD), produzíamos coletivamente sequências didáticas de gêneros textuais e as implementávamos em nossas próprias turmas, com apoio dos alunos de graduação, da coordenadora do projeto e da equipe pedagógica da escola.

Dessa experiência teórica e prática, além de minha inserção no grupo de pesquisas Linguagem e Educação, surgiu o interesse pelo estudo de gêneros textuais no ensino de LI. Assim, entre 2006 e 2008, desenvolvi minha pesquisa de mestrado, orientada pela Profa. Dra. Vera Cristóvão, intitulada *A sequência didática nas aulas de inglês do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*⁷³. Nessa pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, elaborei e apliquei duas sequências didáticas (SD) em uma turma de ensino médio, para a qual eu já lecionava, e analisei o material didático e seus impactos no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Ao mesmo tempo, participei da elaboração de uma coleção didática para ensino fundamental II, com minha orientadora e três outros membros do grupo de pesquisas.

Concomitantemente, no ano de 2008, ingressei no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁷⁴, uma política pública do estado do Paraná para formação de professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Nesse programa, desenvolvido na UEL, tive meu primeiro contato com a professora Profa. Dra. Simone Reis, que me orientou na condução de outra pesquisa-ação. Essa pesquisa teve como foco o desenvolvimento de leitura crítica, a análise do processo de construção de sentido em atividades de tradução e a investigação sobre tipos de instrução propiciadoras de raciocínio indutivo e dedutivo no ensino de LI. O estudo, finalizado

⁷³ Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000144668>>. Acesso em: 25 out. 2019.

⁷⁴ O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. Com duração de dois anos, os professores participantes do PDE têm direito a afastamento de 100% da carga horária, no primeiro ano, e de 25%, no segundo ano, para realização de atividades teórico-práticas nas universidades estaduais paranaenses (e. g., cursos gerais e cursos de área, elaboração de implementação de material didático em sala de aula, desenvolvimento de curso em plataforma on-line, elaboração de artigo científico).

em 2009, foi fundamentado na perspectiva vigotskiana de aprendizagem e desenvolvimento, nas abordagens sociosemióticas de linguagem e no referencial da análise crítica do discurso (ACD). Como resultado, elaborei um caderno pedagógico⁷⁵ e produzi um artigo científico intitulado *EFL e material didático baseado na perspectiva crítica de leitura*⁷⁶.

Em resumo, esses processos de formação continuada contribuíram grandemente para meu desenvolvimento profissional. A reflexão acerca de minhas experiências com ensino e aprendizagem de novas teorias e metodologias de ensino trouxeram mudanças na prática docente, conduzindo-me à construção de novos sentidos e a escolhas didáticas mais autônomas. O retorno à universidade, a inserção em grupo de pesquisa, o aprendizado sobre análise e produções de material didático, a realização de duas pesquisas, no mestrado e no PDE, constituiu uma mola propulsora para meu desenvolvimento profissional.

Com respeito à minha ligação com a formação de professores de LI, ainda em Curitiba, comecei a receber graduandos de Letras para a realização de estágio supervisionado. No convívio com eles, comecei a notar suas angústias em ministrar aulas pela primeira vez, bem como a importância do meu papel como coformadora de futuros professores. Em Londrina, da mesma forma, me disponibilizei a receber estagiários pelo Projeto Parceria Universidade-escola, e, também, outros acadêmicos que desejavam realizar suas atividades de estágio supervisionado nas escolas e turmas em que eu atuava. Em 2010, iniciei um trabalho como professora supervisora do Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no curso de Letras Inglês da UEL, sob a coordenação da Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão. As atividades realizadas nesse projeto, somadas à minha formação e experiências anteriores, contribuíram grandemente para a decisão de me tornar professora universitária.

Em 2011, retornei ao curso de Letras Português Inglês da UENP, campus Cornélio Procópio, como professora temporária de LI, com 40 horas semanais. Contudo, mantive meu vínculo com a educação básica durante mais dois anos, com 20 horas semanais efetivas. Em 2012, aprovada em concurso para o ensino superior,

⁷⁵ Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uel_lem_md_celia_regina_capellini_petreche.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2331-8.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2019.

fui nomeada para o cargo de professora efetiva da UENP e, no ano seguinte, solicitei a mudança para o regime de dedicação exclusiva.

Em oito anos como professora de LI no curso de Letras, tive oportunidade de orientar professores PDE e alunos de iniciação científica, atuar na coordenação de estágio supervisionado, coordenação de TCC⁷⁷ e coordenação do PIBID de LI. Esta última, durante cinco anos. Essas novas experiências profissionais, somadas a motivações pessoais, me levaram a continuar minha formação acadêmica. Com isso, em 2016, iniciei minha pesquisa de doutorado, relatada nesta tese. Por fim, para sintetizar essa trajetória, nos Quadros 25 e 26 apresento uma linha do tempo em que ilustro os caminhos que percorri na docência, de 1995 a 2019.

⁷⁷ Trabalho de Conclusão de Curso.

Quadro 25 Linha do tempo de docência da pesquisadora – Parte 1

Cidade – Instituição	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
ABATÍÁ										
Escola Municipal Rural José Guergolet										
Escola Municipal Rural Santa Fé										
Escola Municipal Infantil Dom Bosco										
Escola Municipal Rural Bela Aurora										
Colégio Estadual Rui Barbosa										
SANTO ANTÔNIO DA PLATINA										
Colégio Estadual Maria Dalila Pinto										
Colégio Estadual Rotary										
Colégio Estadual Heloísa Ribeiro										
Colégio Estadual Monte Real										
PINHAIS										
Colégio Estadual Prof. Paulo Freire										
CURITIBA										
Colégio Estadual Prof. Cleto										
Colégio Estadual Lamenha Lins										
Colégio Estadual Barão do Rio Branco										
Colégio Estadual João Turin										
LONDRINA										
Colégio Estadual Hugo Simas										

Fonte: A autora.

Quadro 26 Linha do tempo de docência da pesquisadora – Parte 2

Cidade – Instituição – Função	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
LONDRINA															
Colégio Estadual Adélia D. Barbosa															
Colégio Estadual N. Senhora de Lourdes															
Colégio Estadual Gabriel Carneiro Martins															
Supervisora do PIBID															
CORNÉLIO PROCÓPIO															
Universidade Est. do N. do Paraná (UENP)															
Docente															
Coordenadora de Estágio Supervisionado															
Orientadora no PDE															
Coordenadora de TCC															
Orientadora de Iniciação Científica															
Coordenadora do PIBID Inglês															

Fonte: A autora.

Na universidade, as atribuições de ensino, pesquisa e extensão me motivaram a continuar minha formação, especialmente a buscar aprofundamento de meus conhecimentos em pesquisa, pois, minhas experiências profissionais pregressas haviam sido dedicadas, majoritariamente, ao ensino de LI.

Nesse percurso, em 2016, tive a oportunidade de iniciar esta pesquisa doutoral, novamente sob a orientação da Profa. Dra. Simone Reis. Desde o início das atividades, passei a integrar o grupo de pesquisa *Linguagem e Poder*, coordenado pela professora, no qual participei de atividades variadas (e.g., discussões, seminários de pesquisa, orientações individuais e coletivas), com momentos de reflexão e partilha de conhecimentos, que contribuíram grandemente para o desenvolvimento desta investigação. Em resumo, a produção de conhecimento na área de metodologia de pesquisa é consequência de meu interesse e minha trajetória profissional.

3.9 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3

Nesse capítulo, expliquei a metodologia que norteia a pesquisa, a saber: objetivos, interesses, perguntas de pesquisa, contexto, coleta e preparação de dados, método de análise da APS. Apresentei os procedimentos metodológicos da análise paradigmática e sintagmática, oferecendo exemplos ilustrativos retirados de minhas análises. O objetivo foi demonstrar como coloquei em prática os fundamentos e métodos da APS na pesquisa, de modo que eu pudesse apresentar *Epistemologia* em termos de **PODER**, e **PODER** em termos de *ação*.

Em seguida, tratei de assuntos relacionados ao estilo de relato, procedimentos éticos burocráticos e emancipatórios (viz., intersubjetivação; retorno ao participante; rigor científico), informações sobre participantes e minha apresentação como pesquisadora.

A seguir, passo ao capítulo 4, em que relato a análise de aspectos metodológicos das vinte e quatro teses que formam o *corpus* deste estudo.

CAPÍTULO 4

PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Neste capítulo, apresento elementos constitutivos das metodologias que caracterizam as pesquisas no campo de formação de professores de LI, realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses. O capítulo está dividido em oito partes (viz. objetivos; perguntas de pesquisa; foco/objeto; contexto; instrumentos de coleta e geração de dados; elaboração e modo de coleta e/ou geração; tipos de dados; método de análise). Em cada parte, apresento grade analítica⁷⁸ seguida de detalhamento e excertos ilustrativos.

4.1 OBJETIVOS

Para a análise dos objetivos de pesquisa, observei se eles foram enunciados de modo explícito ou implícito nas teses. Considerei objetivo explícito quando o autor menciona a palavra *objetivo(s)* no texto; e implícito, quando essa palavra não é utilizada, muito embora o(s) objetivo(s) do estudo esteja identificado de forma clara, principalmente em partes como resumo, introdução e capítulo metodológico. Como exemplos, trago um excerto da T2, que explicita objetivos geral e específicos, do mesmo modo que outras 22 teses, e dois excertos da T18, única tese cujos objetivos são apresentados de forma implícita.

Nesse contexto, o **objetivo geral** da pesquisa é compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências. Seus **objetivos específicos** são: 1) avaliar se as sequências didáticas elaboradas podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos

⁷⁸ Agradeço a Profa. Dra. Simone Reis pela orientação acerca dos procedimentos analíticos da APS, pelo acompanhamento e longas discussões em todas as etapas de análise dos dados, em especial, durante a elaboração das grades analíticas. O percurso analítico detalhado das fases de depuração dos dados, por meio da APS, encontra-se nos apêndices.

socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almeçados) [...] (T2, Resumo).

[...] **procurei compreender, descrever e interpretar** os significados atribuídos pelas AP no processo de se tornarem professoras durante o estágio supervisionado (T18, p.22-23).

[...] **promover** reflexões e ações interligadas à prática docente desses alunos-professores, bem como **favorecer** a produção de conhecimento teórico e prático acerca do papel do professor e do processo de ensinar e aprender inglês durante o estágio supervisionado (educação inicial), estendendo-se às suas práticas como futuros professores (educação continuada) (T18, p.20).

Com esse propósito, verifiquei que todas as teses, a exceção da T18 (2015), apresentam o(s) objetivo(s) geral(is) de forma explícita, havendo apenas variação no número de objetivos. Há predomínio de pesquisas com um objetivo geral (16 teses) e pesquisas com dois, três e quatro objetivos gerais (oito teses). No Quadro 27, apresento um levantamento quantitativo dessa análise.

Quadro 27 - Quantitativo de objetivo(s) geral(is)

Objetivo(s) geral(is)	1	2	3	4
Teses	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T15, T17, T20, T21, T23	T4, T10, T16, T19, T22	T18, T24	T14

Fonte: A autora.

Quanto aos objetivos específicos, do conjunto de teses, evidenciei que seis trabalhos não os apresentam. Em contrapartida, nos demais, apurei uma variação de um a oito. A quantidade de objetivos específicos varia quanto ao número mínimo e máximo. Assim, entendo que cada ação, identificada por verbos, constitui um objetivo diferente, quando não se trata de verbos sinônimos. Desse modo, se diferentes ações estão em um único objetivo, classifiquei como sendo objetivos distintos, como no terceiro objetivo específico da T5: “(3) *identificar, categorizar e analisar*. Nesse caso, considere três objetivos ao invés de um, pois esses verbos possuem significados diferentes e, conseqüentemente, ações diferentes. No Quadro 28 sintetizo os resultados.

Quadro 28 - Quantitativo de objetivo(s) específico(s)

Objetivo(s) específico(s)	0	1	2	3	4	5	6	8
Teses	T1, T7, T12, 17, T23, T24	T13	T6, T18, T21	T2, T3, T8, T10, T14, T22	T11, T16, T19	T9	T4, T20	T5, T15

Fonte: A autora.

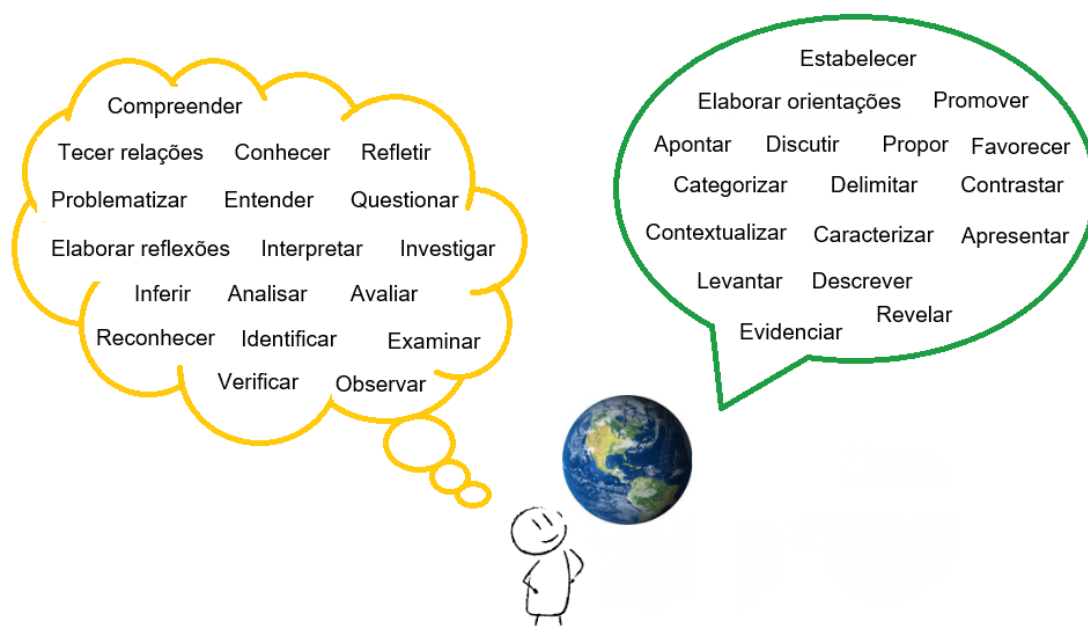
Feita a análise dos modos e dos tipos de objetivos, examinei as diferentes ações propostas em cada um com o intuito de encontrar regularidades, semelhanças e/ou diferenças no tipo de ação ou procedimento proposto. Com isso, encontrei regularidades e semelhanças entre os objetivos de algumas pesquisas e os classifiquei em dois grupos, detalhados na sequência.

Tipos de verbos utilizados nos objetivos

Ao examinar os tipos de verbos utilizados nos objetivos, entre todas as teses, encontrei 34 verbos diferentes. Classifiquei-os com base nas ações a serem realizadas pelo pesquisador. Esses verbos são pertencentes a dois mundos: 1) mundo mental, ligado à compreensão do pesquisador (desenvolvimento, representações, relações); e 2) mundo material, ligado a proposições (orientações, construto) para este mundo, a partir dos entendimentos também do pesquisador. A Figura 18 representa esses mundos aos quais o pesquisador tem acesso no processo investigativo.

Ao propor essa divisão, ressalto que os verbos estão organizados no sentido *bottom up*, de forma a indicar possível direção das análises, por exemplo, nos verbos do mundo mental, entendo que *observar, verificar, examinar* é condição para processos subsequentes e mais complexos como *interpretar, problematizar, compreender*. O mesmo ocorre com verbos do mundo material, em que é necessário *evidenciar, levantar, revelar* para *elaborar orientações, discutir, propor*. Assim, essa disposição sugere uma direção que vai de processos menos complexos para níveis mais elevados de abstração do pesquisador.

Figura 18 – Classificação de verbos dos objetivos das pesquisas



Fonte: A autora.

Para melhor visualização, no Quadro 29 listo todos os verbos, independentemente de comporem objetivos gerais ou específicos, além do número de ocorrências e a referência das teses onde são utilizados. Dessa forma, é possível identificar os verbos mais recorrentes, do maior para o menor número de ocorrências. Assim, cheguei ao seguinte resultado: investigar (12), analisar (11), identificar (9), compreender (7), descrever, verificar e conhecer (3), caracterizar, apontar, interpretar e examinar (2).

Excetuando os verbos descrever, caracterizar e apontar, considerei todos os anteriores como pertencentes ao mundo mental, conforme minha classificação anterior. Os demais verbos do quadro foram utilizados uma única vez. Dos 34 verbos que compõem os objetivos, 18 são do mundo mental e 16 do mundo material.

Quadro 29 – Quantitativo de verbos dos objetivos das pesquisas

CLASSIFICAÇÃO	Verbo	Ocorrência(s)	Referência(s)
Mundo Mental	Analisar	11	T1, T2, T4, T8, T9, T10, T11, T14, T19, T20, T22
	Avaliar	1	T2
	Compreender	7	T2, T3, T10, T13, T15, T18, T19
	Conhecer	3	T16, T21, T24

	Elaborar reflexões	1	T5
	Entender	1	T15
	Examinar	2	T10, T16
	Identificar	9	T5, T6, T8, T11, T14, T16, T17, T19, T20
	Inferir	1	T20
	Interpretar	2	T4, T18
	Investigar	12	T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T14, T19, T22, T23, T24
	Observar	1	T15
	Problematizar	1	T12
	Questionar	1	T22
	Reconhecer	1	T20
	Refletir	1	T16
	Tecer relações	1	T9
	Verificar	3	T4, T11, T16
Mundo Material	Apontar	2	T16, T20
	Apresentar	1	T5
	Caracterizar	2	T3, T14
	Categorizar	1	T5
	Contextualizar	1	T3
	Contrastar	1	T24
	Delimitar	1	T19
	Descrever	3	T4, T15, T18
	Discutir	1	T5
	Elaborar orientações ⁷⁹	1	T14
	Estabelecer	1	T5
	Evidenciar	1	T5
	Favorecer	1	T18
	Levantar	1	T3
	Promover	1	T18
	Propor	1	T6
	Revelar	1	T7

Fonte: A autora.

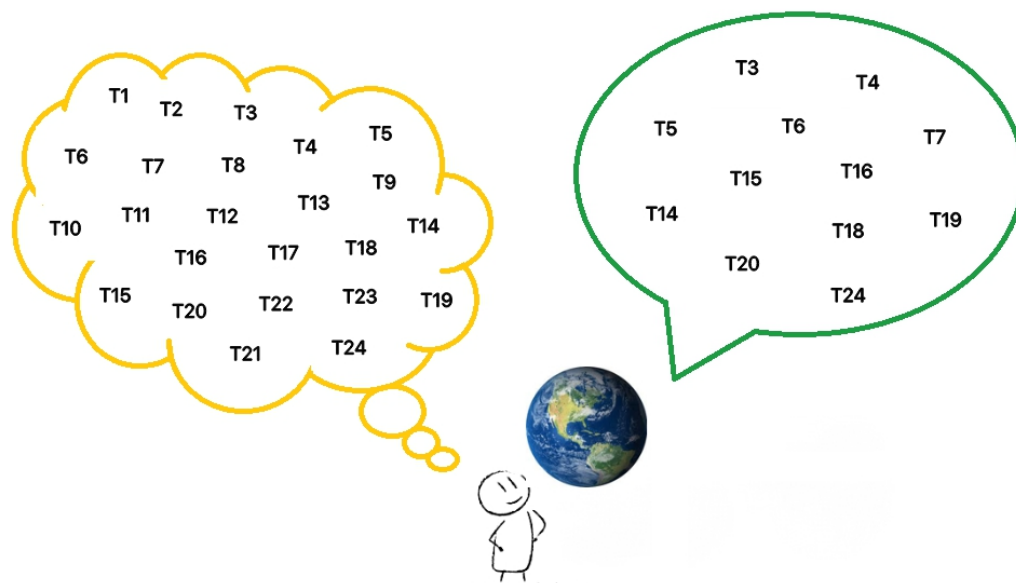
O intuito de minha investigação acerca dos objetivos das teses, especialmente dos processos expressos por seus verbos, é que, posteriormente, eles forneçam pistas para o estudo das epistemologias.

Para finalizar, apresento a Figura 19 como síntese dos mundos onde estão situados os objetivos das pesquisas. Com base nos verbos declarados, todos os pesquisadores elegem objetivos do mundo mental e, metade deles, do mundo

⁷⁹Os complementos *orientações* e *reflexões* foram inseridos para distinguir os mundos em que a ação de *elaborar* ocorre, sendo a primeira ocorrência, do mundo material e a segunda, do mundo mental. O mesmo ocorre com o verbo *tecer*, cujo complemento *relações* indica o mundo mental.

material.

Figura 19 – Dimensões dos objetivos



Fonte: A autora.

4.2 PERGUNTAS

Após examinar os objetivos, apresento as análises das perguntas de pesquisa. Esta subdivide-se em três etapas: 1) levantamento de perguntas de pesquisa; 2) classificação de perguntas de pesquisa; e 3) elaboração de grade analítica.

Na primeira etapa, fiz o levantamento das perguntas de pesquisa de cada tese e busquei pronomes ou expressões interrogativas com os quais as perguntas se iniciam, a fim de investigar suas ocorrências. Em seguida, organizei as informações em uma tabela (Apêndice D) para dimensionar o número de vezes que cada pronome ou expressão foi utilizada. Verifiquei que há incidência de pronomes interrogativos, pergunta iniciada por verbo, artigo seguido de substantivo e formulações hipotéticas.

As classificações comumente apresentadas na literatura para orientar a formulação de perguntas de pesquisas são: abertas, fechadas e alternativas.⁸⁰ No *corpus* desta pesquisa, identifiquei apenas perguntas do tipo abertas, fechadas ou hipotéticas e hipóteses. Perguntas abertas, predominantes em pesquisas qualitativas,

⁸⁰ Informações obtidas em sessões de orientação.

não induzem respostas, são objetivas e abrangentes, propiciando maior liberdade ao pesquisador, que dispõe de amplo conjunto de possibilidades de interpretação. Em contrapartida, perguntas fechadas ou hipotéticas exploram determinadas possibilidades e requerem respostas mais específicas. Elas limitam os resultados das análises pelas próprias características das respostas que requerem. Em outras palavras, normalmente, pesquisas com formulações hipotéticas direcionam as análises, terminando por comprovar ou refutar um pressuposto.

Além de perguntas fechadas ou hipotéticas, verifiquei a ocorrência de hipóteses, ou seja, proposições provisórias antecipadas, afirmativas e/ou negativas, com o propósito de explicar, confirmar ou refutar fatos e/ou processos para fundamentar ideias ou suposições. Tendo como base esses conceitos, identifiquei 100 perguntas abertas, seis perguntas fechadas ou hipotéticas e três hipóteses.

Com relação às perguntas abertas, percebi que são subdivididas em duas categorias, as que objetivam e as que não objetivam. Em meu entendimento, dependendo do foco da investigação, perguntas abertas podem carregar diferentes pressupostos. Uma pergunta com o pronome interrogativo *que* abre possibilidade para o pesquisador fazer vários apontamentos, sem, necessariamente, esgotar o assunto, ou seja, há maior possibilidade de delimitação de um escopo. A estas classifico como perguntas abertas que objetivam.

Diferentemente, perguntas iniciadas pelo pronome interrogativo *como* carregam o pressuposto de que o pesquisador procura explorar o assunto em todas as suas possibilidades. Assim, o pronome interrogativo *como* favorece a formulação de perguntas nas quais o objeto de estudo torna-se bastante amplo, ou seja, parte de perguntas que não objetivam, muito embora ambos os pronomes *que* e *como*, possibilitem a formulação de perguntas abertas.

Nas análises, percebi semelhanças e diferenças na forma de enunciação e no direcionamento de cada grupo de perguntas do *corpus* (abertas, fechadas e alternativas). Dessa forma, fiz o seguinte agrupamento: *perguntas abertas objetivas/direcionadas*; *perguntas abertas subjetivas/não direcionadas* e *perguntas hipotéticas e/ou hipóteses*.

Antes de apresentar os resultados, formalizo meu entendimento sobre estas classificações:

- a) *Perguntas abertas objetivas/direcionadas* possibilitam o apontamento de informações, reflexões, interpretações vastas, porém, com certo grau de refinamento, ou seja, não pressupõem o esgotamento do assunto. Não há indução de resposta, mas a delimitação de um alvo.
- b) *Perguntas abertas subjetivas/não direcionadas* dão abertura para inúmeras respostas ou análises, podendo dificultar a delimitação de um escopo, conduzindo a pesquisa para caminhos e resultados mais abrangentes e imprevisíveis, o que pode demandar mais esforço e perícia do pesquisador;
- c) *Perguntas hipotéticas e/ou hipóteses* restringem o escopo da pesquisa de modo bastante específico, diminuindo, consideravelmente, as possibilidades de discussão dos resultados. Esse processo torna-se ainda mais restrito com as *hipóteses*, formuladas por frases afirmativas ou negativas, que pressupõem os resultados desde o início da pesquisa.

No Quadro 30 sintetizo as análises das perguntas de pesquisa.

Quadro 30 – Tipos de perguntas de pesquisa

TIPO DE PERGUNTA		Tese	Total
ABERTA	Objetiva / direcionada	T1, T3, T6, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T21, T22, T23, T24	24
		T1	1
		T1, T3, T14	3
		T1, T3, T6, T9, T11, T17, T22	12
		T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T19, T20, T23	38
	Subjetiva / não direcionada	T22	1
		T8	1
		T1, T3, T7, T9, T10, T12, T22, T23, T15	17
		T1, T16	2
		T14, T16	2
		T4, T14	2

FECHADA	Hipotética	T2	1
		T2	1
		T11	1
		T5	3

Fonte: A autora.

Das 24 teses analisadas, encontrei 106 perguntas, sendo predominante as do tipo *abertas objetivas/direcionadas*, que totalizaram 80. Essas perguntas se iniciam com: *que, a que, o que, qual, quais*, como exemplifico.

Que contexto sócio-histórico levou à criação do ENFOPLI? (T3, p.37).

A que necessidades coletivas e desejos e interesses individuais corresponde o objeto da atividade? (T1, p.26).

[...] **O que** podem significar? (T14, p.93).

Qual é o papel da SD base na interface língua, literatura e formação de professor de LI? (T11, p.129).

Quais desafios as formadoras vivenciam ao desenvolver seu trabalho educacional no contexto investigado? (T20, p.104).

Sobre o segundo tipo, *perguntas abertas subjetivas/não direcionadas*, considere aquelas que utilizam: *como, de que modo, de que maneira, em que medida e até que ponto*, totalizando 21 perguntas.

Como negociamos o empreendimento conjunto do GE? (T10, p. 16).

(De que modo) essas representações se aproximaram e/ou se distanciaram do caráter mercadológico do inglês? (T16, p. 28).

De que maneira as prescrições são textualizadas nos diferentes textos? (T14, p. 93).

Em que medida as produções textuais foram aprimoradas, levando em conta os instrumentos de mediação utilizados (SA, SD, interações orais, trabalho colaborativo e coletivo de correção textual) no desenvolvimento de um curso sobre escrita acadêmica/profissional em LE? (T22, p. 38)

Até que ponto os instrumentos mediadores (materiais utilizados e a medição de outrem) podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de LI a um aluno diagnosticado disléxico? (T8, p. 123).

No que se refere ao terceiro tipo, *perguntas hipotéticas e/ou hipóteses*,

encontrei cinco perguntas, duas hipóteses afirmativas e uma negativa, as quais elenco:

Há reconfigurações das representações dos sujeitos a partir das autoconfrontações? (T4, p. 104).

Há semelhanças e/ou diferenças entre as coleções submetidas ao PNLD/2011 e ao PNLD/2014? (T14, p. 93).

As SDs **podem** colaborar para o desenvolvimento da escrita dos participantes em relação às capacidades de linguagem mobilizadas para agir nas situações de comunicação dadas? (T2, p. 123).

Os textos das participantes **revelam** desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes aos gêneros trabalhados? (T2, p. 123).

Os livros aprovados pelo PNLD **possuem** potencial para contemplar o gênero conto como um instrumento norteador para o ensino de LI? (T11, p.129).

[Hipóteses]

(1) **os aprendizes desconhecem** a variedade de informação disponível nos dicionários bilíngues e monolíngues;

(2) **a utilização de uma abordagem** para o uso de dicionários (critérios de escolha e utilização, exploração da estrutura e prática de atividades produtivas) **pode** trazer melhores resultados à consulta, e à produção escrita;

(3) **não possuem** habilidades lexicográficas para uma consulta eficiente, e por essa razão não usufruem as suas informações na dimensão em que poderiam fazê-lo, perdendo o benefício desse suporte a sua aprendizagem (T5, p.138).

4.3 FOCO/OBJETO

Minhas reflexões sobre foco ou objeto das pesquisas partem de um exame amplo do *corpus*, em que confrontei informações presentes, principalmente, nos objetivos e perguntas de pesquisa, nos dados e no capítulo de análise, a fim de identificar o(s) interesse(s) do pesquisador e, posteriormente, os percursos de sua investigação.

Esse processo (Apêndice E), resultou no agrupamento dos trabalhos em seis categorias (Hipônimos), sendo elas: a) potencial; b) processo; c)

ensino/aprendizagem; d) modo; e) cognição; e f) linguagem⁸¹. Os dois últimos agrupamentos apresentam subdivisões devido a especificidades que apresento adiante. Em algumas teses o foco é único, em outras há mais de um foco, resultando em combinações como potencial e processo; ensino/aprendizagem e processo. Há também teses com categorias (Hipônimos) e subcategorias (Sub-hipônimos), como: cognição e *ação*; cognição e *atributo*; cognição e *princípios*; e, por fim, linguagem e *princípios* e linguagem e *atividade*.

Quadro 31 – Grade analítica de Foco/objeto

Hiperônimo	Hipônimo	Sub-hipônimo	Teses	
FOCO/OBJETO	Potencial		T1, T9, T11, T22	
	Processo		T1, T2, T5, T8, T9, T11, T22	
	Ensino/aprendizagem		T2, T5, T8	
	Modo		T3, T4, T7	
	Cognição			T16, T17
		<i>Ação</i>		T10, T18, T23, T24
		<i>Atributo</i>		T12, T13, T15, T21, T24
	Linguagem		<i>Princípios</i>	T6, T14
		<i>Atividade</i>	T19, T20	

Fonte: A autora.

Na sequência, apresento definições dos termos do quadro, exemplificando cada classificação com alguns excertos das teses.

Partindo do conceito aristotélico de potência e do conceito vigotskiano de desenvolvimento⁸², defino como **potencial** a capacidade individual e/ou coletiva de realizar ações e de sofrer mudança, no mundo mental e/ou no mundo material, em si próprios ou nos outros, ocasionando algum tipo de modificação da realidade. Essas mudanças são mediadas pela linguagem e por atividades coletivas e/ou individuais.

Ao analisar a T1, percebi que seu FOCO recai no modo como o coletivo de professores elaboradores de um material pedagógico pode se apropriar de novas

⁸¹ A escolha de *linguagem* como hipônimo se deu em função de sua dimensão mais ampla e, também, para evitar a utilização de termos mais específicos de determinadas teorias.

⁸² ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.782.

formas de trabalho. Assim, o **potencial** da atividade de elaboração coletiva pode trazer mudanças tanto na visão dos elaboradores quanto na própria atividade de formação, isto é, no mundo mental e no mundo material. Por sua vez, o FOCO da T11 está no **potencial** de ensino de um gênero textual, a partir da reflexão e/ou análise coletiva da pesquisadora e participantes da pesquisa.

[...] o foco em meu estudo: a produção coletiva de um material pedagógico que é levada a cabo no discurso e através do recurso a discursos diversos oferecendo oportunidades para que **os participantes se apropriem de novas maneiras de falar, pensar e fazer a formação do professor de inglês** (T1, p.50).

Esta pesquisa centra-se no processo de formação inicial do professor, mais especificamente, no processo de construção de sequências didáticas com o gênero conto por alunos professores da disciplina de Literatura de Língua Inglesa (LLI), de um curso de Letras Português-Inglês, de uma Universidade Estadual localizada ao norte do Paraná. [...] **analisamos, juntamente com os alunos-professores, o potencial de ensino do gênero textual conto a partir do levantamento teórico e de atividades práticas específicas**, as quais objetivam a transposição didática daquele gênero a alunos do ensino médio da rede básica de ensino (T11, p.24).

O termo **processo**⁸³, dicionarizado, significa ação contínua e prolongada de uma atividade; modo, método ou procedimento; um conjunto de atividades ou procedimentos continuados que apresentam certa unidade e regularidade. Nas teses que classifico como tendo FOCO no **processo**, refiro-me, especificamente, a processos de desenvolvimento humano, mediados por um instrumento, planejados e organizados de modo a possibilitar o desenvolvimento de capacidades mentais que resultem na aprendizagem e/ou na produção de algo. Nesse sentido, o FOCO da T5 encontra-se no exame dos processos que possibilitam a produção de textos em língua inglesa, mediados por um instrumento de ensino. Na mesma direção, a T8 foca em um processo mediado pela linguagem escrita.

O objetivo precípua desta pesquisa é investigar a contribuição proporcionada, pelos dicionários bilíngues e monolíngues, **ao desenvolvimento da competência dos alunos, em produção textual escrita** (em língua inglesa) (T5, p.13).

⁸³ PROCESSO. **Dicionário On Line de Português Oxford**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/oxford/>>. Acesso em: 01 out. 2018.

Este estudo de caso objetiva investigar as **relações entre dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e aprendizagem de LI** em um aluno diagnosticado disléxico em uma escola pública no Estado do Paraná (T8, p.36).

Com respeito ao **ensino/aprendizagem**, partilho do conceito vigotskiano de mediação no ambiente escolar para a formação de conceitos, operações mentais mediadas intencionalmente pela linguagem, por instrumentos didático-pedagógicos e procedimentos metodológicos específicos. Embora dispostos em categorias únicas na grade analítica, há teses com FOCO duplo, **potencial** e **processo**, bem como em **processo e ensino/aprendizagem**. Em relação a **potencial** e **processo**, a T9 analisa o **potencial** de instrumentos, saberes e capacidades para o **processo** de formação de professores.

Esta pesquisa tem como objetivo geral **investigar a relação entre os instrumentos utilizados** (Sequências Didáticas, Socialização de Diários e Extensão ao Coletivo) pelas alunas professoras de língua inglesa (doravante APLIs), **os saberes e capacidades docentes** que contemplam o eixo articulador das diretrizes para a formação inicial (competência, pesquisa; coerência entre a formação oferecida e a prática esperada (T9, p. 32-34).

Da mesma forma, a T22 foca no **processo** de interação em aulas de LI e no **potencial** de gêneros da esfera profissional para o aprendizado da língua.

Nosso foco de análise se volta, entre outras coisas, para uma interpretação de como se deu o **processo de interação** entre os participantes com vistas às produções escritas de gêneros referentes à área profissional. (p.126)

Em relação ao **processo e ensino/aprendizagem**, a T2 investiga como se dá o desenvolvimento da produção escrita em LI em um projeto de troca de correspondências com alunos da educação básica. Ao buscar compreender o desenvolvimento, o FOCO está no **processo** da escrita, uma vez que tal desenvolvimento é evidenciado nos textos produzidos pelos alunos ao longo do ano escolar. Além disso, o FOCO no **ensino/aprendizagem** se mostra no uso de sequências didáticas como instrumento mediador do desenvolvimento desses alunos.

[...] o objetivo geral da pesquisa é **compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências** (T2, p. 25).

No que se refere a **modo**, classifico pesquisas com esse FOCO aquelas que, predominantemente, investigam como determinadas atividades coletivas são planejadas e realizadas, e resultam em organização de meios para o desenvolvimento profissional. A T4 é um exemplo de **modo** como um procedimento pode impulsionar o desenvolvimento de professores em seu contexto de trabalho.

O objetivo geral deste estudo é o de investigar as reuniões pedagógicas e o procedimento das autoconfrontações simples e cruzada **como espaços de desenvolvimento profissional** no contexto de uma escola pública, e **analisar de que forma tais espaços se constituem como atividades** nas quais diferentes representações entram em conflito e contribuem para a construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional; ou seja, **como os conflitos vivenciados em ambiente profissional podem agir para na formação dos professores**. (T4, p.14-15)

Com respeito à **cognição**, adoto o conceito de Reis (2005) e Reis e Cecci (2010), em pesquisas na área educacional, onde o FOCO está na atenção, memória, inteligência e pensamento, além de conhecimentos, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar por atores sociais (alunos e professores). Identifiquei pesquisas sobre **cognição** que analisam o que os professores sabem, acreditam, pensam, fazem em suas práticas docentes, como é o caso da T17 que investiga identidade profissional de professores em formação inicial, por meio da análise de suas crenças.

[...] propus-me a traçar algumas **interpretações sobre o estado da identidade profissional** de um grupo de pibidianos, futuros professores de Língua Inglesa (T17, p.21).

Dentro de **cognição**, considere também que algumas pesquisas têm como FOCO **cognição** e *ação* e **cognição** e *atributo*. Entendo *ação* como uma forma de proceder, um comportamento intencional no qual o sujeito ou agente é movido por uma razão e realiza alguma mudança abstrata (reflexão, tomada de decisão) ou

concreta, pondo em prática novos procedimentos, modificando a forma de agir. A T18 é um exemplo de FOCO em **cognição** e *ação*, considerando que a análise está centrada no que alunas-professoras de LI pensam sobre suas práticas em sala de aula, durante a regência do estágio supervisionado e em suas ações antes, durante e após as aulas.

[...] minha investigação amplia os estudos na área da cognição e cognição situada ao analisar **cognições de AP em contexto de estágio supervisionado** no processo de se tornarem professoras (T18, p.60).

Ao analisar as teses com FOCO em **cognição** e *atributo*, considero este o benefício subjetivo do participante, bem como do pesquisador, resultante da investigação de processos cognitivos, como a investigação de identidades e/ou representações. Especificamente na T12, o *atributo* é a possibilidade de reconstrução da identidade por parte dos participantes da pesquisa, por meio do processo de reflexão e discussão do papel do livro didático em suas práticas docentes. Igualmente, a T21 apresenta o mesmo FOCO ao conhecer como os participantes atuam no ambiente profissional.

O objetivo geral foi problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, **a (re)construção de identidades** na relação entre ambos. (T12, p.131)

[...] a pesquisa visa a conhecer cognições de professores de inglês acerca de seu **desenvolvimento profissional docente, enquanto atores educacionais** atuantes em instituição pública de ensino básico (T21, p.19)

Além das combinações entre **cognição** e *ação* e **cognição** e *atributo*, encontrei evidências na T24 de **cognição**, *ação* e *atributo*, pois o estudo, ao mesmo tempo em que busca saber o que as participantes pensam, foca em suas ações nas esferas pessoal e profissional, além das transformações que podem sofrer durante esse processo.

1) **contrastar pensamentos das participantes** sobre quem eram e quem se tornaram em suas vidas pessoais e profissionais; 2) conhecer

possíveis impactos de componentes de formação continuada voltado ao desenvolvimento de letramento crítico em suas vidas pessoais e profissionais; 3) **investigar as atividades que demonstram possível transformação das professoras** (T24, p.17).

Com respeito ao hipônimo **linguagem**, eu a compreendo, no sentido bakhtiniano do termo, como interação entre o sujeito e as múltiplas vozes que o constituem. Além disso, partilho da visão vigotskiana, que concebe a **linguagem** como um sistema simbólico básico e comum a todo grupo humano, para investigar aspectos diversos do desenvolvimento e da ação humana. Ao classificar pesquisas com FOCO específico na **linguagem**, refiro-me, mais diretamente, a documentos prescritivos, orientadores da formação e da prática docente.

Considero o FOCO da T14 centrado em **linguagem** por esta se ocupar da análise de textos prescritivos norteadores do trabalho do professor, de sua transposição e utilização na prática docente.

O meu foco é a maneira como os autores traduzem os critérios nas orientações gerais e específicas contidas nos MPs⁸⁴ (T14, p.212).

Há, ainda, a combinação de **linguagem** com *princípios*, que entendo serem as bases fundamentais para a proposição de ações, nesse caso, de formação docente. Assim, associei **linguagem** a *princípios* na T6 por perceber que essa tese trata da análise de documentos prescritivos para a formação inicial e continuada de professores de LI e resulta na elaboração de princípios para tal formação.

[...] buscar elementos para um construto que pudesse nortear a avaliação do (futuro) professor de LI, propiciando aos formadores de professores uma base comum de verificação do desenvolvimento do (futuro) docente, dando-lhes, simultaneamente, margem para adaptações que atendam ao contexto próprio de cada IES, favorecendo, assim, um trabalho de formação docente ao mesmo tempo coletivo e individualizado, dentro de cada instituição (T6, p.22).

Para finalizar a análise do FOCO das teses que compõem o *corpus* da pesquisa, associo **linguagem** a *atividade*, entendida pelo viés do interacionismo sociodiscursivo como estrutura de cooperação/colaboração que organiza as intenções

⁸⁴ MPs – Abreviação de Manuais do Professor.

dos indivíduos com o meio ambiente. Tal estrutura é diversificada e classificada sócio-historicamente, conforme as intenções das formações sociais que a praticam. Além disso, a *atividade* necessita da linguagem para que seja materializada em ações individuais e coletivas (BRONCKART, 2006). As teses 19 e 20 combinam esses dois FOCOS por investigarem o trabalho docente em suas várias dimensões e complexidade.

[...] **compreender o TPF⁸⁵** (de LI como língua estrangeira) e sua relação com a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço ou, em outras palavras, **investigar qual o lugar ocupado pelo trabalho do professor formador** dentro da particularidade capitalista brasileira (T19, p.98).

[...] **analisar como formadoras** de um curso de licenciatura em Letras/Inglês **compreendem seu trabalho** no contexto de formação inicial (T20, p.34).

4.4 CONTEXTO

Ao tratar de contexto, em primeiro lugar, busquei informações que evidenciassem, de modo amplo, circunstâncias e/ou situações nas quais os pesquisadores reuniram material para comporem o *corpus* de suas pesquisas.

Após esse agrupamento inicial (Apêndice F), apurei a recorrência de alguns itens: apresentação da localização geográfica, identificação da instituição, circunstância e instalação física de obtenção de dados. Esse procedimento me permitiu formular três grades analíticas, por meio de análise paradigmática. Na primeira, Quadro 32, investigo questões ligadas ao escopo geográfico mais amplo. Em seguida, no Quadro 33, examino a natureza dos contextos de geração e coleta. Por fim, no Quadro 34, sintetizo informações sobre o que denomino comunidades de VIDA e de ESCOLHA, que fornecem subsídios para as pesquisas que em questão. Nas seções subsequentes, exponho minhas análises de especificidades dos contextos de COLETA e GERAÇÃO de dados.

4.4.1 Escopo Geográfico

⁸⁵ TPF – Abreviação de Trabalho do Professor Formador.

Com respeito ao escopo geográfico, percebi que há especificidades no tocante à abrangência. Essa constatação resultou na organização da grade analítica seguinte.

Quadro 32 – Escopo geográfico

INTERNACIONAL	Europa	T6
	Brasil	T6, T14
NACIONAL	Paraná	T1, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24
	Santa Catarina	T2

Fonte: A autora.

Ao considerar o escopo geográfico, identifiquei dois tipos de cenários, o INTERNACIONAL e o NACIONAL. O contexto predominante é o NACIONAL, havendo somente uma pesquisa (T6) que abrange os dois tipos de contexto. Essa tese examina, entre outros documentos, parâmetros de determinação de níveis de conhecimento linguístico (viz. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), utilizado para avaliação de proficiência linguística e elaborado pelo Conselho da Europa).

No contexto de abrangência NACIONAL, figuram duas teses, que, embora com interesse em representações de profissionais sobre os temas investigados, desenvolvem análise majoritariamente documental (T6, T14).

Neste trabalho analisei sete grupos de arqutextos: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001); [...] **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)** (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COUNCIL OF EUROPE, 2001) [...] (T6, p. 147).

Foram realizadas análises dos textos oriundos dos seguintes documentos: [...] dois Editais: **PNLD/2011**, por ser determinante na elaboração das coleções que desejavam concorrer aos editais do PNLD e conseguir uma fatia desse mercado; **PNLD/2014**, por ser a segunda edição do programa destinado à aquisição de obras de LE, na qual foram aprovadas as três coleções analisadas neste estudo.

Os **MPs**⁸⁶ de cinco coleções de língua inglesa aprovadas nos PNLDs 2011 e 2014 (T14, p.94).

Além dessas duas teses, que situo no escopo NACIONAL, ao afunilar as análises, constatei que os pesquisadores investigaram contextos do próprio estado onde residem ou residiam. Dessa forma, há predominância de pesquisas realizadas no estado do **Paraná**, (T1, T2, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T15, T16, T19, T21, T21, T23). É possível identificar esse tipo de informação quando o autor apresenta o contexto mais específico da pesquisa, como município e instituição de geração e/ou coleta de dados.

Ademais, apenas um outro estado da federação, **Santa Catarina**, figura no rol de contexto (T2). À época, a pesquisadora residia no estado e era a professora da turma na qual conduziu o estudo.

[...] A partir de 2002, o Departamento de Letras da UNICENTRO de **Guarapuava** passou a ofertar cursos de licenciatura única com um curso voltado para o ensino de língua portuguesa (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) e um **curso para o ensino de língua inglesa (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa)**. **Este último, alvo de nossas pesquisas** [...] (T9, p. 164).

Nessa perspectiva, ao longo de 2006, o projeto foi desenvolvido. Contando com a colaboração dos estudantes brasileiros envolvidos, alunos de sétima série de uma **escola municipal de Joinville**, [...] (T2, p. 25-26).

Essa informação do contexto foi reforçada quando verifiquei o número significativo de teses cujos autores se debruçaram sobre seu próprio contexto de atuação profissional, ou seja, seu local de trabalho (T1, T2, T3, T7, T9, T10, T11, T13, T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T23). Com isso, algumas pesquisas foram desenvolvidas nas cidades onde estão estabelecidos os programas de pós-graduação (Londrina e Cascavel) (T1, T7, T8, T13, T17, T21, T23, T24).

A proponente desta pesquisa é **professora na universidade em estudo** desde 2001, época em que atuava como professora colaboradora (T11, p.118).

Em julho de 2011, **passei a coordenar o subprojeto de Letras-ínglês do Pibid (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA,**

⁸⁶ MPs - Manuais do Professor.

2011), encorajada por alguns colegas da área de língua inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) (T23, p.76)

Encontrei, ainda, uma tese que investiga um contexto em cidade vizinha à cidade na qual o pesquisador residia no período de desenvolvimento da pesquisa (T4)⁸⁷, e outras duas que investigam eventos realizados em mais de um município e universidade do estado do **Paraná** (T3, T17).

O I ENFOPLI presencial foi realizado em Curitiba em 2003 e, desde então, **essa comunidade tem se reunido presencialmente** nos eventos anuais em diferentes localidades do Estado do Paraná (T3, p.18).

Em síntese, verifiquei que todas as teses são de escopo geográfico NACIONAL, embora uma delas se destaque por recorrer a documentos internacionais, com a finalidade de confrontar padrões de avaliação de proficiência linguística a parâmetros nacionais, para pensar a formação e a avaliação de professores em formação inicial. A concentração de pesquisas no mesmo estado dos programas onde foram produzidas revela interesse predominante no contexto local e mais restrito de atuação dos pesquisadores.

4.4.2 Natureza do Contexto de Geração e Coleta

Seguida à apresentação e discussão do escopo geográfico, chamou minha atenção a relação existente entre a natureza dos dados e seu contexto de produção, o que resultou na elaboração da segunda grade analítica. Conforme eu confrontava as informações, percebia a existência de uma miríade de diferentes ambientes, situações, níveis de ensino e condições nas quais os dados foram gerados e/ou coletados. Embora essa diversidade contextual pertença à mesma esfera social, a educacional, formulei duas classificações que se subdividem de acordo com suas especificidades.

⁸⁷ Esta informação não é explicitada na tese. Contudo, é de meu conhecimento, por pertencer, à época, ao mesmo grupo de pesquisa que o pesquisador e ter participado de discussões acerca de seu estudo.

Quadro 33 - Natureza do contexto de geração e coleta

GERAÇÃO	Internas	<i>Permanentes</i>	Aula	T2, T8, T15
			Estágio supervisionado	T9, T11, T18
			Reunião pedagógica	T4
			Colegiado de curso	T19, T20
		<i>Eventuais/ Temporárias</i>	Grupo de trabalho	T1
			Curso de extensão	T5, T6 ⁸⁸ , T16, T22
			Programa institucional	T13, T17, T21, T23
		Evento científico	T3	
		Grupo de estudos	T10	
		Reunião informal	T12	
COLETA	Externas	<i>Documental</i>	QECR ⁸⁹	T6
			DCN ⁹⁰	T6
			PNLD ⁹¹	T14
			PDE ⁹²	T7, T16
			<i>Política pública</i>	PIBID ⁹³

Fonte: A autora.

Na Quadro 33, foco no contexto micro, que dividi em dois segmentos: o contexto de GERAÇÃO e o contexto de COLETA de dados. Minha justificativa para tal distinção é o pressuposto de que o primeiro procedimento, a GERAÇÃO, envolve produção de dados, realizada pelos participantes, por meio da proposição de instrumentos planejados intencionalmente pelo pesquisador. Por outro lado, o segundo procedimento, a COLETA, é o resultado da ação do pesquisador, que reúne informações e documentos para posterior análise. Esse procedimento não requer engajamento ativo ou consciente de participante(s), ainda que sejam parte do contexto de coleta.

Feita esta consideração e prosseguindo com a análise, identifiquei diferentes

⁸⁸ As teses T6 e T14 aparecem nas duas classificações porque houve geração por aplicação de questionário e coleta de documentos. Porém, nas análises, foram consideradas a coleta porque seu foco recai sobre análise documental.

⁸⁹ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

⁹⁰ *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*

⁹¹ Plano Nacional do Livro Didático.

⁹² Programa de Desenvolvimento Educacional.

⁹³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

contextos de GERAÇÃO de dados, os quais denominei estruturas **internas permanentes** e estruturas **internas eventuais e/ou temporárias**. O primeiro tipo, no meu entendimento, ocorre quando a GERAÇÃO de dados é realizada em locais onde se desenvolvem atividades regulares, obrigatórias a seus membros, cuja existência é inerente e condição indispensável para que tal estrutura exista, por exemplo: aula em escola regular (T2, T8, T15), estágio supervisionado (T9, T11, T18), reunião pedagógica (T4) e colegiado de curso (T19, T20).

Durante minha **convivência com S em sala de aula**, algumas de suas atitudes – devidamente registradas nas **transcrições das aulas videofilmadas** – se mostraram bastante similares àquelas apresentadas no laudo. (T8, p.222).

Direcionamos nosso foco para a análise [...] sobre o trabalho desenvolvido **durante a disciplina de estágio supervisionado**, do curso de Letras-Inglês, de uma universidade da região centro-sul do estado do Paraná (T9, p.32).

Ao olhar-se na **reunião pedagógica** em vídeo, durante a autoconfrontação simples, sobretudo, Milene percebe sua maneira autoritária de falar e conduzir a reunião, tentando utilizar-se de argumentação e contra-argumentação [...] (T4, p.195).

A cada uma das sete participantes de minha pesquisa, **colegas de trabalho**, sem as quais, esse estudo não existiria (T20, p.6).

Já o segundo tipo, estruturas **internas eventuais e/ou temporárias**, compreende a geração de dados em circunstância ocasional. A esse tipo pertencem: grupo formado por colegas de trabalho (T1), curso de extensão para formação continuada e para formação inicial (T5, T6, T16, T22), programa institucional de formação inicial (T13, T17, T21, T23), evento científico de formadores de professores (T3), grupo de estudos composto por colegas de trabalho (T10) e reunião informal (T12).

Posteriormente, afunilei a análise para uma atividade específica, a **produção coletiva de material pedagógico** para a condução da PEI por um grupo de cinco docentes da IES. (T1, p.72)

Optei pela pesquisa qualitativa, porque entendo que o conjunto de dados registrados a partir **das participações das professoras no curso de formação continuada** [...] (T16. 110)

Os três gêneros foram trabalhados em um **curso de extensão denominado Professional Writing Development**, organizado em módulos, [...] especialmente, para os alunos participantes desse curso (T22, Resumo).

A presente pesquisa [...] tem como foco de investigação o desenvolvimento profissional docente no contexto do **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (doravante PIBID) (T21, p.19)

Pesquisar o **ENFOPLI**, sua formação e seu desenvolvimento passam a ser importante à medida que neste estudo procuramos caracterizá-lo como uma comunidade de prática (T3, p.36).

O presente trabalho tem como foco de investigação as **interações de formadoras de professores de inglês (entre as quais me incluo) em um grupo de estudos (GE)** [...] (T10, Resumo).

Ainda sobre a investigação da natureza dos dados, procedi à observação do contexto de COLETA, ou seja, aquele em que o pesquisador reúne dados documentais para posterior análise. Encontrei duas teses (T6, T14) que, majoritariamente, coletaram dados em estrutura **externa**, embora também tenham gerado dados com participantes para dar sustentação à produção *documental*, a saber: construto de formação docente e elaboração de sugestões para manual do professor em coleções didáticas para o PNLD de língua estrangeira.

A COLETA realizada para o desenvolvimento de teses dessa natureza engloba documentos prescritivos, internacionais e nacionais (T6), como normas e diretrizes para formação de professores; diretrizes para avaliação do professor de língua estrangeira e para elaboração de material didático para o ensino de LI (T14).

[...] esses arqitextos trazem diferentes visões sobre avaliação do professor do **ponto de vista nacional e internacional**, e fornecerão subsídios para o desenvolvimento **da proposta de construto** a ser delineada ao final desta pesquisa (T6, p. 148).

Analisei as duas coleções sugeridas pelo Guia do Livro Didático PNLD/2011, visto que, se foram aprovadas, elas deveriam ter seguido os critérios de análise estabelecidos no Edital PNLD/2011 (T14, p.94).

Somando-se a esse tipo de COLETA, evidenciei, em três teses (T7, T13, T23), a COLETA **externa** de dados específicos de política pública de formação inicial (PIBID) e continuada (PDE) de professores de LI.

Neste estudo, **investigo o Programa de Desenvolvimento Educacional desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)**, também conhecido como PDE, que se configura em uma proposta governamental de Formação de Professores no referido estado [...] (T7, p.17).

Em minha pesquisa, **foram coletados dados por meio da gravação de todas as reuniões rotineiras do grupo**, ocorridas semanalmente, totalizando 44 gravações [...] (T23, p. 84-85).

Antes de prosseguir, lembro que, ao fazer a classificação do contexto em GERAÇÃO e COLETA, identifiquei teses em que os pesquisadores utilizaram os dois procedimentos, contudo, considerei o mais relevante, com base nos objetivos de investigação a que se propõem. Discuto esse assunto com mais detalhes na seção dedicada aos tipos de dados.

4.4.3 Comunidades

Com respeito ao ambiente de coleta e/ou geração de dados, encontrei dois tipos de comunidades nas quais os pesquisadores obtiveram dados: comunidade de VIDA e comunidade de ESCOLHA⁹⁴. Cada uma delas é composta por atividades distintas, embora unidas por um eixo comum, a esfera educacional.

Quadro 34 – Comunidades

VIDA	Educação Básica	Fundamental II	T2, T8,
		Médio	T15
ESCOLHA	Ensino Superior	Letras Português-Inglês	T5, T11, T17, T18, T19, T22
		Letras Inglês	T1, T6, T9, T10, T13, T20, T21, T23

⁹⁴ O emprego do termo *comunidades* remete a Bauman (2005), que investigou conceitos de *comunidade* e *identidade* na chamada *modernidade líquida*. Para o sociólogo, as *comunidades* são definidas pelas *identidades* que as definem e são de dois tipos: de vida e de ideias. A primeira, comunidade de vida, é formada por membros que vivem juntos em relação absoluta de pertencimento e em condição não-alternativa. Na segunda, por outro lado, os membros estão ligados por ideias e princípios diversos. Da exposição a *comunidades de ideias* surge a questão da *identidade*, pois, nestes contextos é preciso fazer e refazer escolhas constantemente. Essas definições influenciaram a classificação que proponho – comunidade de vida e de escolha. Contudo, tais classificações são condizentes com o que encontrei nos dados e não foram usadas com fins dedutivos.

	Pós-graduação	<i>PDE</i>	T7, T16, T24
	Evento Científico	<i>ENFOPLI</i>	T3
	Educação Básica	<i>Fundamental II/ Médio</i>	T4, T12, T14

Fonte: A autora.

Entendo comunidade de VIDA como aquela em que os participantes fazem parte, independentemente de suas escolhas. Assim, classifico **Educação Básica** nesse tipo de comunidade, já que ela é parte da vida, principalmente, de crianças e adolescentes, cuja frequência escolar é obrigatória.

A geração de dados da T2, T8 e T15 ocorreu em turmas de ensino fundamental II e ensino médio. Na T2 e T15 os pesquisadores eram professores regulares das turmas, enquanto na T8 a pesquisadora inicialmente assumiu o papel de observadora e, mais tarde, devido a contratempos no desenrolar da geração de dados, assumiu o papel de professora da turma.

A partir disso, como **professora-pesquisadora responsável pelo projeto, ao longo do ano, desenvolvi sequências didáticas** para cada um dos gêneros textuais escolhidos a partir das necessidades dos aprendizes, buscando colaborar para que se apropriassem das características dos gêneros (T2, p.25).

Como professor-pesquisador, esta tese contribuiu para movimentar minhas RS sobre a língua inglesa, seus usos e usuários. **Encerro esta pesquisa como um professor mais inclusivo, realista, capaz de respeitar diferenças** (T15, p.220).

Depois de uma longa conversa, AR concordou e combinamos que usaríamos entre oito a dez aulas para aplicar a SD, **contanto que eu, professora-pesquisadora assumisse a tarefa de fazê-lo** (T8, p.129-130).

Por outro lado, classifico como comunidade de ESCOLHA aquela na qual os participantes se inserem por opção própria. Nas teses que analiso, identifiquei comunidades com as seguintes finalidades: formação inicial; formação continuada e atuação profissional. Após investigar todos os contextos, subdividi as comunidades de ESCOLHA em quatro tipos: **Ensino Superior**, que compreende cursos de Letras com habilitação dupla Português-Inglês e com habilitação apenas em Inglês; **Pós-graduação**, entendida, em sentido amplo, como espaço oficial para curso de aprimoramento profissional; **Evento Científico**, atividade de desenvolvimento e troca

de experiência profissional, com frequência periódica; e **Educação Básica**, enquanto local de trabalho.

Esta pesquisa centra-se no processo de formação inicial do professor, [...] de um curso de Letras Português-Inglês [...] (T11, p.24).

No âmbito institucional, as **IES são os locais de realização das disciplinas, de participação em atividades acadêmicas e de orientações** acerca dos projetos de pesquisa dos professores PDE [...] (T7, p.42).

O ENFOPLI emerge da vontade de seus formadores de "promover diálogo entre formadores de professores das IES do Paraná [...] (T3, p.106).











Trabalham em instituições públicas⁹⁵, e uma professora também trabalha em instituição privada no ensino Superior. A maioria dos professores possui carga horária semanal de 40 horas-aula, sendo apenas uma professora com 20 horas-aula (T12, p.130).

Considerando informações contextuais, apresento um mapa onde é possível visualizar o escopo geográfico predominante nas pesquisas. Lembrando, novamente, que o contexto de desenvolvimento de uma das teses (T2) é o estado de Santa Catarina, município de Joinville.

Figura 20 – Escopo geográfico das pesquisas



⁹⁵ Instituições públicas de educação básica.

	Cornélio Procópio: T11
	Londrina: T1, T7, T8, T13, T21, T23, T24,
	Cambé: T4
	Maringá: T10, T12, T16
	Apucarana: T20
	Campo Mourão: T18, T19
	Telêmaco Borba: T15
	Cascavel: T5
	Guarapuava: T9
	Curitiba: T22

Fonte: A autora.

Em suma, observo que, na maioria dos estudos, é possível relacionar o interesse do pesquisador pela investigação de contextos geograficamente próximos e/ou aos quais pertence ou pertencia durante o estudo, à exceção de estudos que focam em contexto mais amplo ou de conteúdo geral. Essa afirmação pode ser ratificada pelas explicitações dos autores nos objetivos das pesquisas, pelo número de teses desenvolvidas nos municípios que ilustro no mapa e pelo meu conhecimento a respeito do contexto de atuação profissional dos pesquisadores.

De modo geral, a análise do contexto revela a predominância de GERAÇÃO de dados em detrimento da COLETA. Sobre a natureza da geração de dados, as análises informaram que estruturas internas, tanto permanentes quanto eventuais e/ou temporárias, são mais investigadas do que estruturas externas, possivelmente porque elas são variadas e próximas do contexto da maior parte dos pesquisadores. Por fim, com respeito às comunidades, evidenciei a prevalência de comunidades de escolha. Acredito que um fator que tenha contribuído para isso seja sua maior diversidade e abrangência.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, apresento minhas definições e análises sobre tipos de instrumentos de coleta e/ou geração de dados presentes nas 24 teses (**instrumentos mecânicos; tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores; questionário; entrevista; ambiente virtual e pesquisador**). Para exemplificar, trago

excertos ilustrativos e, em seguida, apresento e discuto a complexidade envolvida na elaboração de instrumentos (GRAU 1, GRAU 2 e GRAU 3) e o modo de coleta e/ou geração de dados. Por fim, teço considerações sobre tipos de dados coletados e/ou gerados (*estáticos e dinâmicos*) e examino os dados *dinâmicos (individuais e coletivos)*, para os quais também apresento excertos.

Antes de prosseguir, contudo, esclareço que considero *instrumento de coleta e/ou geração de dados* recursos tecnológicos e humanos utilizados para capturar informações, acontecimentos, fatos, documentos, atividades práticas e de linguagem, produzidos por seres humanos, para investigação científica. Alguns exemplos de instrumentos são: aparelhos eletrônicos para gravação de áudio e vídeo, tarefas, questionário, entrevista, ambientes virtuais (blog, fórum, e-group, e-mail) e pesquisador.

Em relação aos conceitos de *coleta* e *geração* de dados em pesquisa qualitativa, adoto a seguinte distinção:

- a) *Coleta de dados*: ação de reunir processo ou produto de ação humana empreendida, verbal e/ou não-verbal. Tais processos ou produtos são dados retrospectivos estáveis e pré-existentes à decisão de usá-los em pesquisa, não sendo planejados ou elaborados intencionalmente e *a priori* pelo pesquisador. Na coleta, eles podem pertencer a um tempo remoto, isto é, terem sido criados em um tempo pretérito ao início da pesquisa. Eles também podem ser coletados no presente, em condições de produção que não envolvam a intervenção do pesquisador com intuito de realizar pesquisa.

- b) *Geração de dados*: ação de produzir textos verbais e/ou não-verbais, mediada por instrumento planejado e elaborado intencionalmente, e *a priori*, pelo pesquisador, com base em seu(s) objetivo(s) de pesquisa. Tal produção é realizada por colaborador ou pelo próprio pesquisador e situada em contexto socio-histórico específico. Na geração, os dados são criados no presente, para pesquisa científica, ainda que indaguem sobre algo passado.

Ao examinar o *corpus* (Apêndice G), identifiquei seis instrumentos de coleta e/ou geração de dados, individuais ou concomitantes: 1) **instrumentos mecânicos**

(gravador e filmadora); 2) **tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores**; 3) **questionário**; 4) **entrevista**; 5) **ambiente virtual** (e-group, fórum, blog, e-mail) e 6) **pesquisador**.

Esses recursos serviram para geração e para coleta de dados em contextos variados. No Quadro 35, listo os instrumentos que foram utilizados em cada tese para coleta, geração ou ambas. Como complementação, após a apresentação de cada instrumento, trago um excerto ilustrativo correspondente.

Quadro 35 – Instrumentos de coleta e/ou geração de dados

INSTRUMENTOS	COLETA	GERAÇÃO
Mecânicos	T4, T8, T9, T13, T23	T1, T4, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T16, T18, T19, T21, T22, T23, T24
Tarefas/produtos didáticos		T1, T2, T5, T8, T9, T11, T13, T15, T17, T18, T20, T21, T22, T23
Questionário		T2, T3, T4, T5, T6, T12, T14, T15, T16, T17, T22
Entrevista		T3, T4, T5, T7, T12, T15, T17, T18, T20, T21, T24
Ambiente virtual	T3, T7, T19	T16, T19, T20
Pesquisador	T1, T3, T6, T7, T11, T14, T19	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24

Fonte: A autora.

Esse quadro demonstra que instrumentos **Mecânicos** foram utilizados para coleta em cinco teses (T1, T4, T8, T13, T23) e, para geração de dados, em 15 teses (T1, T4, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T16, T18, T19, T21, T22, T23, T24). As atividades gravadas foram: reuniões para produção, refacção e avaliação de material didático; reunião/encontro docente; discussões em grupo de estudos; entrevistas; autoconfrontação; gravação de aulas; sessões reflexivas; grupo focal e sessão de orientação de estágio supervisionado. Para ilustrar, trago, primeiramente, um excerto de cada tipo de instrumento de coleta e, em seguida, um excerto de cada tipo de instrumento de geração de dados.

Inicialmente **registrei em áudio diversos eventos do universo do trabalho das formadoras** que compõem a base dos dados utilizada para apresentar o trabalho de formação de professores enquanto um sistema de atividade [...] (T1, p. 72)

A AC foi realizada conforme as cinco etapas expostas. Partimos da constituição do grupo de análise – os alunos do estágio do quarto ano do curso, dos quais selecionamos duas participantes, Anny e Rose para fazer parte de todas as etapas da AC. **A filmagem serviu para realizar a geração das cenas e edição dos excertos a serem utilizados para as etapas da confrontação** (T9, p. 178).

O segundo instrumento **Tarefas/produtos didáticos** refere-se ao que foi produzido pelos participantes, excetuando o que foi feito pelo pesquisador. O uso desse instrumento teve resultados variados, a saber: produção escrita (de alunos em as aulas regulares e atividade de extensão) (T2, T5, T8, T22); material didático (elaborado por alunos-professores participantes) (T9, T11); diário reflexivo (T9, T18, T23); narrativas de aprendizagem (T15 T17); relato de experiência (T20); roteiro de entrevista (T21) e portfolio (T13).

Com relação ao sujeito S, importa sublinhar que nenhuma das dificuldades ortográficas identificadas estavam diretamente relacionadas aos estudos que tratam da “dislexia” como distúrbios de leitura e escrita. **As limitações observadas na produção escrita em LI giraram em torno do desconhecimento da grafia correta das palavras, o que, por ser uma língua nova para o aluno, me parecem absolutamente justificáveis.** (T8, p. 238).

Cada um desses produtos foi proposto para atender a objetivo(s) específico(s) de cada pesquisa, os quais resumo no Quadro 36.

Quadro 36 – Objetivos de tarefas e produtos gerados

Produção escrita	T2: analisar o desenvolvimento e aprendizagem da escrita; T5: avaliar o desenvolvimento da escrita, apoiada no uso de dicionários; T8: analisar compreensão e produção escrita de aluno disléxico; T22: investigar interações e instrumento de mediação no processo de reescrita textual;
Material Didático	T1: analisar o potencial de aprendizagem gerado pela produção coletiva de material pedagógico; T9: investigar material didático como instrumento de mediação e desenvolvimento de capacidades docentes; T11: investigar a contribuição da elaboração de material didático para a formação inicial;
Diário reflexivo	T9: investigar avaliações e tensões sobre o trabalho com material didático; T18: capturar cognições, percepções e reações sobre práticas pedagógicas de alunas-professoras; T23: discutir reuniões de projeto de formação docente e de aulas de intervenção didática;

Narrativas de aprendizagem	T15: observar as representações dos participantes sobre suas experiências com a língua inglesa; T17: investigar a identidade profissional de participantes de projeto de formação docente;
Relato de experiência	T20: ter acesso às práticas do trabalho realizado pelos participantes;
Roteiro de entrevista	T21: proporcionar agentividade dos participantes durante a pesquisa;
Portfólio	T13: organizar dados e realizar autoavaliação.

Fonte: A autora.

O terceiro instrumento é o **Questionário**, que, como aponta Cohen, Manion e Morrison (2011), pode ser útil a pesquisadores porque, com ele, é possível antecipar o tipo e a variedade de respostas a serem geradas, a saber: tópicos, construtos e conceitos. Os autores pontuam, ainda, que há vários tipos de questionários, sendo mais comuns o *estruturado/fechado*, em que as respostas são pré-estabelecidas pelo pesquisador; o *não-estruturado/aberto*, com perguntas abertas sobre temas específicos, porém, sem restrição ou delimitação de abrangência de resposta; e o *semiestruturado*, que foca determinados temas e permite elaboração pessoal do participante, uma vez que as perguntas são abertas e fechadas, ao mesmo tempo.

Os autores consideram o último tipo, o *semiestruturado*, uma ferramenta poderosa por ter estrutura clara, ordenada e focada. Além do mais, o formato de pergunta (*open-ended question*) possibilita a captura de dados com autenticidade, riqueza, profundidade, honestidade e franqueza.

Guiada por tais classificações, verifiquei que 11 teses recorreram a esse instrumento, sendo mais utilizado foi o tipo *aberto* (T2, T3, T5, T12, T16, T22), seguido do *semiestruturado* (T4, T17) e do *fechado* (T15). Em duas teses (T6, T14), as autoras mencionam a predominância do tipo aberto, enquanto uma tese (T22) divide as questões dos dois questionários aplicados aos participantes, questionário inicial e final, em questões abertas e fechadas. A T2, T6, T14 e T22 classificam suas perguntas de acordo com Machado e Brito (2009), que dividem as perguntas desse tipo de instrumento em dois grandes grupos: as *totais* e as *parciais*. Comparando esta classificação com a de Cohen, Manion e Morrison (2011), entendo que as perguntas *totais* correspondem ao tipo *fechado* e as *parciais* ao tipo *aberto*.

O terceiro e último instrumento utilizado para registro de dados na pesquisa foi o **questionário aberto**, o qual denominei de “questionário final avaliativo” do curso, contendo 9 questões discursivas. **O objetivo**

da aplicação desse instrumento foi de obter dados conclusivos das professoras informantes (T16, p.126).

Desse modo, busquei as justificativas dos pesquisadores que lançaram mão desse tipo de instrumento e identifiquei que os tipos de dados gerados atendem a determinados objetivos, como apresento no Quadro 37.

Quadro 37 – Propósitos dos questionários

TESE	TIPO	FINALIDADE
T2	Aberto	Investigar as contribuições da pesquisa junto aos participantes;
T3	Aberto	Levantar as percepções dos participantes sobre sua participação na comunidade investigada;
T4	Semiestruturado	Organizar o procedimento de autoconfrontação simples e cruzada;
T5	Aberto	Obter avaliação sobre a abordagem utilizada para a realização das atividades;
T6	[Predominantemente] Aberto	Identificar representações das participantes da pesquisa sobre avaliação docente;
T12	Aberto	Identificar as impressões iniciais dos participantes sobre livros didáticos de língua inglesa utilizados;
T14	[Predominantemente] Aberto	Analisar representações sobre a produção de manual do professor;
T15	Fechado	Sondar representações dos participantes sobre suas experiências com língua inglesa;
T16	Aberto	Obter dados conclusivos das participantes, acerca do assunto pesquisado;
T17	Semiestruturado	Obter informações sobre a trajetória dos participantes e os impactos de sua participação no contexto investigado;
T22	Aberto e Fechado	Investigar conhecimento prévio dos participantes sobre produção escrita em LI e avaliar o curso e seu desenvolvimento ao final do processo.

Fonte: A autora.

Pelas análises desse Quadro, observei que o instrumento **questionário** teve a finalidade de fornecer ao pesquisador retorno do participante sobre possíveis contribuições da pesquisa, levantamento de percepções, representações e impressões sobre os temas investigados, além de ser ferramenta para guiar a realização de outro procedimento de geração de dados, a autoconfrontação.

Em relação à **Entrevista**, 10 das teses que analisei (T3, T4, T5, T7, T12, T15, T17, T20, T21, T24) recorreram a esse instrumento para gerar dados.

A necessidade de uma entrevista mais centrada nos 6 sujeitos focais surgiu durante a escrita do relatório para o XII Seminário de Dissertações e Teses em Andamento, em 2013. Essa entrevista

permitiu revisitar e organizar os dados dispersos no tempo e repensar algumas lacunas. Para sua realização, reli todos os dados desses participantes. Antes da entrevista, relia os dados de cada sujeito para manter as informações mais vivas, identificando e roteirizando as lacunas e questionamentos que deveria fazer para cada sujeito (T15, p. 90).

A coleta de dados deu-se por meio de **entrevistas semiestruturadas** (T24, p. 108).

Cohen, Manion e Morrison (2011) afirmam que a **entrevista** é um instrumento poderoso e um importante marco em direção à mudança na forma de tratamento dada aos seres humanos, que passam de sujeitos, objetos de investigação externa de pesquisas, a indivíduos que geram conhecimentos oriundos da sua própria interpretação e visão de mundo. Elaborada com propósitos específicos, a **entrevista** é constituída de perguntas planejadas previamente e pode ser classificada em vários tipos.

Os autores apresentam classificações de diversos estudos e recorrem a Kvale (1996) para afirmarem que as **entrevistas** se diferenciam quanto à explicitação de seu propósito e grau de elaboração, por exemplo, se são exploratórias ou de testagem de hipóteses, se buscam descrever ou interpretar e, por fim, se focam em cognição ou emoção.

Entre as classificações propostas por vários autores apontados por Cohen, Manion e Morrison (2011)⁹⁶, destacam-se as de Lincoln e Guba (1985), que discutem a utilidade de dois tipos de **entrevistas** – estruturadas e não estruturadas. Para estes autores, o primeiro tipo, entrevistas estruturadas, é útil ao pesquisador quando ele é consciente do tipo de conhecimento que não possui e, portanto, planeja perguntas que o fornecerão. Por outro lado, o segundo tipo, entrevistas não estruturadas, tem utilidade ao pesquisador que não está consciente do que não sabe e conta com o participante para chegar a tal conhecimento.

A questão central é de adaptação ao propósito da pesquisa, pois, quanto maior o desejo de comparar dados, mais padronizada e quantitativa será a entrevista. Consequentemente, quanto mais o pesquisador buscar informação única e personalizada sobre como os indivíduos veem o mundo, mais qualitativa,

⁹⁶ Autores e suas classificações de tipos de entrevista encontra-se em Cohen, Manion e Morrison (2011), p.412.

semiestruturada, ou não estruturada, será a entrevista.

Nas teses que analisei, 10 delas (T3, T4, T5, T7, T12, T15, T17, T20, T21, T24) recorreram a esse instrumento para gerar dados. No Quadro 38, trago a classificação explicitada por cada pesquisador. Na T12 e T15, embora os autores não as tenham classificado, eu as considerei semiestruturadas e, para sinalizar que se trata interpretação minha, o termo está entre colchetes.

Quadro 38 – Tipos de entrevista

TESE	TIPO	FINALIDADE
T3	Semiestruturada	Entender o modo de participação na reformulação de práticas da comunidade a qual pertencem os participantes;
T4	Semiestruturada	Analisar as representações dos participantes sobre reuniões pedagógicas e conflitos emergentes do contexto;
T5	Semiestruturada	Analisar o posicionamento dos participantes em relação ao trabalho desenvolvido pela pesquisadora;
T7	Semiestruturada	Entender a inter-relação entre professores PDE e especialistas (Orientadores das IES ⁹⁷);
T12	[Semiestruturada]	Interpretar a(s) posição(ões) de professores e os efeitos de sentido em seus discursos sobre sua relação com o livro didático;
T15	[Semiestruturada]	Observar as representações e identidades dos participantes;
T17	Semiestruturada	Conhecer histórias de vida e vivências profissionais;
T18	Semiestruturada	Promover reflexões sobre as aulas ministradas pelas participantes;
T20	Semiestruturada	Analisar representações das participantes sobre seu trabalho docente;
T21	Semiestruturada	Conhecer as cognições expressas por participantes sobre seu desenvolvimento profissional docente;
T24	Semiestruturada	Compreender mudanças nas cognições das participantes sobre seu processo de aprendizagem.

Fonte: A autora.

A finalidade da **entrevista**, em alguns casos, é a mesma do questionário, como: avaliar o trabalho do pesquisador e levantar representações e cognições dos participantes. De modo geral, entendo que esse instrumento tem um grau mais elevado de interação, criando espaço para que o participante interaja com o pesquisador e/ou outros participantes, resultando em maior riqueza de dados.

Continuando a análise, denominei **Ambiente virtual** um instrumento de coleta

⁹⁷ Instituições de Ensino Superior.

e geração de dados, após encontrar dados de interações entre participantes em e-group e plataforma Moodle (T3, T7, T19) e, ainda, em postagens em blog (T16), interações em fórum (T19) e troca mensagens por e-mail, entre pesquisadora e participantes (T20). Os objetivos revelados pelos pesquisadores ao usarem esse instrumento foram: registrar respostas de participantes acerca de atividades exploradas em curso de extensão; criar espaço para discussões sobre os temas abordados na pesquisa; e obter informações sobre a vida profissional das participantes.

Por último, averigui que o **Pesquisador** também foi instrumento de coleta e de geração de dados, tanto em período anterior quanto no presente da pesquisa. Considero que o **pesquisador** é instrumento de coleta de dados quando ele próprio é o responsável pela busca de documentos que integrarão o *corpus* da pesquisa. Por exemplo, a pesquisadora da T1 reuniu documentos como Manual de Estágio e produções acadêmicas do corpo docente que faz parte do contexto da pesquisa; os pesquisadores da T3 e T7 coletaram registros de publicações de uma comunidade de formadores de professores de LI e em curso de formação continuada para professores de LI da educação básica.

A pesquisadora da T6 buscou documentos prescritivos como diretrizes de formação de professores e documentos sobre avaliação docente. A T7, além de reunir publicações de professores, coletou orientações estaduais de um curso de formação continuada. A T14 buscou documentos prescritivos de âmbito nacional, que normatizam a elaboração de manual do professor, em um programa federal para produção de material didático para o ensino de inglês. A T19 investigou diretrizes nacionais para formação de professores e para o curso de Letras. A T3, além de interações *on-line*, coletou uma publicação científica de autoria dos participantes. A T11 reuniu livros didáticos para análise de procedimentos de ensino de um gênero textual em LI.

Dados obtidos nos **relatórios oficiais de cada evento presencial disponibilizados ao grupo na página do e-group** <<http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>>, anotações pessoais, **levantamento das interações online** anuais, disponibilizadas nesta mesma página eletrônica, **informações constantes na página eletrônica do grupo** criada em 2007 (<<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>>) [...] (T3, p. 107).

Os materiais escritos que servem de fonte de informação neste estudo, portanto, os documentos analisados, consistem em documentos oficiais (diretrizes curriculares), matrizes de referenciais institucionais para avaliação docente e linguística, e instrumentos de avaliação (testes padronizados) (T6, p. 69).

Por outro lado, o **pesquisador** é instrumento de geração de dados quando ele fornece informações e produz instrumentos como pré-requisito para gerar dados para sua pesquisa. A pesquisadora da T1 se apoiou em seu conhecimento do contexto investigado. Igualmente, a pesquisadora da T3 fez anotações com base em sua participação no contexto investigado. Na T2, T5, T8, T9, T11 e T22, as pesquisadoras elaboraram e/ou orientaram a elaboração de material didático analisado em suas pesquisas e tomados como base para investigação do desenvolvimento dos participantes. Além disso, as pesquisadoras da T2, T11 e T22 elaboraram modelos didáticos de gêneros textuais, para serem utilizados com os participantes e, conseqüentemente, gerar dados. Na T5, T16 e T22, os pesquisadores planejaram e elaboraram atividades para cursos de extensão, nos quais foram gerados dados pelos participantes. Os pesquisadores da T4 e T9 planejaram e executaram diferentes etapas do procedimento de autoconfrontação.

Quanto a informações contextuais do sistema de atividade, procurei registros secundários para dar suporte às asserções e quando isso não foi possível, procurei deixar marcada sua origem **a partir de minha experiência pessoal** (T1, p. 77).

Para que pudéssemos levantar os dados específicos do modelo didático no gênero proposto, além das leituras teóricas realizadas tanto no âmbito da formação de professores, documentos prescritivos, como também sobre gêneros textuais e ensino, **fizemos a seleção de dez contos que seriam lidos pelos APPes para serem escolhidos e utilizados na SD base e na SD gerada.** (T11, p. 181).

Em resumo, os instrumentos de coleta e/ou geração de dados das pesquisas que investigo são de seis tipos: **mecânico, tarefas/produtos didáticos, questionário, entrevista, ambiente virtual e pesquisador**. As ações de coleta ocorreram por meio dos instrumentos: mecânico, ambiente virtual e pesquisador. Em contrapartida, as ações de geração foram feitas por meio de todos os seis instrumentos.

4.6 ELABORAÇÃO E MODO DE COLETA E/OU GERAÇÃO

Igualmente importante, além dos instrumentos que identifiquei, é a forma como eles foram elaborados e o modo como a coleta e/ou geração de dados foi realizada (Apêndice H). Há três níveis distintos de complexidade na elaboração de instrumentos, que denominei de GRAU 1, GRAU 2 e GRAU 3.

A elaboração de GRAU 1 é aquela que faz parte do planejamento do pesquisador, mas sem ou com pouca elaboração prévia de instrumento. Isso ocorreu com gravação de interações em sala de aula, busca de documentos, participação ou observação em reunião coletiva e realização de anotação.

Por outro lado, a elaboração de GRAU 2 envolveu processo de planejamento e elaboração prévia, como: produção de roteiro para orientar as ações do próprio pesquisador, elaboração de perguntas e orientações para que os participantes gerassem dados e, em alguns casos, procedimento de retorno ao participante. Estão nessa categoria: coleta realizada em reunião pedagógica, entrevista, questionário, produção de relato, diário reflexivo e narrativa.

As elaborações de GRAU 3 constituem processos mais complexos, como retorno de dados aos participantes e elaboração de mais de um tipo de instrumento, considerado pressuposto para o desenvolvimento de outras fases da pesquisa. Alguns exemplos são: material didático, curso de extensão, autoconfrontação simples e cruzada e modelo didático de gênero. No Quadro 39, apresento essa divisão, bem como o modo como os dados foram coletados e/ou gerados, ou seja, em interação face a face ou de modo remoto.

Quadro 39 – Grau de elaboração de instrumento e modo de coleta/geração

ELABORAÇÃO REQUERIDA (para o instrumento)	MODO DE COLETA/GERAÇÃO			<i>Face a face</i>	<i>Remota</i>
GRAU 1	Documentos				T1, T3, T6, T7, T11, T14, T19
	Anotações			T3, T18	
GRAU 2	Relatos	Oral	<i>Natural</i> ⁹⁸	T1, T4, T10, T13, T20, T21, T23	
			<i>Retrospecção estimulada</i> ⁹⁹	T3, T4, T5, T7, T12, T15, T17, T19, T20, T21, T24	
		Escrito			T3, T4, T5, T12, T15, T16, T17, T22
GRAU 3				T4, T9	
	Produto exemplar ¹⁰¹			T2, T5, T8, T9, T11, T22	T2, T5, T8, T9, T11, T22
	Formação extensiva ¹⁰²			T5, T16, T22	T5, T16, T22
	Produto matricial ¹⁰³			T2, T11, T21, T22	T2, T11, T22

Fonte: A autora.

Com respeito aos instrumentos utilizados nas pesquisas que examino, ao lidar com os dados, percebi que eles demandaram diferentes graus de elaboração por parte do pesquisador. Assim, os convenciono como de GRAU 1 (pouca elaboração), GRAU 2 (maior elaboração) e GRAU 3 (elevada elaboração). Esses instrumentos de coleta ou geração foram de seis tipos: **documentos, anotações, relatos, produto exemplar, formação extensiva e produto matricial.**

Quanto ao modo de interação, este ocorreu em situação *face a face* e/ou

⁹⁸ Reuniões coletivas (T1, T4, T13, T19, T20, T21, T23); grupo de estudo (T10).

⁹⁹ Questionário (Face-a-face: T3, T4, T5, T12, T15, T16, T17, T22, T24); remota: (T2, T6, T14), relatos escritos (T9, T18, T23); roteiro de entrevista (T21); autoconfrontação (T4, T9).

¹⁰⁰ Diário reflexivo.

¹⁰¹ Material didático (T2, T5, T8, T9, T11, T22).

¹⁰² Curso de extensão (T5, T16, T22).

¹⁰³ Modelo didático de gênero (T2, T11, T22); Roteiro de entrevista (T21).

remota. O primeiro modo compreende a presença do pesquisador com seus participantes, presencialmente e/ou por meio virtual. O segundo, diz respeito ao trabalho individual do pesquisador, tanto na busca documental quanto na elaboração de instrumento que, posteriormente, ele próprio aplicará para gerar mais dados.

Sobre **relatos**, sua produção ocorreu de duas formas, **oral** e **escrita**. Além disso, a captura desse tipo de dado se deu em situação *natural* e por *retrospecção estimulada*. Entendo **relatos** em situação *natural*, aqueles não planejados para a pesquisa, cuja produção é independente dos objetivos do pesquisador, pois já é parte das atividades desenvolvidas no contexto investigado. O segundo tipo, **relatos** produzidos por *retrospecção estimulada*, é gerado a partir de solicitações feitas pelo pesquisador, que prepara estratégias e/ou prescrições sobre a atividade a ser realizada pelo participante, de acordo com os objetivos de pesquisa. Feitos tais esclarecimentos, discorro sobre o instrumento e GRAU de elaboração sintetizados no Quadro 39.

Enquanto instrumentos de GRAU 1, considere aqueles que requereram pouca elaboração por parte do pesquisador, por se tratar de dados já publicados, o que, por sua vez, não os tornam menos relevantes do que os demais. Nessa categoria estão *documentos* (publicações veiculadas/disponibilizadas em meio impresso ou virtual) e *anotações* (notas de observação tomadas pelo pesquisador).

Primeiramente, todos os **documentos** foram obtidos de forma remota¹⁰⁴. Isso ocorreu no âmbito de sete teses (T1, T3, T6, T7, T11, T14, T19). Por outro lado, as *anotações* são citadas, de forma explícita, como instrumento de geração de dados em duas teses (T3, T18).

Voltando a atenção aos **relatos**, observo que esse tipo de instrumento está presente nos três graus de elaboração, por mim convenionados (GRAU 1, GRAU 2, GRAU 3). No GRAU 1, encontrei **relatos** somente na forma **oral**, obtidos de forma *natural*, em situação *face a face*, no âmbito de seis teses (T1, T4, T13, T20, T21, T23).

No GRAU 2, os **relatos** foram gerados de modo **oral** em 12 teses (T3, T4, T5, T7, T10, T12, T15, T17, T19, T20, T21, T24) e de modo **escrito** em 14 teses (T2, T3, T4, T5, T6, T9, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T22, T23). Algumas teses, a exemplo

¹⁰⁴ Considero a categoria *remota* para todos os tipos de *documentos*, pois optei por não aprofundar nível de detalhamento, por exemplo, aqueles obtidos em acervo local, em órgão governamental ou virtual.

da T3 e T4, recorreram aos dois tipos de **relatos** e figuram, portanto, nas duas modalidades. A situação de produção predominante é a *face a face*, pois, a produção *remota* ocorreu em apenas seis teses (T2, T6, T9, T14, T18, T23).

Por outro lado, os instrumentos que envolveram GRAU 3, elevado grau de elaboração, ocorrem no âmbito de oito teses (T2, T4, T5, T8, T9, T11, T16, T22). Esses instrumentos dizem respeito a: **relatos, produto exemplar; formação extensiva e produto matricial**. Os **relatos escritos** pertencentes ao Grau 3, obtidos por *retrospecção estimulada face a face*, foram realizados em duas teses (T4, T9).

Classifico três instrumentos como pertencentes exclusivamente ao GRAU 3 (**produto exemplar, formação extensiva, produto matricial**), obtidos em situação *remota* e *face a face*, elaborados e aplicados em situações distintas. O que denomino de **produto exemplar** ocorre no âmbito de seis teses (T2, T5, T8, T9, T11, T22), que geraram dados mediados por materiais didáticos específicos. No tocante à **formação extensiva**, há três teses (T5, T16, T22) em que os pesquisadores geraram dados em atividades de extensão propostas e conduzidas por eles próprios.

O último tipo de instrumento de GRAU 3, **produto matricial**, é utilizado por pesquisadores de quatro teses (T2, T11, T21, T22). Trata-se de atividade de pesquisa e criação de parâmetros a serem seguidos por eles mesmos, na elaboração de instrumentos de ensino envolvidos na geração de seus dados, e que ficarão disponíveis para que outros pesquisadores e/ou professores o tomem como referência.

Em suma, com relação ao GRAU de elaboração do instrumento de coleta e/ou geração de dados, de modo geral, destaca-se o uso de instrumentos de GRAU 2, **relatos orais e escritos**, obtidos por *retrospecção estimulada* e em situação *face a face*.

4.7 TIPOS DE DADOS

Além dos tipos de instrumento, grau de elaboração e modo de interação, percebi que os tipos de dados coletados e/ou gerados desempenham importante papel na identificação de epistemologias, ontologias e metodologias de pesquisas. Identifiquei dados de duas naturezas: estáticos e dinâmicos. Defino-os da seguinte forma:

- a) Estáticos: dados documentais, cujo foco é de natureza não-orgânica, produzidos em esferas sociais variadas, a saber: governamental, acadêmica, comercial, profissional e escolar.
- b) Dinâmicos: dados cujo foco é orgânico, podendo se modificar ao longo do processo da pesquisa. Tais dados são gerados durante uma ação em curso (aula, interações face a face ou virtuais, experiências recentes e/ou remotas) que é registrada ou resgatada por diversos recursos. Mesmo que, posteriormente, os dados adquiram formas estáveis (em geral por meio transcrições), considero dinâmica a ação do pesquisador e do participante durante sua geração.

Pautada nessas definições, examino os dados dinâmicos, uma vez que meu interesse nesta seção reside nos tipos de dados gerados. Como resultados, evidenciei que há dados dinâmicos, coletados e/ou gerados individual e coletivamente. No Quadro 40, ilustro os dados dinâmicos individuais no tocante ao registro, tipo e foco narrativo.

4.7.1 Dados Dinâmicos Individuais

Quadro 40 – Tipos de dados dinâmicos individuais

REGISTRO	TIPO	<i>Em/de 1ª pessoa</i>	<i>Em/de 3ª pessoa</i>
ESCRITO	Anotações		T3, T17, T18
	Resposta a instrumento científico		T2, T3, T4, T5, T6, T7, T11, T12, T14, 15, T16, T17, T19, T20, T22, T24
	Produção didática responsiva		T2, T5, T8, T22
	Qualificação e experiência profissional		T20
	Instrumento para geração de dados	T21	T21
	Diário Reflexivo		T9, T18, T23
	Narrativa	<i>Específica</i>	
	<i>Geral</i>	T17	

ORAL	Disseminação científica	T13
------	-------------------------	-----

Fonte: A autora.

Nessa fase da análise, classifico os dados dinâmicos individuais quanto a registro, tipo e foco narrativo. Para ilustrar, trago excertos com exemplos de cada tipo de registro. Além disso, denomino *em/de 1ª pessoa* dados nos quais o pesquisador e/ou participante estão implicados no texto, relatando sua experiência pessoal. Ao passo que, *em/de 3ª pessoa* são dados que registram acontecimentos, ações e procedimentos sobre o outro, o participante, bem como dados produzidos por ele.

As **anotações** foram mencionadas em apenas três pesquisas de maneira explícita na apresentação *corpus* (T3, T17, T18). Nesses três trabalhos, os dados são gerados pelo pesquisador, que durante observação presencial do contexto, registra impressões, modos de interação e ação dos participantes.

No que se refere aos instrumentos para a geração de dados [...] optei pelo uso de entrevista oral, questionário semiestruturado, narrativa autobiográfica escrita, observação participante e **anotações de campo durante as visitas às reuniões dos PIBIDs**. (T17, p.21)

Na categoria **resposta a instrumento científico** reúno 13 teses (T2, T3, T4, T5, T6, T12, T14, 15, T16, T17, T20, T22, T24). Trata-se de respostas de participantes a instrumento preparado pelo pesquisador. Elas se caracterizam como respostas de terceira pessoa e em terceira pessoa, como evidenciam os excertos.

Havia 32 formadores presentes no encontro, mas **foram coletados somente 23 questionários respondidos completamente**. Alguns formadores responderam e devolveram pouco tempo depois, outros solicitaram enviar por correio eletrônico (T6, p.141).

[...] elencamos os seguintes instrumentos como responsáveis pela geração de dados neste estudo, os quais podem ser visualizados nos itens a seguir. [...] **Questionário inicial aos graduandos com vistas a identificar o seu perfil e seu contato com a escrita em LI; Questionário final com vistas a avaliar o curso de escrita acadêmica/profissional** (T22, p. 135-136).

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), antes testada com entrevista-piloto (T24, p. 108).

Com relação à **produção didática responsiva**, são cinco as teses que geraram dados individuais compostos de respostas a atividades didáticas (T2, T5, T8, T22). Esses dados foram produzidos pelos participantes em aulas, sendo, portanto, de terceira pessoa.

Os textos de todos os alunos da turma foram coletados ao longo do ano escolar, porém, as produções de sete alunas são analisadas. O interesse em avaliar o desenvolvimento longitudinal da escrita motivou o critério de **seleção dos participantes da pesquisa**, que foi a **entrega de todas as versões de textos** exigidas pela professora-pesquisadora (T2, p. 119).

Em uma tese (T20) os participantes geraram dados relativos à **qualificação e experiência profissional** de duas formas.

[...] o *corpus* foi dividido em dados primários (provenientes dos textos gerados por meio do **formulário de formação e experiência profissional**, relato de experiência reflexivo, grupo focal) e parte do material utilizado apenas como apoio para responder às perguntas de pesquisa - dados secundários (entrevista semiestruturada, *e-mails*, **currículo Lattes**) (T20, p. 106).

Em uma tese (T21), pesquisadora e participantes geraram dados em forma de **instrumento para geração de dados**. Trata-se de método emancipatório, com o objetivo de dividir poder entre pesquisador e participantes, ou seja, a geração é ao mesmo tempo *em/de 1ª pessoa* e *em/de 3ª pessoa*.

A *geração de dados*, portanto, representa uma das fases, nesta investigação, em que primei pela agentividade e incorporação das vozes dos participantes pelo exercício de genuína liberdade de integrar à agenda de pesquisa aquilo que julgassem relevante, inquietante e intrigante na elaboração dos roteiros. **Além de elaborarem eles próprios seus roteiros de entrevistas, eles atuaram como entrevistadores, ou seja, usuários dos instrumentos que elaboraram**. Dessa forma, enquanto professora-pesquisadora, não fui a única a ter poder na prática social de geração de dados de pesquisa. (T21, p.142)

Outro tipo de dado gerado por participantes de três teses (T9, T18, T23) são os **diários reflexivos**. Esse relato *em/de 3ª pessoa* possibilitou, em primeiro lugar, espaço para registro de procedimentos, ações e explicitação de representações

individuais, para, em seguida, servir de insumo para reflexão e análise coletiva.

Em minha pesquisa [...] foram gerados dados por meio de *diários reflexivos* sobre as discussões realizadas nas reuniões e também sobre as aulas ministradas [...] (T23, p. 84-85).

Somando-se aos demais, foram gerados dois tipos de **narrativas**, *específica* e *geral*. O primeiro tipo aparece em três teses (T15, T17, T20), cujo foco narrativo é em/de 3ª pessoa, sendo produzido por participantes. Já o segundo tipo, *em/de 1ª pessoa*, foi produzido pela pesquisadora.

A narrativa 1 – *Minha história com a língua inglesa na escola* – (Apêndice E) foi solicitada, em maio de 2012, a todos os estudantes das turmas de Florestas e Mecânica para completar as lacunas da sondagem sobre as experiências anteriores com o inglês. O objetivo era saber como os estudantes representavam a língua inglesa, a partir da relação com a disciplina no ensino fundamental (T15, p. 89).

Como relatado anteriormente em minha [a pesquisadora] narrativa autobiográfica, o estágio supervisionado para mim representou efetivamente o primeiro contato com a escola na condição de futura professora (T17, p. 81).

Por fim, dados resultantes de **disseminação científica**, com foco narrativo *em/de 3ª pessoa*, foram produzidos por participantes de uma única tese (T13), em atividades de projeto institucional coordenado pela pesquisadora.

Os dados são provenientes de dois anos de gravações de diálogos cogerativos, **apresentações em eventos**, **papers** e relatórios de um grupo de professores do PIBID e são analisados por meio de categorias da Análise Crítica do Discurso [...] ¹⁰⁵ (T13, Resumo).

Em conclusão, dados dinâmicos individuais são caracterizados por registro ESCRITO e ORAL e estão divididos em oito tipos. Com respeito ao foco narrativo, a maioria deles é *em/ de 3ª pessoa*, somando 21 teses (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, 15, T16, T17, T19, T20, T21, T22, T23, T24). Isso quer dizer que os produtores de dados são, majoritariamente, os participantes, sendo que em duas

¹⁰⁵ No original: Data sources include audio-records of {coteaching | cogenerative dialogue} meetings, lectures by novice teachers given in academic seminars, papers, journals and reports. The data is analyzed with categories extracted from the Critical Discourse Analysis [...].

teses (T17, T21) os pesquisadores também geraram dados *em/ de 1ª pessoa*. Outra característica que considero importante é que os dados dinâmicos individuais são respostas a instrumento científico.

4.7.2 Dados Dinâmicos Coletivos - Contexto

A propósito dos dados dinâmicos coletivos, apresento informações sobre o contexto (tipo e ambiente). Quanto ao tipo, diferencio FINALIDADE de MODOS DE ORGANIZAÇÃO. O primeiro tipo, FINALIDADE, diz respeito a dados oriundos de **reuniões**, que emprego em sentido amplo e para diferentes propósitos. Os MODOS DE ORGANIZAÇÃO se referem a dados gerados em **grupo focal** e **interações a distância**.

No que diz respeito ao ambiente, faço distinção entre NATURAL, ou seja, já incorporado às atividades do grupo, e PLANEJADO, com finalidade de gerar dados para a pesquisa. No Quadro 41, sintetizo o contexto dos dados dinâmicos coletivos e, em seguida, apresento definições e exemplifico com excertos das teses.

Quadro 41 – Dados dinâmicos coletivos – contexto

TIPO		NATURAL	PLANEJADO
FINALIDADE	Reuniões	<i>Produção, refacção, avaliação de material didático</i>	T1
		<i>Docente</i>	T3, T4, T20, T23
		<i>Orientação de estágio</i>	T9, T11, T13, T18
		<i>Estudos</i>	T10
		<i>Reflexão</i>	T12, T15
		<i>Autoconfrontação</i>	T4, T9
		<i>Entrevistas</i>	T21
MODOS DE ORGANIZAÇÃO	Grupo focal		T15, T19, T20
	Interações a distância (e-group, fórum on-line, e-mails)	T3, T7, 16	T20

Fonte: A autora.

Dados dinâmicos coletivos gerados em **reuniões** de *produção, refacção,*

avaliação de material didático foram utilizados em uma tese (T1). O processo ocorreu de forma NATURAL em um projeto de elaboração de material pedagógico para ser utilizado no próprio contexto em que foi produzido.

Como registros primários utilizo textos de duas naturezas: **textos orais produzidos nas reuniões de elaboração do MP, em uma reunião de avaliação do MP** com a presença de usuários do material, e nas reuniões de re-facção que aconteceram após a de avaliação. Todos esses registros se constituem em interações em situação de trabalho voltada para a meta de produzir o material para mediar a PEI (T1, p. 74)

Acerca das **reuniões docentes**, em quatro teses (T3, T4, T20, T23) elas ocorrem em contexto NATURAL, ou seja, são parte do trabalho dos participantes. Por outro lado, duas teses (T4, T19) analisam dados gerados em reuniões cujo contexto foi PLANEJADO para a pesquisa. A T4, diferentemente, gerou dados coletivos nos dois tipos de contexto.

Em seguida foram gravadas as **reuniões pedagógicas que ocorreram antes do início do ano letivo, na chamada “semana pedagógica”**. A Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED) promove uma semana de estudos nas escolas estaduais para que as equipes pedagógicas possam planejar o semestre, refletir sobre as diretrizes curriculares estaduais, o projeto político-pedagógico da escola, e os conteúdos de cada disciplina (T4, p. 106).

Na proposta feita pela investigadora, as reuniões de área teriam como objetivo discutir a planificação do trabalho docente. A investigadora havia apresentado alguns resultados de sua pesquisa em nível de mestrado (SILVA, 2008) que evidenciavam a necessidade de um trabalho planejado não isoladamente (T19, p. 143).

Diferentemente, todos os dados dinâmicos coletivos gerados em **reuniões de orientação de estágio** ocorreram em contexto NATURAL, como parte das atividades regulares de formação docente. Nesse âmbito há três teses (T9, T13, T18).

Dessa forma, ao aceitar o desafio de adotar uma prática de orientação de estágio que demandasse acompanhamento diário e exaustivas horas de orientações prospectivas e retrospectivas, disciplina, determinação e diálogo fizeram parte desse processo (T18, p. 224).

Na sequência, duas teses (T10, T11) se valeram de **reuniões de estudos**, a

primeira em contexto NATURAL e a segunda em contexto PLANEJADO para a pesquisa.

Como já indiquei na contextualização do estudo, fui eu a responsável pelo convite aos demais professores, assumindo, portanto, a iniciativa nesse quesito da formação da comunidade (como também da sua manutenção), e essa iniciativa já aponta, desde o começo, para um papel híbrido de pesquisadora e participante que se amalgamam ao longo do processo (T10, p. 99).

Esse também é o caso das **reuniões** com finalidade de *reflexão*, que ocorreram em outras duas teses (T12, T15). O propósito desses encontros foi a explicitação das representações dos participantes sobre o tema pesquisado.

Por tratar-se de uma pesquisa longitudinal, de natureza qualitativa, não seria possível trabalhar com um grande número de estudantes. As duas turmas totalizavam na época, exatos 77 estudantes (40 em Mecânica e 37 em Florestas). **Até o primeiro semestre de 2012, o questionário de sondagem, sessões reflexivas e narrativas envolveram todos os estudantes das duas turmas** (T15, p. 79).

Com objetivo semelhante, outras duas teses (T4, T9) organizaram **reuniões** de *autoconfrontação* para geração de dados dinâmicos coletivos. Esse tipo de geração de dados tem configuração distinta dos demais por ser mediada por gravações, em vídeo, das ações desempenhadas pelos próprios participantes.

As **autoconfrontações simples** – fase 1 - foram desenvolvidas no dia 25 de agosto, na sala de aula em que são ministradas as aulas da turma do quarto ano do curso na universidade. [...] Ficou estabelecido que as APLIs poderiam fazer as pausas do vídeo toda vez que **sentissem vontade de tecer algum comentário sobre o seu trabalho** (T9, p. 185).

Acerca de dados gerados em contexto PLANEJADO, o último tipo são **reuniões** com finalidade de geração de dados por meio preparação de instrumentos para *entrevistas*, o que ocorre na modalidade coletiva, com uma tese (T21).

O esquema de **condução das entrevistas entre alunos-professores** foi planejado, também, por pressupor que, pelo fato de haver relação simétrica entre eles, isso pudesse minimizar possíveis desconfortos e propiciar maior liberdade para fazerem suas colocações. Portanto, tal esquema visou à produtividade de dados significativos. **Nessa etapa, o idealizado foi que cada um**

vivenciasse as posições de entrevistador e entrevistado (T21, p. 143).

Finalizando, dados dinâmicos coletivos foram gerados em contexto NATURAL durante aulas regulares e em atividade extensiva. Isso ocorreu no âmbito de seis teses (T2, T5, T15, T16, T18, T22). Destaco que considero aqui o contexto de produção coletivo e não a produção individual.

Na sequência, **os alunos foram convidados a produzir (*produção inicial*) um texto do gênero autobiografia**, utilizando seus próprios dicionários (monolíngues e bilíngues), sem nenhuma indicação, orientação ou restrição. [...] Considerando que, na pesquisa em desenvolvimento, **investigamos exatamente uma situação de ensino e de aprendizagem** (a produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários), tínhamos o entendimento de que uma *autobiography*, [...] poderia também **prover informações relevantes sobre a aprendizagem na língua inglesa** aos sujeitos da pesquisa (Oficina 2) (T5, p. 147).

No tocante ao segundo tipo de dado, que denominei MODOS DE ORGANIZAÇÃO, há duas subdivisões, **grupo focal**, presente em três teses de forma PLANEJADA (T15, T19, T20) e **interações a distância** (e-group, fórum on-line, e-mails), presente em três teses (T3, T7, 16) de forma NATURAL e uma tese (T20) de forma PLANEJADA.

[...] minha opção de utilizar esse instrumento para gerar dados em minha pesquisa não foi determinada apenas pelo seu emprego em pesquisas qualitativas, mas, particularmente, pelo grupo focal possibilitar um momento coletivo para que as formadoras pudessem discutir os dados gerados e por mim, enquanto pesquisadora, analisados acerca de seu trabalho educacional. (T20, p. 125)

[...] as instruções enviadas pela SEED-PR previam o desenvolvimento de Fóruns de Apresentação no início das atividades dos GTR2007/2008. A seguir, analiso trechos dos referidos fóruns, retomando as propostas de Barros (2009) sobre a ferramenta Perfil e suas potencialidades e de Cruz (2008) sobre os estágios críticos no desenvolvimento de uma proposta de aprendizagem virtual. (T7, p. 174).

Em síntese, o contexto de geração de dados dinâmicos coletivos é formado por **reuniões, grupo focal e interações a distância**, que ocorrem em ambiente NATURAL ou PLANEJADO, havendo predomínio de **reuniões** de modo NATURAL em 15 teses (T1, T2, T3, T4, T5, T9, T10, T11, T13, T15, T16, T18, T20, T22, T23).

Essas **reuniões** fazem parte das atividades rotineiras ao grupo de participantes, do qual o pesquisador, em alguns casos, é integrante, e, em outros, é membro externo.

Com relação a **reuniões** planejadas com finalidade específica de geração de dados para as pesquisas, encontrei seis teses (T4, T9, T12, T15, T19, T21). Desse total, quatro teses recorreram a ambos os tipos de **reuniões** (T4, T9, T11, T15).

Muito embora esse panorama evidencie a prevalência do primeiro tipo de **reunião** (em ambiente NATURAL), o segundo tipo (em ambiente PLANEJADO) também é bastante representativo, considerando os dados do Quadro 41. Outro resultado que chama atenção é que as **reuniões** prevalecem sobre **grupo focal** e **interações a distância**.

4.7.3 Dados Dinâmicos Coletivos - Relações

No Quadro 42, apresento os mesmos tipos de dados do quadro anterior, porém, o foco analítico repousa nas relações entre pares (SIMETRIA e ASSIMETRIA), ou seja, entre as pessoas (pesquisador e participante) envolvidas na geração de dados. As teses que figuram nas duas classificações são aquelas que geraram dados em mais de um contexto e com diferentes participantes.

Quadro 42 – Dados dinâmicos coletivos - relações

TIPO		ENTRE PARES SIMÉTRICOS	ENTRE PARES ASSIMÉTRICOS
FINALIDADE	Reuniões	<i>Produção, refacção, avaliação de material didático</i>	T1
		<i>Docente</i>	T19
		<i>Orientação de estágio</i>	
		<i>Estudos</i>	T10
		<i>Reflexão</i>	
		<i>Autoconfrontação</i>	
		<i>Entrevistas</i>	T21
MODOS DE ORGANIZAÇÃO	Grupo focal	T19, T20	T15
	Interações a distância (<i>e-group, fórum on-line, e-mails</i>)	T3, T7, 16, T20	

Fonte: A autora.

A categoria de **reuniões**, que denominei de *produção, refacção, avaliação de material didático*, diz respeito a uma tese (T1). Para ilustrar a dupla classificação, trago dois excertos. O primeiro se refere a participantes simétricos e, o segundo, a participantes assimétricos.

Minha participação no contexto desta pesquisa aglutina diversas posições. Primeiramente, como pesquisadora, tenho o compromisso de oferecer minha interpretação da situação sob investigação com a qual convivi de modo bastante envolvente. Contudo, não se trata de observação participante, por ser **eu mesma parte da comunidade em que se dá a pesquisa e ao mesmo tempo sujeito das ações em foco.** (T1, p.77)

Houve ainda aqueles que considero **participantes periféricos: duas docentes** inicialmente chamadas a tomar o lugar de **co-autoras**, [...] **e aqueles que participaram da reunião de avaliação** e representam uma parcela dos usuários não-autores, cujos pontos de vista foram cruciais para a direção tomada pelo MP após esse evento. (T1, p. 69)

Sobre **reuniões docentes**, em uma tese (T19) a geração de dados se baseou em relações SIMÉTRICAS e, em outra tese (T23), em relações ASSIMÉTRICAS.

A título de esclarecimento, destaco que, apesar de ter coletado e gerado dados de pesquisa ao longo de todo o tempo em que **coordenei o subprojeto** (julho/2011 a dezembro/2012), optei por focar, em minha investigação, apenas os meses de março a agosto de 2012, uma vez que os membros permaneceram os mesmos nesse período. (T23, p.78-79)

Diferentemente, nas **reuniões de orientação de estágio**, as relações estabelecidas formam todas ASSIMÉTRICAS porque, nas quatro teses (T9, T11, T13, T18) nas quais encontrei esse tipo de relação, as pesquisadoras eram professoras dos participantes, na disciplina de Estágio Supervisionado.

Os dados foram gerados a partir de atividades e procedimentos pedagógicos realizados **ao longo do estágio**, a saber: a. Orientação pré-aula; b. Orientação pós-aula; c. Aulas; d. Observação-participante pela professora pesquisadora; e. Diários reflexivos (T18, p.128).

As **reuniões de grupo de estudos** foram utilizadas para gerarem dados em duas teses (T10, T11), sendo estabelecidas relações SIMÉTRICAS, na primeira tese,

e ASSIMÉTRICAS, na segunda.

[...] compreensão do modo como nós, as participantes do GE, nos 'movimentamos' discursivamente no grupo ao negociarmos o empreendimento conjunto; para considerar a CP como uma prática social em suas relações com a sua estrutura mais ampla e a nossa agência como participantes; e, ainda, para destacar e vincular as visões de aprendizagem em CP e ADC. (T10, p.170)

Na sequência, evidenciei que quatro tipos de **reuniões** (*reflexão, autoconfrontação, entrevistas e aulas*) geraram dados dinâmicos coletivos por meio de relações ASSIMÉTRICAS. Duas teses (T12, T15) estabeleceram esse tipo de relação em **reuniões para reflexão**. Outras duas teses (T4, T9) o utilizaram em relação à *autoconfrontação*, embora os pesquisadores tenham relatado seu cuidado em deixar os participantes à vontade para fazerem seus apontamentos. Diferentemente, uma tese (T21) gera dados de forma SIMÉTRICA durante *entrevistas*. Nela, a pesquisadora propôs método próprio para que as relações de poder fossem distribuídas. Com essas análises concluo que as *aulas* foram o tipo de **reunião** mais utilizado na geração de dados (T2, T5, T11, T13, T15, T18, T22). Nesse caso, as relações ASSIMÉTRICAS ocorreram pelo fato de o professor da turma ser o próprio pesquisador. Os fragmentos seguintes ilustram essas afirmações.

As conversas entre pares, gravadas em áudio e transcritas (Linhas 1425 a 2290), também **aconteceram nas escolas**, nas salas dos professores. [...] **por mais de uma vez, fui à escola**, mas havia desencontros. A coordenação disponibilizou professores substitutos para ficarem nas salas enquanto realizamos a conversa. **Esse instrumento era composto por 15 questões** (T12, p. 127).

Como pesquisador, entendo que minha presença na escola não foi neutra, mesmo porque não acredito em neutralidade em pesquisa. **Nos diversos momentos em que interagi com os sujeitos (nas entrevistas, nas autoconfrontações, e nas gravações das reuniões pedagógicas em vídeo) sei que existia aí também uma relação de poder: eu era quem decidia [...]**. (T4, p. 102)

Visando a praticar divisão de poderes e sem pretensão de me declarar detentora de poderes, esquematizei a geração de dados pelo Método Emancipatório. Em pesquisa, é sabido que existe assimetria de poder entre pesquisador e aquele que, normalmente, fica na posição de pesquisado. Na minha investigação, propus um modo alternativo para gerar dados, **de forma que todos pudessem**

exercer poder. Essa foi a minha intenção e eu a entendo com intenção de empoderar o outro (T21, p. 141).

Em síntese, minhas análises referentes a recursos tecnológicos e humanos utilizados para capturar dados, isto é, instrumentos de COLETA e/ou GERAÇÃO de dados, evidenciam que os pesquisadores se valeram de seis tipos diferentes de instrumentos. Tais instrumentos apresentam diferentes graus de complexidade e demandam tipos ou procedimentos específicos de utilização. Identifiquei três níveis distintos de complexidade envolvidos em sua elaboração, que denominei GRAU 1, GRAU 2 e GRAU 3. A conclusão a que as análises me conduziram foi que os instrumentos de GRAU 2, **relatos orais e escritos**, obtidos por retrospectiva estimulada e em situação face a face, predominaram em relação aos demais.

Quanto à natureza, identifiquei dois tipos de dados: estáticos e dinâmicos. Diante dessas evidências, ocupei-me da análise de *dados dinâmicos individuais* e verifiquei que eles foram produzidos *em/de 1ª pessoa* e *em/de 3ª pessoa*. Finalmente, para encerrar a seção, apresentei resultados do exame de *dados dinâmicos coletivos*, em relação ao contexto (NATURAL, PLANEJADO) e aos tipos de relações estabelecidas entre os pares (SIMÉTRICAS, ASSIMÉTRICAS).

Com isso, argumento que compreender esses processos é de grande importância para que eu atinja meus objetivos de pesquisa, uma vez que eles podem sustentar minhas afirmações futuras acerca das ontologias, epistemologias e metodologias que busco compreender.

4.8 MÉTODO DE ANÁLISE

Para compreender os métodos de análise (Apêndice I), iniciei pela leitura indutiva do *corpus*, principalmente, pelos capítulos de metodologia e de análise das teses. Essa abordagem inicial me levou a perceber a presença de diferentes tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, dedutivo-indutivo e indutivo-dedutivo. Porém, antes da apresentação de minhas interpretações, julgo apropriado tecer algumas considerações sobre esse assunto. Para isso, recorro a definições de métodos na ciência (GIL, 2006; PRODANOV; FREITAS, 2013; RICHARDSON, 2017); ao papel da indução na pesquisa qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 1998; THOMAS, 2006); ao papel de métodos qualitativos (KAPLAN; MAXWELL, 1994) e à combinação de

análises quantitativas e qualitativas no escrutínio de dados linguísticos em pesquisas na LA (DORNYEI, 2007).

Depois dessas considerações, apresento minhas interpretações sobre a confluência dos métodos de análise que identifiquei com os instrumentos de coleta e/ou geração de dados das teses que compõem o *corpus* desta pesquisa. Os resultados apontam a predominância de tipos métodos e de instrumentos de coleta de determinado grau de elaboração. Para encerrar, sintetizo os resultados e a importância do método de análise de dados em pesquisas.

De acordo com Gil (2006), *método* é o caminho para se alcançar determinado fim. Sendo assim, *método científico* é um conjunto de operações mentais e técnicas que permitem que o conhecimento assuma o *status* de ciência. O autor chama a atenção para a diversidade de métodos existentes em vários campos das ciências naturais e das ciências sociais. Para tratar do assunto, o autor distingue dois conjuntos de métodos. O primeiro conjunto está ligado ao modo de abordagem do conhecimento, ou seja, às bases lógicas da investigação científica. Já o segundo conjunto se refere a técnicas e procedimentos específicos, utilizados para coleta e/ou geração e análise de dados.

Nesta seção, investigo o primeiro conjunto de métodos, ou seja, aqueles ligados às bases lógicas de raciocínio adotadas pelos autores das teses ao abordarem seus dados de pesquisa. Conforme asseveram Prodanov e Freitas (2013), essas operações mentais são desenvolvidas a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações. Nesse grupo estão os métodos dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Desse modo, optei por investigar os dois primeiros, o dedutivo e o indutivo.

De acordo com Richardson (2017), estudioso de métodos e técnicas da pesquisa social, a progressão da ciência ao longo da história é marcada por meio de melhores observações, usando instrumentos mais precisos e raciocínio lógico fundamentado. O autor também chama atenção para a confusão recorrente entre os conceitos de *método* e *metodologia* e, para diferenciá-los, ele recorre à etimologia dos termos. *Método* vem do grego *méthodos* (*meta* = além de, após de + *ódos* = caminho), e complementa:

Portanto, seguindo a sua origem, **método** é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo, distinguindo-se assim, do conceito de **metodologia**, que é derivada do grego *métodos* (caminhos para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento). Assim, a metodologia é o estudo do método, são os procedimentos e regras utilizados por determinado método. Portanto, o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A **metodologia** são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos, etc. (RICHARDSON, 2017, p.16). (Grifos do autor)

Richardson (2017) apresenta quatro correntes epistemológicas e assevera que o pesquisador social precisa se posicionar diante do objeto ou fenômeno que vai estudar. Além disso, ele enfatiza que a epistemologia está estreitamente ligada à escolha do método e da metodologia. Com isso, corroboro esse autor ao compreender que a análise do(s) método(s) de investigação é de grande relevância para meu estudo, uma vez que sua explicitação pode favorecer o estudo de epistemologias das teses que investigo.

Em minhas leituras, encontrei vários relatos de que as abordagens *dedutiva* e *indutiva* foram originalmente empregadas pelo *método científico*, próprio de pesquisas positivistas. Contudo, entendo que elas não são exclusividade da pesquisa objetivista, cartesiana, considerando que estão presentes na pesquisa qualitativa, sendo bastante relevantes no campo da pesquisa social. Encontrei as seguintes definições dicionarizadas:

- a) *Dedução*: processo de raciocínio através do qual é possível, partindo de uma ou mais premissas aceitas como verdadeiras, a obtenção de uma conclusão necessária e evidente (DICIONÁRIO OXFORD);
- b) *Indução*: processo de raciocínio que parte de dados particulares (fatos, experiências, enunciados empíricos) e, por meio de uma sequência de operações cognitivas, chega a leis ou conceitos mais gerais, indo [...] da experiência à teoria (DICIONÁRIO OXFORD).

Nas teses que analiso, esses métodos se complementam e são largamente utilizados, sem prejuízo à natureza qualitativa das pesquisas.

Ao se indagar se os dois métodos são sinônimos, a resposta é negativa, pois, em pesquisa, *a indução é o processo de raciocínio responsável por criar categorias analíticas*, logo, por expandir bases de conhecimento, enquanto que *a dedução é o processo que permite fortalecê-las/consolidá-las por meio de (acúmulo de) evidência(s)*.¹⁰⁶

Para Strauss e Corbin (1998), principais expoentes da *Grounded Theory*, a *indução* permite que a teoria surja a partir dos dados. Thomas (2006), em consonância com esses pesquisadores, pontua que a análise indutiva se refere a métodos que utilizam, principalmente, leituras detalhadas de dados brutos para derivar conceitos, temas ou modelos, por meio de interpretações feitas pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa lida com interpretações subjetivas e reflexivas de fenômenos e processos difíceis de quantificar, portanto, seu foco está no significado e não em números. Na opinião de Kaplan e Maxwell (1994), os métodos qualitativos são, principalmente, indutivos, considerando que, durante a pesquisa, vão sendo construídas hipóteses a partir do que se apreende sobre o cenário e as pessoas que fazem parte dele.

Contudo, Dornyei (2007) advoga que, na pesquisa em LA, podem ser encontrados três tipos de dados primários: dados quantitativos (viz. número de recorrências de um dado resultado), dados qualitativos (viz. gravações de diálogos, notas e documentos variados) e dados linguísticos (viz. produções de várias naturezas). O último tipo, dados linguísticos, é solicitado aos participantes e analisado com base em procedimentos especializados, oriundos de várias subdisciplinas como análise do discurso, análise da conversação, dentre outras. O autor defende a junção de aspectos de análise quantitativa e qualitativa na investigação de dados de linguagem. Para ele, essas metodologias são complementares na formulação de métodos mistos.

Alinho meu pensamento ao de Dornyei (2007) e considero essas combinações como métodos complementares não exclusivos, ou seja, como métodos mistos. Contudo, decidi não adotar este último, optando pelas nomenclaturas anteriores, de modo a facilitar a compreensão da organização dos métodos de cada estudo.

¹⁰⁶ Essas definições acerca dos processos de raciocínio de *indução* e *dedução* em pesquisa foram fornecidas por Simone Reis, durante sessão de orientação, em dezembro de 2018.

Considerando o exposto, reafirmo que meu olhar sobre as teses tem o intuito de identificar se o método de investigação empreendido pelos pesquisadores parte de raciocínio *dedutivo* e *indutivo* e das combinações *dedutivo-indutivo* e *indutivo-dedutivo*.

Ao realizar essas análises, observei que os autores das teses referenciam métodos analíticos de formas diferentes, tais como: critérios de análise de dados, procedimentos de análise, categorias de análise e focos de análise. Há teses em que o método de análise se apresenta de forma implícita, enquanto em outras há seções específicas para os apresentar. Identifiquei, ainda, teses que trazem os fundamentos teórico-metodológicos de referencial específico e, ao apresentá-los, delimitam quais categorias serão utilizadas como método de análise. Essa diversidade fez com que eu definisse critérios a partir da lógica de raciocínio empregada pelos pesquisadores, independentemente da(s) perspectiva(s) teórica(s) por eles adotadas.

No Quadro 43, relaciono o método de análise ao grau de elaboração de cada instrumento de geração e/ou coleta de dados. Algumas teses utilizam mais de um tipo de método, em diferentes etapas e/ou com conjuntos de dados distintos.

Acrescento que a inserção de teses em mais de um tipo de classificação ocorre porque dividi as análises conforme as etapas ou conjuntos de dados examinados pelos autores. Adotei esse procedimento após observar mudanças na escolha do método em razão de diferentes tipos de dados.

Quadro 43 – Método de análise de dados e grau de elaboração de instrumentos

GRAU	1	2	3
MÉTODO DE ANÁLISE			
<i>Dedutivo</i>	T1, T3, T11	T5, T19	T11
<i>Dedutivo-Indutivo</i>	T1, T4, T6, T14, T19	T6, T7, T10, T12, T13, T14, T15, T19, T20, T22	T2, T4, T8, T9, T11, T22
<i>Indutivo</i>	T3, T8, T1, T17	—	—
<i>Indutivo-Dedutivo</i>	T7, T11 T18, T23	T7, T9, T10, T16, T17, T18, T21, T23, T24	T2

Fonte: A autora.

Nas teses, figuram quatro tipos de métodos: *dedutivo*; *dedutivo-indutivo*; *indutivo* e *indutivo-dedutivo*. Eles foram aplicados a dados que requereram diferentes graus elaboração, que classifiquei de acordo com a complexidade dos instrumentos de coleta e/ou geração. Considero instrumentos GRAU 1, aqueles oriundos de processo de pouca elaboração; GRAU 2, os que requerem mais elaboração, engenharia e propósito; e GRAU 3, o mais elevado, devido à extensão, complexidade e elaboração por parte do pesquisador.

Essa análise me permite afirmar que dados gerados e/ou coletados por instrumentos de GRAU 2 reúnem o maior número de teses. Além disso, há variação no emprego de métodos, com teses que concentram as análises em um tipo, enquanto outras se valem de três dos métodos citados.

Para ilustrar essa classificação, dividi esta seção em quatro partes, uma para cada tipo de método, vinculado ao GRAU de elaboração dos instrumentos. Por exemplo: método *dedutivo* + GRAU 1; método *dedutivo* + GRAU 2; método *dedutivo* + GRAU 3; e, assim, sucessivamente, na sequência do quadrante.

Quanto aos excertos, trechos de algumas teses ilustram o método e o instrumento utilizado. Algumas teses são citadas em mais de um método, devido à presença de diferentes métodos em diferentes conjuntos de dados. Também resgato, em notas de rodapé, o foco de investigação e o conjunto de dados de cada pesquisa como forma de situar o leitor, dada a extensão do *corpus* que analiso. Passo, agora, a explicitar a classificação de teses que utilizam o método *dedutivo* e seus instrumentos.

4.8.1 Método *Dedutivo*

No que se refere ao uso do *método dedutivo* e instrumentos de GRAU 1, encontrei três teses (T1, T3, T11). Na T1, após a classificação dos dados¹⁰⁷, a abordagem analítica é baseada na dedução. A pesquisadora desenvolveu análise de conteúdo de relatos orais, capturados em reunião de elaboração de material didático,

¹⁰⁷ A T1 analisa o potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela produção coletiva de material pedagógico (MP) para a Prática de Ensino de Inglês, por meio de três conjuntos de dados: 1) Material didático produzido pelas cinco professoras formadoras; Reuniões para produção do MP; 2) Reuniões com o público-alvo do material; 3) Reunião de re-facção do material produzido.

a partir de categorias estabelecidas pelo referencial teórico adotado. Desse modo, a análise é guiada por critérios já estabelecidos, em destaque no excerto. Em seguida, esses relatos são explorados por referencial de análise discursiva.

Os dados foram organizados primeiramente em torno dos elementos *sujeitos, objeto, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho* que formam a estrutura de um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987) (T1, Resumo).

Depois da categorização inicial, procedi a uma **exploração tridimensional** (FAIRCLOUGH, 1992) dos dados[...] (T1, p.75)

A T3 realiza análise dedutiva ao abordar dados¹⁰⁸ oriundos de instrumentos de GRAU 1, referentes a documentos do contexto da pesquisa, com o intuito de caracterizar um encontro de formadores de professores de LI como uma comunidade de prática. Nesse sentido, o próprio conceito de *comunidade de prática*, central no referencial teórico adotado, é apresentado como fio condutor do estudo.

Neste estudo, **procuramos caracterizar o ENFOPLI como uma comunidade de prática e, para tanto, procuramos estabelecer seu domínio, sua prática e o significado de comunidade** que seus participantes possuem a partir das mensagens *online* que trocam [...], assim como dos relatos dos eventos presenciais [...]. Os tópicos recorrentes, levantados em mais do que um evento de análise, foram categorizados e classificados como sendo pertencentes ao domínio, à prática e ao significado de comunidade que os participantes possuem sobre o ENFOPLI, **conforme postulado por Wenger** (1998). (T3, p.134/135)

Quanto ao uso do método *dedutivo* na análise de dados gerados e/ou coletados por instrumentos de GRAU 2, identifiquei duas teses (T5, T19). Na T5¹⁰⁹, a autora examina dados dedutivamente em todas as etapas de análise. No relato da pesquisa é possível perceber que em cada etapa da análise são utilizadas categorias selecionadas previamente, provenientes de diferentes referenciais teóricos.

¹⁰⁸ A T3 investiga o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em uma comunidade de prática. O *corpus* está dividido em três partes: 1) contextualização do evento; 2) caracterização do evento como uma comunidade de prática; e 3) desenvolvimento profissional dos integrantes do evento.

¹⁰⁹ A autora da T5 pesquisa a contribuição do uso de material de apoio para produção escrita e traça um perfil do conhecimento dos alunos, com o objetivo de definir os objetivos de ensino. Em seguida, ela analisa material de apoio de referência, com base em literatura da área, e, finalmente, as produções dos alunos.

Os critérios utilizados para a classificação e análise dos erros cometidos nos textos (Anexo E), são oriundos dos pressupostos da Análise de Erros (DURÃO, 2004b), dos conceitos (de interferência e de erro) de Interlíngua (cf. DURÃO, 2007; ELLIS, 1997), e também de algumas categorias propostas para a análise de diferentes gêneros textuais (cf. Nascimento, 2009). (T5, p.174)

[...] as dificuldades foram analisadas e categorizadas a partir de critérios gramaticais, linguísticos, comunicativos, pedagógicos e etiológicos, considerando-se, também, as características específicas relacionadas à estrutura comunicativa do gênero autobiografia. (T5, p.206)

A T19, na análise do segundo conjunto de dados¹¹⁰, gerados em interações orais, seleciona categorias analítica dedutivas:

As transcrições de reuniões de área foram dispostas nas seguintes etapas de análise: contexto sócio Histórico (documentos institucionais históricos) e situacional; organização geral e conteúdos temáticos, a partir da categoria de foco de atenção; modalizações, articulando com a categoria de “conceitos” (T19, p. 117).

Identifiquei uma tese (T11) que fez uso do método *dedutivo* em dados gerados e/ou coletados por instrumentos de GRAU 3. Em determinada altura, a pesquisadora da T11¹¹¹ faz uso de método *dedutivo* para analisar o material didático elaborado por ela e aplicado aos participantes, que se encontravam em período de intervenção didática em turma regular de educação básica, no estágio supervisionado. Nesse caso, é importante destacar que, no relato de pesquisa, a seleção de categorias de análise é apresentada como tendo sido definida previamente aos dados.

[...] a SD base do gênero conto, analisamos a SD base por meio do contexto de produção, plano textual global, capacidades de linguagem, elementos do modelo didático por nós construído e elementos dos multiletramentos presentes. (T11, p.35)

¹¹⁰ Na T19, a pesquisadora estuda o contexto sociointeracional de produção e análise linguístico-discursiva de dados de naturezas diversas, ligados pelo mesmo tema, o trabalho do professor formador. O *corpus* é formado por quatro conjunto de dados: 1) documentos oficiais prescritivos; 2) transcrições de reuniões de área; 3) documentos oficiais históricos e 4) material didático.

¹¹¹ A T11 analisa o potencial do gênero textual conto em sua interface com a literatura inglesa, por meio de um *corpus* dividido em quatro fases: 1) modelo didático do gênero conto; 2) livros do PNLD – LEM/EM; 3) SD base; e 4) duas sequências didáticas dos alunos-professores.

4.8.2 Método *Dedutivo-indutivo*

Na sequência, identifiquei o uso do método *dedutivo-indutivo* em várias teses. Dessa forma, há cinco teses com dados gerados e/ou coletados por instrumentos de GRAU 1, apreendidos em relatos orais de situação real de trabalho, não planejada para a pesquisa, bem como em documentos e diretrizes (T1, T4, T6, T14, T19).

A T6 usa método *dedutivo-indutivo* na análise de um de seus conjuntos de dados, coletados por instrumento de GRAU 1, pertencentes à literatura especializada sobre avaliação de professores. No excerto, a pesquisadora sinaliza o modo de abordagem dos dados, com análise textual guiada por categorias prévias, permitindo processo subsequente, isto é, a identificação de construtos sobre avaliação docente.

Com relação aos procedimentos de análise linguístico-discursiva utilizados com esses arquitextos, busquei identificar o contexto físico e sociosubjetivo de cada um e levantar os elementos de sua arquitetura textual. No entanto, limitei-me ao nível organizacional e, dentro dele, aos conteúdos temáticos. A partir daí, analisei cada um com a perspectiva das capacidades de linguagem docente, a fim de identificar os construtos subjacentes a cada arquitexto. (T6, p.148)

A autora da T14¹¹² define categorias de análise de referencial teórico-metodológico específico para examinar documentos variados, ou seja, dados coletados por instrumentos de GRAU 1, com método *dedutivo*. Em seguida, os dados são explorados indutivamente, para a sistematização de um gênero textual. Algumas categorias de análise apresentadas nestes excertos:

Início pela apresentação da importância da **análise do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de produção** em que acontece uma ação de linguagem. Em seguida, discorro sobre os três **níveis de análise linguístico-discursiva** (cf. BRONCKART, 1999; 2006a; MACHADO; BRONCKART, 2009), ou seja, os **níveis organizacional, enunciativo e semântico**. (T14, p.97).

Com base nessas considerações, no que diz respeito ao MP, **verifico a seguir as recorrências linguístico-discursivas que compõem as coleções, para que, neste quesito, sejam consideradas como**

¹¹²A T14, para caracterizar o manual do professor de coleções didáticas de LI como gênero textual, examina três conjuntos de dados: 1) orientações de documentos oficiais, que orientam parâmetros elaboração de manuais do professor de coleções do PNLD/LEM, 2) manuais dessas coleções e 3) questionários respondidos por autores/editores.

características do gênero textual Manual do professor de coleções de LI [...] (T14, p. 212).

Quanto ao uso de método *dedutivo-indutivo* em dados gerados por instrumentos de GRAU 2, evidenciei elevado número de teses (T6, T7, T10, T12, T13, T14, T15, T19, T20, T22).

Como exemplo, na T12¹¹³, a autora estrutura as análises de dados gerados com instrumento de GRAU 2, em conformidade com categorias pré-definidas pelo referencial teórico adotado. Este excerto explicita o percurso *dedutivo-indutivo* a partir de categorias presentes na materialidade linguística para questões que abrangem valores:

[...] a análise se dá em três etapas. Inicia-se pela superfície linguística, passa-se ao objeto discursivo e, na sequência, para o processo discursivo. No primeiro momento, trabalha-se com o esquecimento n. 2 (instância da enunciação), em que a análise se ocupa em mostrar a passagem do material linguístico para o objeto discursivo, referindo-se às formações discursivas. Na passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, trabalha-se com o esquecimento n. 1, em que somos confrontados pela relação à ideologia. [...] (T12, p. 124).

O próximo excerto evidencia que o exame dos dados é feito de forma *dedutivo-indutiva*, considerando que, a partir da seleção de categorias de análise bem definidas, os dados são examinados indutivamente. Esse entendimento é possível devido à afirmação feita neste excerto de que os dados serão examinados para além do que é dito:

Convém assinalar que as respostas às questões serão tomadas, neste trabalho, em sua prática discursiva, o que permite assumir que a materialidade específica do texto servirá de base para que se possa olhar além do que foi efetivamente dito, mas para o não-dito, para o implícito. (T12, p.128)

Na T22¹¹⁴, a pesquisadora analisa intervenções orais e produções textuais com

¹¹³ Na T12, fim de investigar a (re)construção de identidades de professores em relação ao livro didático, a autora estabelece quatro fases de análise: 1) identificação de irregularidades discursivas sobre o LD nos discursos de professores sobre suas relações com o LD; 2) interpretação do posicionamento dos professores sobre tais livros; 3) interpretação de efeitos de sentido nos discursos; e 4) identificação e interpretação de marcas discursivas de como professores veem a si e ao outro em suas relações com o LD.

¹¹⁴ A T22 investiga o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação no processo de escrita e reescrita

base em categorias disponíveis na literatura que adota para dialogar com seus dados, gerados por relatos escritos de GRAU 2. A trajetória da investigação, descrita nestes excertos, evidencia uso do método *dedutivo-indutivo*, em especial, quando a pesquisadora relata a criação de categorias relativas a modos de participação, após o exame dos dados, com vistas a expansão teórica:

No que concerne à análise das inserções e interações orais, **decidimos utilizar as categorias dos modos de participação dos interlocutores** na interação em eventos de comentários sobre textos em progresso proferidos por Garcez (2010, p. 93-97) [...] (T22, p.139).

Além dos critérios propostos pela autora (2010), **apresentamos uma expansão do rol de categorias** a partir dos dados gerados durante as discussões construídas nas aulas. Ao identificar estas categorias, decidimos agrupá-las em sete (7) andaimes distintos com seus respectivos subitens [...] (T22, p.140-141).

No que tange ao método *dedutivo-indutivo*, em associação com instrumentos de GRAU 3, identifiquei seis teses (T2, T4, T8, T9, T11, T22), com dados que incluem produto exemplar, formação extensiva e produto matricial.

Para exemplificar, na T4¹¹⁵, a partir de categorias predefinidas provenientes de referencial teórico, os dados são analisados pelo viés *dedutivo-indutivo*, com adoção de critérios de busca de informações sobre assuntos relacionados à classificação de literatura de referência no campo e, em seguida, estabelece suas próprias categorias de análise, em processo *indutivo*. De modo geral, o raciocínio *dedutivo-indutivo* perpassa toda a tese.

Os ECD contribuíram particularmente para detectar polarizações potencialmente conflituosas nas entrevistas iniciais e os conflitos observados nas reuniões e nas autoconfrontações [...]. As relações de poder foram analisadas também baseadas nas ideias de Foucault [...]. As polarizações relatadas, bem como os tipos de conflitos, surgiram a partir dos dados e não de categorias previamente utilizadas por outros autores. (T4, p.105)

Do mesmo modo, na T9¹¹⁶, a análise dos dados, gerados em procedimento de

textual de gêneros profissionais. Seu *corpus* está dividido em: 1) dados de videogravação de aulas; 2) relatos e produções escritas; e 3) questionário.

¹¹⁵ A T4 investiga o desenvolvimento profissional por meio de dados gerados em reuniões pedagógicas e procedimentos de autoconfrontação.

¹¹⁶ A T9, com objetivo de investigar instrumentos, saberes e capacidades docentes, possui *corpus* formado por

retrospecção estimulada, foi orientada por método *dedutivo-indutivo*. Os critérios de análise são:

i) Nível do contexto sociointeracional; ii) Nível organizacional (plano global, segmentos de orientação temática); iii) Nível enunciativo (vozes e modalizações); iv) Análise (T9, p.209).

[...] com as reflexões feitas sobre as atividades realizadas e o real da atividade é que buscamos nos respaldar no **método da autoconfrontação [...] que possibilita compreender os elementos subjacentes que a simples observação do funcionamento do gerenciamento da aula do professor em aula não permitiria mostrar.** (T9, p.153-154)

4.8.3 Método *Indutivo*

A propósito do método *indutivo* e instrumentos de GRAU 1, encontrei quatro teses (T3, T8, T13, 17), cujos dados compreendem anotações pessoais.

Na sequência, também encontrei uso de método *indutivo* na T3. Na primeira parte, a autora descreve o contexto sócio-histórico a ser investigado, respaldada em observação e levantamento documental. Considero esse um processo de conhecimento dos dados, portanto, *indutivo*, por se tratar de um resgate baseado no interesse da pesquisadora em delimitar seu escopo de pesquisa, sem categorização prévia.

Ao descrever e analisar a trajetória da comunidade ENFOPLI, resgataremos sua história por meio da análise de seus eventos presenciais anuais (de 2003 a 2007), suas formas de interação (entre março de 2003 a dezembro de 2007), seus artefatos já produzidos [...] (T3, p.105).

Na T8¹¹⁷, identifiquei processo *indutivo* na primeira fase de geração de dados, na qual a autora anota suas impressões sobre o contexto.

A coleta de dados foi realizada em duas fases: a primeira, **a fase de observação**, no segundo semestre de 2009 e parte no primeiro

quatro tipos diferentes de dados: 1) modelo didático de gênero textual; 2) material didático; 3) gravações de autoconfrontação, e 4) gravações de socialização de diários.

¹¹⁷ A T8 possui quatro conjuntos de dados, sendo eles: 1) materiais utilizados nas aulas de LI; 2) registros de mediação da professora de LI nas aulas observadas e da professora-pesquisadora nas aulas implementadas; 3) transcrição das aulas observadas e implementadas; e 4) atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa durante as aulas.

bimestre de 2010. Nesta fase, não houve intervenção direta de minha parte, apenas **observei e registrei as aulas por meio de diários e videofilmagem.** (T8, p. 125)

A autora da T17¹¹⁸, ao apresentar dados gerados por instrumento de GRAU 1, explica o processo *indutivo* adotado para coletar dados no início de sua inserção no contexto investigado.

Conforme narrado, as observações e as anotações de campo foram elaboradas a partir das visitas às IES. É claro que, hoje, depois de acabado o período de geração de dados, **pergunto-me se eventualmente não me deixei enganar por alguma armadilha da memória** embaçada pelo volume de dados ou mesmo por algum lapso que causasse a perda de enfoque durante a sistematização dos aspectos registrados. (T17, p.126)

Por último, não identifiquei uso de método unicamente *indutivo*, com dados gerados por instrumentos de GRAU 2 e 3. Em um primeiro momento, eu havia classificado algumas teses nessa categoria, porém, mais tarde, concluí que essas teses iniciam a análise indutivamente e que, contudo, utilizam os resultados alcançados para o estabelecimento de categorias analíticas dedutivas, posteriormente. Assim, refiz minha classificação inicial.

4.8.4 Método *Indutivo-dedutivo*

Com relação ao método *indutivo-dedutivo*, evidenciei teses cujos dados foram gerados apenas com instrumentos de GRAU 1 (T7, T11 T18, T23) e de GRAU 2 (T7, T9, T10, T16, T17, T18, T21, T23, T24). Uma única tese (T2) analisa dados gerados por instrumentos de GRAU 3.

A opção por método *indutivo-dedutivo*, associado a instrumento de GRAU 1, pode ser exemplificado pela T11, na qual a pesquisadora apresenta outro relato de análise *indutivo-dedutiva* sobre os livros didáticos aprovados no PNLD/LEM¹¹⁹, edição 2012. O objetivo desse procedimento foi mapear os gêneros textuais existentes, a fim

¹¹⁸ A T17 procura identificar, nos discursos dos pibidianos de Inglês, os sentidos construídos sobre a profissão professor, apoiada em um *corpus* formado por: 1) entrevista oral; 2) questionário semiestruturado; 3) narrativa autobiográfica escrita; 4) observação participante e 5) anotações de campo.

¹¹⁹ PNLD/LEM – Plano Nacional do Livro Didático para Língua Estrangeira Moderna. Trata-se de um programa do Ministério da Educação, para avaliação e seleção de livros didáticos para escolas públicas.

de identificar livros que utilizavam o gênero conto para o ensino de LI. Na sequência, a autora considerou as seguintes categorias analíticas:

Após o referido mapeamento, pudemos focar nossas análises apenas naqueles que contemplavam, de alguma maneira, o gênero conto em suas atividades. Para tanto, apresentamos o Plano Textual Global (BRONCKART, 2009) das coleções selecionadas bem como a proposição de um quadro de análise tendo, como foco, as possíveis capacidades de linguagem envolvidas e a potencial relação com o gênero conto como objeto de ensino. (T11, p. 128)

Contudo, a concentração de teses, alicerçadas no método *indutivo-dedutivo*, utilizam dados gerados por instrumentos de GRAU 2. Em razão do número elevado de teses, trago três exemplos ilustrativos. Na T16, a pesquisadora adota procedimentos de análise condizentes com o método *indutivo*, iniciando pelo exame dos dados¹²⁰. Depois dessa etapa, para a discussão dos dados, categorias de análise são aplicadas para fundamentar as discussões sobre a importância de um determinado componente na formação. Assim, o método que caracteriza esse estudo é *indutivo-dedutivo*, como ilustra o excerto.

[...] organizei todo o material [...] por meio de uma sistematização e simplificação dos dados brutos [...]. Em seguida, **selecionei as unidades de registro (recortes) e suas unidades de contexto (sentenças, frases ou parágrafos), [...] categorizei os recortes, agrupando-os por assuntos pertinentes à língua inglesa**, a partir dos seus conteúdos temáticos evidenciados pelas unidades de significação (afirmações, asserções) elaboradas pelas professoras. [...] **foi possível estabelecer 12 categorias por assunto**, as quais agrupam uma variedade de representações em torno do inglês [...] (T16, p.138, 172)

A pesquisadora da T18 esclarece que escolheu o método analítico *indutivo-dedutivo*, proveniente de referencial teórico específico, pela possibilidade de elaboração de teoria consoante com seus objetivos de pesquisa. Para isso, ela reúne um *corpus* com dados gerados em contexto de formação inicial¹²¹ e destaca o uso

¹²⁰ Na T16, a pesquisadora investiga representações sociais que se associam ao caráter mercadológico do inglês no contexto da globalização dominada pelo ideário econômico neoliberal. Seu *corpus* é formado por dados gerados em: 1) áudio-gravação; 2) interações em meio virtual; e 3) questionário aberto.

¹²¹ T18 investiga a cognição de alunas-professoras durante o desenvolvimento do estágio supervisionado. Os dados foram gerados a partir de atividades e procedimentos pedagógicos realizados ao longo do estágio: 1) orientação pré-aula; 2) orientação pós-aula; 3) aulas de regência; 4) observação-participante e 5) diários reflexivos.

desses métodos como mutuamente complementares.

[...] método proposto pela *Grounded Theory*, bem como, analogamente, à *Análise paradigmática e sintagmática* desenvolvida para estudos da linguagem. [...] Esses métodos foram utilizados para elaboração de teoria sobre a caracterização de processos reflexivos vivenciados pelas participantes em sua prática de ensino. (T18, resumo)

A T21¹²² adota método de análise *indutivo-dedutivo*, dispensando o apriorismo teórico, ou seja, o exame de dados não é baseado em aspectos definidos anteriormente e com base em métodos oriundos de perspectivas teóricas, mas busca gerar teoria a partir deles. As etapas do método adotado são explicitadas nestes excertos:

A etapa [...] conhecida como codificação aberta – fase que possibilita ao analista maior proximidade com os dados e que exige muita reflexão e busca de palavras que melhor expressem a interpretação do pesquisador em relação aos fenômenos encontrados. Nesta fase, o analista extrai conceitos dos dados e os desenvolve em relação a suas propriedades (T21, p.151)

Em face de algumas categorias e subcategorias já formadas, procurei, de forma dedutiva, continuar a codificação aberta de modo a verificar se elas poderiam ser re(ocorrentes) ao longo da análise, ou seja, verifiquei a possibilidade de aplicação das mesmas (sub)categorias em outras partes dos dados. Do mesmo modo, ao me deparar com fenômenos parecidos, analisei a possibilidade de adequação das (sub)categorias de forma a corresponder aos sentidos emergentes, como forma de agrupar aquilo que era possível. Portanto, categorias e subcategorias correspondem aos conceitos representativos dos fenômenos oriundos dos dados. (T21, p.152)

Por último, a T2 faz uso de procedimento *indutivo-dedutivo* para sistematizar o processo de avaliação de material didático, instrumento de GRAU 3, elaborado pela pesquisadora. Ela explica que a análise do primeiro conjunto de dados é guiada por instrumento elaborado previamente, em um processo que vai do conhecimento dos dados ao estabelecimento de categorias de análise. O intuito é verificar se o material está condizente com os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam os procedimentos para o ensino da escrita em LI, defendidos na pesquisa.

¹²² A T21 estuda as cognições de professores sobre seu desenvolvimento profissional docente, em um *corpus* composto por entrevistas semiestruturadas.

[...] a partir dos itens presentes na figura 6 no capítulo 3, uma **planilha de avaliação foi elaborada contendo um guia com perguntas** (vide Quadro 22), cujas respostas podem ser [...] (T2, p. 117)

Em resumo, esse detalhamento de informações me permite tecer algumas considerações sobre os métodos de análise utilizados no *corpus*. Para retomar o que apresentei no início da seção, lembro que elegi quatro classificações de métodos para abordar os dados: *dedutivo*, *dedutivo-indutivo*, *indutivo* e *indutivo-dedutivo*. A partir daí, busquei evidências que me permitissem fazer afirmações e justificá-las com excertos de algumas teses. Quando não pude contar com informações explícitas, recorri a inferências e atentei para o curso das análises, de modo global.

De acordo com minhas interpretações, uma tese (T5) recorreu ao método *dedutivo* em todas as etapas. Cheguei a essa conclusão com base no relato da pesquisa, visto que a autora não era participante. Assim, não foi possível consultá-la para obter maiores detalhes sobre o processo de escolha de procedimentos analíticos. Na sequência, encontrei outros cinco trabalhos que recorreram à *dedução* de modo parcial, ou seja, em algum momento da análise (T1, T2, T3, T11, T19). Por outro lado, cinco teses (T6, T12, T14, T15, T22) elegeram a combinação *dedutivo-indutivo* como único modo de abordagem analítica de dados, embora, mais 11 teses (T1, T2, T4, T7, T8, T9, T10, T11, T13, T19, T20) tenham feito a mesma associação, porém, de modo parcial.

Algumas teses recorreram, exclusivamente, ao método *indutivo*, em alguma etapa da investigação (T1, T3, T8, T13, T4, T17). Nenhuma o adotou como única opção em todo o trabalho. Também identifiquei quatro teses (T1, T2, T11, T19) em que parte dos dados foram submetidos ao método *dedutivo* e parte à associação *dedutivo-indutiva*. Por outro lado, considerei apenas uma tese (T11) com associação de método *dedutivo* e *indutivo-dedutivo*. Do mesmo modo, apenas uma tese associa os métodos *indutivo* e *indutivo-dedutivo* (T17). Finalmente, 10 teses se valeram do método *indutivo-dedutivo*. Dessas, seis (T16, T17, T18, T21, T23, T24) o utilizaram como método único. A recorrência dessa associação é superior à dedução-indução.

Além dos quatro métodos que utilizei, três teses fizeram menção a outros métodos, como condutores ou com influência nas análises: método narrativo (T17), método dialético (T19) e método misto (T20).

A T17 indica a escolha pelo método narrativo. A autora afirma que o método narrativo é o mais apropriado para compreender a construção de sentidos “[...] por um grupo de participantes de um programa de formação inicial de língua inglesa [...] para evidenciar os aspectos sócio-históricos que balizam as identidades de professores em formação inicial” (T17, p.76). Enquanto isso, a T19 analisa as relações existentes entre o método dialético, característico do materialismo histórico marxista, e determinados procedimentos de um construto teórico-metodológico. A partir dessa aproximação, a autora justifica sua opção pelos procedimentos analíticos deste último. Por fim, a T20 faz menção ao método misto, ou seja, à combinação dos métodos *dedutivo* e *indutivo*, analogamente à minha classificação.

A despeito da interseção entre método e instrumentos de coleta e/ou geração de dados, prevalece a associação do método *dedutivo-indutivo* e *indutivo-dedutivo* com instrumentos de GRAU 2. Os instrumentos são relatos orais e/ou escritos, capturados em ambiente natural e em atividades de retrospectiva estimulada pelo pesquisador, a saber: reunião pedagógica, reunião de colegiado, grupo de estudo, questionário, relatos escritos. Em contrapartida, poucas teses associam esses métodos a instrumentos de GRAU 3, que são as autoconfrontações, produto exemplar, formação extensiva e produto matricial.

Observo, também, a escassez de trabalhos exclusivamente indutivos no *corpus*, o que suscita discussões a respeito da importância de pesquisas sobre os métodos que têm caracterizado as pesquisas da área de LA, no campo da formação de professores. Por fim, do conjunto de teses analisadas, identifiquei alternância de métodos em diferentes conjuntos de dados e, conseqüentemente, em diferentes etapas de análise, conforme já apresentei anteriormente. Além disso, o que mais se destaca é a predominância de métodos mistos.

No entanto, reitero que minhas afirmações nessa seção em que discuti os métodos de análise são resultado de dois processos: do exame global de todos os trabalhos e da busca detalhada de excertos apropriados para ilustrar minhas conclusões. Assim, encerro, ainda que temporariamente, a discussão sobre métodos de análise de dados. Utilizei as terminologias – *dedutivo*, *indutivo*, *dedutivo-indutivo* e *indutivo-dedutivo* - para fins de classificação geral, entretanto, considero as duas últimas combinações como métodos mistos.

4.9 SÍNTESE DO CAPÍTULO 4

Nesse capítulo, relatei as análises dos aspectos metodológicos que considerei fundamentais para atingir meu próximo objetivo, evidenciar epistemologias adotadas nas pesquisas que analiso. Com isso, organizei oito seções para tratar de objetivos, perguntas, foco/objeto, contexto, instrumentos de coleta e geração de dados, elaboração e modo de coleta e/ou geração, tipos de dados e método de análise.

Em cada seção, apresentei parâmetros adotados, grades analíticas, definições conceituais e excertos ilustrativos. Ao final, teci comentários acerca das relações entre métodos de análise e instrumentos de coleta e/ou geração de dados.

No próximo capítulo, ocupo-me das epistemologias encontradas no *corpus*.

CAPÍTULO 5

MULTIEPISTEMOLOGIAS

As pesquisas no campo de formação de professores de inglês, realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses, têm suas epistemologias caracterizadas por diferentes **PODERES**, compreendidos em três **ÂMBITOS**: INTERNO AO PESQUISADOR; INTERNO e EXTERNO AO PESQUISADOR; EXTERNO AO PESQUISADOR. Em cada **ÂMBITO**, os pesquisadores exercem **PODERES** específicos.

Antes de elencar tais poderes, ao conhecimento precedente acrescento e, portanto, defendo que *epistemologias são poderes exercidos em âmbitos interno, interno e externo, e externo ao conhecedor.*

No **ÂMBITO** INTERNO AO PESQUISADOR, os **PODERES** são os de:

1. **Definir *previamente o desenho da pesquisa***¹²³;
2. **Ser instrumento de *coleta de dados***¹²⁴ e **geração de dados**¹²⁵;
3. **Delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados**¹²⁶ e **Extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados**¹²⁷;
4. **Estabelecer relação**¹²⁸;
5. **Refletir sobre si próprio na escolha de instrumentos**¹²⁹ e sobre seu **autodesenvolvimento**¹³⁰.

No **ÂMBITO** em que interpreto os **PODERES** serem INTERNO e EXTERNO AO PESQUISADOR, identifiquei:

1. **Definir a pesquisa *ao longo do seu desenvolvimento***¹³¹;

¹²³ T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, 10, T11, T12, T14, T16, T17, T,18, T19, T20, T21, T22, T24.

¹²⁴ T1, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T11, T13, T14, T19, T23.

¹²⁵ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24.

¹²⁶ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24.

¹²⁷ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24.

¹²⁸ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24.

¹²⁹ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24.

¹³⁰ T1, T4, T8, T9, T19, T20, T21, T23.

¹³¹ T1, T2, T5, T6, T8, T13, T15, T18, T19, T20, T21, T22, T23.

2. Estabelecer diálogo¹³².

Por fim, no **ÂMBITO** EXTERNO AO PESQUISADOR, os **PODERES** exercidos são os de:

1. **Cuidar do participante**¹³³;
2. **Designar ações verbais, cognitivas e distributivas**¹³⁴;
3. **Acessar mente(s), linguagem e ação**¹³⁵.

Por **ÂMBITO**, considero as diferentes esferas de ação e/ou de pensamento, nas quais o pesquisador exerce **PODER**. Na mesma direção, entendo **PODER** como a autoridade que o pesquisador possui para tomar decisões, fazer escolhas, avaliar possibilidades e condições para a realização da pesquisa.

As epistemologias por mim propostas admitem variadas combinações de **PODERES**, por expressarem a multiplicidade, a complexidade, a liberdade e a autonomia exercidas pelos pesquisadores.

No Quadro 44¹³⁶, exponho a síntese analítica das epistemologias. Em seguida, defino-as conceitualmente e as ilustro com excertos do *corpus*.

¹³² T1, T2, T4, T9, T10, T12, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T24.

¹³³ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24.

¹³⁴ Ações verbais individuais: T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24. Ações verbais coletivas: T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23. Ações cognitivas individuais: T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24. Ações cognitivas coletivas: T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23. Ações distributivas individuais: T2, T9, T13, T16, T21. Ações distributivas coletivas: T9, T11, T16, T21.

¹³⁵ Acessar mente: T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24. Acessar mentes: T1, T2, T3, T4, T6, T10, T12, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22. Acessar linguagem: T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24. Acessar linguagens: T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23. Acessar ação (individual): T4, T9, T18, T22. Acessar ação (coletiva): T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T13, T18, T19, T20, T22, T23.

¹³⁶ Nos apêndices J, K e L apresento o processo de depuração dos dados, grade com classificação de cada tese e quantitativo das epistemologias.

Quadro 44 – Multiepistemologias

ÂMBITO	PODER			Total
INTERNO AO PESQUISADOR	Definir <i>previamente</i> o desenho da pesquisa			20
	Ser instrumento	<i>Coleta de dados</i>		12
		<i>Geração de dados</i>		24
	Delimitar	<i>Ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>		24
		<i>Extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>		24
	Estabelecer relação			24
	Refletir	<i>Escolha de instrumentos</i>		24
<i>Autodesenvolvimento</i>		08		
INTERNO e EXTERNO AO PESQUISADOR	Definir a pesquisa <i>ao longo</i> do seu desenvolvimento			13
	Estabelecer diálogo			13
EXTERNO AO PESQUISADOR	Cuidar do participante			24
	Designar ações		<i>Indivíduo</i>	<i>Coletividade</i>
		<i>Verbais</i>	21	16
		<i>Cognitivas</i>	21	16
		<i>Distributivas</i>	5	4
	Acessar	<i>Mente (s)</i>	18	15
		<i>Linguagem</i>	21	20
<i>Ação</i>		04	13	

Fonte: A autora.

5.1 ÂMBITO INTERNO AO PESQUISADOR

No **ÂMBITO** INTERNO AO PESQUISADOR, elenco cinco **PODERES** (viz. **definir *previamente* o desenho da pesquisa; ser instrumento; delimitar; estabelecer relação; refletir**). Contudo, o **PODER** de ser instrumento, por exemplo, refere-se a dois poderes diferentes (viz. (1) **ser instrumento de coleta de dados**; (2)

ser instrumento de geração de dados). O mesmo ocorre com o **PODER** de delimitar (viz. (1) delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados; (2) delimitar ponto de extensão do recurso teórico externo aos dados) e o de refletir (viz. (1) refletir sobre a escolha de instrumentos; (2) refletir sobre seu autodesenvolvimento).

5.1.1 Definir *Previamente* o Desenho da Pesquisa

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **definir previamente o desenho da pesquisa**. Trata-se de decisão circunstancial do pesquisador de estabelecer parâmetros da investigação (e.g. foco, objetivos, perguntas, perspectivas teórico-metodológicas, contexto, dados, métodos, unidade de análise).

Neste estudo, **procuro relatar a relação estabelecida entre os participantes do ENFOPLI, a emergência e o desenvolvimento da comunidade**, na tentativa de estabelecer que as relações profissionais nela vivenciadas possam se tornar oportunidades de desenvolvimento profissional (T3, p.15).

Esta pesquisa tem por objetivo **estudar as reuniões pedagógicas e os procedimentos de autoconfrontação como possíveis espaços de desenvolvimento profissional e de formação continuada e os conflitos e as relações de poder neles vivenciados**. Além disso, analisa o agir dos sujeitos da pesquisa em reuniões pedagógicas, suas representações iniciais sobre as reuniões e sobre os conflitos que nelas ocorrem – a pesquisa investiga se tais representações são mantidas, revistas, modificadas a partir das autoconfrontações. (T4, Resumo)

A título de exemplos (2/24), a pesquisadora da T3 contextualiza, define o foco e acena para possível resultado. Da mesma forma, no excerto da T4, o pesquisador contextualiza, explicita método e procedimento analítico. Esses planejamentos iniciais, relatados pelos dois pesquisadores, permanecem até o final da investigação. Grande parte dos pesquisadores desenhou a pesquisa **previamente**, ao passo que, menor número a definiu **ao longo do seu desenvolvimento**.

Alguns deles, por exemplo, procederam à coleta de dados longitudinais¹³⁷, partindo de uma ideia inicial ou vislumbrando possibilidade de pesquisa futura. Além

137 T1, T13, T15, T19, T23.

disso, os desenhos de várias pesquisas que haviam sido estabelecidos inicialmente, passaram por alterações, em razão de fatores internos e externos.

5.1.2 **Ser Instrumento** de *coleta de dados*

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **ser instrumento** de *coleta de dados*. Isso é feito quando o próprio pesquisador os reúne para sua pesquisa.

Esse **PODER** foi exercido por metade dos pesquisadores¹³⁸ das teses que investiguei.

Utilizamos os dados obtidos na trajetória de desenvolvimento da comunidade que revelam as interações do grupo, ou seja, aqueles constantes dos **relatórios dos eventos presenciais anuais e das interações online**. (T3, p. 188)

Para atingirmos nossos objetivos, discorremos, primeiramente, sobre PNLD e o **Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012**. Após, fizemos um levantamento dos **gêneros textuais presentes em todos os livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD** por entendermos que tal material reflete o resultado de uma análise, por profissionais da área, daquilo que se espera que seja trabalhado nas salas de aula. (T11, p. 122)

Para atingir meu objetivo, desenvolvo uma pesquisa documental (TOZONI- REIS, 2010), uma vez que meus dados se constituem de **textos escritos**, sem interação oral de nenhum tipo. (T14, p.32)

Para exemplificar (3/12), a pesquisadora da T3 *coleta dados*, denominados artefatos, produzidos pela comunidade da qual ela faz parte (e.g. relatórios oficiais de eventos presenciais, publicações científicas (livros e artigos), interações on-line). A T11 exerce o mesmo **PODER** quando reúne todas as coleções didáticas de LI aprovadas no edital PNLD (2011)¹³⁹. Da mesma forma, a T14 coleta manuais do professor, de coleções didáticas de LI para a educação básica, aprovadas nos editais PNLD (2011) e PNLD (2014). Ao exercer esse poder, os pesquisadores atuam como uma espécie de filtro, pois deles depende a seleção dos dados.

¹³⁸ T1, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T11, T13, T14, T19, T23.

¹³⁹ Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

5.1.3 Ser Instrumento de *geração de dados*

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **ser instrumento de geração de dados**. Isso é feito quando o pesquisador elabora ferramentas para capturar dados para sua própria pesquisa. Ele pode atuar direta ou indiretamente no processo, também fornecendo dados a seu respeito.

Para o primeiro objetivo específico, foram coletadas informações em dois contextos distintos. O primeiro foi em uma reunião do grupo ENFOPLI, em outubro de 2007, na qual **apliquei um questionário às formadoras de professores de LI**. (T6, p. 139)

A presidente da APLIEPAR ofereceu-se, então, para aplicar o **questionário como parte das suas tarefas no projeto**, juntamente com a aluna. Fizemos, então, uma adaptação no questionário aplicado às formadoras, e obtivemos o questionário para ser utilizado com as professoras (ver Anexo 2), que foi aplicado em uma das últimas aulas do curso. (T6, p. 143)

Como professor, busquei, além de ensinar a norma padrão, estimular postura crítica sobre a língua inglesa e o reconhecimento de sujeitos como estudantes e/ou usuários dessa língua, por meio de **práticas reflexivas** que questionavam que para se comunicar em inglês é preciso imitar o falante nativo. Além dessas sessões, utilizei **questionário de sondagem, narrativas de aprendizagem, grupo focal e entrevistas para observar as RS e identidades desses estudantes**. (T15, RESUMO)

Os dados foram gerados a partir de **atividades e procedimentos pedagógicos realizados ao longo do estágio**, a saber: a. Orientação pré-aula; b. Orientação pós-aula; c. Aulas; d. Observação-participante pela professora pesquisadora; e. Diários reflexivos. (T18, p.128)

No contexto deste estudo, apresentamo-nos como participante da pesquisa nos momentos interacionais, proferindo intervenções necessárias para a colaboração do processo pedagógico. Além disso, nossa participação teve a função de **observar** o processo interativo da construção de significados, **elaborar atividades** relacionadas à temática, **gravar** todos os encontros em áudio e vídeo, **transcrever** as aulas e **analisar** os momentos de interação oral e produção escrita dos graduandos. Nosso foco de análise se volta, entre outras coisas, para uma interpretação de como se deu o processo de interação entre os participantes com vistas às produções escritas de gêneros referentes à área profissional. (T22, p. 126)

Nesses excertos (5/24), os dois fragmentos da T6 demonstram que a pesquisadora **é instrumento de geração de dados**, em contexto de formação continuada de professores formadores de professores de LI e de professores de LI da

educação básica. No primeiro contexto, sua participação é presencial. No segundo, a geração é intermediada por terceira pessoa. Na T15 e T22, os pesquisadores geram dados em sala de aula, por meio de atividades elaboradas e implementadas por eles próprios. Assim, ao mesmo tempo que medeiam o ensino, ocupam-se da captura de dados. A T18 exerce esse poder ao gerar dados durante seções de orientação de prática de ensino e em contexto de sala de aula da educação básica.

5.1.4 **Delimitar Ponto de Aplicação do Recurso Teórico Externo aos Dados**

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **delimitar ponto de extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados**. Trata-se de prerrogativa de usar integralmente ou parcialmente conhecimentos precedentes.

Para responder à **primeira pergunta** desta pesquisa, eu me concentrarei nas **atividades propostas pela SEED-PR** para o desenvolvimento dos seis módulos que compunham os GTR 2007/200899. **Analisarei** estas atividades diante do embasamento teórico apresentado até aqui e **por meio da definição expandida sobre a Formação Continuada em Rede do PDE**, conforme apresentada nos capítulos anteriores. (T7, p. 133)

Materiais utilizados nas aulas de LI (**unidades usadas no LD durante as aulas observadas e uma SD nas aulas implementadas**); **A mediação da professora de LI nas aulas observadas e da professora-pesquisadora nas aulas implementadas**; **Transcrição das aulas observadas e implementadas**; b) **Atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa** durante os dois conjuntos de aulas. (T8, p. 123)

Esta investigação [...] tem como **foco o desenvolvimento profissional docente** no contexto de um programa financiado pelo governo federal, conhecido como PIBID. [...] A teoria gerada pelas análises responde à seguinte pergunta de pesquisa: Que **cognições professores de inglês** expressam sobre seu desenvolvimento profissional no contexto de programa de iniciação à docência? (T21, Resumo)

Como exemplos (3/24), no primeiro excerto, da T7, a pesquisadora delimita tipo de dado a ser analisado para responder à primeira questão de pesquisa (prescrições governamentais de programa de formação de continuada de professores). Igualmente, a pesquisadora da T8 define três *pontos de aplicação de recurso teórico externo aos dados* (viz. material didático, intervenção pedagógica e atividades

didáticas) em pesquisa aplicada. A pesquisadora da T21 exerce o mesmo **PODER** ao **delimitar** dados *gerados* em programa de formação inicial, com o intuito de gerar teoria.

5.1.5 **Delimitar** *Extensão de Aplicação do Recurso Teórico Externo aos Dados*

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **delimitar** *extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados*. Isso é feito quando o pesquisador escolhe teoria e/ou referencial teórico-metodológico para escrutínio dos dados.

Os procedimentos de análise contemplam procedimentos oriundos do **ISD** e também dos **ECD**. Do **ISD**, a análise dos contextos macro e micro; análise dos temas tratados nas entrevistas iniciais, nas reuniões e nas autoconfrontações simples e cruzada; os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos; tipos de discurso e de sequências discursivas [...] **Os ECD** contribuíram particularmente para detectar polarizações potencialmente conflituosas [...] além da análise das relações de poder na escola CAIC. As relações de poder foram analisadas também baseadas nas ideias de **Foucault** sobre poder, relações de poder e resistência. (T4, p. 105)

Os erros escritos tomados como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados a partir de critérios oriundos das contribuições da **Linguística Contrastiva**, quais sejam: **Análise Contrastiva (AC)**, **Análise de Erros (AE)** e **Análise de Interlíngua (IL)**, conforme propõe Durão (2007), e a partir das **perspectivas teóricas dos gêneros textuais (BRONCKART, 2003)**, que também foram adotadas como referência para as oficinas de produção escrita. (T5, Resumo)

No que concerne ao primeiro objetivo específico, exploro as categorias '**modalização**' e '**intertextualidade**'. Sobre a modalização, **Fairclough** (2003) assevera que ela pode ser vista em termos de comprometimento em relação ao que é verdadeiro (**modalidade epistêmica** – em trocas de conhecimento) e ao que é necessário ou obrigatório (**modalidade deôntica** – em trocas de atividade). (T10, p. 95-96)

Adotei a **cognição** como perspectiva teórica e unidade de análise, a qual foi submetida ao método proposto pela **Grounded Theory** (STRAUSS; CORBIN, 1998), e de forma análoga, à **Análise paradigmática e sintagmática** desenvolvida para estudos da linguagem. (T18, p.20)

Por meio desses excertos (4/24,) evidencio que o pesquisador da T4 exerce esse **PODER** quando escolhe dialogar com três referenciais teórico-metodológicos

(viz. ISD¹⁴⁰, ECD¹⁴¹ e perspectiva foucaultiana). De modo semelhante, a pesquisadora da T5 seleciona cinco referenciais teórico-metodológicos para investigar *linguagem*. O excerto da T10 exemplifica o uso de referencial teórico-metodológico discursivo para um de seus objetivos de pesquisa. Na T18, a pesquisadora seleciona perspectiva teórica e métodos de análise de duas outras metodologias, que considera correlatas.

5.1.6 Estabelecer Relação

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **estabelecer relação**. Isso diz respeito a quando o pesquisador circunscreve a própria interpretação, isto é, não a submete a escrutínio, confirmação ou negociação de terceiros.

Para articular os discursos acadêmico e do cotidiano, as docentes lançaram mão de dois padrões diferentes, aos quais estou chamando de modelador e exploratório, que podem ser observados através das tarefas sendo elaboradas. Essa diferenciação evidencia modos mais ou menos normativos de relacionar a teoria à prática. (T1, p. 137)

A meu ver, a atividade prática de trabalho que se instaurou condensa propriedades de ferramenta-para-resultado e ferramenta-e-resultado [...]. (T1, p. 206)

A socialização da APLI me leva a entender que ela é capaz de perceber que as interações sociais entre uma pessoa mais experiente e a menos experiente podem obstruir os canais de aprendizagem. **A modalização pragmática “eles querem copiar dele” mostra** a intenção dos alunos em ter a resolução das tarefas sem cumprir com a função primária de desenvolver as capacidades de linguagem em língua inglesa. (T9, p. 307)

Assim, **os gestos de interpretação aqui delineados não propõem neutralidade, por isso minha posição como analista**, em conformidade com a perspectiva discursiva, **está envolvida no gesto de interpretação**. (T12, p. 130)

Nos dados coletados entre 2012 e 2013, **analiso, de forma interpretativa**, quais as RS desses estudantes sobre suas experiências passadas e presentes com essa língua, seus usos e usuários; de que forma se autorepresentam ao usarem essa língua e que movimentos são observáveis nessas RS. (T15, RESUMO)

¹⁴⁰ Interacionismo sociodiscursivo.

¹⁴¹ Estudos críticos do discurso.

Como exemplos (5/24), a pesquisadora da T1, em dois excertos, **estabelece relação** ao interpretar a atividade elaborada pelas participantes. Analogamente, a pesquisadora da T9 faz suas asserções com base em pistas linguísticas nos dados. Na T12 e T15, os pesquisadores explicitam sua opção pelo exercício desse **PODER**. Entendo que todos os pesquisadores atuam como intérpretes de suas pesquisas, ainda que também optem por **estabelecer diálogo** com participantes e/ou membros da comunidade acadêmica.

5.1.7 Refletir sobre *Escolha dos Instrumentos*

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **refletir** sobre *escolha dos instrumentos*. Isso ocorre em situações em que o pesquisador avalia seu papel e tomada de decisão na condução da pesquisa.

Dessa forma, tem destaque o **meu papel de liderança** tanto na exposição e repetição de uma mesma proposta como no **meu esforço** para que ela se concretize. Tal papel/função pode estar ligado ao fato de que, além de usar os dados para a **minha pesquisa de doutorado**, também **atribuo importância às produções coletivas que podem ser realizadas pelas colegas**, principalmente para elas (e não somente eu) voltarem os seus olhares para aquele contexto e refletirem sobre ele e sobre o que foi realizado ali. (T10, p. 140-141)

Nessa etapa da pesquisa ainda havia a possibilidade de geração de dados *on-line*, por meio de postagens em meu site pessoal, [...]. Infelizmente, este **instrumento veio a mostrar-se ineficaz para a geração de dados**, não pela ferramenta em si, mas pelo pouco acesso dos pibidianos, **dado que acarretou no descarte do mesmo como instrumento de pesquisa já no início da geração de dados**. (T17, 103)

Reconheço e **tenho ciência das relações de poder** que medeiam esse evento social [geração de dados], principalmente, **por eu ser pesquisadora e, também, coordenadora do programa**, o que pode gerar regulação do discurso ou tentativas de 'salvar a face' por parte dos entrevistados. (T21, p. 164)

Na minha voz de pesquisadora, procedo ao relato da análise fazendo uso de meus poderes construcionistas sociais, que requerem do leitor compreender que todas as afirmações derivam da **minha interpretação subjetiva, embora intersubjetivada por olhares de outros pesquisadores, os instrumentos humanos, bem como das próprias participantes**. (T24, p. 114)

Para ilustrar (4/24), na T10, a pesquisadora pondera o equilíbrio entre interesse pessoal, coletivo e ganhos potenciais. A pesquisadora da T17 relata ineficácia de **instrumento** de *geração de dados* e sua decisão frente ao ocorrido. Na T21, a pesquisadora exerce esse **PODER** ao **refletir** sobre a existência de tendenciosidade e a impossibilidade de ter controle sobre isso. Por último, a pesquisadora da T24 faz um importante apontamento ao afirmar que, embora relativize o poder de interpretação, sua subjetividade perpassa toda a pesquisa.

5.1.8 Refletir sobre *Autodesenvolvimento*

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **refletir** sobre seu *autodesenvolvimento*. Nesse caso, o pesquisador considera sua própria aprendizagem (e.g. fatores motivacionais, conflitos, impactos) em decorrência da pesquisa.

Na minha trajetória profissional relatada no início deste estudo, deixei claro que **a avaliação foi um instrumento propulsor do meu desenvolvimento durante minha formação continuada.** (T6, p. 317)

Pensar em sistemas de ensino é pensar nas inter-relações e como **meu agir interfere no dos demais** e como **o agir dos demais interfere no meu.** Portanto, **fazer esta pesquisa foi um desafio por eu estar tão envolvida com a função complexa de formar os APLs. O desejo de trazer propostas ainda pouco utilizadas** para a graduação, como a construção de SD de gêneros textuais, a socialização de diários e a autoconfrontação, **me levou a incorporar a proposta de corpo e alma**, tornando-se difícil separar a função de professora na fase de geração dos dados e na fase posterior a função de pesquisadora dos dados gerados. **Ao avaliar o trabalho de outrem, estou concomitantemente me avaliando. Essa dificuldade me fez entrar em tantos conflitos e certamente para tentar superá-los, pelo menos em parte, busquei me engajar nos movimentos da pesquisa.** (T9, p. 356)

A intercalação de meus fragmentos de narrativas autobiográficas entre uma seção e outra teve o propósito de evidenciar que a realização de uma pesquisa narrativa com foco nos relatos de futuros professores, suas observações, reflexões e perspectivas profissionais, **acabaram desencadeando na pesquisadora a própria reflexão sobre sua identidade profissional.**[...] a pesquisa narrativa, mais do que dar voz a um grupo específico de sujeitos, suas histórias e percepções,

contribuiu para que eu, na condição de pesquisadora, interpretasse os dados a partir de novas perspectivas advindas justamente desse processo mútuo de **ressignificação de minha identidade profissional**. (T17, p.185)

Evidenciei esse **PODER** em relatos¹⁴² nos quais o pesquisador fala sobre motivação inicial e impacto da pesquisa sobre si próprio. Nos exemplos (03/08) da T6 e T17, as autoras refletem sobre o efeito de suas pesquisas em sua formação continuada. Analogamente, a pesquisadora da T9 descreve transformações identitárias proporcionadas pela pesquisa e, também, a forma encontrada por ela para lidar com conflitos INTERNOS.

5.2 ÂMBITO INTERNO e EXTERNO AO PESQUISADOR

As epistemologias, no **ÂMBITO** INTERNO e EXTERNO AO PESQUISADOR, compreendem os **PODERES** de **definir a pesquisa ao longo do seu desenvolvimento** e de **estabelecer diálogo**. Entendo que esses **PODERES** são ambivalentes por residirem na subjetividade do pesquisador e, ao mesmo tempo, por serem motivados por fator contextual.

5.2.1 Definir a Pesquisa *ao Longo* do seu Desenvolvimento

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **definir a pesquisa ao longo do seu desenvolvimento**. O pesquisador elabora a agenda de pesquisa (e.g. objetivos, perguntas, procedimentos, foco de análise, referencial teórico) durante ou após obtenção e exame dos dados. A prática desse **PODER** pode decorrer de fatores EXTERNOS naturais¹⁴³ (epidemias, desastres, catástrofes), motivacionais¹⁴⁴ (interesses) ou compulsórios¹⁴⁵ (contingências).

Além desses fatores, **outro acontecimento alheio à organização acadêmica desestimulou os alunos, e comprometeu a qualidade e o andamento do projeto**. Exatamente quando iniciáramos o curso (julho e agosto/2009), **a cidade [...] foi acometida por um surto de**

¹⁴² T1, T4, T8, T9, T19, T20, T21, T23.

¹⁴³ T5.

¹⁴⁴ T8.

¹⁴⁵ T2, T9, T13, T18, T21, T23.

gripe suína, e todas as atividades acadêmicas foram suspensas durante um mês. Assim sendo, **tivemos que fazer readequações no cronograma**, para dar conta do conteúdo nos meses de setembro e outubro [...]. O resultado disso foi que a metade dos alunos desistiu, para não deixar de cumprir outros compromissos da graduação [...] (T5, p. 143-144).

A aula terminou e outras atividades foram feitas (aula do dia 10 de março de 2010). Foi, então, que AR desabafou, dizendo que não concordava com a proposta, que não se sentia à vontade e apta a aplicar as atividades e que não podia me ceder as aulas, pois o conteúdo do livro tinha que ser dado. [...] **Depois de uma longa conversa, AR concordou e combinamos que usaríamos entre oito a dez aulas para aplicar a SD, contanto que eu, professora-pesquisadora assumisse a tarefa de fazê-lo.** (T8, p. 129-130)

Como eu me encontrava no contexto de prática de ensino no qual os participantes recebiam uma bolsa de uma política pública para inovar em escolas públicas, o meu envolvimento no campo foi híbrido: eu era, ao mesmo tempo, supervisora de estágio supervisionado e pesquisadora do PIBID. Portanto, **os tópicos de pesquisa não foram preparados previamente à adoção do {ensino-colaborativo| diálogo cogerativo}**. A etnografia do contexto, toda a organização da coleta de dados e os temas discutidos ocorreram durante a práxis real do estágio supervisionado. **Nossas interações foram registradas para posterior reflexão em grupo e mais tarde se tornaram o foco desta investigação.** (T13, p.148)¹⁴⁶

Portanto, a fim de reunir subsídios para analisar o potencial de aprendizagem expansiva da PEC realizada pelos integrantes do subprojeto de Letras-ínglês do Pibid/UEL, decidi apoiar-me na proposta de Fairclough e Fairclough (2012), para análise da AP/Deliberação, e contrapô-la ao ciclo de aprendizagem expansiva de Engeström (1999b), (v. fig.2, item 1.1). **Ressalto que a escolha desses referenciais não foi anterior ao trabalho de sistematização dos dados, pois entendo que os dados apontam os possíveis caminhos a seguir e não vice-versa.** (T23, p.103)

Como exemplos (4/13)¹⁴⁷, na T5, a pesquisadora se depara com fator EXTERNO (surto de gripe H1N1), que provocou a suspensão do calendário da universidade onde ela gerava dados. A pesquisadora da T8 replaneja e modifica o tipo de *geração de dados*, em razão de contingência EXTERNA (i.e., **ÂMBITO**) ao

¹⁴⁶ No original: "As I was placed in the context of the teaching practicum in which the participants were receiving a grant from a public policy to innovate in public schools, my engagement in the field was hybrid: I was simultaneously the teaching practicum supervisor and PIBID participant and researcher. Therefore, the research topics were not prepared before the enactment of {coteaching | cogenerative dialogue}. The ethnography of the context, the whole organization of the data source collection and the themes discussed alongside the actual praxis during the teaching practicum. Our interactions were recorded for further group reflection and later become the focus of this investigation" (T13, p.148).

¹⁴⁷ T1, T2, T5, T6, T8, T13, T15, T18, T19, T20, T21, T22, T23.

planejamento (desistência de participante de conduzir a geração de dados na posição de par mais experiente). Como solução, ela própria procede à *geração de dados*, na posição principal (daí o **ÂMBITO INTERNO**), e a participante passa a exercer papel coadjuvante. Por último, as pesquisadoras da T13 e T23 definem suas agendas de pesquisa somente após reunirem dados longitudinais, em projeto de formação inicial sob sua coordenação.

5.2.2 Estabelecer Diálogo

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **estabelecer diálogo**. O pesquisador, nesse caso, relativiza seu **PODER** com o participante e/ou comunidade científica para que estes possam reagir ao conhecimento compartilhado (e.g. intersubjetivação de **instrumento(s) de geração de dados** por instrumento humano; retorno das análises ao participante e/ou outros pesquisadores).

Assim, dos sete participantes da pesquisa, três retornaram-me com as suas respostas. Ao **retornar as análises aos participantes**, minhas preocupações pautaram-se em quatro aspectos (baseados em REIS, 2013): 1) a impressão geral, ou seja, tendência a concordar total ou parcialmente; discordar total ou parcialmente, com quais momentos; 2) sentimentos ou sensações vividas com a leitura; 3) pontos analíticos que considerou pertinentes ou não; 4) crítica ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos. (T12, p. 192)

Além do cuidado ético com o outro na minha pesquisa, também **compartilhei os seus resultados com a comunidade científica** em que os dados foram gerados, composta por professores do departamento de Letras da IES, contexto de realização desse estudo. [...] **Além do retorno dos dados à comunidade científica, compartilhei a análise com a comunidade acadêmica**. Sendo assim, selecionei um professor de cada região brasileira que atua em programas strictu sensu na área de formação de professores de LE para também ler os resultados da análise. (T18, p. 242)

No dia 07 de dezembro de 2014, a professora **Bia enviou aos participantes a versão da tese da qualificação para dar o retorno dos resultados da investigação feita em nível de doutorado**. No *email* enviado, a pesquisadora questionou às participantes como elas gostariam de discutir a tese. Algumas opções foram dadas e outras ficaram em aberto. (T19, p. 273)

A geração de dados, portanto, representa uma das fases, nesta

investigação, em que **primei pela agentividade e incorporação das vozes dos participantes pelo exercício de genuína liberdade de integrar à agenda de pesquisa aquilo que julgassem relevante, inquietante e intrigante** na elaboração dos roteiros. Além de elaborarem eles próprios seus roteiros de entrevistas, eles atuaram como entrevistadores, ou seja, usuários dos instrumentos que elaboraram. **Dessa forma, enquanto professora-pesquisadora, não fui a única a ter poder na prática social de geração de dados de pesquisa.** (T21, p. 142)

Nesses excertos ilustrativos (4/13)¹⁴⁸, a pesquisadora da T12 exerce o **PODER** de **estabelecer diálogo** quando retorna a análise aos participantes para que eles registrassem impressões gerais, sentimentos e críticas à pesquisa. De modo similar, na T18, a pesquisadora retorna a análise às participantes e, também, a pesquisadores de outras universidades brasileiras. A pesquisadora da T19 convida os participantes para discutirem os resultados da pesquisa. Com esse mesmo propósito, a autora da T21 **estabelece diálogo** de duas formas, em *geração de dados* que confere agência aos participantes e no retorno das análises.

5.3 ÂMBITO EXTERNO AO PESQUISADOR

Em **ÂMBITO EXTERNO AO PESQUISADOR**, considero três tipos de **PODER**: (1) **cuidar do participante**; (2) **designar ações** (*verbais, cognitivas e distributivas*) e (3) **acessar** (*mente(s), linguagem e ação*). Esses **PODERES** estão ligados a questões de ética, *geração e análise de dados*.

5.3.1 Cuidar do Participante

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **cuidar do participante**. O pesquisador realiza procedimentos para resguardar direitos do participante de sua pesquisa, em atendimento à exigência EXTERNA (viz. normativas sobre ética em pesquisa) e/ou e por sua consideração pessoal.

Isso leva ao reconhecimento explícito de que **pesquise colegas de trabalho. Exponho de maneira direta minha própria participação**

¹⁴⁸ T1, T2, T4, T9, T10, T12, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T24.

e a dessas colegas, sendo que nossas impressões e pontos de vista sobre os eventos vividos podem ser conflitantes. **Torna-se muito difícil preservar nossa identidade**, ficando o recurso a nomes fictícios irrelevante, embora essa seja uma convenção que optei por manter com relação aos participantes. **Procurei lidar com essas tensões submetendo a apresentação dos sujeitos e a análise dos dados aos envolvidos**. (T1, p. 79)

Corroborando essas últimas, as lentes utilizadas para analisar os dados desse trabalho de pesquisa não poderiam ser outras senão aquelas que tomam o contexto de vida desses alunos como determinantes. Por isto, **tive a preocupação de, primeiramente, recuperar um pouco da história do aluno S, para, ao analisar e categorizar os tipos de dificuldades por ele encontradas**, não desviar meu olhar e centrá-lo somente nas atividades de escrita – compreensão e/ou produção. (T8, p. 256)

No primeiro dia de aula, **os alunos participantes concordaram com a videogravação das aulas e com os termos da pesquisa, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participante da pesquisa** (Apêndice B), nos autorizando a utilizar seus relatos e produções escritas para fins de divulgação acadêmica. **Visando a proteger a identidade dos alunos em formação, passamos a identificá-los com a letra A**, de aluno, seguida de um número de identificação. Assim, temos os graduandos em Letras A1, A2 e A3. (T22, p. 127)

Como mencionado acima, adotei, nesta pesquisa, o **retorno das análises às docentes, ou seja, as professoras tiveram a oportunidade de ler e analisar o que escrevi sobre elas**, com as lentes voltadas para a exatidão das interpretações que fiz daquilo que me relataram durante as entrevistas. (T24, p. 118)

Nesses excertos ilustrativos (4/24), a pesquisadora da T1 exerce esse **PODER** ao se preocupar com as identidades e com as relações entre ela e as participantes, visto que pertencem ao mesmo contexto de trabalho. Na T8 e T22, a *geração de dados* ocorre em situação de compulsoriedade, pois os participantes desempenham atividades próprias de seus contextos (aula e atividade de extensão). Assim, além da ética formal, o cuidado com o participante resulta da relação professora-aluno(s). Por fim, a pesquisadora da T24 retorna as análises às participantes, para que elas ratifiquem ou sinalizem a necessidade de alterações, acerca de sua interpretação sobre o que elas relataram durante as entrevistas.

5.3.2 Designar Ações Verbais a um Indivíduo

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **designar ações verbais** a um *indivíduo*. O pesquisador pode atribuir tarefa escrita e/ou oral a terceiro, para diferentes finalidades (e.g. geração de dados, reação a análises).

A autoconfrontação simples ocorreu em três momentos distintos: os três sujeitos, **separadamente, assistiram** aos episódios selecionados (os dois momentos selecionados das reuniões pedagógicas, mais a entrevista) e **deram suas impressões** sobre os mesmos. [...] As perguntas que orientaram as discussões foram: 1) **Comente** a cena de forma geral; 2) Você consegue **identificar** as diferentes posições assumidas pelos professores? Quais seriam? 3) As situações observadas resultaram em aprendizagem? (T4, p.109)

O sujeito de pesquisa demonstra dominar a data, o local em que ela deve estar disposta na folha, que tipo de saudação inicial usar, os itens lexicais adequados, etc. Em alguns momentos, ele se depara com dúvidas acerca da ortografia de determinados vocábulos em LI, em outros demonstra desconhecer os itens lexicais correspondentes, por exemplo. Mediante tais situações, **ora conduzo a mediação por meio de perguntas**; em outros momentos, **peço ao aluno que consulte seu material**. [...] Importante registrar que, apesar de assumir o papel de escriba, dependendo do tipo de informação que o aluno deseja veicular na carta, **passo a caneta para ele e o encorajo a escrevê-la de próprio punho**, como por exemplo, *I have 13 years old, My name is ()*. (T8, p. 152)

Inicialmente, procedi à entrega do questionário aos professores, com prazo de uma semana para preenchimento. **Entreguei, em mãos, na escola de cada professor e, após uma semana, retornei para apanhá-lo**. Vale mencionar que o **questionário e a entrevista foram realizados individualmente** com cada professor [...] sete questões abertas que visavam identificar as impressões iniciais do professor sobre a seleção e/ou distribuição de livros didáticos de inglês pelo Estado, no ano de 2011, e também o uso do material em sala de aula. (T12, p. 126)

[...] **entregamos às professoras um *handout* com atividades reflexivas** referentes à temática do primeiro encontro presencial “O inglês em nossas vidas: experiências com a LE”. As atividades reflexivas consistiam em três dinâmicas. O objetivo da primeira dinâmica era levar as professoras a construir, **individualmente**, uma narrativa a partir da relação de suas histórias de vida com a língua inglesa. (T16, p. 208)

Como ilustrações (4/21)¹⁴⁹, na T4, o pesquisador **designa ações verbais** orais a participante, durante a *geração de dados* em que este deve reagir à sua própria

¹⁴⁹ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24.

ação, gravada em vídeo. Na T8, a pesquisadora atribui **ações verbais** para que o participante realize produção escrita, durante intervenção didática. Na T12, a pesquisadora requisita **ações verbais** orais e escritas de formas remota (questionário) e presencial (entrevista). E, por fim, na T16, a pesquisadora solicita que cada participante produza um texto escrito.

5.3.3 Designar Ações Verbais a uma Coletividade

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **designar ações verbais** a uma *coletividade*. O pesquisador pode atribuir tarefa escrita e/ou oral a terceiros (e.g. em dupla(s) e/ou grupo(s)), com finalidades diversas (e.g. geração de dados, reação a análises).

A organização da sala de aula e do grupo também pode contribuir para que o **trabalho** seja **colaborativo**. Para isso, as carteiras eram dispostas em U e as atividades desenvolvidas geralmente em **duplas, trios ou grupos**, dependendo de sua proposta e do ambiente em que estavam. Tal dinâmica procurava possibilitar a busca de respostas e a **colaboração entre os alunos**, de modo a construírem conhecimento em conjunto, de forma indutiva. (T2, p. 145)

Anny introduz o SOT de regências de classe no dia 12 de agosto e Rose insere o SOT¹⁵⁰ curso de Letras Inglês no dia 16 de setembro. Em todos os outros momentos ocorre o **engajamento das APLI¹⁵¹s** para dar continuidade aos SOTs e STTs¹⁵² propostos por outros integrantes. O **agir coletivo de partilhar informações** convida e instiga as interlocutoras a participar e a repensar experiências voltadas ao gênero profissional docente. (T9, p. 382)

Por termos a participação de **quatro APPes¹⁵³**, a pesquisadora optou por trabalhar em **duplas** no momento da elaboração de suas sequências. Para tanto, após o contato com o Modelo Didático, com a vivenciada SD¹⁵⁴ base em sua totalidade, e feito o levantamento do contexto educacional da escola onde se daria a regência das sequências, **os APPes iniciaram a elaboração das atividades**. Como resultado, temos duas sequências, sendo a SD de **Ana e Beto** e a de **Clara e Dani**. (T11, p. 129)

Com base nos dados coletados, realizei um **grupo focal**, em meados

¹⁵⁰ Segmento de orientação temática.

¹⁵¹ Alunos professores de língua inglesa.

¹⁵² Segmentos de tratamento temático.

¹⁵³ Alunos professores.

¹⁵⁴ Sequência didática.

de dezembro, **envolvendo 13 membros dos grupos de estudo**. O objetivo foi refletir sobre as RS¹⁵⁵ observadas ao longo do estudo. (T15, p. 74)

Nesses excertos (4/16)¹⁵⁶, a pesquisadora da T2 exerce esse **PODER**, ao longo da *geração de dados*, ao **designar** atividades coletivas com foco na produção de cartas. As pesquisadoras da T9 e T11 **designam ações verbais** orais e escritas para produção coletiva de materiais pedagógicos. Por outro lado, o pesquisador da T15 **designa ações verbais** orais para estimular a reflexividade de seus alunos.

5.3.4 Designar Ações Cognitivas a um Indivíduo

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **designar ações cognitivas** a um *indivíduo*. Nesse caso, o pesquisador atribui atividades que requerem o acionamento de operações mentais do participante (e.g. pensar, refletir, opinar, reconstruir, elaborar, resolver, analisar, comparar, sintetizar).

A autoconfrontação simples ocorreu em três momentos distintos: os três sujeitos, separadamente, **assistiram** aos episódios selecionados (os dois momentos selecionados das reuniões pedagógicas, mais a entrevista) e **deram** suas impressões sobre os mesmos. [...] As perguntas que orientaram as discussões foram: [...] 4) Em sua **opinião** as divergências foram importantes? De que forma? (T4, p. 109)

No primeiro momento de geração de dados, **propus uma narrativa autobiográfica** a partir das perguntas norteadoras – O que o Pibid **significa** para você? Que **expectativas você tem** com a profissão professor? (T17, p. 130)

Safira **julga** suas reações, sentimentos, atitudes e pensamentos ao participar desta pesquisa, em 21 trechos da entrevista de retorno. Novamente, **relata** sobre sua surpresa com seus vícios de linguagem e **cita** momentos referentes à primeira entrevista (desde o momento em que foi convidada a participar até a entrevista em si) e à entrevista de retorno. (T24, p. 169)

Para exemplificar (3/21)¹⁵⁷, na T4, o pesquisador organiza procedimento de *geração de dados*, de modo que o participante reflita sobre sua postura em

¹⁵⁵ Representações sociais.

¹⁵⁶ T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23.

¹⁵⁷ T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24.

determinada situação. A pesquisadora da T17 solicita que o participante escreva sobre seu engajamento em programa de formação inicial. Na T24, a pesquisadora pede que as participantes reajam às análises (e.g. como elas se veem no relato, discordâncias e validação das análises).

5.3.5 Designar Ações Cognitivas a uma Coletividade

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **designar ações cognitivas** a uma *coletividade*. Trata-se de autoridade do pesquisador para atribuir atividades a duplas e/ou grupos de participantes, cuja realização requer o acionamento de operações mentais (e.g. pensar, refletir, opinar, reconstruir, elaborar, resolver, analisar, comparar, sintetizar).

A primeira [atividade] visa a **socializar** diários entre todos os integrantes da turma de estágio. Os APLIs são convidados a **relatar** as experiências pedagógicas em seus diários e em momentos de socialização durante as aulas de estágio eles **escolhem** os excertos que gostariam de compartilhar com a turma para discussões e reflexões. (T9, p.31)

Com o objetivo de fazer os alunos-professores **refletirem** sobre o gosto pela leitura, suas escolhas específicas, além da apresentação de quatro gêneros literários que podem ser abordados de forma ilustrativa, uma vez que utilizamos os excertos e também vídeos de diferentes tipos para ilustrar as obras específicas, de acordo com cada gênero da esfera literária, observamos ser este um momento rico de **discussões**, pois era a primeira vez que os alunos participantes **refletiam** sobre tais questões de forma exemplificada. (T11, 261)

A última atividade proposta pelo *Handout 3* (atividade 4) apresenta outro momento de **discussão**, porém, desta vez abre espaço para que os alunos possam **comentar** sobre os aspectos positivos e negativos da atividade de correção coletiva referente à PI. Com o objetivo de fazer os participantes **refletirem** sobre a atividade anteriormente citada, a classificamos quanto ao desenvolvimento das CS e CA, por compreender como se dá a relação entre produção textual e a forma de **pensar e agir** dos alunos escritores, além da realização de uma avaliação sobre a adequação das primeiras biodatas (PI) referentes à situação de comunicação. Entendemos, também, que a atividade possibilita a mobilização de conhecimentos de mundo dos participantes, os quais nos auxiliam na compreensão da produção textual do grupo. (T22, p. 195)

Por meio desses excertos (3/16)¹⁵⁸, evidencio que esse **PODER** é exercido na T9, em forma de proposta de reflexão coletiva, a partir de **ações cognitivas** individuais precedentes. Na T11, a pesquisadora solicita que os participantes expressem os sentidos construídos em atividade de leitura. De modo semelhante, a pesquisadora da T22 **designa** que o coletivo opine sobre o processo de ensino-aprendizagem possibilitado pela pesquisa.

5.3.6 Designar Ações Distributivas a um Indivíduo

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **designar ações distributivas a um indivíduo**. Isso diz respeito à solicitação do pesquisador para que o participante compartilhe sua produção individual (e.g. trabalho didático, acadêmico e/ou científico; mensagem; relato; diário), de modo presencial ou remoto (e.g. correspondência, evento acadêmico, projeto, grupo, meio virtual).

Contextualizadas em um projeto escolar, **as participantes produziram cartas** no início e no final do ano letivo. [...] Infelizmente, alguns problemas surgiram ao longo do tempo e os alunos nem sempre **escreveram para o mesmo pen pal**. Conforme já explicitado, o projeto foi reiniciado uma vez e, em outro momento, os alunos receberam cartas de uma nova escola e **fizeram suas cartas-resposta**. Dessa forma, em outro momento, os textos foram construídos como **respostas às cartas recebidas**, objetivando **corresponder** a elas de forma a **dialogar** com o destinatário, que seria seu amigo por correspondência (*pen pal*). (T2, p. 166)

Para encaminhar a segunda sessão reflexiva, realizei uma análise desses questionários. [...], retornei a esse assunto em sala. Antes, no dia 23-04-2012, os estudantes de Florestas e Mecânica realizaram, em sala, uma apresentação oral em inglês sobre suas vidas (**relato pessoal: quem sou eu, meus pais, onde moro, estudo, o que faço**). Isso foi importante para que eles vivenciassem uma experiência falando em inglês para avaliar outros falantes. (T15, p. 85)

Como exemplos (2/5), na T2, a pesquisadora orienta os participantes a realizarem produção escrita, em resposta a alunos de outro país. O pesquisador da T15 atribui atividade de exposição oral para a classe, na qual o participante socializa

¹⁵⁸ T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23.

informações pessoais.

5.3.7 Designar Ações Distributivas a uma Coletividade

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **designar ações distributivas** a uma *coletividade*. Esse **PODER** é acionado quando o pesquisador **designa** que participantes compartilhem sua produção coletiva (e.g. exposição oral, apresentação em evento científico, condução de aula, observação de pares, participação em debate), de modo presencial ou remoto.

Os alunos de estágio são convidados a **estabelecer relações** de caráter colaborativo com os seus pares e também com a professora de estágio para **compartilhar suas experiências de aprendizagem profissional**. Essa interação e compartilhamento se fazem visíveis nos trabalhos que os alunos-professores apresentam e para os quais **todos os participantes contribuem com diversas sugestões**. (T9, p. 31)

Para responder a essa pergunta de pesquisa, **desenvolvi o método emancipatório de geração de dados**, que prima pelo princípio de distribuição de poder em prática de pesquisa, especificamente, na geração de dados. Esse método oferece aos participantes a possibilidade de **incorporarem** aquilo que **julgam** relevante, inquietante e/ou dúbio à agenda de pesquisa (historicamente sob domínio exclusivo do pesquisador) e de **vivenciarem o papel de elaboradores de instrumentos de geração de dados e de entrevistadores**, ao invés de apenas fornecerem dados. (T21, p. 20-21)

Nesses excertos (2/4)¹⁵⁹, a pesquisadora da T9 **designa ações distributivas** quando propõe que os participantes discutam e opinem sobre as experiências vividas na prática de ensino. Na T21, a *geração de dados* é organizada de forma que todos os participantes elaborem instrumentos e os utilizem coletivamente.

De todos os **PODERES**, considero predominante o **PODER** de **designar ações verbais, cognitivas e distributivas**. Entendo que este confere maior potencial para **acessar mente(s) e linguagem de um indivíduo** (participante) e de *uma coletividade* (participantes). Vejo esse **PODER** muito ligado a formas variadas e com diferentes graus de elaboração para obtenção de dados e de procedimentos de análise.

¹⁵⁹ T9, T11, T16, T21.

5.3.8 Acessar a Mente de um Indivíduo

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **acessar** a *mente* de um *indivíduo*. Isso é feito por meio da interpretação do pesquisador sobre a cognição (e.g. pensamento, crença, memória, conhecimento, valor, dúvida, aprendizagem), representação e percepção do participante.

Essa representação é importante na medida em que demonstra o engajamento dos professores nas questões da escola. Embora **Décio** tenha apontado que é tarefa da direção e da orientação pedagógica da escola decidir sobre o calendário (o que pode sugerir que os professores não têm essa decisão), a percepção de que existem necessidades locais que diferem das pré-estabelecidas pela SEED **demonstra, segundo meu entendimento, a percepção de que é preciso adaptar, modificar, reformular o que parece vir pronto.** (T4, p. 122)

Na continuidade, **o aluno demonstra** continuar a lançar mão da mediação da Pp como uma forma de, a partir das informações por ela fornecida, **recuperar outras conhecidas por ele para terminar de ler a carta.** Interessante observar que, em alguns momentos, **os dados sugerem** que a Pp criou a **expectativa** de uma determinada resposta e **foi surpreendida** ao receber do aluno uma mais “complexa”. (T8, p. 286)

Jefferson começa a se tornar mais **consciente** de seu papel e mais **confortável** com sua participação coletiva no grupo, em vez de precisar ser orientado individualmente. **Ele parece sentir que** tem mais espaço para falar à medida que desenvolve uma atitude diferente. Assim, embora sua participação na práxis da formação docente tenha sido marcada pela passividade e até pela apatia, **observamos no fragmento 2 uma reviravolta (dialética) na práxis em direção a uma maior conscientização e empoderamento**¹⁶⁰. (T13, p. 194)

Nas ilustrações (3/18)¹⁶¹, esse **PODER** é exercido pelo pesquisador da T4 quando ele interpreta a linguagem verbal e não verbal do participante, que analisa

¹⁶⁰ No original: Jefferson starts to become more aware of his role and more comfortable in his collective part of participating with the whole cohort, rather than needing to be individually addressed. He appears to feel he has more space to talk as he develops a different attitude. Thus, although his participation in the praxis of teacher education was marked by passivity and even apathy²¹⁶, we observed in the fragment 2 a (dialectical) overturn in the praxis toward greater conscious awareness and empowerment. (T13, p. 194)

¹⁶¹ T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24.

sua própria ação, filmada previamente. Na T8, a pesquisadora **acessa** a *mente* do participante por meio suas atitudes durante as aulas. Nesse mesmo sentido, a pesquisadora da T13 faz asserções sobre o desenvolvimento da *cognição* do participante a partir de seu comportamento no coletivo.

5.3.9 **Acessar** as *Mentes de uma Coletividade*

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **acessar** as *mentes de uma coletividade*. Trata-se de prerrogativa do pesquisador de interpretar a cognição (e.g. pensamento, crença, memória, conhecimento, valor, dúvida, aprendizagem), representação e percepção de participantes.

Nas falas das professoras Maria Emília e Beatriz, [...] *ocupa o primeiro lugar no mundo(penso)* (Maria Emília B25/06/11); *uma possibilidade de segundo idioma oficial, como já é em muitos países,[...]* (Beatriz B08/06/11), **infiro que ambas constroem a imagem do inglês com a língua “número um” e “segunda língua” a partir do que acreditam ser (penso)** (Maria Emília B25/06/11) **ou do que constatam (como já é em muitos países)** (Beatriz B08/06/11). (T16, p. 147)

Ela [cognição] acompanha todo o desenvolvimento do estágio, desde a elaboração dos planos de aulas até sua execução. Nessa categoria, **analiso as ações pensadas, planejadas e ou executadas pelas AP e focalizo seu pensamento, conhecimento, valores, princípios e crenças captados por meio da linguagem**. Inicialmente, **as AP pensam** sobre o planejamento de suas aulas, **consideram** alguns fatores que podem afetar direta ou indiretamente sua prática docente, tais como tempo, horário das aulas, metodologias de ensino, contrato didático, entre outros. (T18, p. 165)

Antes de adentrar os referenciais e procedimentos analíticos, ressalto que a unidade de análise é a cognição, uma dimensão cognitiva não observável (BORG, 2003). **Cognição, nesta pesquisa, refere-se ao que os participantes pensam, sabem e acreditam e à relação dessas construções mentais com o que eles fazem em seus contextos de interação e atuação** (BORG, 2003; CORADIM, 2015; REIS; FRANCESCON; D'ALMAS, 2015). Nessa direção, cognições dos professores de inglês investigados nos permitem compreender seu desenvolvimento profissional docente (REIS; VEN, 2013). (T21, p. 149)

Nos excertos (3/14)¹⁶², evidencio o exercício desse **PODER** na T16, quando a pesquisadora faz asserções sobre os processos mentais das participantes, a partir do que falam. De modo similar, a pesquisadora da T18 **acessa** as *mentes* das participantes por meio da análise de suas ações e linguagens. Em seguida, a T21 está interessada no pensamento de futuros professores de inglês, no processo de formação inicial.

5.3.10 **Acessar a Linguagem de um Indivíduo**

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **acessar** a *linguagem* verbal (fala e/ou escrita) e não verbal (e.g. gestos, desenhos, expressões faciais e corporais) de um indivíduo.

O aluno, com nível avançado de proficiência, pretendendo se referir às ações de “viver e trabalhar” dos pais, a partir de certo momento do passado e até o presente momento, o aluno **usa a forma do Simple Past Tense “lived”**, quando na verdade, para ser coerente com as normas da língua inglesa, deveria utilizar a forma do *Present Perfect Tense*, “*have lived/ have worked*”. Nesse contexto, incorre em erro por emprego de forma errônea (critério gramatical), que **a partir das orientações (orais e códigos de correção), passa então a ser: “have always lived” e “have mostly worked” no texto final.** (T5, p. 174)

Assim como a docente F17, F8 se mostra novamente contrária à certificação docente **por meio deste excerto em narração**, portanto **disjuncto e não implicado**. Apresenta **modalização lógica** (mundo objetivo), evidenciando sua avaliação a partir dos seus pré-construídos e do seu lugar sociohistórico. Há **elevada densidade nominal** e sua afirmação é colocada como fato atestável ou provável. Esse é o indício, também das **voces** acadêmicas que permeiam o trecho. (T6, p. 194)

Embora estejam em foco, nas respostas, **posições apreciativas** em relação ao envio do LD, destacando-as por **adjetivos como contente, feliz, realizada**, no enunciado de Ana [L 88], chamou-me a atenção o **funcionamento do advérbio só** [L 88], o qual advém de um pressuposto [...] Recupera-se, nesse enunciado, **o interdiscurso (memória discursiva)** do livro como “muleta” do professor. A expressão não deve pensar só funciona como **operador argumentativo** que materializa a afirmação do uso não adequado do LD pelo professor, visto como ruim, como um problema. Ainda é possível compreender o **funcionamento do verbo modal (deve)**,

¹⁶² T2, T3, T4, T6, T10, T12, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22.

antecedido pelo **advérbio de negação (não)**, como forma material do discurso autoritário sob o professor, como uma prescrição de cima para baixo. (T12, p. 137)

Para ilustrar (3/21), na T5, a pesquisadora analisa a adequação da produção textual do participante, em relação às normas da LI. As pesquisadoras da T8 e T12 usam diferentes referenciais teórico-metodológicos para **acessar a linguagem** de um indivíduo e investigar os efeitos de sentido que o participante constrói sobre o tema investigado.

5.3.11 **Acessar as Linguagens de uma Coletividade**

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **acessar a linguagem** verbal (fala e/ou escrita) e não verbal (e.g. gestos, desenhos, expressões faciais e corporais) de uma coletividade.

Os tipos de discurso identificados são o **discurso teórico, expressando vozes acadêmicas, e o relato interativo, expressando vozes sociais, ambas constituídas por pré-construtos do mundo objetivo**. Dessa forma, **as justificativas das professoras, constituídas por essas vozes**, consideram que uma certificação representaria mais espaço de ação, representatividade, credibilidade, valorização, reconhecimento e respeito, aprimoramento da qualidade do trabalho, oportunidade de reciclagem e incentivo para estudo, incentivo para o domínio da LI e comprovação do nível de proficiência do professor. (T6, p. 219)

Neste capítulo, continuo a focar os GTR2007/2008, mas agora meu interesse se volta às **interações que ocorreram na execução dos OAs** propostos nos **Fóruns de Apresentação e de Discussão** no Moodle e nos papéis que os participantes assumiram no decorrer do curso. Para tanto, contarei com os dados coletados das **3 informantes**, Professoras PDE da primeira turma que tutoraram os GTR2007/2008. (T7, p. 151)

Outro aspecto a ser considerado reporta-se ao **modo como Dora, Rosa e eu produzimos sentidos** sobre a participação em grupos ou sobre o próprio trabalho colaborativo. **As escolhas verbais e nominais por nós realizadas (compartilhar, ganhar mais força, impacto, conviver com pessoas, aprender) apontam para uma visão positiva que aquele espaço possa vir a se configurar**. (T10, p.106)

Da mesma forma, em: *Tinha que ser tão importante né?*, no

discurso de Eliana, produz-se o efeito, por meio do tinha que, de que o ensino de inglês não é importante, ou não é como a professora gostaria que fosse em seu âmbito de trabalho. Também, **na voz de Diana**: [...] *Eu penso que é como as demais, né, ela faz parte de um grupo de conhecimentos e ela tem a mesma importância que as demais [...]* [L661-662], **produz-se o sentido de que** o professor (eu penso) considera a sua disciplina (inglês) no mesmo patamar das “demais” do currículo escolar, conseqüentemente, com “a mesma importância”. Há o **interdiscurso** de que a função da disciplina de inglês é vista por muitos como secundária, menos importante em relação a outras no currículo escolar. (T12, p. 181)

Como ilustração (4/20)¹⁶³, na T6, a pesquisadora **acessa** as *linguagens* das participantes quando busca evidências sobre as representações de *uma coletividade*, com respeito à qualificação profissional. Na T7, as linguagens são acessadas em interações virtuais, organizadas com base em prescrições institucionais em curso de formação continuada ao qual eles participavam. De modo semelhante, a pesquisadora da T10 exerce esse **PODER** ao contrastar as falas das participantes, incluindo a dela própria, no processo de construção coletiva de conhecimentos. Por fim, a pesquisadora da T12 faz uso dessa mesma autoridade ao analisar os efeitos de sentido expressos nas falas das participantes.

5.3.12 **Acessar a Ação de um Indivíduo**

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **acessar** a *ação* de um *indivíduo*. Nesse caso, o pesquisador obtém dados que lhe possibilitam conhecer o que um participante faz em tempo real ou fez, presencialmente e/ou por registro em vídeo, por relato de observação de terceiro(s) ou relato do próprio participante.

[...] levando em conta a natureza das atividades propostas nas aulas de LI observadas, **o aluno S fez** cópias de palavras, **identificou** as respostas no próprio texto, **buscou** nas anotações em seu caderno informações, como letras, palavras e o vocabulário em Inglês de que necessitou para realizar as atividades. Com isto, reforça-se, por um lado, o caráter codificador e decodificador das atividades em uma abordagem centrada no ensino de vocabulário e regras gramaticais na primeira fase de coleta de dados e, por outro, descaracterizam-se os sintomas disléxicos no aluno, uma vez que, ao contrário do que costuma afirmar a literatura especializada, **ele conseguiu copiar** do

¹⁶³ T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23.

quadro as respostas fornecidas pela professora e **identificar** as palavras necessárias para dar conta das atividades em sala, por exemplo. (T8, p. 234)

Safira **menciona** suas mudanças em 13 excertos, muitas vezes fazendo comparações entre o passado e o presente, **signalizando** como agia antes da intervenção pedagógica e o contato com o LC, e após tal aprendizagem. (T24, p. 166)

Nesses exemplos (2/4)¹⁶⁴, a pesquisadora da T8 **acessa** a ação do participante em aulas filmadas, quando observa como ele realiza atividades em sala de aula. Na T24, a pesquisadora exerce o mesmo **PODER** quando analisa a fala da participante, gerada por retrospectiva estimulada.

5.3.13 **Acessar Ação de uma Coletividade**

Uma epistemologia é exercida pelo **PODER** de **acessar** ação de uma *coletividade*. Isso é feito quando o pesquisador obtém dados que lhe possibilitam conhecer o que os participantes fazem em tempo real ou fizeram, em atividades conjuntas, presencialmente e/ou por registro em vídeo, por relato de observação de terceiro(s) ou relato dos próprios participantes.

Lembrando que assumo a perspectiva de aprendizagem como um sistema cognitivo composto das pessoas e dos artefatos que usam, **não pretendo concentrar-me em processos mentais individuais, mas sim** ganhar maior compreensão da trajetória das **práticas, concepções, recursos e artefatos no desenvolvimento da atividade de formação de professores** de inglês. (T1, p. 131-132)

Na tentativa de se estabelecer que a participação em CPs¹⁶⁵ pode oferecer oportunidades de aprendizagem ou desenvolvimento profissional a seus participantes, [...] contextualizamos a emergência e o desenvolvimento do ENFOPLI, **procurando identificar que aspectos da prática de seus formadores tornam-se visíveis durante os momentos de interação (presencial ou virtual)**. (T3, p. 188)

Os modos de agir observados durante as reuniões revelaram uma postura pouco interativa por parte de Décio e Martha, os quais contribuíram apenas nos momentos em que as atividades foram realizadas em pares. Tal modo de agir foi categorizado como

¹⁶⁴ T4, T9, T18, T22.

¹⁶⁵ Comunidades de Prática.

silencioso e responsivo restrito. Nos momentos de discussão mais acirrados [...] **Martha e Décio apenas observaram o desenrolar da discussão.** [...] é possível que ambos estivessem envolvidos mentalmente na discussão, [...] pelo menos nos momentos da reunião pedagógica. **Se compararmos as representações iniciais dos sujeitos da pesquisa com seus modos de agir nas reuniões, veremos que existe uma diferença [...]** (T4, p. 207)

Em razão da profusão de dados registrados, optei por focar exclusivamente as gravações em áudio das reuniões semanais do grupo, formado por professores engajados na PEC¹⁶⁶. Ao tomar essa decisão, tenho consciência de que deixei de analisar dados que dizem respeito principalmente às representações dos participantes da pesquisa. Por outro lado, **entendo que o enfoque na argumentação prática/ deliberação, aqui priorizado, possibilitou-me investigar a atividade em processo e conseqüentemente, o potencial de aprendizagem expansiva que essa práxis propiciou.** (T23, p. 85)

A título de ilustrações (4/13), na T1, a pesquisadora analisa e interpreta a ação de elaboração de ferramenta didática de uma *coletividade*, da qual ela também faz parte. De modo semelhante, a pesquisadora da T3 **acessa** a ação de uma comunidade de formadores de professores de inglês, usando dados gerados por observação, interações presenciais e remotas. O pesquisador da T4 exerce o mesmo **PODER** quando confronta a ação de participantes ao que eles dizem e/ou planejam fazer. Por último, na T23 investiga a atividade prática de um grupo de participantes, em projeto de formação inicial, e, para isso, **acessa** suas ações usando dados gerados por meio de gravação em áudio. O **PODER** de **acessar ações coletivas**, na maioria das vezes, é exercido pelo pesquisador que integra o grupo de participantes, seja por compulsoriedade, seja por escolha própria (10/13)

5.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 5

No começo desse capítulo, apresentei a síntese das epistemologias que caracterizam as teses de pesquisas no campo de formação de professores de LI, realizadas em programas de pós-graduação de universidades estaduais paranaenses.

As análises que realizei me permitiram afirmar que epistemologias são poderes exercidos em ÂMBITOS INTERNO, INTERNO E EXTERNO, e EXTERNO ao

¹⁶⁶ Práxis de Ensino Colaborativo.

conhecedor. Assim, concluí que as teses analisadas têm suas epistemologias caracterizadas por diferentes PODERES, em três ÂMBITOS.

Em seguida, apresentei a grade analítico-sintética que me permitiu afirmar que se trata de multiepistemologias. Com isso, organizei o Capítulo 5 de modo a apresentar ÂMBITO e definição de cada epistemologia, seguidos de excertos ilustrativos e explicações de como os evidenciei no *corpus*.

Na sequência, passo ao Capítulo 6 para relatar o procedimento de retorno ao participante.

CAPÍTULO 6

RETORNO AOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresento os procedimentos de retorno das análises aos participantes, bem como suas implicações para a pesquisa. Início com definições conceituais. Em seguida, relato cada etapa do retorno (viz., Retorno 1; Retorno 2; Retorno 3) e, ao final, sintetizo minha interpretação acerca das reações possibilitadas nesse processo e seus impactos na pesquisa.

Como pesquisadora adepta aos princípios do construcionismo social, faço uso do procedimento de retorno ao participante como parte do processo de construção do conhecimento, pois, parto do pressuposto de que os significados resultam do diálogo e da consideração do ponto de vista do outro. Consoante ao construcionismo social, a APS, abordagem e método analítico que guia este estudo, preconiza a intersubjetivação dialógica e a prática da ética emancipatória. Com essas lentes, realizei o procedimento que descrevo neste capítulo.

Na fase paradigmática da APS, a intersubjetivação é feita por um par mais experiente; no meu caso, pela orientadora e coorientadora desta pesquisa. Na fase de realização de depuração de classificações analíticas, o trabalho com um par mais experiente dá respaldo ao prosseguimento do estudo. Na segunda fase da APS, a sintagmática, a “intersubjetivação de análises acolhe a discussão e questionamentos de implicações decorrentes das afirmações analíticas, especificamente quanto aos modos como as ideias tomam materialidade por meio do relato do pesquisador” (REIS, 2018, p. 155). Esta etapa foi concretizada com os participantes da pesquisa.

Conforme apresentei no capítulo 3, item 3.5, o retorno auxilia na consolidação das análises realizadas pelo pesquisador, pois elas são validadas pelos participantes, que apresentam, por exemplo, dúvidas, concordâncias, discordâncias e reflexões sobre as análises. Pensando nisso, incorporei o procedimento de retorno ao participante à metodologia da pesquisa, desde seu planejamento. O procedimento de intersubjetivação foi, igualmente, tomado como compromisso ético pessoal, pois, entendo que incorporar as vozes dos autores das teses que compõem o *corpus* da

pesquisa contribui não somente para a validação das análises, mas para a construção social de sentidos.

Reis e Egido (2019) asseveram que o retorno da análise ao participante vai além da devolutiva do resultado da pesquisa, pois, trata-se de procedimento dialógico, característico da ética emancipatória, em que pesquisador e participante têm oportunidade(s) de enveredarem em direção à reflexão conjunta. O intuito de construir conhecimento por meio do estudo de teses consolidadas no campo de formação de professores de LI, de universidades públicas paranaenses, me levou à relativização de meus poderes de pesquisadora, especialmente no relato das análises. O contato com os participantes fez com que eu pudesse rever critérios, procedimentos e classificações analíticas.

Meu primeiro contato com os autores das teses do contexto investigado, para convidá-los a participarem da pesquisa, aconteceu em abril de 2017, via e-mail. À época, obtive retorno de 13 autores. Desses, oito enviaram o TCLE de imediato. Alguns disseram que enviariam em outro momento, uma vez que, ao fazer o convite, eu informei que sua participação se daria em alguns momentos, no decorrer da investigação, especialmente, para auxiliar nas dúvidas que surgissem durante as análises.

Estabeleci como recorte temporal inicial a busca por teses defendidas entre os anos de 2010 e 2016, por considerar esse um período representativo da produção científica em estudo. Contudo, entre abril e junho de 2018, durante sessão de orientação, minha orientadora e eu chegamos à conclusão de que seria mais coerente ampliar o espaço temporal e retroceder de 2010 para 2007, pois isso possibilitaria a inclusão ao *corpus* das duas primeiras teses do contexto de investigação. Desse modo, entrei em contato com as autoras das pesquisas, que, prontamente, concordaram em participar e retornaram o TCLE.

Feitas essas considerações, passo ao relato do retorno ao participante. Conforme mencionei na subseção sobre os critérios éticos da pesquisa, o procedimento foi dividido em três partes. Isso significa que a voz dos participantes foi incorporada durante as análises e, também, após a finalização do relato. Organizei cada etapa levando em consideração a extensão dos capítulos de análise e meu interesse em estabelecer um canal de comunicação entre mim e os autores participantes. Assim, convenciono cada etapa do retorno como: Retorno 1, Retorno 2

e Retorno 3. Do mesmo modo, cada participante é identificado com a letra P, seguida do número da identificação de sua respectiva tese (e. g., P1, P10, p18).

Nas próximas seções, apresento os resultados dos retornos das análises, sobre os procedimentos que realizei na pesquisa, e minhas reações aos seus apontamentos. Por questões didáticas e para preservar o caráter dialógico de cada etapa do procedimento, primeiro, explico os apontamentos de cada participante, insiro excertos e, na sequência, discorro sobre os impactos na pesquisa e na pesquisadora. Ao final de cada relato, no Retorno 1, há um quadro sintético com as reações de todos os envolvidos. Antes, contudo, inseri um quadro em que indico as teses cujos participantes manifestaram concordância em todos os aspectos de minhas análises. O Retorno 2 segue a mesma organização, contudo, inseri as reações de dos participantes em um único quadro, ao final das discussões.

Com respeito às reações dos envolvidos (viz., participantes e pesquisadora), interpretei que elas estão relacionadas à/ao: *aprendizagem, comentário, inserção/reclassificação, questionamento/dúvida, substituição, correção, concordância, discordância, esclarecimento, reflexão, revisão e alteração.*

6.1 RETORNO AO PARTICIPANTE – PARTE 1

Iniciei o Retorno 1 no mês de fevereiro de 2019. Primeiro, entrei em contato com todos os autores que haviam aceitado meu convite para serem participantes da pesquisa, em 2017. Além dos que já haviam aceitado, enviei novo e-mail àqueles que não responderam da primeira vez, com a intenção de verificar se ainda haveria possibilidade ou interesse na participação.

Na ocasião, duas pesquisadoras afirmaram não ter disponibilidade por questões de saúde e trabalho. Outra pesquisadora, por motivo de demandas no trabalho, não tinha disponibilidade naquele momento, todavia, leu as análises e fez várias contribuições, ainda que informalmente. Houve casos em que não consegui novo contato. Com respeito a esses casos, não foi possível a participação na geração de dados por meio dos retornos ao participante. Com isso, limitei-me somente à análise das teses, documentos públicos coletados no banco de teses da CAPES e nas páginas eletrônicas dos programas de pós-graduação investigados.

Do total de 24 autores, 13 deles reafirmaram sua disponibilidade em participar, ainda que em meio a demandas do início do ano letivo de 2019. Com o aceite, enviei-lhes os arquivos e combinamos um prazo para o retorno. No primeiro arquivo, retomei os objetivos da pesquisa e apresentei os aspectos metodológicos que nortearam minhas análises indutivo-dedutivas do capítulo 4 (viz., 1) área de inserção da pesquisa; 2) campo; 3) objetivos das pesquisas; 4) perguntas de pesquisa; 5) foco/objeto; 6) contexto; 7) instrumento de coleta e/ou geração de dados; 8) elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados; 9) tipos de dados; 10) método de análise).

Em seguida, expliquei que os seis primeiros aspectos não geraram dúvidas que justificassem uma consulta formal. No entanto, nas análises relacionadas aos quatro últimos aspectos (7, 8, 9 e 10), em que as classificações analíticas apresentam grau de abstração mais elevado do que as anteriores, para abranger a totalidade dos dados, percebi que seria o momento de realizar a primeira parte do procedimento de retorno. Além disso, esclareci que o procedimento poderia ser em forma de concordância, discordância, sugestões acerca de minhas classificações e/ou comentários complementares que julgassem necessários. Em caso de discordância, solicitei indicação da passagem e sugestão de possíveis pontos a serem reformulados.

Entre os 13 participantes do Retorno 1, cinco deles manifestaram concordância integral às análises, em resposta ao meu e-mail (P4, P6, P7, P8, P11). Os demais (P1, P2, P10, P12, P15, P18, P21, P24) enviaram comentários também em resposta ao e-mail e no arquivo com as análises. Dessa forma, agrupei as reações de P4, P6, P7, P8, P11, por serem sucintas. Em seguida, apresento as reações dos demais participantes, em subseções separadas, devido à sua extensão.

Quadro 45– Concordância integral ao Retorno 1

Teses	Re(ação)
P4	Em sua devolutiva, P4 afirmou que minha análise em relação à metodologia de sua tese estava adequada e que não havia comentários a fazer.
P6	De modo semelhante, P6 declarou que não havia nada que discordar e que, em sua visão, minhas afirmações quanto ao seu trabalho estavam corretas.

P7	P7 informou que realizou a leitura do capítulo, que estava de acordo com minha análise e que, naquele momento, não tinha sugestões de mudanças.
P8	P8 respondeu ao meu e-mail afirmando que, até aquele momento, não havia observações a fazer.
P11	P11 corroborou minhas análises e mencionou que achou interessante a inserção de sua tese em determinadas classificações analíticas.

Fonte: A autora.

6.1.1 Retorno 1 - P1

P1 apontou mais duas categorias nas quais sua tese deveria ser incluída (viz., instrumentos de coleta e/ou geração de dados; elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados). Ela também questionou a definição conceitual, na seção sobre métodos de análise. A partir disso, retomei as análises e realizei alterações nas classificações da tese, relacionadas a instrumentos de coleta e/ou geração de dados e nos conceitos de *dedução* e *indução*. Com respeito a instrumentos de coleta e/ou geração de dados, a participante teceu o seguinte comentário, em referência ao Quadro 35.

Não sei se entrariam aqui, mas senti falta da menção a documentos do contexto analisado. (P1) [ênfase adicionada]

Sobre esse ponto, optei por não mudar a classificação da tese porque estou considerando que **Documentos** são dados coletados pelo pesquisador, assim, ele exerce o papel de instrumento de coleta de dados. Todavia, inseri a T1 em **Tarefas/produto didático**, dado que o material elaborado pelos participantes também foi analisado pela pesquisadora. Além disso, ela declarou que ela própria foi instrumento de coleta e/ou geração de dados ao trazer contribuições de sua vivência.

Há considerações que faço na tese a partir de minha vivência no contexto investigado, como explico na p. 92 “Quanto a informações contextuais do sistema de atividade, procurei registros secundários para dar suporte às asserções e quando isso não foi possível, procurei deixar marcada sua origem a partir de minha experiência pessoal”. (P1)

Com isso, adicionei esse excerto trazido por P1 a este relato por considerá-lo um exemplo de geração de dados próprio da pesquisa qualitativa. Em seguida, alterei a classificação do Quadro 39, sobre o grau de elaboração de instrumento e modo de coleta. P1 reforçou que havia utilizado dados de GRAU 1 (e.g., Manual do Estagiário e produções acadêmicas do corpo docente) para auxiliar a construção das análises, mas, eu não havia mencionado a T1 nessa classificação.

T1 lança mão de documentos referentes ao contexto investigado: Manual do Estagiário (p. 103), produções acadêmicas do corpo docente (p. 98 e 99) que servem para caracterizar sistema de atividade de formação de professores de língua inglesa. (P1)

Por fim, a participante questionou sobre as definições conceituais de *dedução* e *indução*, pois ela observou que havia um parágrafo com sentido contraditório às definições anteriores. Essa observação, juntamente com a de outros dois participantes, levou-me a reformular parte da seção 4.8, sobre métodos de análise.

Quadro 46 – Re(ações) no Retorno 1 de P1

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Questionamento/ Dúvida	Documentos como instrumento de coleta e/ou geração	Discordância/Manutenção
Inserção/ Reclassificação	GRAU de elaboração de instrumento	Concordância/Alteração
Discordância	Conceito de <i>dedução</i> e <i>indução</i>	

Fonte: A autora.

6.1.2 Retorno 1 - P2

No retorno de P2, a participante registrou dúvidas e comentários que resultaram em complementações, correções, revisão conceitual, alteração de escolhas lexicais e reflexão sobre procedimentos analíticos que utilizei. Ao ler minhas análises sobre instrumentos de coleta e/ou geração de dados, seus primeiros apontamentos foram uma correção e uma inserção da T2 em uma classificação analítica. Durante sua leitura, P2 notou que eu havia deixado uma frase incompleta. Eu escrevi *Instrumentos de coleta* e faltou o trecho “e/ou geração de dados”. Isso causou uma mudança de sentido no texto. Além disso, P2 notou a ausência de sua tese em

Tarefas/produtos didáticos (Quadro 35). Mais tarde, constatei que eu havia feito essa classificação, mas não na versão enviada. Ela também questionou a forma de organização das análises: *Você primeiro descreve para depois analisar?*

Em resposta, expliquei que a síntese analítica seria elaborada após a apresentação e exemplificação das grades analíticas, por meio da retomada de aspectos gerais e do estabelecimento de relações sintagmáticas sintéticas, procedimento próprio da APS. Adicionalmente, para dirimir eventuais dúvidas, enviei-lhe um excerto do capítulo metodológico e a informei que lhe enviaria o relato completo da pesquisa.

Em seguida, P2 aventa a possibilidade de sua tese figurar na classificação **Material didático**, uma vez que eu classifico os materiais didáticos elaborados pelos participantes da T9 e T11. Explico-lhe, então, que a produção didática dos participantes dessas teses é utilizada para análise do desenvolvimento docente de seus autores (alunos-professores) e não com finalidade de investigar a aprendizagem de LI. Para especificar melhor o que essa classificação abrange, acrescentei à análise a explicação de que tal classificação se refere, especificamente, à produção didática elaborada por participantes, não pelo pesquisador.

Quanto aos **Objetivos de tarefas/produtos didáticos** (Quadro 36), afirmei que a **Produção escrita** gerada possibilitou à pesquisadora *analisar o desenvolvimento e a aquisição da escrita*. Contudo, ela preferiu que eu mantivesse apenas o termo *desenvolvimento* ou que substituísse *aquisição* por *aprendizagem*, para guardar coerência com o referencial teórico-metodológico que embasa sua pesquisa.

Eu deixaria apenas desenvolvimento. Não gosto do termo aquisição. Se quiser colocar algo mais, coloque aprendizagem, pode ser? Isso porque dialoga com o ISD e Vygotsky. Aquisição é mais usada em pesquisa cognitiva. (P2)

Assim, alterei minha redação inicial para *analisar o desenvolvimento e aprendizagem da escrita*. Sobre tipos de dados dinâmicos individuais, P2 indagou se a **Resposta a instrumento científico** (Quadro 40) se referia a questionário. Respondi afirmativamente e expliquei que uma das especificidades da APS é o não espelhamento, reprodução ou paráfrase dos dados, daí a escolha por esse termo.

Ainda com respeito às análises de tipos de dados, seção 4.7, P2 me fez perceber que a redação da apresentação dos dados dinâmicos coletivos necessitava ser revisada, assim, procedi à reformulação do parágrafo inicial, da subseção 4.7.2, a fim de melhorar sua clareza. Por fim, a participante também auxiliou na revisão de outras passagens do texto.

Sobre método de análise, a pesquisadora observou que o pensamento de Cohen, Manion e Morrison (2011), ao mencionarem o método como a característica mais importante da ciência, parece divergir do posicionamento da LA. Ela me questionou se pretendo discutir o assunto em algum momento, na tese.

Penso que a LA tem posição diferente sobre isso. Você vai problematizar isso em algum momento? (P2)

Minha resposta foi que eu iria refletir sobre esse ponto, pois, entendo que os autores colocam questões sobre o método, como característica da ciência em geral. Os resultados a que o pesquisador pode chegar são específicos de cada conjunto de dados e contexto, mas a ciência, para ser considerada como tal, necessita de métodos. Posteriormente, em uma releitura, optei por suprimir essa parte, pois, verifiquei que a redação do parágrafo causava duplo sentido, dificultando sua compreensão. Outro ponto que considero de grande relevância é que o retorno dessa participante possibilitou a reclassificação de um dos métodos de análise de sua tese.

Fico me perguntando se a elaboração desses critérios especificamente para um conjunto de dados seria de fato entendida como método dedutivo como você coloca. Não seria indutivo porque é feito para um contexto específico, sem a pretensão de alcançar respostas exatamente iguais a outras pesquisas? (P2)

Em resposta, eu expliquei que considero dedutivo um instrumento elaborado previamente, pois, examino o movimento de abordagem dos dados, não as intenções e potencialidades do método para a pesquisa. Contudo, retomei a leitura de sua pesquisa e, somada à explicação de P2 sobre o percurso analítico que realizou, compreendi que o procedimento empregado por ela, em um de seus conjuntos de dados, compreendia a combinação de dois métodos, o indutivo-dedutivo. Assim, procedi à alteração dessa classificação.

Além de sua tese, ela indaga se em uma outra tese que analiso não teria ocorrido a mesma coisa. Contudo, discordo de P2 por entender que, apesar de as duas teses se pautarem no mesmo referencial teórico-metodológico, a utilização de procedimentos se deu de modo diferente.

Somando-se esse retorno, P2 e eu trocamos várias mensagens por e-mail, com reflexões e trocas de experiência sobre nossas pesquisas e pesquisas em LA, de modo geral. Retomamos os conceitos de *dedutivo* e *indutivo*, pois, para P2, pareceu que a maioria das teses que analisei se classificaria como *dedutivas*, quase quantitativas. Por fim, ela mencionou que minhas análises lhe traziam provocações e que não pretendia atribuir um estatuto de certeza a suas reflexões.

Quadro 47– Re(ações) no Retorno 1 de P2

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Correção	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (frase incompleta)	Concordância/ Alteração
Inserção/ Reclassificação	Tarefas/produtos didáticos (falta de referência)	
	Material didático	Discordância/ Manutenção
Questionamento/ Dúvida	Modo de organização das análises	
	Resposta a instrumento científico	Concordância
Substituição	Léxico	Concordância/ Alteração
Revisão	Apresentação de resultados de Dados dinâmicos coletivos	
Discordância	Conceito de <i>dedução</i> e <i>indução</i>	
Inserção/ Reclassificação	Método de análise (indutivo-dedutivo)	
	Método de análise de outra tese	Discordância/ Manutenção
Reflexão	Experiência com pesquisa	Reflexão

Fonte: A autora.

6.1.3 Retorno 1 - P10

P10 retornou o arquivo com algumas observações sobre a classificação de sua tese, quanto ao grau de elaboração de instrumento e modo de coleta. A participante analisou **relatos**, que classifiquei no GRAU 2, por entender, a partir de minhas leituras, que ela analisou dados orais, obtidos por *retrospecção estimulada*, em interação face a face. Contudo, P10 esclareceu que os dados foram obtidos em

situação de comunicação *natural*, em reuniões de grupo de estudo, do qual ela também era participante.

A minha não entraria aqui? - GRAU 1 - Oral/Natural - Participação em grupo de estudo. (P10)

De acordo com ela, os **relatos** não foram gerados por meio de instrumentos, como, por exemplo, roteiros para observação de ações ou questionário prévio. Além disso, P10 explicou que o grupo de estudos, no qual os dados foram gerados, não foi criado por ela, exclusivamente para a geração de dados da pesquisa.

Na minha pesquisa, as participantes do grupo de estudo não responderam a questões formuladas por mim, como pesquisadora da tese. Também não tinha um roteiro prévio para observar as ações das participantes. Vale destacar que eu também era participante do grupo. (P10)

Ela acrescentou que os dados gerados eram coletivos e outras integrantes também tiveram acesso e puderam utilizá-los com outros propósitos.

Os dados foram gerados no grupo de estudos, em que era participante e pesquisadora. No entanto, as reuniões não eram planejadas para gerar um dado específico da tese, ou seja, não havia uma agenda prévia para se discutir temas ou realizar atividades propostas exclusivamente por mim, como pesquisadora desenvolvendo uma tese. Foi acordado no grupo que os dados eram de todos aqueles que dele participavam. Eu utilizei as transcrições para a minha pesquisa de doutorado, mas as outras participantes também tiveram acesso e puderam fazer uso delas. (P10)

Com essas informações sobre a constituição do contexto e das circunstâncias em que os dados foram gerados, eu pude refletir sobre os sentidos da linguagem, no relato de P10, e as classificações que realizei. A explicação de P10 possibilitou que eu modificasse a classificação de sua tese quanto ao grau de elaboração de instrumento e modo de coleta e/ou geração, de GRAU 2 (**relato oral** por *retrospecção estimulada*) para GRAU 1 (**relato oral** em situação *natural*). Conseqüentemente, foram readequadas as grades analíticas apresentadas no Quadro 41 (Dados dinâmicos coletivos – contexto) e no Quadro 42 (Dados dinâmicos coletivos – relações).

Quadro 48 – Re(ações) no Retorno 1 de P10

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Inserção/ Reclassificação	GRAU de elaboração de instrumento e modo de coleta (Relatos GRAU 2 para GRAU 1)	Concordância/ Alteração
Esclarecimento	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados	

Fonte: A autora.

6.1.4 Retorno 1 - P12

P12 manifestou sua concordância com minhas análises e fez observações quanto ao modo de organização de meu relato de pesquisa:

Quanto à minha leitura do arquivo analítico, quanto aos aspectos que destacou, enfatizo minha concordância às análises, por considerar a apresentação sistemática quanto à forma em que os instrumentos de coleta e/ou geração de dados são apresentados, bem como o fato de a classificação dos instrumentos ser apresentada de maneira didática, permitindo uma fácil compreensão do leitor. (P12)

Quadro 49 – Re(ações) no Retorno 1 de P12

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Concordância	Análises	Manutenção
Comentário	Sistematização das análises	Concordância

Fonte: A autora.

6.1.5 Retorno 1 - P15

Em seu retorno, T15 mencionou aspectos relacionados a conceitos, modificações, esclarecimentos, questionamentos e reflexões. Logo no início, ele mencionou que aprendeu um novo conceito, aludindo as definições de coleta e geração de dados que apresento.

Já aprendi um novo conceito. (P15)

Com respeito à minha classificação do questionário que o participante utilizou para gerar dados, ele expressou concordância dizendo que isso ficou mais marcado

em seu relato de pesquisa. Além de concordar, P15 acrescentou que também lançou mão de questionários com questões abertas.

Assim que li isso, concordei rs. Ficou mais marcado para minha o primeiro questionário que era fechado. Os vários questionários usados nas sessões reflexivas eram com questões abertas. Tentei colocar as finalidades descritas na tese para ajudar. (P15)

Objetivo p. 86 trazer à tona as RS que significam a língua inglesa, seus usos e usuários. Nessas questões, o estudante avaliou e justificou sua avaliação. (P15)

Sobre o tipo de entrevista, sinalizo que o participante recorreu à entrevista semiestruturada, embora isso não tenha sido explicitado em sua tese. Assim, apresento essa classificação entre colchetes, para indicar que se trata de minha interpretação.

Juro que eu pensei ter classificado o tipo de entrevista. Mas está correto, eu não classifiquei como semiestruturada. Concordo com a classificação. (P15)

Sobre o papel do pesquisador como instrumento de coleta de dados, P15 comentou que todos os pesquisadores se enquadram nessa categoria, pois todos planejaram, organizaram, selecionaram, executaram, refletiram sobre as ações, redefiniram os rumos da pesquisa. Entretanto, eu considero que o pesquisador é instrumento de coleta, conforme a definição que apresento no item 4.5. Esses processos citados por P15 são entendidos por mim como epistemologias exercidas pelos pesquisadores, durante a condução da pesquisa. Em seguida, P15, concordou que exerceu o papel de instrumento de geração de dados ao complementar:

Nesse estudo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho para ter contato direto com a situação pesquisada, a fim de se entender as ações do grupo. (P15)

Por outro lado, ele reflete sobre seu papel como instrumento de geração de dados, apresentando uma citação na qual relata sua atuação como pesquisador ao longo de três anos de convivência com os participantes. Isso reforça, ainda mais, seu papel como instrumento na geração de dados, pois P15 lembrou que ele próprio

realizou a maior parte do trabalho, para ter contato direto com a situação pesquisada, a fim de entender melhor as ações do grupo que investigou.

Sendo mais claro, eu fiz o retorno dos dados em 2 momentos, utilizei mais de um tipo de instrumento, cruzando dados. Por ex. 1º eu fiz um questionário fechado (extrair as representações iniciais) e com base nesse trabalho, elaborei as sessões reflexivas com vídeos e questionários, depois fiz grupo focal sobre as questões centrais dessas sessões e as entrevistas para fechar. (P15)

Com relação ao retorno das análises ao participante, P15 afirmou que realizou o procedimento em dois momentos e com mais de um tipo de instrumento. Primeiro, ele aplicou um questionário fechado, com a finalidade de extrair as representações iniciais e, em seguida, conduziu sessões reflexivas com vídeos e outros questionários. Contudo, o conceito de retorno ao participante que adoto difere do procedimento de P15. Considero sessões reflexivas e questionários como instrumentos de geração de dados. Assim, entendo que P15 realizou o retorno das análises aos participantes quando apresentou sua análise, a fim de incorporar as vozes dos alunos ao seu relato de pesquisa.

Dando continuidade, P15 fez apontamentos sobre os graus de elaboração de instrumentos de coleta e/ou geração de dados, que me levaram a revisar minhas classificações, pois, ele observou que eu havia restringido o procedimento de retorno dos dados ao participante às teses de GRAU 3. Porém, esse procedimento também foi utilizado em teses de GRAU 2, como é o caso da T12, T15 e T18.

T18, por exemplo, utilizou instrumentos pertencentes aos três graus e realizou o retorno aos participantes. Isso evidencia que o retorno ao participante não está restrito ao nível mais complexo de elaboração de instrumento de coleta e/ou geração de dados. Em virtude dessa observação de P15, retornei às minhas definições e fiz as correções necessárias.

Na sequência, o participante corroborou minha classificação sobre a geração de dados dinâmicos. Ele explicou a razão desse procedimento e sua importância para sua tese.

Creio que GEREI mais dados dinâmicos porque precisava observar o movimento das representações ao longo dos 2 anos que acompanhei os sujeitos (2012, 2013 e um pouco de 2014). Precisava observar se

as sessões reflexivas ajudavam a modificar as representações iniciais. Fiz isso com base em questionários durante as sessões, grupo focal, entrevistas e retorno dos dados. (P15)

P15 também concordou que as relações estabelecidas entre ele e os participantes se deram de modo assimétrico, na geração de dados dinâmicos coletivos, em reuniões reflexivas. Para complementar minha revisão sobre as definições de *dedução* e *indução*, na seção sobre método de análise, o participante citou exemplos de cada método.

[Dedução] Premissas verdadeiras poderiam ser leis, teorias ... analisa os dados particulares ou a realidade e chega-se a uma conclusão. (P15)

[Indução] Parte-se de dados particulares, tipo a realidade de uma escola, aluno, professor, enfim, de algo observado e estudado no mundo real e a partir disso tenta-se uma GENERALIZAÇÃO, ou seja, do particular para o geral. (P15)

De modo semelhante a P1 e P2, ele chamou a atenção para uma definição dicionarizada, que estava com sentido oposto a outras que eu já havia apresentado. Conforme mencionei, decidi por suprimir o parágrafo e fazer algumas reformulações conceituais.

Adiante, quando trago o pensamento de alguns autores sobre o papel do quantitativo e do qualitativo na pesquisa qualitativa, P15 faz comentários sobre a importância de análises quantitativas em pesquisas qualitativas. Corroboro seu pensamento sobre o papel da análise quantitativa, visto que faço uso desse procedimento. Contudo, mantive a referência aos autores Kaplan e Maxwell (1994), que defendem apenas análises qualitativas, pois, meu objetivo é trazer posicionamentos de diferentes sobre o assunto.

Ao afirmar que considero os raciocínios *dedutivo*, *indutivo* e as combinações do tipo *dedutivo-indutivo* ou *indutivo-dedutivo*, para classificar o método de investigação empreendido nas análises dos pesquisadores, P15 apresenta reflexão sobre o uso desses métodos em suas análises:

Eu penso que eu tentei me sustentar na teoria para ler os dados. EXEMPLOS PRÁTICOS: a teoria me influenciava a pensar que um sujeito que não queria aprender, tinha dificuldade ou não gostava de

inglês, tinha alguma representação negativa (problema) da língua. CONCLUSÃO: [...] Eu me bati muito nisso... tentando achar a representação que explicaria o distanciamento do sujeito da língua [...]. Na verdade, eu me deparei com uma menina humilde que [...] se sentia motivada a aprender em função dessas idealizações [...]. (P15)

P15 também expressa *concordância* sobre minha afirmação de que ele recorreu ao método *dedutivo-indutivo* para gerar dados, com instrumentos de GRAU 2.

Concordo com o dedutivo-indutivo. Concordo que o grau é sim na maioria das vezes grau 2. Nesse ponto, P15 retoma a classificação que realizei quanto aos graus de elaboração dos instrumentos de coleta e geração de dados. (P15)

Na sequência, P15 questiona novamente a classificação dos instrumentos de GRAU 3:

Ainda tenho dúvidas sobre o GRAU 3, em função de como ele foi classificado. Talvez, só cruzar dados e retornar os dados não seja suficiente para classificar uma pesquisa neste GRAU. (P15)

Classifico como **relato escrito** de GRAU 3 os dados gerados por meio de procedimento de autoconfrontação simples e cruzada, utilizados pelos pesquisadores da T4 e T9. Em minha análise, a elaboração e condução desse tipo instrumento apresenta maior complexidade, se comparado aos instrumentos de GRAU 2. Portanto, nesse caso, mantive minha interpretação.

Quadro 50 – Re(ações) no Retorno 1 de P15

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Aprendizagem	Conceito de coleta e geração de dados	Manutenção
Concordância	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (questionário semiestruturado)	
	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (entrevista semiestruturada)	
	Tipos de dados (geração de dados dinâmicos)	
	Método de análise (<i>dedutivo-indutivo</i>)	
	Tipos de dados (geração de dados dinâmicos)	
Concordância/ Reflexão	Instrumentos de geração de dados (pesquisador)	
Concordância/	Tipos de dados (dinâmicos)	

Comentário		
Comentário	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (questionário aberto)	Concordância/ Manutenção
Reflexão	Instrumentos de coleta de dados (pesquisador)	Discordância/ Manutenção
Inserção	Retorno das análises ao participante	
Discordância	Grau de elaboração de instrumentos de coleta e/ou geração de dados (GRAU 3)	
Inserção/ Reclassificação	Grau de elaboração de instrumentos de coleta e/ou geração de dados (retorno dos dados ao participante)	Concordância/ Alteração
Discordância/ Reflexão	Conceito de <i>dedução e indução</i>	
	Análise quantitativa e qualitativa	Discordância/ Manutenção
	Método de análise	Reflexão

Fonte: A autora.

6.1.6 Retorno 1 - P18

Em seu retorno, P18 manifestou *concordância* com a análise de sua tese e teceu *comentários* acerca de cuidados éticos que adotei.

Terminei de ler sua análise. Eu concordo totalmente com sua análise a respeito da minha tese. Você teve bastante zelo e cuidado ético ao fazer sua análise. Em nenhum momento percebi discrepâncias em sua análise com o que efetivamente fiz na minha pesquisa. (P18)

Sobre a geração de dados, ela explicou que, além de ela própria ter sido instrumento de geração de dados, utilizou, também, entrevista semiestruturada. Em vista disso, P18 considerou a necessidade de *inserção* de sua pesquisa em mais uma classificação analítica. A pesquisadora se dispôs a conversar sobre o assunto. Então, marcamos uma reunião via Skype e, após refletirmos sobre algumas especificidades de sua pesquisa, acrescentei a T18 ao Quadro 22, pois, ela utilizou entrevista do tipo semiestruturada, o que não aparecia em minha análise.

Só gostaria de comentar sobre a geração dos meus dados. No seu quadro inicial você classificou que a geração dos meus dados se deu por meio do pesquisador. Eu concordo totalmente. No entanto, as sessões de orientação de estágio, momentos em que os dados também foram gerados, eu utilizei uma espécie de entrevista semiestruturada, pois em toda sessão eu utilizo as mesmas questões norteadoras, propostas por Korthagen, para gerar os dados. (P18)

Com relação aos tipos de dados e método de análise de dados, não houve objeção. Por último, P18 observou que eu não havia citado sua tese em duas grades analíticas, em que apresento o ambiente de coleta e/ou geração de dados de cada tese. Dessa forma, efetuei a correção.

Quadro 51 – Re(ações) no Retorno 1 de P18

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Concordância	Análises	Manutenção
Comentário	Cuidados éticos	
Inserção/ Reclassificação	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (entrevista semiestruturada)	Concordância/ Alteração
	Ambiente de coleta e/ou geração de dados	

Fonte: A autora.

6.1.7 Retorno 1 - P21

Entre os Instrumentos de coleta e/ou geração de dados, P21 recorreu a **tarefas e produtos didáticos**. No Quadro 36, apresentei os objetivos desse instrumento, de acordo com cada tese. P21 solicitou a seus participantes a produção de roteiros de entrevista. Em meu relato, afirmei que o objetivo dessa tarefa foi *analisar a agentividade dos participantes durante a pesquisa*. Contudo, P21 sugere a troca do verbo *analisar* por *proporcionar*. Ela também questionou a inserção do **pesquisador** como um instrumento de coleta e/ou geração de dados.

Confesso que estranhei essa categoria. Muito em função da sua justificativa/descrição do porquê ela tem este nome, qual seja: ele é o responsável por reunir documentos que integrarão o corpus da pesquisa. Ou seja, talvez, esta categoria 'pesquisador' não deva estar entre os tipos de instrumentos, pois dá-se a impressão que ela diferiria das demais (entrevista, roteiro, ambiente virtual, etc.), enquanto que o que você faz é distinguir nas teses a FUNÇÃO que o pesquisador assume (de coletor ou gerador de dados). (P21)

Quanto aos *questionamentos* de P21 sobre o papel do pesquisador, destaquei em quais tipos de ação eu considero o **pesquisador** um instrumento de coleta e como instrumento de geração de dados. Igualmente, fiz algumas reformulações e

substituições de exemplos ilustrativos. Entendo que tais exemplos podem reforçar a diferença entre o que o pesquisador faz, para que eu o considere instrumento, e o que os demais instrumentos possibilitam (Quadro 35).

P21 fez uma *correção* na frase “As anotações foram mencionadas em apenas três pesquisas de maneira explícita na apresentação corpus (T3, T17, T18)”. Eu havia escrito *quatro* pesquisas, ao invés de *três*. Além disso, a participante comenta que a apresentação dos critérios para as análises dos Dados dinâmicos coletivos pode confundir o leitor.

Fiquei um pouco confusa, por ver 3 diferenciações, sendo o primeiro quadro contexto, imaginei que teriam 3 quadros (tipo, contexto e relações). No entanto, são apenas 2 quadros: contexto e tipos de relação. (P21)

A partir dessa observação, reorganizei o parágrafo inicial e final das subseções 4.7.2 e 4.7.3, sendo a primeira sobre o contexto e a segunda sobre as relações estabelecidas entre os participantes. A classificação *tipo* aparece dentro dos quadros analíticos e não como um tópico à parte, conforme eu havia dito.

Além disso, P21 sugere que eu incorpore alguns termos analíticos a um glossário para facilitar a compreensão do leitor. Segui sua sugestão e acrescentei os termos ao glossário.

[...] penso que será preciso um glossário para esclarecer o sentido das categorias ‘finalidade’ e ‘modos de organização’. Pois com o que está posto até aqui não foi possível compreender a distinção entre elas e relação de sentido entre ‘finalidade’ e ‘reunião’ e entre ‘modos de organização’ e ‘grupo focal’ e ‘interações a distância’. (P21)

Quadro 52 – Re(ações) no Retorno 1 de P21

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Substituição	Léxico	Concordância/ Alteração
Correção		
Revisão	Tipos de dados (geração de dados dinâmicos)	
Inserção	Glossário	
Questionamento/ Dúvida	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (pesquisador)	Discordância/ Manutenção

Fonte: A autora.

6.1.8 Retorno 1 - P24

P24 afirmou que *Não houve nenhum momento de discordância, apenas uma ou duas sugestões*. Ela sugeriu um acréscimo à descrição do Quadro 38, sobre a finalidade da entrevista que empregou para geração de dados.

Inicialmente, eu havia afirmado que a finalidade da entrevista era *compreender mudanças nas cognições das participantes sobre seu processo de aprendizagem*. Após eu incorporar a sugestão P24, a redação passou a ser: *compreender mudanças nas cognições das participantes sobre seu processo de aprendizagem de uma determinada abordagem (ou perspectiva) de ensino*.

Por fim, T24 notou a ausência da referência à sua tese em nota de rodapé, no Quadro 39, que trata do grau de elaboração de instrumento e modo de coleta. Ela também observou que, em determinado trecho, a fonte do texto estava em tamanho menor.

A partir daqui a fonte está em tamanho 11.

Quadro 53– Re(ações) no Retorno 1 de P24

Re(ação)	Assunto	Re(ação) da Pesquisadora
Concordância	Análises	Manutenção
Inserção/ Reclassificação	Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (finalidade de entrevista)	Concordância/ Alteração
Correção	Referência	
	Formatação	

Fonte: A autora.

Em conclusão, o Retorno 1 possibilitou a expansão de meu entendimento sobre diferentes aspectos do *corpus*. Lembro que essa pesquisa não se restringe à análise de dados documentais, pois, ao confrontar minhas interpretações com as colocações dos participantes, pude rever posicionamentos e conceitos, reconstruir sentidos, reclassificar análises, refletir sobre meu papel em meio a uma profusão de vozes. Entendo que essa é uma forma de construir conhecimento com o participante.

6.2 RETORNO AO PARTICIPANTE - PARTE 2

O Retorno 2 teve como foco as análises das epistemologias que encontrei no *corpus* da pesquisa, no capítulo 5. Como procedimento inicial, organizei um arquivo para cada participante do Retorno 1, contendo: a) o resumo de minha tese; 2) excertos do capítulo de metodologia, em que explicito procedimentos para análise das epistemologias; 3) excertos do capítulo 5, com informações relacionadas à tese analisada; 4) apêndice mostrando apenas o levantamento das epistemologias de sua tese; e, 5) solicitação de comentários sobre pertinência das classificações e análises, necessidade de substituição de excertos, ética da pesquisadora, conclusões, reflexões e outros comentários que o participante desejasse registrar.

O procedimento foi realizado entre os meses de julho e agosto de 2019. Coincidentemente, o Retorno 2 ocorreu em período de recesso docente nas universidades, o que considero um fator que influenciou a diminuição do número de participantes. Em conclusão, oito participantes enviaram apontamentos e comentários, que apresento na sequência.

6.2.1 Retorno 2 - P1

P1 faz comentários ligados à pertinência das classificações e análises. Ela mencionou a escolha lexical do **PODER** de **estabelecer monólogo**, no âmbito INTERNO AO PESQUISADOR. Para a participante, esse termo é conflitante com a concepção de linguagem a qual se filia. E da qual, eu, como pesquisadora, também partilho.

No item 5.1.6 fiquei incomodada com a escolha do termo monólogo. Primeiramente por filiar-me a uma concepção dialógica da linguagem e, além disso, pelo próprio excerto permitir entrever a voz de Vygotsky por meio da referência explícita ao conceito de ferramenta-para-resultado e ferramenta-e-resultado do autor. (P1)

Ao propor o **PODER** de **estabelecer monólogo**, como uma epistemologia de ÂMBITO INTERNO, o fiz em referência à condição de intérprete do pesquisador, como alguém capaz de tirar conclusões e estabelecer relações entre os dados, sem submetê-las a outras pessoas. Com isso, entendo que se trata de uma epistemologia exercida *quando o pesquisador circunscreve a própria interpretação, isto é, não a submete a escrutínio, confirmação ou negociação de terceiros*. Desse modo, refiro-

me ao pesquisador como um cientista que constrói significados, que expressa sua compreensão interpretativa acerca do conhecimento que está sendo elaborado ou produzido. Essa construção se dá internamente, daí a escolha do termo monólogo.

Ressalto, contudo, que não desconsidero o caráter dialógico, múltiplo e responsivo da linguagem, que perpassa a construção de sentidos do pesquisador. Entretanto, o comentário de P1 me fez pensar sobre possíveis formas de interpretar minha escolha lexical. Em estudos da linguagem, *monólogo* pode remeter à linguagem monológica, no sentido bakhtiniano, entendida como fala sem destinatário, sem espaço para interlocução e revestida de certezas concretas.

Assim, considerando o apontamento feito pela participante, entendo que se trata de um termo carregado de sentido, pois, de certa forma, está ligado a uma concepção que se opõe à de linguagem como construção social. Desse modo, mesmo tendo claro o sentido da classificação analítica que propus, achei por bem substituí-lo, no intuito de evitar qualquer confusão conceitual. Com isso, a epistemologia **PODER** de **estabelecer monólogo** passou a ser **PODER** de **estabelecer relações**, sendo mantida a mesma definição.

P1 também se manifestou contrária à terminologia *acessar as mentes*, ao se referir ao **PODER** de **acessar as mentes de uma coletividade**. Utilizo essa classificação para me referir à *prerrogativa do pesquisador de interpretar a cognição* (e.g. *pensamento, crença, memória, conhecimento, valor, dúvida, aprendizagem*), *representação e percepção de participantes*. Sobre isso, a participante relata que:

Com relação ao item 5.3.9, tive dificuldade em concordar com a terminologia adotada pela pesquisadora – *acessar as mentes* – pois difere da concepção de aprendizagem descrita no excerto. Ali, a aprendizagem se refere a uma ação concreta de recontextualizar recursos em novas práticas. (P1)

A partir dessa observação, procedi a uma análise que me levou à reclassificação da T1, retirando-a dessa epistemologia, considerando que P1 ressalta que o foco de sua análise é a ação e não a cognição das participantes de sua pesquisa. Além disso, substituí o excerto pelo de outra pesquisa que explicita o foco de seu estudo em cognição.

6.2.2 Retorno 2 – P2

P2 observou que sua tese não figurava na epistemologia **Ser instrumento** de *geração de dados* e deu exemplos de ferramentas elaboradas por ela para capturar dados para a pesquisa, além de agir diretamente no processo.

Não acha que minha tese se encaixa aqui, tendo em vista a elaboração da SD, os critérios de análise, o questionário. (P2)

Com respeito à pertinência das análises, P2 afirmou que as análises parecem estar de acordo com a proposta. Igualmente, a participante não julgou necessária a substituição de excertos.

Não vejo problema nos excertos selecionados. (P2)

P2 comentou que as epistemologias estão de acordo com meus critérios de análises e, em seguida, trouxe uma importante reflexão sobre questões epistemológicas em sua própria pesquisa. A participante destacou a importância as relações que estabeleceu com os participantes de sua pesquisa, alunos do ensino fundamental I, que tiveram um papel ativo nas tomadas de decisão coletivas, que determinaram, em grande parte, o desenho e a condução do estudo. Ela concordou com minha classificação de que o desenho da pesquisa definido previamente, porém, o processo dialógico que definiu a pesquisa ao longo de seu desenvolvimento merece destaque.

Fiquei pensando, contudo, se o fato de a pesquisa ir sendo delineada ao longo do ano em diálogo com os participantes tão jovens não seria algo a ser apontado em algum momento. Concordo que a pesquisa foi delineada previamente. Contudo, ainda hoje, dez anos depois da defesa, valorizo o fato de ter aberto espaço ao longo de todo o ano para dialogar com os/as participantes e tomar decisões conjuntamente. Por exemplo: decidimos conjuntamente os gêneros a serem trabalhados, algumas mudanças no projeto, os critérios de avaliação. (P2)

Mais adiante, P2 comenta sobre os cuidados éticos adotados por ela, a fim de conferir transparência a todos os envolvidos no processo, direta e indiretamente.

A pesquisa foi realizada em acordo com os/as participantes, seus/as responsáveis e com o consentimento da instituição. Busquei ao longo de todo o processo construir conjuntamente a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento dos/as envolvidos/as, respeitando seus anseios e necessidades. Também procurei estar em constante diálogo com todos/as os/as envolvidos/as. Após a defesa da tese, voltei a escola para compartilhar com a coordenação os resultados da pesquisa. Desse modo, me parece que desenvolvi uma pesquisa ética. (P2)

Considero que os apontamentos de P2 reforçam a questão ética do cuidado com o participante, dos benefícios que a pesquisa pode trazer a ele, além da importância do retorno das análises.

6.2.3 Retorno 2 – P6

P6 expressou sua *concordância* com as análises, pois as considera coerentes com meus objetivos de pesquisa.

Considero que estão coerentes e em consonância com a proposta da pesquisa. (P6)

Além disso, ela não julgou necessária a substituição de excertos ilustrativos de sua tese e se mostrou favorável às epistemologias apontadas, ao fazer referência a elas como *pertinentes*. Sobre meus procedimentos éticos, ela afirmou que são *muito adequados*. Por fim, P6 comentou sua expectativa com relação às contribuições da pesquisa.

Estou curiosa para ver como você vai transformar essas informações todas em contribuição para outros pesquisadores. (P6)

6.2.4 Retorno 2 – P8

A participante P8 me parabenizou pela pesquisa e pelas análises e afirmou que não havia comentários a fazer.

6.2.5 Retorno 2 – P12

Do mesmo modo que P6, a participante P12 corroborou a pertinência das classificações e análises. Além disso, ela comentou sobre a contribuição da pesquisa quanto ao modo de organização das análises.

Considero pertinentes as classificações e análises dos excertos selecionados e apresentados. A tessitura textual contribui didaticamente e cientificamente para a compreensão acerca dos objetivos e da tese em foco. (P12)

No excerto seguinte, P12 fez referência a uma classificação analítica e, também, sobre procedimentos e epistemologia provenientes da teoria à qual se filia. Esses comentários me trouxeram dúvidas quanto à concordância ou discordância por parte da participante. Enviei-lhe nova consulta por e-mail e ela me respondeu que concorda com minhas análises.

Tenho apenas uma observação quanto ao apresentado no apêndice em “Levantamento quantitativo de metodologias”. Consta, no “âmbito externo ao pesquisador”, referência aos dados de minha pesquisa como classificados enquanto acesso à(s) mente(s) dos participantes. Contudo, a epistemologia a qual lanço mão vai de encontro ao objetivo de acessar cognição, representação ou percepção de participantes. (P12)

Na base teórico-metodológica da Análise do Discurso francesa, enquanto pesquisador – analista do discurso e envolvido no gesto de interpretação, o objetivo é, por meio do discurso, interpretar os sentidos produzidos pelo enunciado, analisar as condições de produção do discurso em foco. (P12)

Com respeito a procedimentos éticos, P12 demonstrou *concordância*.

Parabenizo o desenvolvimento da pesquisa e a condução ética da pesquisadora. (P12)

6.2.6 Retorno 2 – P15

P15 corroborou minhas análises com respeito ao **PODER** de **ser instrumento de geração de dados**. Ele fez a seguinte afirmação:

Sim, acredito na indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Ao ensinar, como profs., observamos reações, comportamentos, descrevemos situações, avaliamos desempenhos, buscamos explicações, caminhos, etc. (P15)

Em seguida, P15 fez um comentário que chamou minha atenção sobre citações de excertos de resumos de algumas teses. Embora ele não considere necessária a substituição, disse que seria melhor eu recorrer ao corpo das teses. Ponderei sobre esse apontamento, porém, mantive os excertos dos resumos, considerando que eu havia recorrido aos resumos em algumas ocasiões, pela possibilidade de apresentar ilustrações mais sucintas.

Não vejo a NECESSIDADE de substituir. Apenas uma sugestão de evitar o resumo porque parece que a análise foca o resumo e não no todo. Eu citaria o trecho correspondente ao resumo em referência ao corpo maior da tese. (P15)

P15 faz apontamentos sobre algumas peculiaridades do desenho, da condução, das limitações e da contribuição da pesquisa para a área.

Eu acho sua pesquisa necessária para ampliar a reflexão sobre o que ESTAMOS FAZENDO, mas é bem grandiosa pelo volume de dados. São muitas teses para ler em profundidade e dominar detalhes de cada uma. Mesmo que você tivesse um roteiro perfeito de leitura/avaliação das teses, detalhes sempre escapariam. Eu penso que você foi muito corajosa em fazer esta pesquisa, principalmente, por contar com o apoio dos outros pesquisadores envolvidos. (P15)

No tocante a pertinência analítica, P15 notou pontos positivos destacou a questão do cuidado com o participante, como um aspecto que deve ter destaque nas pesquisas, de modo geral.

Considero como positiva, a pesquisa parece descrever mais e valorar menos. As classificações parecem neutras e focadas no objeto. Acredito que as classificações e análises nos ajudam a situar melhor as pesquisas já realizadas, estimula a reflexão, indica lacunas, fazendo uma avaliação respeitosa. Penso também que é muito bacana mencionar a categoria CUIDAR do participante porque isso coloca a importância disso para as pesquisas futuras. (P15)

P15 relatou suas impressões iniciais ao fazer a leitura do capítulo 4, no Retorno 1, e, também, sua reação à análise de instrumentos de coleta e geração de dados. Sua fala chamou minha atenção sobre reciprocidade em pesquisa, pois, o retorno do participante me fez *refletir* sobre a importância da abertura ao diálogo e a partilha de conhecimento demonstrada por P15.

Da primeira vez que li, tive a impressão de que você não tinha lido em detalhes todas as teses. Um equívoco, lembro-me de que você apontou que eu não tinha definido o tipo de entrevista realizada, sendo que eu achei que tinha. Voltei na tese na parte da entrevista e vi que realmente não deixei escrito que se tratava de semiestruturada e também não ficou claro na minha tese que utilizei a entrevista na sessão reflexiva 4. Ou seja, ler seus apontamentos me faz refletir sobre as escolhas e lacunas da minha tese. p. 92 “Antes da entrevista, relia os dados de cada sujeito para manter as informações mais vivas, identificando e roteirizando as lacunas e questionamentos que deveria fazer para cada sujeito.” O roteiro de questionamentos esclarece que houve uma estruturação na entrevista, mas de fato não registrei o tipo de entrevista: semiestruturada. (P15)

Quanto aos procedimentos éticos, P15 se mostrou favorável à adoção do procedimento de retorno ao participante e relatou sua própria experiência, durante seu doutoramento.

Sem comentários. Excelente. Parabéns a você e a sua orientadora [...]. O retorno aos participantes foi algo que eu aprendi [...] e que incorporei a minha tese em função do que eu aprendi com ela. (P15)

Por fim, o participante expressou seu ponto de vista sobre meu estudo e a relação com a formação de novos pesquisadores em programas de pós-graduação, de modo geral.

Um estudo importante, necessário, corajoso e respeitoso. Eu tenho meu ponto de vista sobre isso, acho que já o coloquei outras vezes. Penso que os programas de pós-graduação deveriam cuidar melhor da formação e preparação dos pesquisadores no que diz respeito à profundidade teórica, domínio metodológico (coleta) e, sobretudo, domínio de análise. Penso que os programas deveriam ofertar além da disciplina de Metodologia científica, outras disciplinas que aprofundassem e melhorassem as análises realizadas, a condução de toda a pesquisa. (P15)

Pelo que percebo, o Retorno 2 suscitou lembranças em P15 sobre sua formação como pesquisador, sobre a importância do apoio recebido de sua orientadora para que ele aprofundasse seus conhecimentos sobre o referencial teórico adotado. Como resultado desse resgate, o participante menciona pontos positivos de sua formação em pesquisa e sugere caminhos para a formação de outros pesquisadores.

Como sou muito reflexivo, e minha formação acadêmica favoreceu isso (gravações de aula, sessões para questionar o meu fazer), percebo ao final, na comparação com pesquisadores da teoria das RS, que até que eu sei alguma coisa. Ainda assim, acho que seria muito sábio trabalhar para melhorar o domínio teórico, metodológico e analítico de dissertações e teses. [...] (P15)

6.2.7 Retorno 2 – P18

P18 corroborou a pertinência das classificações e análises que realizei e apontou como positiva a congruência dos procedimentos analíticos.

Com base na leitura da análise realizada pela pesquisadora, considero pertinentes todas as classificações e análise realizadas. Todo o percurso analítico foi explicitado e é possível perceber claramente a coerência entre as classificações e minhas ações como pesquisadora no desenvolvimento da minha pesquisa. (P18)

Ela considerou desnecessária a substituição de excertos ilustrativos e aprovou as epistemologias que identifiquei no capítulo 5. Com relação à ética, ela fez a seguinte afirmação:

Em toda a análise foi possível perceber o cuidado ético da pesquisadora. Escrita cuidadosa e cautelosa na descrição e classificação das epistemologias. (P18)

Como conclusão, P18 fez uma *reflexão* sobre sua própria conduta, em sua pesquisa, e encerrou comentando as contribuições de ter sido participante neste estudo.

Após a leitura dessa análise minuciosa me dei conta dos diferentes papéis e poderes que pude exercer na minha pesquisa. Foi de grande

valia e aprendizagem ter participado dessa pesquisa, tanto para minha formação pessoal enquanto pesquisadora e professora de um programa de pós-graduação, no qual ministro uma disciplina de metodologia de pesquisa. Parabéns pela pesquisa de excelência! (P18)

6.2.8 Retorno 2 – P21

O retorno de P21 me fez pensar nas condições de atuação dos pesquisadores em pesquisas. Acredito que a sobrecarga relatada pela participante é um exemplo comum, ainda que parcial, das condições de trabalho e de pesquisa do contexto que investigo.

Peço desculpas pela demora em dar retorno devido à quantidade de tarefas impostas em vida profissional e pessoal. (P21)

P21 manifestou sua *concordância* com as epistemologias e, também, com minhas análises e excertos extraídos de sua tese.

Resumidamente, tenho a dizer que julguei apropriadíssima as epistemologias apontadas e suas respectivas descrições. Julgo pertinente todas as classificações nas quais você inseriu minha tese. Não percebo necessidade de nenhum ajuste em relação à categorização ou excertos ilustrativos. (P21)

Ao final, P21 *comentou* sobre o tratamento dado ao *corpus*, mais especificamente à sua pesquisa.

Enfim, a parabenizo pelo olhar cuidadoso com relação ao *corpus*, o qual, em nenhum momento, me fez ter a sensação de ter minha tese sendo “julgada”, mas sim descrita. (P21)

6.2.9 Retorno 2 – P24

P24 manifestou *concordância* com as classificações, análises e excertos. Além disso, a participante fez um *comentário* sobre as epistemologias evidenciadas, por meio da seguinte afirmação:

Considero este aspecto inovador e concordo com os apontamentos feitos. (P24)

Com respeito aos procedimentos éticos, ela afirmou que utilizei os procedimentos necessários para conduzir a pesquisa. Por último, P24 observou que, nas análises sobre o PODER de cuidar do participante, em que sua tese é mencionada, eu não havia explicado as razões de tal classificação. Desse modo, retornei ao texto para complementar essa parte da análise.

Na seção 5.3.1 não há comentário sobre a T24. (P24)

Quadro 54 – Re(ações) dos participantes e da pesquisadora no Retorno 2

Re(ação)	Participante	Assunto	Re(ação)
Concordância	P1, P2, P6, P8, P12, P15, P18, P21, P24	Pertinência das Análises	Manutenção
		Excertos	
		Procedimentos éticos	
Discordância	P1	Escolha lexical (PODER de estabelecer monólogo)	Esclarecimento
		Classificação (PODER de acessar <i>as mentes de uma coletividade</i>)	Concordância/ Alteração
Inserção/ Reclassificação	P2	Ser instrumento de <i>geração de dados</i>	Concordância/ Alteração
	P24	PODER de cuidar do participante	
Reflexão	P2	Questões epistemológicas e cuidados ético	Reflexão
	P15, P18	Contribuição da pesquisa	
		Participação na pesquisa	
Comentário	P6, P12	Contribuição da pesquisa	
	P12	Classificações analíticas	
	P21	Prazo de retorno	
Tratamento de dados			

Fonte: A autora.

6.2.10 Re(ações) gerais dos Retornos 1 e 2

Em síntese, as duas etapas de retorno das análises (viz., Retorno 1; Retorno 2) possibilitaram diversas reações dos participantes e da pesquisadora. Na Figura 21, elenco tais reações manifestadas pelos participantes, pela pesquisadora e aquelas comuns a todos os envolvidos.

Figura 21– Re(ações) gerais do procedimento de retorno ao participante



Fonte: A autora.

De modo geral, os participantes concordaram com as análises dos aspectos metodológicos e das epistemologias, e apresentaram reações voltadas à *aprendizagem, comentário, inserção e/ou reclassificação, questionamento/dúvida, substituição e correção*. Sobre *aprendizagem*, um participante mencionou que havia aprendido um novo conceito, referindo-se à diferenciação que faço entre procedimento de coleta e de geração de dados. Além disso, o *comentário* está relacionado à sistematização das análises, papel das análises quantitativas em pesquisas qualitativas, dados dinâmicos, questionário como instrumento de geração de dados, cuidados éticos, contribuições da pesquisa, classificações analíticas, retorno e tratamento de dados.

Os apontamentos para *inserção e/ou reclassificação* concentram-se em classificações analíticas relativas a grau de elaboração de instrumento de coleta e/ou geração de dados, tarefas/produtos didáticos, método de análise, retorno das análises ao participante, termos analíticos ao glossário e ao **PODER de cuidar do participante**. No tocante à classificação *questionamento/dúvida*, houve menção ao uso de documentos como instrumento de coleta e/ou geração, ao modo como organizei as análises, a termos analíticos e ao papel do pesquisador na coleta e/ou geração de dados.

Quanto à *substituição*, as solicitações estão relacionadas a escolhas lexicais que utilizei para explicar procedimentos ligados à coerência epistemológica de uma pesquisa e de definição de objetivos para a utilização de determinado instrumento de coleta de dados. Ademais, a *correção* se deu em nível de coesão, coerência, organização de apresentação de análises e formatação textual.

Além das reações esboçadas apenas pelos participantes, interpretei reações comuns a eles e a mim, pesquisadora, a saber: *concordância*, *discordância*, *esclarecimento*, *reflexão* e *revisão*. A *concordância* foi expressa em alusão à substituição e correção lexical, análises, inserção e/ou reclassificação de Instrumentos de coleta e/ou geração de dados (finalidade de entrevista), excertos e procedimentos éticos e necessidade de alteração de termos analíticos.

Registrei reações de *discordância* sobre o conceito de *dedução* e *indução*, grau de elaboração de instrumentos de coleta e/ou geração de dados, escolha lexical e classificação de pesquisa em determinada epistemologia. Com respeito a mim, manifestei *discordância* acerca de questionamentos sobre classificação de documentos como instrumento de coleta e/ou geração de dados, classificação de uma tese como tendo feito uso de determinado tipo de dado, sugestão de reclassificação de método de análise de uma tese, reflexão sobre o papel do pesquisador na coleta de dados e interpretação quantitativa e qualitativa.

As reações de *esclarecimento* ocorreram com o objetivo de auxílio na reclassificação de procedimento de geração de dados e de escolha lexical. Por outro lado, a *reflexão* se voltou para procedimentos analíticos, experiência em pesquisas, método de análise, questões epistemológicas do participante, conduta do pesquisador, cuidado ético, contribuição e participação na pesquisa. Por fim, alguns pesquisadores (P1, P2, P15, P21, P24) apontaram a necessidade de *revisão* de tópicos como organização do relato para apresentação de resultados, conceitos, além de aspectos ligados à coerência textual.

Por fim, duas reações se restringiram a mim, enquanto pesquisadora. A *alteração* ou a *manutenção* dos apontamentos feitos pelos participantes. Nas reações em que manifesto *concordância*, procedi à *alteração* no relato. Em contrapartida, nos casos em que os participantes concordaram com as análises ou naqueles em que eu discordo dos apontamentos feitos por eles, minha reação foi de manter as análises. Nesse sentido, realizar o retorno aos participantes, durante a construção desta

pesquisa, me leva a corroborar Costa (2013, p. 295) ao dizer que na pós-modernidade “o Eu do pesquisador é parte dos Outros, e o Seu conhecimento é construído em diálogo com os dos Outros”.

6.3 RETORNO AO PARTICIPANTE - PARTE 3

O Retorno 3 foi realizado no mês de fevereiro de 2020, antes da finalização deste relato de pesquisa. O objetivo da última etapa foi apresentar aos participantes o impacto de seus apontamentos, nos dois retornos anteriores, para a pesquisa, assim como minhas reações e adequações nos capítulos de análise. Os participantes que manifestaram concordância integral e aqueles que não responderam ao segundo retorno não foram incluídos nessa última fase. Optei por lhes encaminhar a tese concluída, após a defesa.

Nesse retorno, organizei um arquivo individual a cada participante, com o relato de seus apontamentos e ações por mim realizadas. Assim, fiz uma última consulta para que o participante tivesse acesso a este capítulo de retorno e fizesse novos comentários e observações, caso desejasse. Nem todos responderam a esse último retorno. Contudo, alguns participantes disseram que estavam de acordo e não havia acréscimos a fazer. Observo, também, que alguns participantes se encontravam em período de férias por causa de alterações no calendário letivo, ocasionadas por motivo de greve. Esses fatores podem ter influenciado os resultados dessa etapa. De modo geral, o retorno das análises aos participantes possibilitou discussões e a construção da pesquisa visando a busca de construção social do conhecimento.

6.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 6

Nesse capítulo, tratei do retorno das análises aos participantes da pesquisa. relatei os procedimentos iniciais e o modo de organização de cada etapa (viz., Retorno 1, Retorno 2, Retorno 3).

Acerca das reações dos envolvidos (viz., participantes e pesquisadora), interpretei que elas estão relacionadas à/ao: *aprendizagem, comentário, inserção/reclassificação, questionamento/dúvida, substituição, correção, concordância, discordância, esclarecimento, reflexão, revisão e alteração.*

No relato do Retorno 1, agrupei as respostas dos participantes que concordaram integralmente com as análises do capítulo 4 e, em seguida, apresentei, individualmente, as demais reações por participante. O relato do Retorno 2 recaiu sobre as análises das epistemologias que encontrei no *corpus* da pesquisa, capítulo 5. Desse modo, expliquei a configuração do retorno e apresentei as reações de cada participante, individualmente, seguindo os mesmos parâmetros do Retorno 1. Por fim, relatei os procedimentos e resultados do Retorno 3.

Encerrei o capítulo com uma síntese das reações de cada participante sobre a pertinência das análises, escolha de excertos ilustrativos, procedimentos éticos, escolhas lexicais, classificações analíticas, contribuição da pesquisa, procedimentos de retorno e avaliação sobre sua participação. Para cada tipo de reação identificada, elenquei as ações que realizei, como: manutenção das análises, esclarecimentos, concordância com os apontamentos do participante, alteração no relato e reflexão.

No próximo capítulo, discuto os resultados da pesquisa e apresento minhas considerações finais.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

Neste capítulo, retomo os objetivos e sintetizo os resultados das análises dos capítulos 4 e 5, de modo a responder as perguntas que nortearam esta pesquisa. Com esse intuito, ele está estruturado em sete partes. A primeira parte é dedicada ao capítulo 4, sobre a caracterização de aspectos metodológicos do *corpus*, que se relaciona à primeira pergunta: *Que características têm suas metodologias?* Na sequência, retomo os resultados das análises do capítulo 5, com os quais respondo a segunda pergunta: *Que características têm suas epistemologias?* Para encerrar, elenco os conhecimentos passíveis de serem produzidos pelos autores das teses, ao exercerem as epistemologias que encontrei.

Na segunda parte do capítulo, discorro sobre desafios, consonâncias e divergências entre a literatura do campo de epistemologia e minha pesquisa. Na terceira parte, exponho limites da pesquisa. Em seguida, na quarta parte, elenco as características metodológicas e epistemológicas que guiaram minhas próprias práticas ao longo da investigação. Na próxima parte, relato os desafios a que me dispus a enfrentar e apresento algumas reflexões. A penúltima parte é dedicada a discussão sobre as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores de LI. Por último, apresento minhas considerações finais.

Lembro que a síntese das metodologias, no capítulo 4, foi um passo necessário na contextualização dos resultados do capítulo 5. Assim, foi possível a transposição de conceitos filosóficos, geralmente abordados pela literatura de forma teórica, a exemplo de Schwandt (2006), para formas mais tangíveis, visto que meu interesse em epistemologias foi entender como elas se materializam nas ações do pesquisador.

7.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Com interesse descritivo, meu primeiro objetivo geral de pesquisa foi valorizar o conhecimento empírico, científico, local. Por isso, iniciei esta tese apresentando o contexto mais amplo, que abrange a estrutura do sistema educacional brasileiro, em suas bases legais e hierárquicas. Em seguida, concentrei-me no histórico do ensino superior e da pós-graduação *stricto e lato sensu* e, ao final, resgatei dados sobre o lugar ocupado pelo curso de Letras na história do ensino superior de nosso país. Esse resgate me levou a inquietações acerca do papel da pesquisa na área das Ciências Humanas, especialmente na Linguística Aplicada e no campo de formação de professores de LI, minha esfera de atuação profissional.

Como segundo objetivo geral, de interesse prático, nos capítulos 4 e 5, desenvolvi uma síntese analítico-descritiva, de modo a contribuir para ampliar a compreensão das metodologias e epistemologias que caracterizam o conhecimento precedente, oferecido pelo conjunto de teses com foco na formação de professores de LI, defendidas nos programas de pós-graduação das universidades públicas paranaenses, de 2007 a 2016. Produzi essa síntese apoiada em princípios e método da APS, abordagem qualitativa para análise de dados de linguagem.

Ao mesmo tempo, como terceiro objetivo geral, de interesse emancipatório, dediquei-me à construção de um relato de pesquisa que acredito contribuir para escolhas e desenvolvimento de novas pesquisas. Para isso, apresentei um panorama do conhecimento já produzido e das epistemologias materializadas em ações, adotadas pelos pesquisadores das 24 teses que compõem o *corpus* da pesquisa.

Assim, estabeleci como objetivos específicos (1) identificar metodologias e epistemologias das teses em tela e (2) oferecer síntese analítica do corpo de conhecimentos estudado. Na sequência, retomo os resultados a que cheguei, por meio das análises paradigmáticas e sintagmáticas do capítulo 4 e do capítulo 5, e que me possibilitaram fornecer resposta a duas perguntas de pesquisa: 1) *Que características têm suas metodologias?*; *Que características têm suas epistemologias?*

7.1.1 Características das Metodologias

Para conhecer as características das metodologias, realizei análises indutivo-dedutivas das pesquisas no campo de formação de professores de LI, que compõem o *corpus* deste estudo. Como resultado, produzi uma síntese analítico-descritiva dos seguintes aspectos, que entendo terem sido fundamentais para o desenvolvimento das teses que pesquisei: *objetivos; perguntas de pesquisa; foco/objeto; contexto; instrumentos de coleta e geração de dados; elaboração e modo de coleta e/ou geração; tipos de dados e método de análise*. Com os resultados que sintetizo a seguir, respondo a primeira questão de pesquisa - *Que características têm suas metodologias?*

Objetivos

As teses apresentam entre um e quatro *objetivos gerais*. Alguns pesquisadores não estabeleceram *objetivos específicos*, enquanto outros elencaram até oito. Esses objetivos são expressos por meio de 34 verbos, pertencentes ao **mundo mental** (18) e ao **mundo material** (16).

Considerando a totalidade, os verbos com maior recorrência são: investigar (12), analisar (11), identificar (9), compreender (7), descrever, verificar e conhecer (3), caracterizar, apontar, interpretar e examinar (2). Todas as 24 pesquisas são orientadas por objetivos voltados à análise de processos do **mundo mental** e 12 delas também apresentam objetivos direcionados do **mundo material**.

Perguntas de pesquisa

Há três tipos de perguntas de pesquisa, que denomino: **1) perguntas abertas objetivas/direcionadas; 2) perguntas abertas subjetivas/não direcionadas; 3) perguntas hipotéticas e/ou hipóteses**. Constatei o predomínio de perguntas *abertas objetivas/direcionadas* (80), seguidas de perguntas *abertas subjetivas/não direcionadas* (21) e perguntas *hipotéticas e/ou hipóteses* (5). Esse agrupamento foi possível a partir da análise dos pronomes, verbos e expressões interrogativas empregadas em cada pergunta. Os pronomes *que, a que, o que, qual e quais* predominam em **perguntas abertas objetivas/direcionadas**. As **perguntas abertas subjetivas/não direcionadas** utilizam *como, de que modo, de que maneira, em que*

medida e até que ponto. Por outro lado, em perguntas hipotéticas e/ou hipóteses encontrei as asserções afirmativas há, pode(m), revelam, possuem, os aprendizes desconhecem e uma negativa [os estudantes] não possuem.

Foco/objeto

O Foco/objeto das teses está voltado para: **1) potencial; 2) processo; 3) ensino/aprendizagem; 4) modo; 5) cognição; e 6) linguagem.** Teses com foco em **potencial** investigam a capacidade individual e/ou coletiva de realizar ações e de sofrer mudanças, impactando na realidade. Pesquisas centradas em **processo** investigam o desenvolvimento humano mediado por um instrumento, planejado e organizado com finalidade de promover o desenvolvimento de capacidades mentais, de maneira a resultar em aprendizagem e/ou em produção de algo. O **ensino/aprendizagem** é discutido em estudos sobre mediação no ambiente escolar, para formação de conceitos, operações mentais por meio da linguagem, instrumentos didático-pedagógicos e procedimentos metodológicos específicos.

Pesquisas com foco em **modo** analisam como determinadas atividades coletivas são planejadas e realizadas, resultando em criação de meios para o desenvolvimento profissional. A **cognição** é central em teses que investigam atenção, memória, inteligência e pensamento, conhecimento, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar por atores sociais (alunos e professores). Há também pesquisas que associam **cognição** e *ação*, **cognição** e *atributo*.

A *ação* é entendida como modo de proceder ou comportamento intencional, motivado por uma razão, cujo resultado é uma mudança abstrata (reflexão, tomada de decisão) ou concreta (novos procedimentos, modo de agir). Por *atributo* considero o benefício subjetivo ao participante e/ou ao pesquisador, fruto da investigação de processos cognitivos como a investigação de identidades e/ou representações, por meio de discussão e reflexão. Pesquisas com foco na **linguagem** analisam documentos prescritivos, norteadores da formação e da prática docente. A associação de **linguagem** e *princípios* refere-se às bases fundamentais para a proposição de ações, como a análise de documentos prescritivos para a elaboração de *princípios* para formação inicial e continuada de professores de LI. A última associação, **linguagem** e *atividade* diz respeito à compreensão de estrutura de

cooperação/colaboração que organiza as intenções dos indivíduos, materializadas em ações individuais e coletivas.

Contexto

Para a delimitação de contextos de coleta e/ou geração de dados, investigo **escopo geográfico, natureza do contexto e comunidades**.

O **escopo geográfico** das pesquisas é internacional e nacional. Uma pesquisadora recorre a documentos produzidos no âmbito internacional para apoiar sua investigação em contexto nacional. Os demais pesquisadores examinam contextos nacionais, como municípios de sua residência, municípios vizinhos ou localizados em diferentes regiões do estado do Paraná. A única exceção é uma pesquisadora que desenvolveu sua investigação em outro estado, em que residia no início do estudo. Pesquisas voltadas ao contexto local e de atuação dos pesquisadores prevalecem em relação àquelas que investigam contextos mais amplos.

No tocante à **natureza**, há dois segmentos, **contexto de geração** e **contexto de coleta de dados**, ambos na esfera educacional. Essa segmentação resulta da diversidade de ambientes, situações, níveis de ensino e condições de pesquisa. A **geração** ocorreu em estruturas **internas permanentes** (locais onde se desenvolvem atividades regulares, obrigatórias a seus membros) e estruturas **internas eventuais e/ou temporárias** (grupo formado por colegas de trabalho, curso de extensão para formação continuada e inicial, programa institucional de formação inicial e continuada, evento científico de formadores de professores, grupo de estudos, reunião informal). A **coleta** de dados foi realizada em estrutura **externa**, de produção *documental* (normas e diretrizes para formação de professores, diretrizes para avaliação do professor de língua estrangeira e para elaboração de material didático para o ensino de língua inglesa), e em estrutura **externa** relacionada à *política pública* (programa de formação inicial e continuada de professores de LI). As análises informam a predominância de **geração** em relação à **coleta de dados**. Estruturas **internas de geração** de dados, tanto *permanentes* quanto *eventuais e/ou temporárias*, são mais investigadas do que as **externas**.

Sobre o **contexto** micro, os pesquisadores recorreram a dois tipos de

comunidade para obtenção de dados, **comunidade de vida** e **comunidade de escolha**. A **comunidade de vida** se localiza em contextos de educação básica, frequentados pelos participantes. A **comunidade de escolha** é aquela na qual os participantes tomam parte por opção própria, com finalidades de formação inicial, continuada e atuação profissional. Essas comunidades se subdividem em: 1) *ensino superior* (Letras Português-Inglês e Letras Inglês); 2) *pós-graduação* (Letras; Estudos da Linguagem); 3) *evento científico* (atividade de desenvolvimento e troca de experiência profissional, com frequência periódica); e 4) *educação básica* (local de trabalho). **Comunidades de escolha** prevalecem sobre **comunidades de vida**.

Instrumentos de coleta e geração de dados

Os instrumentos de coleta e/ou geração se distinguem quanto aos **tipos de instrumentos** e aos **graus de complexidade** requeridos em sua elaboração. Isso resulta em diferentes **modos de coleta e/ou geração** e em diferentes **tipos de dados**.

Alguns pesquisadores utilizaram apenas um instrumento de coleta e/ou geração, porém, há dados obtidos por meio de duas ou mais formas. Encontrei seis instrumentos: 1) *mecânicos* (gravador e filmadora); 2) *tarefas ou produtos didáticos* (gerados pelos participantes); 3) *questionário*; 4) *entrevista*; 5) *ambiente virtual* (e-group, fórum, blog, e-mail) e 6) *pesquisador*.

Instrumentos *mecânicos* foram empregados para gravação de reuniões destinadas à: produção, refacção e avaliação de material didático; reunião/encontro docente; grupo de estudo; entrevista; autoconfrontação; gravação de aula; sessão reflexiva; grupo focal e orientação de estágio supervisionado.

Tarefas/produtos didáticos possibilitaram a produção de dados pelos participantes (produção escrita; material didático; diário reflexivo; narrativas de aprendizagem; relato de experiência; roteiro de entrevista e portfolio). Não incluo nessa categoria as produções didáticas elaboradas pelo pesquisador.

O *questionário* foi instrumento para geração de dados sobre contribuições da pesquisa, levantamento de percepções, representações e impressões de temas e realização de autoconfrontação. Houve predominância de *questionários* do tipo aberto, seguidos do tipo semiestruturado e, com menos ocorrência, os de tipo fechado.

A *entrevista* se mostrou apropriada para capturar dados sobre representações e cognições. Todas as *entrevistas* utilizadas são do tipo semiestruturada.

O *ambiente virtual* favoreceu a coleta e/ou geração de dados em interações em e-group, plataforma Moodle, fórum, postagens em blog e troca de e-mails (respostas de participantes sobre atividades de curso de extensão; discussões sobre os temas da pesquisa; informações sobre a vida profissional de participantes). O *pesquisador* foi instrumento de coleta de dados ao realizar busca de documentos para a composição do *corpus*, em período anterior ou no presente da pesquisa. Além disso, ele foi instrumento de geração de dados ao fornecer informações do contexto da pesquisa e ao produzir instrumentos como pré-requisito para gerar dados para seu estudo (elaborar e/ou orientar a elaboração de material didático; elaborar modelos didáticos de gêneros textuais, para serem utilizados com os participantes; planejar e elaborar atividades para cursos de extensão e para realizar autoconfrontação).

Elaboração e modo de coleta e/ou geração

No tocante à complexidade dos instrumentos, encontrei três níveis distintos: GRAU 1, GRAU 2 e GRAU 3. Instrumentos de GRAU 1 não exigem elaboração prévia por parte do pesquisador (gravação de interações em sala de aula; busca documental; participação ou observação em reunião coletiva e anotação). Por outro lado, no GRAU 2 encontram-se instrumentos que necessitam de planejamento e elaboração prévia (roteiro para orientação de ações do próprio pesquisador; perguntas e orientações ao participante; procedimento de retorno das análises). Esses recursos possibilitaram a captura de dados em reunião pedagógica, entrevista, questionário, relato, diário reflexivo, narrativa e retorno ao participante. Instrumentos de GRAU 3 geraram dados em processos mais complexos, envolvendo elaboração de mais de um tipo de instrumento, indispensável para o avanço da pesquisa (material didático; curso de extensão; autoconfrontação simples e cruzada, roteiro de entrevista e modelo didático de gênero). Os instrumentos elaborados nesses diferentes graus de complexidade conduziram a coleta e/ou geração de *documentos, anotações, relatos, produto exemplar, formação extensiva e produto matricial*.

Com relação à interação, esta ocorreu em situação *face a face*, com pesquisador e participantes reunidos presencial e/ou virtualmente; e em situação

remota, como o trabalho individual do participante ao responder instrumento de geração de dados e do pesquisador ao buscar *documentos*, fazer *anotações* e elaborar instrumento para que, posteriormente, ele próprio pudesse gerar mais dados de pesquisa.

Tipos de dados

Os dados coletados e/ou gerados são de natureza **estática** e **dinâmica**. Dados **estáticos** são dados documentais, não-orgânicos, produzidos em esferas sociais como: governamental, acadêmica, comercial, profissional e escolar. Dados **dinâmicos** podem se modificar ao longo do processo da pesquisa e são gerados de modo *individual* e *coletivo*, durante uma ação em curso (aula, interações face a face/virtuais, experiências recentes e/ou remotas).

Dados **dinâmicos individuais** são do tipo *escrito* (anotações; resposta a instrumento científico; produção didática responsiva; qualificação e experiência profissional; instrumento para geração de dados; diário reflexivo; narrativa (específica e geral)) e do tipo *oral* (disseminação científica). Encontrei focos narrativos *em/de 1ª pessoa*, com a implicação do pesquisador e/ou do participante no texto, em relatos de experiência pessoal; e *em/de 3ª pessoa*, em registros de acontecimentos, ações e procedimentos sobre ou produzidos pelo outro (participante).

Diferentemente, dados **dinâmicos coletivos** possuem várias **finalidades** e são gerados em diferentes **modos de organização**. Quanto à **finalidade**, os dados foram produzidos em reuniões para produção, refacção, avaliação de material didático; discussões entre docentes; orientação de estágio; estudos; reflexão; autoconfrontação; entrevistas e aulas.

Com respeito aos **modos de organização**, a geração de dados **dinâmicos coletivos** ocorreu em dois ambientes, *natural* e *planejado* para a pesquisa. De modo geral, trata-se de reuniões, grupo focal e interações a distância. Há, contudo, predomínio de reuniões de modo *natural*, que são parte das atividades rotineiras ao grupo de participantes, do qual o pesquisador é ora integrante, ora membro externo. No *corpus*, as reuniões prevaleceram sobre grupo focal e interação a distância.

Dando continuidade, ao analisar **relações** entre pares, verifiquei que os dados **dinâmicos coletivos** foram gerados por meio de dois tipos de **relação**, *simétrica* e

assimétrica, entre pares durante reuniões de produção, refacção, avaliação de material didático e grupos de estudos. Reuniões docentes estabeleceram **relações simétricas**. Em contrapartida, reuniões para fins de orientação de estágio, reflexão e autoconfrontação são caracterizadas por *assimetria*. Entrevistas e aulas geraram dados em relações *assimétricas*, à exceção de uma tese, com *entrevistas* realizadas de modo *simétrico*.

Em conclusão, a maioria dos dados das teses que analisei foram gerados por instrumentos de GRAU 2, mediante retrospectiva estimulada e em situação *face a face*, com predomínio de ambiente *natural* e relações *simétricas* e *assimétricas*.

Método de análise

Independentemente da perspectiva teórica e da nomenclatura adotada (critérios de análise de dados, procedimentos de análise, categorias de análise, focos de análise), meu olhar sobre os métodos de análise foi guiado pela lógica de raciocínio empregada pelos pesquisadores. A partir desse parâmetro, apurei quatro tipos de métodos de análise: 1. *dedutivo*; 2. *dedutivo-indutivo*; 3. *indutivo* e 4. *indutivo-dedutivo*. Eles foram aplicados a dados produzidos por instrumentos de diferentes graus de elaboração. Algumas teses concentram as análises em apenas um método, enquanto outras utilizam mais de um tipo, em diferentes etapas e/ou sobre determinado conjunto de dados.

O *método dedutivo* está associado a instrumentos de GRAU 1, 2 e 3, pois, critérios pertencentes a referencial teórico específico foram pré-estabelecidos para guiar a análise. O *método dedutivo-indutivo*, do mesmo modo que o *dedutivo*, foi empregado com os três graus de elaboração de instrumentos, sendo mais frequente com instrumentos de GRAU 2. Esse é o caso de pesquisas em que categorias de referenciais teórico-metodológicos foram escolhidas previamente pelo pesquisador, para ancoragem de análises *dedutivas*, seguidas de exame *indutivo* dos dados.

Por outro lado, o *método indutivo* está associado, exclusivamente, a instrumentos de GRAU 1, como anotações do pesquisador sobre o contexto da pesquisa. O *método indutivo-dedutivo*, de modo semelhante ao *dedutivo-indutivo*, foi empregado em associação a instrumentos dos três graus, sendo o GRAU 2 o mais recorrente. Nesses casos, o pesquisador inicia a abordagem dos dados

indutivamente, para, a partir dos resultados encontrados, criar ou selecionar critérios de análise e/ou propor teoria consoante com seus objetivos de pesquisa. Nesse caso, o pesquisador dispensa o apriorismo teórico.

A despeito da interseção entre método e instrumentos de coleta e/ou geração de dados, prevalecem o método *dedutivo-indutivo* e *indutivo-dedutivo* com instrumentos de GRAU 2. Poucas teses associam esses dois tipos de métodos a instrumentos de GRAU 3 (autoconfrontações; produto exemplar; formação extensiva; produto matricial). Em resumo, das teses analisadas, identifiquei alternância de métodos, em diferentes conjuntos de dados e, conseqüentemente, em diferentes etapas de análise.

7.1.2 Características das epistemologias

Para responder a segunda questão de pesquisa – *Que características têm suas epistemologias?*, conduzi análise indutivo-dedutiva dos aspectos metodológicos que encontrei em cada tese. Em seguida, confrontei essas informações nas vinte e quatro teses, buscando subsídios para compreender quais foram os poderes exercidos pelos pesquisadores em seus estudos. Ressalto que, além de me apoiar na seleção dos excertos que organizei em arquivos individuais, em vários momentos foi necessário retornar aos relatos na íntegra para confirmar como determinados procedimentos, declarados pelos autores, foram colocados em prática. Portanto, minhas asserções no capítulo 5 são respaldadas pelas características metodológicas sintetizadas no capítulo 4 e, também, em releituras das pesquisas, especialmente, dos procedimentos para tratamento e análise de dados, descritos no decorrer dos relatos e na enunciação de resultados.

Ao longo dessa subseção, retomo as análises do capítulo 5 e comento as relações que estabeleci com os aspectos metodológicos do capítulo 4. Conforme expliquei na apresentação da metodologia da pesquisa, optei por tratar de *Epistemologia* em termos de **PODER**, materializado em *ação*. Portanto, utilizo verbos de *ação* para descrever as epistemologias, à exceção do verbo *ser*, que considero como uma *ação*, quando acompanhado de um objeto direto (*ser algo*). A imagem dos elementos constitutivos das epistemologias, na Figura 17, ilustra esse desdobramento.

Com isso, defino as epistemologias como **PODERES**, materializados em ações, exercidos em três **ÂMBITOS** (esferas de ação/pensamento): 1. INTERNO AO PESQUISADOR, 2. INTERNO E EXTERNO AO PESQUISADOR e 3. EXTERNO AO PESQUISADOR.

Os PODERES revelam os modos pelos quais os pesquisadores adquiriram e produziram conhecimento, no campo de formação de professores de LI, ao focarem seus estudos em: 1) **potencial** (capacidade individual e/ou coletiva); 2) **processo** (desenvolvimento humano); 3) **ensino/aprendizagem** (mediação no ambiente escolar); 4) **modo** (de realização de atividades coletivas); 5) **cognição** (co)construída no contexto escolar); e 6) **linguagem** (em documentos norteadores da formação e da prática professores de língua inglesa e atividades sociais).

Por diversas vezes, ao longo da pesquisa, mencionei que o exame de aspectos metodológicos poderia auxiliar na compreensão das epistemologias. Esse percurso foi realizado ao longo de diferentes etapas, por meio da elaboração de grades analíticas, utilizando o aporte metodológico da APS.

Para demonstrar as relações que estabeleci entre metodologias e epistemologias, nesta subseção, em que retomo os resultados das análises do capítulo 5, explico quais aspectos metodológicos possibilitaram indagações e análises que me levaram a conhecer as epistemologias das teses que compõem o *corpus* desta pesquisa. Com esse propósito, após a apresentação das epistemologias, em seus respectivos âmbitos, demonstro que aspectos metodológicos gradam coerência com cada epistemologia. Para isso, relaciono as características das metodologias às características das epistemologias ao final da apresentação dos âmbitos. Devido aos seus desdobramentos, um determinado aspecto metodológico possibilitou que diferentes epistemologias fossem identificadas, por isso, alguns aspectos figuram em mais de uma epistemologia.

No **ÂMBITO** INTERNO AO PESQUISADOR, interpretei que os pesquisadores recorreram às seguintes epistemologias:

- 1) **Definir *previamente* o desenho da pesquisa:** decisão circunstancial do pesquisador de estabelecer parâmetros da investigação (e.g. foco, objetivos, perguntas, perspectivas teórico-metodológicas, contexto, dados, métodos, unidade de análise).

- 2) **Ser instrumento** de *coleta de dados*: o próprio pesquisador os reúne para sua pesquisa (e. g., relatórios oficiais de eventos presenciais, publicações científicas - livros e artigos, interações on-line) e atua como uma espécie de filtro na seleção dos dados.
- 3) **Ser instrumento** de *geração de dados*: o pesquisador elabora ferramentas para capturar dados para sua própria pesquisa, podendo atuar direta ou indiretamente no processo (e. g., participação presencial em contexto de formação continuada de professores; elaboração e implementação de atividades de ensino em sala de aula de educação básica; orientação de prática de ensino).
- 4) **Delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados**: o pesquisador usa integralmente ou parcialmente conhecimentos precedentes (definição do tipo de dado a ser analisado).
- 5) **Delimitar extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados**: o pesquisador escolhe teoria e/ou referencial teórico-metodológico para escrutínio dos dados (e. g., ISD, ECD, perspectiva foucaultiana, análise do discurso).
- 6) **Estabelecer relação**: o pesquisador circunscreve a própria interpretação, isto é, atua como intérprete de sua pesquisa, não submetendo a escrutínio, confirmação ou negociação de terceiros (e. g., interpretação de atividade elaborada por participantes; asserções com base em pistas linguísticas nos dados).
- 7) **Refletir sobre escolha dos instrumentos**: o pesquisador avalia seu papel e tomada de decisão na condução da pesquisa (reflexão acerca de interesse pessoal, coletivo e ganhos potenciais; avaliação da eficácia de procedimentos; autonomia na interpretação e consideração de sua subjetividade).

- 8) **Refletir** sobre *autodesenvolvimento*: o pesquisador considera sua própria aprendizagem (e.g. fatores motivacionais, conflitos, impactos) em decorrência da pesquisa.

Quadro 55 – Relação entre aspectos metodológicos e epistemologias de âmbito interno ao pesquisador

Aspectos metodológicos	Epistemologias
<ul style="list-style-type: none"> • tipo (geral e específico) e número de objetivos; • processos do mundo mental e/ou do mundo material; • perguntas de pesquisa; • foco de investigação; • contexto de coleta e/ou geração de dados; • instrumentos de coleta e/ou geração de dados; • método de análise; 	1) Definir <i>previamente</i> o desenho da pesquisa;
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentos de coleta e/ou geração de dados: o pesquisador reúne documentos prescritivos, publicações científicas, livros didáticos; 	2) Ser instrumento de <i>coleta de dados</i>;
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentos de coleta e/ou geração de dados: pesquisador fornece informações; elabora e aplica material didático, modelos didáticos dos gêneros textuais, atividades para cursos de extensão, autoconfrontação); 	3) Ser instrumento de <i>geração de dados</i>;
<ul style="list-style-type: none"> • dados dinâmicos individuais: anotações; resposta a instrumento científico; produção didática responsiva; qualificação e experiência profissional; instrumento para geração de dados; diário reflexivo; narrativa (específica/geral); disseminação científica; • dados dinâmicos coletivos: reuniões (produção, refacção, avaliação de material didático; reunião docente; orientação de estágio; estudos; reflexão; autoconfrontação; entrevistas; aulas); grupo focal; interações a distância (e-group, fórum on-line, e-mails); 	4) Delimitar <i>ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>;
<ul style="list-style-type: none"> • teoria e/ou referencial teórico-metodológico: método de análise (<i>dedutivo; dedutivo-indutivo; indutivo e indutivo-dedutivo</i>); 	5) Delimitar <i>extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>;
<ul style="list-style-type: none"> • método de análise (<i>dedutivo; dedutivo-indutivo; indutivo e indutivo-dedutivo</i>); 	6) Estabelecer relação;
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentos de coleta e/ou geração de dados (instrumentos mecânicos; tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores; 	7) Refletir sobre <i>escolha dos instrumentos</i>;

<ul style="list-style-type: none"> questionário; entrevista; ambiente virtual e pesquisador); • elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados (grau; modo); 	
<ul style="list-style-type: none"> • motivação inicial e impacto da pesquisa sobre si próprio (e.g. fatores motivacionais, conflitos, impactos) em decorrência da pesquisa. 	8) Refletir sobre <i>autodesenvolvimento</i> .

Fonte: A autora.

No **ÂMBITO** INTERNO E EXTERNO AO PESQUISADOR, classifiquei duas epistemologias:

- 1) **Definir** a pesquisa *ao longo* do seu desenvolvimento: o pesquisador elabora a agenda de pesquisa (e.g. objetivos, perguntas, procedimentos, foco de análise, referencial teórico) durante ou após obtenção e exame dos dados. A prática desse **PODER** pode decorrer de fatores EXTERNOS naturais (epidemias, desastres, catástrofes), motivacionais (interesses) ou compulsórios (contingências).
- 2) **Estabelecer diálogo**: o pesquisador relativiza seu **PODER** com o participante e/ou comunidade científica para que estes possam reagir ao conhecimento compartilhado (e.g. intersubjetivação de instrumento(s) *de geração de dados* por instrumento humano; retorno e/ou convite ao participante e/ou outros pesquisadores).

Quadro 56– Relação entre aspectos metodológicos e epistemologias de âmbito interno e externo ao pesquisador

Aspectos metodológicos	Epistemologias
<ul style="list-style-type: none"> • tipo (geral e específico) e número de objetivos; • processos do mundo mental e/ou do mundo material; • perguntas (abertas objetivas/direcionadas; abertas subjetivas/não direcionadas; hipotéticas e/ou hipóteses); • foco de investigação (potencial; processo; ensino/aprendizagem; modo; cognição; linguagem); • instrumentos de coleta e/ou geração de dados (instrumentos mecânicos; tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores; questionário; entrevista; ambiente virtual e pesquisador); • elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados (grau; modo); • tipo de dados dinâmicos individuais • dados dinâmicos coletivos – contexto (finalidade e modos de organização) 	1) Definir a pesquisa <i>ao longo</i> do seu desenvolvimento;

<ul style="list-style-type: none"> • método de análise (<i>dedutivo; dedutivo-indutivo; indutivo e indutivo-dedutivo</i>); 	
<ul style="list-style-type: none"> • foco de investigação (potencial; processo; ensino/aprendizagem; modo; cognição; linguagem); • instrumentos de coleta e/ou geração de dados (instrumentos mecânicos; tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores; questionário; entrevista; ambiente virtual e pesquisador); • tipos de dados (estáticos; dinâmicos – individual/coletivo; oral; escrito; <i>em/de 1ª pessoa; em/de 3ª pessoa</i>); • dados dinâmicos coletivos – relações entre pares (simétricas; assimétricas). 	<p>2) Estabelecer diálogo.</p>

Fonte: A autora.

No **ÂMBITO EXTERNO AO PESQUISADOR**, encontrei as seguintes epistemologias:

- 1) **Cuidar do participante:** o pesquisador realiza procedimentos para resguardar direitos do participante de sua pesquisa, em atendimento à exigência EXTERNA (viz. normativas sobre ética em pesquisa) e/ou e por sua consideração pessoal.

- 2) **Designar ações verbais:**
 - a) *a um indivíduo:* pesquisador atribui tarefa escrita e/ou oral a terceiro, para diferentes finalidades (e.g. geração de dados - produção escrita, resposta a questionário, entrevista; reação a análises);

 - b) *a uma coletividade:* pesquisador atribui tarefa escrita e/ou oral a terceiros (e.g. em dupla(s) e/ou grupo(s), com finalidades diversas (e.g. geração de dados - produção de cartas, materiais pedagógicos; reação a análises).

- 3) **Designar ações cognitivas:**
 - a) *a um indivíduo:* o pesquisador atribui atividades que requerem o acionamento de operações mentais do participante (e.g. pensar, refletir, opinar, reconstruir, elaborar, resolver, analisar, comparar, sintetizar);

 - b) *a uma coletividade:* o pesquisador atribui atividades a duplas e/ou grupos de participantes, cuja realização requer o acionamento de operações

mentais (e.g. pensar, refletir, opinar, reconstruir, elaborar, resolver, analisar, comparar, sintetizar).

4) **Designar ações distributivas:**

- a) *a um indivíduo*: solicitação do pesquisador para que o participante compartilhe sua produção individual (e.g. trabalho didático, acadêmico e/ou científico; mensagem; relato; diário), de modo presencial ou remoto (e.g. correspondência, evento acadêmico, projeto, grupo, meio virtual);
- b) *a uma coletividade*: o pesquisador **designa** que participantes compartilhem sua produção coletiva (e.g. exposição oral, apresentação em evento científico, condução de aula, observação de pares, participação em debate), de modo presencial ou remoto.

5) **Acessar a mente:**

- a) *de um indivíduo*: o pesquisador interpreta a cognição (e.g. pensamento, crença, memória, conhecimento, valor, dúvida, aprendizagem), representação e percepção do participante;
- b) *de uma coletividade*: o pesquisador interpreta a cognição (e.g. pensamento, crença, memória, conhecimento, valor, dúvida, aprendizagem), representação e percepção de participantes.

6) **Acessar a linguagem:**

- a) *de um indivíduo*: o pesquisador interpreta a *linguagem* verbal (fala e/ou escrita) e não verbal (e.g. gestos, desenhos, expressões faciais e corporais) de um indivíduo;
- b) *de uma coletividade*: o pesquisador interpreta a *linguagem* verbal (fala e/ou escrita) e não verbal (e.g. gestos, desenhos, expressões faciais e corporais) de uma coletividade.

7) **Acessar a ação:**

- a) *de um indivíduo*: o pesquisador obtém dados que lhe possibilitam conhecer o que um participante faz em tempo real ou fez, presencialmente e/ou por

registro em vídeo, por relato de observação de terceiro(s) ou relato do próprio participante;

- b) *de uma coletividade*: o pesquisador obtém dados que lhe possibilitam conhecer o que os participantes fazem em tempo real ou fizeram, em atividades conjuntas, presencialmente e/ou por registro em vídeo, por relato de observação de terceiro(s) ou relato dos próprios participantes.

Quadro 57– Relação entre aspectos metodológicos e epistemologias de âmbito externo ao pesquisador

Aspectos metodológicos	Epistemologias
<ul style="list-style-type: none"> • foco de investigação (potencial; processo; ensino/aprendizagem; modo; cognição; linguagem); • contexto (escopo geográfico nacional e internacional; estruturas internas permanentes e estruturas internas eventuais e/ou temporárias; estrutura externa; comunidades de vida e de escolha); • instrumentos de coleta e/ou geração de dados (instrumentos mecânicos; tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores; questionário; entrevista; ambiente virtual e pesquisador); • elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados (grau; modo); • tipos de dados (estáticos; dinâmicos – individual/coletivo; oral; escrito; <i>em/de 1ª pessoa; em/de 3ª pessoa</i>); 	<p>1) Cuidar do participante;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • instrumentos de coleta e/ou geração de dados (instrumentos mecânicos; tarefas ou produtos gerados pelos participantes colaboradores; questionário; entrevista; ambiente virtual e pesquisador); • tipos de dados (estáticos; dinâmicos – individual/coletivo; oral; escrito; <i>em/de 1ª pessoa; em/de 3ª pessoa</i>); • dados dinâmicos coletivos (ambiente natural/planejado; finalidade e modos de organização; relações simétricas/assimétricas entre pares; 	<p>2) Designar ações verbais: <i>a um indivíduo/ a uma coletividade;</i></p> <p>3) Designar ações cognitivas: <i>a um indivíduo/ a uma coletividade;</i></p> <p>4) Designar ações distributivas: <i>a um indivíduo/ a uma coletividade;</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • processos do mundo mental e/ou do mundo material; • foco de investigação (potencial; processo; ensino/aprendizagem; modo; cognição; linguagem); • contexto (escopo geográfico nacional e internacional; estruturas internas permanentes e estruturas internas eventuais e/ou temporárias; estrutura externa; comunidades de vida e de escolha); • contexto de coleta e/ou geração de dados (natural; planejado); • método de análise (<i>dedutivo; dedutivo-indutivo; indutivo e indutivo-dedutivo</i>). 	<p>5) Acessar a mente: <i>de um indivíduo/ de uma coletividade;</i></p> <p>6) Acessar a linguagem: <i>de um indivíduo/ de uma coletividade;</i></p> <p>7) Acessar a ação: <i>de um indivíduo/ de uma coletividade.</i></p>

Fonte: A autora.

Com as características das metodologias pude refletir sobre as ações do pesquisador e classificá-las em três âmbitos (interno; interno/externo; externo). Essas ações, realizadas em diferentes etapas das pesquisas, possibilitaram a construção de conhecimentos no campo da formação de professores de LI. Assim, por esse viés, foi possível que eu produzisse esta síntese analítico-sintética sobre a natureza do relacionamento entre pesquisador (conhecedor) e conhecimento (aquilo que é passível de ser conhecido).

7.1.3 Conhecimento Passível de Ser Conhecido

A despeito do conhecimento passível de ser conhecido, os pesquisadores se valeram das metodologias e das epistemologias que apresento para conhecerem e construir conhecimento em várias instâncias que compõem o campo de formação do professor de LI. No Quadro 58, elenco tais conhecimentos.

Quadro 58– Conhecimentos produzidos/passíveis de serem conhecidos no contexto investigado

- Avaliação de professores;
- Contradições históricas inerentes à trajetória de formação docente;
- Desenvolvimento da escrita/produção textual;
- Desenvolvimento de professores como reflexo de seu pensamento crítico;
- Desenvolvimento profissional de alunos-professores;
- Desenvolvimento profissional de capacidades docentes;
- Desenvolvimento profissional de formadores de professores;
- Dislexia e ensino-aprendizagem;
- Formação continuada;
- Identidades em construção nas representações sociais de estudantes de língua inglesa na educação básica;
- Instrumentos, saberes e capacidades na formação inicial do professor;
- Interações de formadoras de professores;
- Manual do professor em coleções didáticas para educação básica;
- Papel das interações orais e dos instrumentos de mediação no processo de escrita e reescrita textual;
- Potencial de aprendizagem da atividade de produção coletiva;
- Processo de construção de sequências didáticas de gêneros textuais;
- (Re)construção identitária de professores;
- Trabalho docente de professores formadores;
- Trabalho real do professor formador;
- Transformação de identidades de professores em formação.

Fonte: A autora.

7.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A pesquisa sobre epistemologias envolve vários desafios. Como principal ramo da filosofia, ocupando-se das fontes e limites, razão e justificativa do conhecimento, ela é objeto de discussão em todas as áreas do conhecimento. Para Given (2008), esse assunto vem recebendo mais importância a partir de meados do século XIX. Por essa razão, o exame da literatura precedente relacionada com minha pesquisa demandou um trabalho intenso. Realizei buscas em diferentes bases de dados¹⁶⁷ e adotei como filtros de busca: 1) artigos revisados por pares; 2) tempo e local indeterminados; 3) pesquisas dos tipos primária e secundária; e 4) termos de busca relacionados ao meu tema de pesquisa.

No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES não encontrei estudos sobre epistemologia de pesquisa na área de Linguística, Letras e Artes. Por outro lado, as buscas no Portal de Periódicos CAPES, SAGE e ERIC trouxeram trabalhos de várias áreas do conhecimento. Utilizei como termo de busca a frase *epistemologia de pesquisa em educação de professores de línguas*. Infelizmente, os primeiros resultados foram infrutíferos. Por isso, fragmentei o termo para novas buscas e encontrei um número significativo de trabalhos. Entretanto, a maioria deles teve que ser descartada, pois, após a leitura dos resumos e, em casos duvidosos, consulta aos textos na íntegra, verifiquei que muitos deles contêm os termos buscados, mas com foco em outras temáticas.

Dos trabalhos que guardam coerência com minha pesquisa, encontrei investigações de base primária e secundária. No cenário internacional, organizei subseções por assunto (viz., epistemologia em pesquisas; epistemologia pessoal; epistemologia e formação do professor de LI). Diferentemente, no cenário nacional, agrupei as pesquisas por área de conhecimento e não por temática, pois, para conferir maior clareza, considerei esta organização mais adequada. Em geral, algumas pesquisas voltadas à educação investigam epistemologia pessoal. Contudo, as buscas bibliográficas revelaram a escassez de pesquisas sobre epistemologias em pesquisas no campo de formação de professores de línguas.

¹⁶⁷ Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Portal de Periódicos CAPES, SAGE e ERIC.

Dos resultados que encontrei, posso afirmar que meu foco de pesquisa é consoante com pesquisas preocupadas com: a) o estudo da teoria do conhecimento e seus impactos na formação de professores¹⁶⁸; b) o papel das epistemologias no contexto acadêmico e a ampliação de espaços para discussão de aspectos epistemológicos em contexto universitário¹⁶⁹; c) o significado em direção a concepções abstratas de conhecimento, em práticas linguísticas situadas¹⁷⁰; d) as relações entre epistemologia, metodologia e métodos¹⁷¹; e) a contribuição teórica da epistemologia e sua influência na metodologia e na implementação do método¹⁷²; f) a adoção de múltiplas epistemologias por parte dos pesquisadores¹⁷³; g) a necessidade de negociação contínua com o participante e a inserção de múltiplas vozes, múltiplos pontos de vista ao relato de pesquisa¹⁷⁴; h) o entendimento da epistemologia pessoal como um conceito multidimensional, inter-relacionado, contextual, metacognitivo, que funciona em sistemas internos e externos, e que permite a adoção de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas¹⁷⁵; i) a presença de múltiplos modelos de recursos epistemológicos pessoais, resultantes de processos internos e conscientes, ou, em outras palavras, de um padrão estabilizador de múltiplas epistemologias¹⁷⁶; j) a formação da epistemologia pessoal por múltiplos elementos descritivos e normativos, de natureza filosófica e empírica¹⁷⁷.

Com relação específica à área de linguagem e ao campo de formação de professores, corroboro autores que defendem: a) a importância do estudo sobre epistemologias utilizadas por pesquisadores da linguagem¹⁷⁸; b) a LA compreendida em termos de repertórios de recursos epistêmicos, de modo a possibilitar práticas linguísticas aplicadas, em diferentes projetos orientados pela linguagem, por saberes científicos e assuntos afins¹⁷⁹; c) a importância de se tomar a epistemologia como

¹⁶⁸ Monteiro (2001), Silva (2013), Cavalcanti (2014), Pires, Saucedo e Malacarne (2017), Shaw (2018), Silva (2018).

¹⁶⁹ Scheurich e Young (1997), Tobaldini et. al. (2011), Freire e Motokane (2016), Rocha, Araújo e Marques (2012) e Ndimande (2018).

¹⁷⁰ Karimi (2014).

¹⁷¹ Perla e Carifio (2009).

¹⁷² Carter e Little (2007).

¹⁷³ Duke e Mallette (2001).

¹⁷⁴ Schechter (2007).

¹⁷⁵ Bendixen e Rule (2004).

¹⁷⁶ Rosenberg, Hammer e Phelan (2006).

¹⁷⁷ Holma e Hyytinen (2015).

¹⁷⁸ Jacobson et a. (2010), Labbas (2013) e Rott; Leuders (2016).

¹⁷⁹ Pennycook (2017).

objeto de estudo em cursos de formação de professores, especialmente, na formação de professores de línguas¹⁸⁰.

Dessa forma, os resultados que apresento neste relato de pesquisa somam-se a discussões sobre metodologia e epistemologia em pesquisas de formação de professores, com a particularidade de estar inserida no campo de formação de professores de LI.

7.3 LIMITES

Minhas análises se restringem a uma faixa temporal que compreende a produção científica de 10 anos (2007-2016), contando da defesa da primeira tese com foco na formação de professores de LI, nos programas de pós-graduação investigados. Portanto, as metodologias e epistemologias que apresento não caracterizam a totalidade dos trabalhos produzidos até o momento da finalização desta pesquisa.

A extensão do *corpus* e a natureza de minhas questões de pesquisa possibilitaram o aprofundamento das análises sobre aspectos metodológicos, que considerei essenciais para o entendimento das ações do pesquisador. Contudo, há outras informações que não foram analisadas, sob o risco de deslocar o foco de meu trabalho. Alguns aspectos que poderiam ser analisados são o perfil dos participantes, os prováveis benefícios das pesquisas, bem como as teses defendidas. Esses são assuntos que considero relevantes, mas que não incluí porque fugiriam ao escopo da pesquisa. Além disso, não me ative a análises mais detalhadas sobre os participantes¹⁸¹ e sobre os possíveis benefícios que tiveram ao gerarem dados para as pesquisas.

7.4 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

¹⁸⁰ Monteiro (2001), Cavalcanti (2014), Pires, Saucedo e Malacarne (2017), Shaw (2018); Silva (2013; 2018).

¹⁸¹ O número de participantes informado pelos autores das teses soma duzentos e vinte e cinco (225). Contudo, uma das teses informa que houve intervenção didática em sete (7) turmas de educação básica, porém, eu não localizei a informação referente ao número de alunos, pois o foco da intervenção não estava na produção didática destes. Com relação à participação do pesquisador, dezesseis deles exerceram o papel de participantes ativos na geração de dados.

No decorrer deste estudo, em que discuto bases filosóficas e metodológicas da pesquisa científica no campo de educação de professores de LI, busquei os fundamentos que guiaram minhas próprias práticas. Dito de outro modo, para entender os poderes exercidos por outros pesquisadores, analisei também minhas próprias ações.

Em termos de características metodológicas, esta pesquisa é orientada por três objetivos gerais e dois específicos, expressos por verbos do **mundo mental** (valorizar; identificar) e do **mundo material** (oferecer; facilitar).

As perguntas de pesquisa são **abertas objetivas/direcionadas**. Como tais, elas abriram espaço para que eu explorasse e fizesse apontamentos, sem o compromisso de esgotar todas as possibilidades oferecidas pelos dados. Além disso, o foco da pesquisa recai sobre a investigação de metodologias e epistemologias no **escopo geográfico** nacional.

No tocante à natureza, **o contexto de geração** é o meio virtual (troca de correspondência eletrônica), porém, com participantes pertencentes a estruturas **internas permanentes** e a **comunidades de escolha**, considerando que eles exercem suas atividades profissionais em instituições de ensino superior e médio. Diferentemente, a **coleta** foi realizada em estrutura **externa** de produção *documental*, ou seja, em páginas eletrônicas de programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas paranaenses.

Os dados foram gerados *ambiente virtual*, em consultas que denomino de retorno ao participante. Esses procedimentos foram guiados por orientações enviadas por *e-mail*. A finalidade foi a geração de dados sobre a opinião do participante acerca das análises e de possíveis contribuições da pesquisa. Para a coleta das teses, **dados estáticos** de esferas acadêmicas, recorri, igualmente, ao *ambiente virtual* (páginas eletrônicas de programas de pós-graduação).

Além disso, como pesquisadora, assumi a função de instrumento de coleta de dados de GRAU 1, ao realizar a busca documental, e instrumento de geração de GRAU 2, ao elaborar orientações para conduzir os procedimentos de retorno ao participante. Com esse último instrumento, foi possível a geração de dados **dinâmicos individuais escritos em/de 1ª pessoa** (reações dos participantes às análises).

Embora não se trate de dados **dinâmicos coletivos**, *considero as* relações estabelecidas entre mim e os participantes como **relações simétricas**, pelo fato de todos serem professores de LI e atuarem no ensino médio e superior. Nas análises, adotei o método *indutivo-dedutivo*, para caracterizar as metodologias e epistemologias das teses, bem como para explicitar reações do retorno ao participante.

A adoção de aspectos metodológicos, com essas características que relatei, foi possível porque, como pesquisadora, pude exercer poderes por meio de ações dos três âmbitos que investiguei. No **ÂMBITO INTERNO AO PESQUISADOR** exerci os poderes de **definir previamente o desenho da pesquisa**, estabelecendo parâmetros iniciais para a investigação; **ser instrumento** de *coleta de dados* (viz., teses produzidas em programas de pós-graduação de universidades públicas paranaenses); **ser instrumento** de *geração de dados* junto aos participantes (viz., autores das teses); **delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados** ao submeter capítulos e pequenos excertos à análise; **delimitar extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados** por meio da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) no escrutínio dos dados; **estabelecer relação** ao circunscrever minha própria interpretação, ao selecionar aspectos metodológicos que considere relevantes para a construção das análises e ao evidenciar as epistemologias; **refletir** sobre *escolha dos instrumentos* para a condução de metapesquisa, como seleção do *corpus*, geração de dados, seleção de instrumentos e organização das análises; **refletir** sobre *autodesenvolvimento* durante todas as etapas da pesquisa, especialmente sobre os desafios de construir metapesquisa no campo e contexto investigados, além de minha aprendizagem e limitações enquanto pesquisadora.

No **ÂMBITO INTERNO E EXTERNO AO PESQUISADOR**, exerci o poder de **definir** a pesquisa *ao longo* do seu desenvolvimento, ao rever e modificar aspectos metodológicos como objetivos, perguntas de pesquisa e classificações analíticas. Além disso, um poder que considero de grande relevância aos resultados desta pesquisa é o de **estabelecer diálogo**. Esse poder foi exercido de quatro formas diferentes: 1) com integrantes do grupo de pesquisa Linguagem e Poder¹⁸², compartilhando dúvidas e discutindo procedimentos de análise; 2) com os autores das

¹⁸² Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa Linguagem e Poder pelas discussões sobre procedimentos analíticos, durante seminários de pesquisa e demais reuniões.

teses que aceitaram meu convite para serem participantes, ao submeter os resultados da pesquisa ao seu escrutínio; 3) com minha orientadora e minha coorientadora em todas as etapas, das discussões sobre o desenho inicial da pesquisa à definição de classificações e enunciação de resultados; e 4) com os membros da banca de qualificação, que fizeram diversas reflexões e sugestões, por ocasião do exame de qualificação.

No **ÂMBITO** EXTERNO AO PESQUISADOR, exerci o poder de **cuidar do participante**, em atendimento a normas éticas burocráticas de pesquisa com seres humanos e pela consideração pessoal que tenho com os participantes, colegas de profissão a quem tenho grande apreço; **designar ações verbais a um indivíduo** para geração de dados; **designar ações cognitivas a um indivíduo** ao solicitar reações às análises; **acessar a ação de um indivíduo** ao pedir esclarecimentos sobre determinados procedimentos que o participante utilizou em sua pesquisa, como complemento às reações manifestadas nos comentários de retorno.

O exercício desses poderes tornou possível a investigação do conhecimento acerca das epistemologias que considero passíveis de serem conhecidas no *corpus* investigado. Em outras palavras, após nomear as epistemologias exercidas por outros pesquisadores me dei conta de que eu também havia exercido a maior parte delas.

7.5 DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA

A extensão do *corpus* exigiu que eu desenvolvesse estratégias para organizar um grande número de informações de cada tese que, naquela fase da pesquisa, ainda estavam desconexas. Devido a isso, dediquei-me a compor um volume encadernado, com excertos relacionados às características metodológicas do *corpus*. Embora esse procedimento tenha absorvido um tempo considerável, com o avanço da pesquisa, as informações compiladas facilitaram a elaboração das grades analíticas.

O exame indutivo dos dados, em alguns momentos, me causou apreensão, pois, nessa fase, ainda não era possível dimensionar as possibilidades que os dados poderiam me oferecer. Ao investigar as características metodológicas de cada tese, comecei a encontrar muitas particularidades em virtude da riqueza de informações. Como consequência, foram necessários alguns redirecionamentos no curso das análises para que eu não me distanciasse de meus objetivos de pesquisa.

As etapas de depuração dos dados e construção das grades analíticas foram momentos desafiadores porque demandaram, além de organização e disciplina, um tipo de pensamento analítico em que é necessário o distanciamento das informações espelhadas, para a proposição de classificações mais abrangentes. Foram várias fases de construção e reconstrução das análises, acompanhadas de longos períodos de diálogo com minha orientadora e coorientadora, durante meses. Realizar procedimentos como a subordinação hiponímica e hiperonímica que abrangesse a totalidade dos dados, a geração de grades analíticas e o estilo de relato do geral para o específico constituíram-se em momentos valiosos de reflexão e aprendizagem.

Outro ponto que devo mencionar é que essa foi minha primeira experiência como pesquisadora com o procedimento de retorno ao participante, de acordo com os princípios e procedimentos da APS. Optei por realizá-lo em três etapas, distribuídas ao longo da pesquisa, e não apenas ao final. Os apontamentos dos participantes no primeiro retorno, sobre os aspectos metodológicos, impactaram a segunda parte da análise, sobre as epistemologias.

O aceite e o retorno dos participantes trouxeram contribuições valiosas e determinantes para a construção das análises. Para mim, essa participação, além de suporte analítico, favoreceu a construção dialógica do conhecimento. Ainda que em meio a uma alta demanda de trabalho, os participantes dedicaram seu tempo para tecerem comentários, sugerindo inserções e reclassificações, apresentando questionamentos e dúvidas, além de indicarem substituições e correções. De modo geral, essa pesquisa me desafiou a enxergar os fundamentos do processo de produção de conhecimento por um prisma que eu ainda não havia experienciado.

A construção da linha do tempo, nos Quadros 25 e 26, para ilustrar os caminhos que percorri em minha carreira docente, trouxe à tona um turbilhão de lembranças, sensações e sentimentos que me fizeram enxergar, como em um filme, a construção de minha história e identidade profissional. Para mim, cada etapa foi e é igualmente importante porque, em cada contexto, penso que mais aprendi do que ensinei. Aprendi que nessa profissão estamos todos em processo, que nos colocamos no caminho da docência e a caminho de construções que, muitas vezes, não podemos dimensionar.

Por incontáveis vezes pesquisei, (re)planejei, (re)organizei, recuei, avancei, (re)elaborei, (auto)geri, experienciei, adverti, concordei, discordei, acolhi, escolhi, errei, acertei o curso, estudei, dialoguei, ensinei, aprendi... E esse processo continua

a ganhar intensidade, pois, desenvolver uma pesquisa “sobre pesquisa”, sobre o que denomino epistemologias do pesquisador, resultou em um ciclo de grande aprendizado em minha trajetória como professora que deseja contribuir com a formação de outros professores.

7.6 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LI

Ao caracterizar metodologias e epistemologias de pesquisas no campo de educação de professores de LI, este estudo traz contribuições para o debate em torno das bases materiais e filosóficas envolvidas no planejamento e na condução de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses.

O trabalho em torno da caracterização de práticas de pesquisa qualitativa na LA, desenvolvidas em contexto local, em um momento histórico que compreende dez anos de pesquisa, a contar de seu início, significa lançar um olhar retrospectivo, e ao mesmo tempo prospectivo, no sentido de manutenção, continuidade e expansão do conhecimento já produzido.

Além disso, ao exercerem as epistemologias evidenciadas, os autores das teses estudadas assumem poderes múltiplos, por meio de ações que os tornam pesquisadores *bricoleur*¹⁸³, no sentido apontado por Denzin e Lincoln (2006). Faço esta comparação porque, por meio de uma gama de epistemologias, os pesquisadores do contexto investigado construíram, com suas próprias mãos e com os instrumentos que consideraram mais adequados, conhecimentos sobre potencial, processo, ensino/aprendizagem, modos de ação, cognição e linguagem.

Considerando meu interesse descritivo de valorizar o conhecimento empírico, científico, local, com esta síntese analítico-descritiva de metodologias e epistemologias, penso que também atingi meu interesse prático de contribuir para ampliar a compreensão do processo de construção de conhecimento no campo de

¹⁸³ *Bricoleur* (aquele que cria bricolade): termo utilizado pelo antropologista Levi-Strauss e pelo filósofo Jacques Derrida, em referência a um indivíduo que realiza um trabalho sem se basear em normas ou técnicas tradicionais. Ao invés disso, ele utiliza o que tem a sua disposição e que o interesse para a realização de um determinado trabalho. Disponível em: <<https://literariness.org/2016/03/21/claude-levi-strauss-concept-of-bricolage/>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

formação de professores de LI do contexto da pós-graduação de universidades públicas paranaenses. Ressalto, ainda, que esta pesquisa tem potencial de facilitar escolhas e desenvolvimento de novas investigações. Nesse sentido, alcanço meu interesse emancipatório.

Com base na revisão da literatura do cenário nacional, percebi que há necessidade de se ampliar a investigação sobre fundamentos epistemológicos de pesquisas em formação de professores de LI. Em quatro bases de dados encontrei apenas uma pesquisa de base primária na área de LA. Pires-Santos et. al. (2015) estuda epistemologia na LA, em contexto paranaense de educação básica e ensino superior, conforme relatei na revisão de literatura. Além desse trabalho, localizei outros quatro estudos de base secundária, conduzidos por Costa e Geraldi (2007), Rees (2008), Silva (2013) e Silveira e Braga (2015). Essas pesquisas focam em epistemologia linguística, pesquisa qualitativa, epistemologias de políticas linguísticas e epistemologia histórica e LA.

Outra contribuição de minha pesquisa diz respeito à utilização da Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) como abordagem e método analítico. Essa abordagem qualitativa para análise de dados de linguagem se encontra em constante desenvolvimento em pesquisas conduzidas e orientadas por Reis (2015; 2018), como a de Chimentão (2016), Coradim (2015), Egido (2018), Reis, Egido e Francescon (2017) e Secatto-Guedes (2020). Nesse sentido, penso que minha pesquisa auxilia o desenvolvimento da APS no que concerne à didatização de procedimentos analítico-sintéticos.

No capítulo metodológico, exemplifico procedimentos que realizei ao longo da pesquisa, que podem trazer esclarecimentos adicionais sobre a APS a outros pesquisadores. Além disso, todas as grades analíticas foram disponibilizadas nos apêndices para demonstrar como se deu o percurso de elaboração das classificações analíticas, sintetizadas nos capítulos 4 e 5.

Para mim, esse mergulho em busca da compreensão da essência da pesquisa qualitativa, no campo em que atuo profissionalmente, veio ao encontro de anseios por um processo de formação continuada que considero essencial para minha atuação como professora universitária. Este estudo, além de complementar minhas experiências anteriores como professora de ensino fundamental I e II, ensino médio e

ensino superior, amplia significativamente minha compreensão sobre o que é fazer pesquisa no campo da formação de professores de LI.

Espero que essa pesquisa tenha trazido benefícios aos participantes, pois, acredito que a reação a minhas análises possibilitou momentos de retorno a suas próprias pesquisas e, conseqüentemente, de reflexão acerca da produção de conhecimento. De modo geral, os participantes expressaram diversas reações às análises dos aspectos metodológicos e das epistemologias. Suas contribuições foram expressas por apontamentos relacionados à *aprendizagem* de conceitos, *comentário* sobre procedimentos, *inserção e/ou reclassificação de teses*, *questionamento/dúvida* sobre o modo de organização de classificações analíticas, *substituição* lexical e *correção* textual. Além disso, o olhar atento dos participantes não se restringiu somente à sua pesquisa, pois recebi vários apontamentos com respeito à minha interpretação sobre outras teses.

Além dessas, foram comuns a eles e a mim reações de: *concordância*, *discordância*, *esclarecimento*, *reflexão* e *revisão*. Conseqüentemente, esse processo desencadeou em mim atitudes reflexivas e responsivas de *alteração* ou *manutenção* das análises, conforme relatei no capítulo 7. Essa relação dialógica possibilitou a incorporação e o entrelaçamento de diferentes vozes à pesquisa, fortalecendo a pertinência das análises e relativizando meus poderes de pesquisadora. Com isso, pude perceber as várias relações que nos permitem termos o mundo que temos e conhecer o mundo que conhecemos por meio da produção social do significado. Por fim, acredito que essa pesquisa contribui para reforçar a LA como espaço para múltiplas discussões, em especial, no campo da formação de professores de LI.

7.7 CONCLUSÃO

Não encontrei outra palavra para meu primeiro objetivo geral que não fosse *valorizar* o conhecimento científico, local, formado pelo conjunto de teses com foco na formação de professores de LI, defendidas nos programas de pós-graduação das universidades públicas paranaenses, datadas de 2007 a 2016.

Ao longo de décadas, há conflitos e questionamentos sobre a cientificidade das pesquisas nas ciências humanas, como denunciam Denzin e Lincoln (2006). No contexto brasileiro atual, em que a pesquisa em ciências humanas passa por

constantemente questionamentos e tentativas de desvalorização, esta pesquisa pretende contribuir com o debate sobre questões que envolvem a cientificidade e a relevância social na produção de conhecimento da pesquisa aplicada.

Espero que essa síntese analítico-descritiva de aspectos metodológicos e de epistemologias auxilie futuros pesquisadores, no sentido de trazer à consciência as razões pelas quais um pesquisador realiza determinados procedimentos em detrimento de outros. Contudo, saliento que esta pesquisa está longe de se revestir de qualquer natureza avaliativa ou prescritiva, mas, sim, analítica e reflexiva. O que apresentei neste relato emerge de um processo de busca pela compreensão das crenças, verdades e justificativas mobilizadas por seres humanos na produção de conhecimento. Para isso, foi necessário que eu também mobilizasse minhas próprias crenças, verdades e justificativas. Portanto, ao mesmo tempo em que não lidei com um conhecimento absoluto, também não o produzi, pois, as conclusões a que cheguei são passíveis de falhas e representativas do meu olhar de e sobre um contexto sociosubjetivo específico e de amplo alcance.

Penso que a construção de um panorama analítico-sintético do estado da arte de um campo do saber, além de reforçar sua consolidação, ajuda a expandir o conhecimento presente e pensar em possibilidades para futuras pesquisas. Com isso, retomo o pensamento de Scotland (2012), ao ressaltar a importância de professores de LI buscarem entendimento sobre os princípios que norteiam as investigações científicas de sua área, bem como sobre a subjetividade do significado atribuído ao conhecimento e aos diferentes modos de descobri-lo.

Nesse aspecto, esta pesquisa inova ao trazer tais discussões para o campo da formação de professores de LI. Para isso, procurei tornar um assunto abstrato mais tangível ao transpor questões filosóficas para questões práticas, transitando entre o mundo mental e o mundo material, concebendo epistemologias como poderes que se materializam em ações utilizadas para lidar com o conhecimento.

Ao desenhar tal pesquisa, tomei como referência as contribuições teóricas de Schwandt (2006) com respeito a três posturas epistemológicas (viz. interpretativismo; hermenêutica filosófica; construcionismo social). No capítulo teórico, apresentei os principais pontos discutidos por esse autor no que concerne a epistemologias. Situei minha pesquisa na hermenêutica filosófica e no construcionismo social, por ver

coerência entre seus princípios e meus objetivos de pesquisa. Ao fazer essa escolha, levei em conta o alerta feito pelo autor sobre o risco de rótulos epistemológicos.

O autor ressalta a necessidade de se pensar em alternativas que possam auxiliar pesquisadores sociais, sem perder de vista o significado da pesquisa qualitativa e de como diferentes perspectivas se aproximam e divergem quanto ao objetivo e à prática da compreensão humana. Diferentes posturas epistemológicas implicam em diferentes formas de interpretar e compreender a ação humana. Partilhando desse raciocínio, em minhas análises, busquei a compreensão das ações do pesquisador, sem a preocupação de relacioná-las a posturas epistemológicas específicas. A partir do desprendimento de classificações pré-estabelecidas pela literatura foi possível construir sentido sobre o que é, como conhecemos, como adquirimos, como nos relacionamos com o conhecimento no campo de formação de professores de LI.

Assim, por meio desta síntese analítico-descritiva, sustento a tese de que **as pesquisas doutorais no campo de formação de professores de inglês, realizadas em programas de pós-graduação de instituições estaduais paranaenses, têm suas epistemologias caracterizadas por diferentes poderes, compreendidos em âmbitos interno ao pesquisador, interno e externo ao pesquisador e externo ao pesquisador. No âmbito interno ao pesquisador, os poderes são os de definir previamente o desenho da pesquisa; ser instrumento de coleta e geração de dados; delimitar ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados e extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados; estabelecer relação; refletir sobre si próprio na escolha de instrumentos e sobre seu autodesenvolvimento. No âmbito interno e externo ao pesquisador, os poderes são os de definir a pesquisa ao longo do seu desenvolvimento e estabelecer diálogo. No âmbito externo ao pesquisador, os poderes são os de cuidar do participante; designar ações verbais, cognitivas e distributivas e acessar mente(s), linguagem e ação. Todas as pesquisas exercem múltiplos poderes, pois são caracterizadas por MULTIEPISTEMOLOGIAS.**

REFERÊNCIAS

- 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.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2019.
- AMORIM, M. A. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teórico-metodológicas. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2020.
- AUDI, R. **The Cambridge Dictionary of Philosophy**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1999.
- BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- BARRETO, F. A. Linguística Aplicada: definição, ética e diário reflexivo. *In*: Congresso Internacional da Abralín, VI, 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Abralín, 2009. p. 1538-1542. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Francelho%20Alves%20Barreto-%20ok.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BARROS, J. A. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 11, n. 98, p. 426-444, maio 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2010v11n98p426>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BATERSON, G. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine, 1972.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAXTER MAGOLDA, M. B. The affective dimension of learning: Faculty-student relationships that enhance intellectual development. **College Student Journal**, Alabama, v.21, n.1, p. 46–58, 1987.
- BAXTER MAGOLDA, M. B. **Knowing and reasoning in college**: Gender-related patterns in students' intellectual development. San Francisco: Jossey–Bass, 1992.
- BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de**

correspondências. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BELENKY, M. F. et al. **Women's ways of knowing**: The development of self, voice and mind. New York: Basic Books, 1986.

BENDIXEN, L. D.; RULE, D. C. An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 69-80, mar 2004.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/247522688_An_Integrative_Approach_to_Personal_Epistemology_A_Guiding_Model. Acesso em: 16 ago. 2019.

BERNSTEIN, R. J. **The restructuring of social and political theory**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1976.

BOLISANI, E.; BRATIANU, C. The elusive definition of knowledge. In: BOLISANI, E.; BRATIANU, C. **Emergent knowledge strategies: Strategic thinking in knowledge management** Cham: Springer International Publishing. (p. 1-22). DOI: 10.1007/978-3-319-60656_1 (5) (PDF) *The Elusive Definition of Knowledge*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318235014_The_Elusive_Definition_of_Knowledge. Acesso em: 14 fev. 2020.

BORK, A. V. B. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual**. 2016. 509 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BOTIA, A. B. "? De nobis ipsis silemus?": epistemologia de la investigacion biografico-narrativa en educacion. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, Baja California, v. 4, n. 1, p.1-26, jan. 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**: 1982- 1985. Brasília, DF: MEC/SESU/CAPES, 1982.

Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986- 1989**. Brasília, DF: MEC/SESU/CAPES, 1986. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNP 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior – Notas Estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 06 out. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles. Campinas: Mercado das Letras, 2006. Título original: Language activity, discourse and human development.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and Organizational Analysis**. London: Heinemann Educational, 1979.

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.

CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, dez. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2019.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente**. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006,

p. 141-162. Título original: The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. **Research Methods in Education**. 7th ed. London: Routledge, 2011.

COLLINGWOOD, R. G. **The idea of history**. Oxford: Clarendon, 1961.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 01/88, de 13 de junho de 1988. Dispõe sobre normas de pesquisa em saúde. **Diário Oficial da União**: Brasília, D.F, 13 jun. 1988. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-deapoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_01.1988_revogada. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, D,F, 10 out. 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.htm. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, D.F, 12 out. 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017.

_____. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados. **Diário Oficial da União**: Brasília, D.F, 07 abr. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 05 out 2017.

COSTA, L. P. A. Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas. **Entrepalavras**, v. 3, n.1, p. 287-301, Fortaleza: jan/jul, 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/127>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORDEIRO, J. M. **Análise de produção escrita em língua inglesa e uso de dicionários bilíngues e monolíngues**. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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.; GERALDI, J. O paradoxo aplicado. **Signótica**, Goiânia, v. 19, n. 2, p.157-176, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7465>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CRESSWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks, CA.: SAGE, 2003.

CROTTY, M. **The Foundations of Social Research: Meaning and perspective in the research process**. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

DALMAS, J. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento**. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DENZIN, N. K. **Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century**. Thousand Oaks: SAGE, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. Título original: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*.

DICK, A. L. Epistemological Positions and Library and Information Science. **The Library Quarterly**, Chicago, v. 69, n. 3, p. 305–323, jul. 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4309336?seq=1>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUKE, N. K.; MALLETT, M. H. Critical Issues: Preparation for New Literacy Researchers in Multi-Epistemological, Multi-Methodological Times. **Journal of Literacy Research**, California, v. 33, n. 2, p. 345-360, jun. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234595785_Critical_Issues_Preparation_for_New_Literacy_Researchers_in_Multi-Epistemological_Multi-Methodological_Times. Acesso em: 12 jun. 2019.

EASTERBY-SMITH, M. et al. **Management and Business Research**. 6. ed. California, CA: SAGE Publication, 2018. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=9btBDwAAQBAJ&pg=GBS.PT124>. Acesso em: 20 mai. 2019.

EGIDO, A. A. **Students' assumption, prejudice, and discrimination in an English language class**. Curitiba: Appris, 2018.

EGIDO, A. A. **O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em Linguística Aplicada**. 2019. 353 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ilustrações de princípios e procedimentos da Análise Paradigmática e Sintagmática. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 21, n. 2, p. 1 – 20, 2º sem. 2019.

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.

EPISTEMOLOGY. In: AUDI, R. **The Cambridge dictionary of Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 273.

FANTICELLI, L. Crenças verdadeiras e justificação: a aporia platônica e suas novas versões. 2013. 180 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Programa de Pós-graduação em Filosofia, São Leopoldo, RS, 2013.

FAY, B. **Contemporary philosophy of social science**. Oxford: Blackwell, 1996.

FERNANDEZ, C. M. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNL**. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de Ensino Colaborativo como lócus de Argumentação, Deliberação e Aprendizagem Expansiva**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FREIRE, C. C.; MOTOKANE, M. T. Análise fatorial e análise de agrupamento no mapeamento de concepções epistemológicas de professores sobre a ciência e a ecologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre v. 21, n. 3, p. 152-175, dez. 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/373>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREITAS, M. S. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GADAMER, H. G. **Reason in the age of science**. Cambridge: MIT Press, 1981.

GALLO, E. **Razão e planejamento**: reflexões sobre política, estratégia e liberdade. São Paulo: Abrasco, 1995.

GEERTZ, C. From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding. In: RABINOW, P.; SULLIVAN, W. M. (org.) **Interpretive social science: a reader**. Berkeley: University of California Press, 1979. p. 225-241.

GERGEN, K. J. The social Constructivism Movement in Modern Psychology. **American psychologist**, Washington, v. 40, n. 3, p.226-275, 1985. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kenneth_Gergen/publication/302871718_The_Social_Constructivist_Movement_in_Modern_Psychology/links/5732178808ae9f741b2353b1/The-Social-Constructivist-Movement-in-Modern-Psychology.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

GERGEN, K. J. **Realities and relationships: soundings in social construction**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.

GIDDENS, A. **New rules of social method**. 2. ed. Stanford, CA: Stanford University Press, 1993.

GIVEN, L. M. **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. California: SAGE Publications, 2008.

GRONDIN, J. **Introduction to philosophical hermeneutics**. New Harven, CT: Yale University Press, 1994.

GUBA, E. G. **The paradigm dialog**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN N. K.; LINCOLN Y. S. (org.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. p. 105-117.

HESHIKI, S. R. A. **Impactos de Incidentes Críticos na Identidade de Professores de Língua Estrangeira**. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. Plataforma Brasil. CAAE 86813418.4.0000.5231. Data de submissão: 13 abr. 2018. Aprovado em: 19 abr. 2018.

HITCHCOCK, D. H.; HUGHES, D. **Research and Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research**. 2. ed. London: Routledge, 1995.

HOFER, B. K. Personal Epistemology Research: Implications for Learning

And Teaching. **Educational Psychology Review**, Switzerland, v. 13, n. 4, p. 353–383, 2001. Disponível em:

<<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011965830686#citeas>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

HOFER, B. K. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. **Contemporary Educational Psychology**, California, v. 25, n. 4, p. 378-405, out. 2002. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910263>. Acesso em: 11 jul. 2019.

HOFER, B. K. Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. **Educational Psychologist**, Washington, v. 39, n. 1, p. 43–55, mar. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Hofer/publication/246081130_Epistemological_Understanding_as_a_Metacognitive_Process_Thinking_Aloud_During_Online_Searching/links/578ccf2a08ae254b1de861aa/Epistemological-Understanding-as-a-Metacognitive-Process-Thinking-Aloud-During-Online-Searching.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

HOFER, B. K. The Legacy and the Challenges: Paul Pintrich's Contributions to Personal Epistemology Research. **Educational Psychologist**, Washington, v. 40, n. 2, p. 95-105, mai. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247522713_The_Legacy_and_the_Challenges_Paul_Pintrich%27s_Contributions_to_Personal_Epistemology_Research. Acesso em: 22 jun. 2019.

HOFER, B. K.; PINTRICH, P. R. **Personal epistemology**: the psychology of beliefs about knowledge and knowing. New York: Routledge, 2002.

_____.; _____. The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. **Review of Educational Research**, California, v. 67, p. 88–140, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170620?seq=1>. Acesso em: 07 jul. 2019.

HOLMA, K.; HYYTINEN, H. The Philosophy of Personal Epistemology. **Theory and Research in Education**, California, v. 13, n.3, p. 334–350, out. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1477878515606608>. Acesso em: 07 jul. 2019.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNGD) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 04 de out. 2017.

JACOBSON, M. J. et al. Epistemology and Learning: Impact on Pedagogical Practices and Technology Use In Singapore Schools. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 55, n. 4, p.1694-1706, dez. 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036013151000206X>. Acesso em: 16 jul. 2019.

JOYAPPA, V.; MARTIN, D. J. Exploring Alternative Research Epistemologies for Adult Education: Participatory Research, Feminist Research and Feminist Participatory Research. **Adult Education Quarterly**, California, v. 47, n.1, p.1-14, nov. 1996. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369604700101>. Acesso em: 07 jul. 2019.

KAPLAN, B.; MAXWELL, J. A. Qualitative Research Methods for Evaluating Computer Information Systems. In: ANDERSON, J.G.; AYDIN, C. E.; JAY, S. J.

(org.). **Evaluating Health Care Information Systems: Methods and Applications**. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 45-68.

KARIMI, M. N. Disciplinary Variations in English Domain-specific Personal Epistemology: Insights from Disciplines Differing Along Biglan's Dimensions of Academic Domains Classification. **System**, Amsterdam, v.44, p.89-100, jun. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X14000633>. Acesso em: 13 ago. 2019.

KEDERMAN, D. Hermeneutics and Education: Understanding, Control, And Agency. **Educational Theory**, v. 48, n. 2, p. 241-266, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>. Acesso em: 13 ago. 2019.

KING, P. M.; KITCHENER, K. S. **Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents And Adults**. San Francisco: Jossey–Bass, 1994.

KLEINMAN, P. **Tudo que você precisa saber sobre filosofia: de Platão e Sócrates até a ética e metafísica, o livro essencial sobre o pensamento humano**. Tradução de Cristina Sant'Anna. São Paulo: Editora Gente, 2014. Título original: *Philosophy 101: From Plato and Socrates to Ethics and Metaphysics, an Essential Primer on the History of Thought*.

KORO-LJUNGBERG, M. et al. (E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects. **Educational Researcher**, California, v. 38, n. 9, p. 687–699, dez. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X09351980>. Acesso em: 15 ago. 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2 ed. Chicago: Chicago Press, 1970.

KUHN, D. **The skills of argument**. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, 1991.

_____. Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education**, Amsterdam, v. 77, n. 3, p. 319–337, 1993.

LABBAS, R. Epistemology in Education: Epistemological Development Trajectory. **Journal of International Education and Leadership**, California, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136017>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LAZARATON, A. Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research? **The Modern Language Journal**, Washington, v. 87, n.1, 2003, p. 1-12. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1192996?seq=1>. Acesso em: 26 jul. 2019.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

_____. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 163-188.

_____. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192. Título original: *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*.

LONGINO, H. Essential Tensions – Phase Two: Feminism, Philosophical, And Social Studies of Science. In: ANTONY, L. M.; WITT, C. (org.) **A Mind One's Own: Feminist Essays on Reason and Objectivity**. Boulder: Westview, 1993. p. 198-216.

LONGINO, H. Subjects, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies Of Science. In: ALCOFF, L., POTTER, E. (org.) **Feminist Epistemologies**. New York: Routledge, 1993. p. 101-120.

LOUCA, L. et al. Epistemological Resources: Applying a New Epistemological Framework to Science Instruction. **Educational Psychologist**, Washington, v. 39, n.1, p. 57-68, mar. 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3901_6. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002. p. 70-88. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2017.

_____. Memória e objetivos do IV PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 25 jun. 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.

MERTENS, D. M. **Transformative research and evaluation**. New York: Guilford. 2009.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2019.

MORITZ, G. O. et al. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 03 – 34. jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistafuture.org/FSRJ/article/download/136/227>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, nov. 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: Teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Brazilian Journal of Applied Linguistics**, v. 3, n. 1, p. 165-177. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil: Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/11.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUIS, K. R. Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research. **Review of Educational Research**, California, v. 74, n. 3, p. 317–377, set. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074003317>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MUIS, K. R.; BENDIXEN, L. D.; HAERLE, F. C. Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. **Educational Psychology Review**, Washington, v. 18, n. 1, p. 3-54, mar. 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-006-9003-6>. Acesso em: 02 ago. 2019.

NDIMANDE, B. S. Unraveling the Neocolonial Epistemologies: Decolonizing Research toward Transformative Literacy. **Journal of Literacy Research**, California, v. 50, n. 3, p. 383-390, set. 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1086296X18784699>. Acesso em: 05 ago. 2019.

NEUMAN, W.L. **Social research methods qualitative and quantitative approaches**. 4th ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2000.

NOONAN, J. Ontology. In: **SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks: Sage, 2008, p. 577-581.

OLIVEN, A. C. A História da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002. p. 24-38. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ONTOLOGY. In: **SAGE Dictionary of Research Methods**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

ORSINI, J. **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.

ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês**. 2007. 251 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

OUTHWAITE, W. **Understanding Social Life: The Method Called Verstehen**. London: George Allen & Unwin, 1975.

PARADIGM. In: **Oxford Dictionary**. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/paradigm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PARADIGM. In.: **Didactic Encyclopedica**. 2013. Disponível em: <https://edukalife.blogspot.com.br/2013/01/concept-and-definition-of-paradigm-what.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PARADIGM. In: Center for the Study of Language and Information. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. United States: Stanford University, 2013. Disponível em: <https://www-csli.stanford.edu/groups/stanford-encyclopedia-philosophy>. Acesso em: 08 mar. 2017.

PENNYCOOK, A. Applied Linguistics as Epistemic Assemblage. **AILA Review**, Amsterdam, v. 31, n. 1, p. 113-134, 2018. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/aila.00015.pen>. Acesso em: 16 jul. 2019.

PERIN, J. O. R. **Emergência e construção de uma Comunidade de Prática de formadores de professores de língua inglesa**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERLA, R. J.; CARIFIO, J. Toward a General and Unified View of Educational Research and Educational Evaluation: Bridging Philosophy and Methodology. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Kalamazoo. v. 6, n.11, p. 38-55, jan. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26579378_Toward_a_General_and_Unified_View_of_Educational_Research_and_Educational_Evaluation_Bridging_Philosophy_and_Methodology. Acesso em: 05 jul. 2019.

PERRY, W. G. **Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme**, Holt, Rinehart and Winston. New York: Jossey-Bass, 1970.

PERRY, W. G. Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In: CHICKERING, A. (org). **The Modern American College**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. p. 76–116.

PIRES-SANTOS, M. E. et al. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 35-65, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/22219>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PIRES, E. A. C.; SAUCEDO, K. R. R.; MALACARNE, V. Concepções sobre a natureza da Ciência de alunos concluintes do curso de Pedagogia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 16, n. 2, p. 215-230, 2017. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC_16_2_3_ex1181.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

PLATO'S TIMAEUS. In: **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Center for the Study of Language and Information. 2017. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/plato-timaeus/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

POTTER, J. **Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction**. London: Sage, 1996.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM. **Dissertações e teses**. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/dissertacoes-e-teses/teses.php>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCAÇÃO UEL. **Dissertações defendidas**. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2016>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. **Mestrado Profissional**. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/meplem/>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO. **Teses Defendidas**. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas|teses-html>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM. **O curso**. Disponível em: <http://www.uepg.br/mestrados/mestradolinguagem/ocurso.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM LETRAS PLE DOUTORADO. **Dissertações e teses defendidas**. Disponível em: http://www.ple.uem.br/teses_ple.htm. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCAÇÃO. **Teses**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM LETRAS UNIOESTE. Disponível em: <http://portalpos.unioeste.br/index.php/letras>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portalpos.unioeste.br/index.php/inicial-educacao-cascavel>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO. **PPGSeD**. Disponível em: <http://ppgsed.unespar.edu.br/menu-de-apoio/ppgsed>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM LETRAS. **PPGL**. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/ppgl/>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCAÇÃO. **PPGE**. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/ppge/>. Acesso em: 15 set. 2016.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.uenp.edu.br/index.php/mestrado-ensino/>. Acesso em: 15 set. 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa**: elementos para um construto. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RAMOS, S. G. M. **O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada**: foco nos grupos de trabalho em rede. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

REES, D. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 253-274, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. **Análise paradigmática e sintagmática**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2yH69ID>. Acesso em: 29 mai. 2017.

REIS, S. Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, nov. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/32897>. Acesso em: 14 abr. 2019.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (org.) **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

REIS, S.; EGIDO, A. A.; FRANCESCON, P. K. Laboratório de línguas: para quê e para quem? *Revista de Estudos de Cultura*, Sergipe, n. 7, p. 110-119, 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIOS-REGISTRO, E. S. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas**. 2013. 544 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ROCHA, L.; ARAÚJO, G.; MARQUES, R. Abordagens epistemológicas nas pesquisas em administração: uma análise nas dissertações de um programa de pós-graduação no Nordeste. **HOLOS**, Natal. v. 28, n.4, p.126-147, 2012. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/e614fad5c38768f0a6a669631e859c44/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ROSENBERG, S.; HAMMER, D.; PHELAN, J. Multiple Epistemological Coherences in an Eighth-Grade Discussion of the Rock Cycle. **Journal of the Learning Sciences**, Londres. v. 15, n. 2, p. 261-292. nov. 2006. Disponível em https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls1502_4. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROTT, B.; LEUDERS, T. Inductive and Deductive Justification of Knowledge: Flexible Judgments underneath Stable Beliefs in Teacher Education. **Mathematical Thinking and Learning**, Londres. v.18, n. 4, p. 271-286. out. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10986065.2016.1219933>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROUSE, J. Feminism and The Social Construction of Scientific Knowledge. In: NELSON, L. H.; NELSON, J. (org.) **Feminism, Science and The Philosophy of Science**. Dordrecht: Kluwer, 1996. p. 195-215.

SALATIEL, J. R. Falibilismo e matemática em Charles S. Peirce. **Argumentos**, Ceará, v. 1, n. 2, p.7-12. jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18924>. Acesso em: 04 set. 2019.

SANTOS, C. A. O. **Desenvolvimento de letramento crítico de professores de inglês em formação inicial**. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. Plataforma Brasil. CAAE: 00855618.5.0000.5231. Data de submissão: 01 nov. 2018. Aprovado em: 12 nov. 2018.

SCHECHTER, C. Perspectivism: An Alternative Research Epistemology for the 21st Century Schools. **Interchange: A Quarterly Review of Education**, Nova Iorque. v. 38, n. 1, p. 1–13. mar 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ758004>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SCHEURICH, J. J.; YOUNG, M. D. Coloring Epistemologies: Are Our Research Epistemologies Racially Biased? **Educational Researcher**, California, v. 26, n. 4, p. 4-16. mai. 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X02600400>. Acesso em: Acesso em: 04 set. 2019.

SCHOMMER, M. Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. **Journal of Educational Psychology**, Amsterdam, v. 82, n. 3, p. 498–504, 1990. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1991-05940-001>. Acesso em: 06 ago. 2019.

SCHOMMER, M. An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning. In: GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. (org.). **Beliefs About Text and Instruction with Text**. Hillsdale: Erlbaum: 1994.p. 25-40.

SCHUTZ, A. **Collected Papers**. The Hague: Martinus Nijhoff, 1962.

SCHUTZ, A. **The phenomenology of social world**. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193- 217. Título original: The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues.

SCOTLAND, J. Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to The Methodology And Methods Of The Scientific, Interpretive, And Critical Research Paradigms. **English Language Teaching**, Canadá, v. 5, n. 9, p. 9-16. jul. 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f24f/1d16645ee19b0263f4c377d9e086ed277a3c.pdf> Acesso em: 20 mai. 2019.

SECCATO, M. G. **Incidentes críticos educacionais**: vozes de professores em formação sob lentes da linguística aplicada crítica. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. Plataforma Brasil. CAAE 64113417.0.0000.5231. Data de submissão: 13 fev. 2017. Aprovado em: 20 fev. 2017.

SECCATO – GUEDES, M. **Incidentes Críticos na formação de professores de Língua Inglesa**: conceitos, características e reações. Número de f. 381. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SELL, S. De qual epistemologia falamos? De qual epistemologia precisamos? **Estudos Linguísticos e Literários**. n. 57, p. 382-403. Salvador: 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24741>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SENEFONTE, F. H. R. **Puro x impuro / sagrado x profano**: percepções de professores do Ensino Médio. 2014.169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

_____. **Informal English**: Learning, Teaching and Teacher Education. 2018. 601 p. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2018.

- SHAW, G. S. L. Os modelos didáticos de licenciandos em ciências da natureza no estágio e as imbricações com suas concepções de natureza da ciência. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 218-235. jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327255690_Os_modelos_didaticos_de_licenciandos_em_ciencias_da_natureza_no_estagio_e_as_imbricacoes_com_suas_concepcoes_de_natureza_da_ciencia. Acesso em: 15 ago. 2019.
- SIGNORINI, Inês. Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua(gem). **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. iii-vi, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445089514114781381>.
- SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645376>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- SILVA, E. D. **A – tua – ação**: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês). 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- 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, J. A. A. Estrutura das Revoluções Científicas de Thomas Kuhn e a História do Pensamento Econômico. **Pesquisa & Debate**, São Paulo. v. 28, n.1, p. 140-164. jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rpe/article/view/28196>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 36, n. 1, p. 330-350. jan/mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/46350>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- SILVEIRA, E. L.; BRAGA, S. Georges Canguilhem e a linguística (in)disciplinar: sobre conceitos, discontinuidades e recorrências. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v.37, n.1, p.113-120, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/26300>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo. v. 7, n. 2, p.109-122. nov. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8124>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SOUZA, J. A. **Questionando o falante nativo: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação**. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

STONE, L. Epistemology. In: GIVEN, L. M. (org.) **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 264- 268.

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, Londrina, 2012.

TAYLOR, C. **Philosophical papers: Human Agency and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Philosophical arguments**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**. Curitiba, v. 10, n. 10, p. 91-98, 1994. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36044>. Acesso em: 10 out. 2018.

THOMAS, D. R. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. **American Journal of Evaluation**, California, v. 27, p. 237-246. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098214005283748>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TOBALDINI, B. G. et al. Aspectos sobre a natureza da ciência apresentados por alunos e professores de licenciatura em ciências biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, n. 10, v. 3, p. 457-80, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514520>. Acesso em: 12 jul. 2019.

TOMASELLI, C. K.; LUCENA, M. I. P. Inovação temática e epistemológica: propostas e desafios para a pesquisa em Linguística Aplicada do século XXI. **Línguas e Letras**, v. 18, n. 41, p. 4-19, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17879/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

TONELLI, J. R. A. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. In: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (org.) Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

WILSON, J. **Essentials of Business Research: A Guide to Doing Your Research Project**. California: SAGE Publications, 2010.

WINCH, P. **The Idea of Social Science**. London: Routledge & Kegan Paul, 1958.

Glossário

A

Acessar: obter informação sobre processo cognitivo e modo de proceder do(s) participante(s).

Ação: forma como um indivíduo ou uma coletividade age ou realiza atividades.

Âmbito: esfera de poder do pesquisador.

C

Cognitivo: relativo a funções mentais de um indivíduo ou coletividade para conhecer um objeto, como: pensar, opinar, lembrar-se, ler, entre outras abstrações.

Coletar dados: ação de reunir informação verbal e/ou não-verbal, produzida por seres humanos, em determinado contexto sócio-histórico, seguindo critérios procedimentais de rigor e validade, para serem objeto de investigação científica.

Conduta: comportamento, modo de proceder em determinada situação que demanda decisão.

D

Distributivo: relativo a tornar pública produção oral ou escrita de um ou mais participantes.

E

Extensão de aplicação: seleção de referencial teórico-metodológico que atenda os propósitos do pesquisador.

Externo: relativo ao mundo material e social ao qual o pesquisador pertence ou investiga.

F

Finalidade: relativo a motivo para realização de reunião em determinado contexto, para propósitos específicos.

G

Geração: produção verbal e/ou não-verbal, mediada por instrumento planejado e elaborado intencionalmente e a priori pelo pesquisador, com base em seu(s) objetivo(s) de pesquisa.

I

Instrumento: recursos físicos e humanos utilizados para reunir dados.

Interno: relativo à subjetividade do pesquisador.

L

Linguagem: sistema simbólico básico e comum a todo grupo humano, para investigar aspectos diversos do desenvolvimento e da ação humana.

M

Mente: relativo a capacidades e/ou funções psicológicas superiores do(s) participante(s) como- atenção, percepção, memória e pensamento.

Modo de organização: relativo a dados gerados em grupo focal e interações a distância.

N

Natural: atividades inerentes ou planejadas para uso no próprio contexto em que é produzido.

Não-orgânico: relativo a dados que não podem se modificar ao longo do processo da pesquisa, coletados antes ou durante a pesquisa, como documentos oficiais, publicações.

O

Objeto: questão central que o pesquisador deseja estudar; sinônimo de foco.

Orgânico: relativo a dados que podem se modificar ao longo do processo da pesquisa, cuja geração ocorre durante uma ação em curso, que é registrada ou resgatada por diversos recursos.

P

Poder: autonomia do pesquisador para fazer escolhas epistemológicas

R

Recurso teórico: referencial teórico-metodológico que o pesquisador escolhe como lentes para enxergar e investigar a realidade.

Relação: capacidade do pesquisador de interpretar, refletir, estabelecer ligações e tirar conclusões acerca do conhecimento investigado.

V

Verbal: relativo à linguagem oral e escrita.

Fonte: A autora

APÊNDICES

APÊNDICE A - Referências descartadas em revisão de literatura

ABDALLA, M. M. et al. Qualidade em Pesquisa Qualitativa Organizacional: tipos de triangulação como alternativa metodológica. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 66-98, jan. 2018. doi:<https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/578>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

AGAR, M. Complexity Theory: An Exploration and Overview Based on John Holland's Work. **Field Methods**, v. 11, n. 2, p. 99 –120, nov. 1999. DOI:10.1177/1525822X9901100201. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240690860_Complexity_Theory_An_Exploration_and_Overview_Based_on_John_Holland's_Work>. Acesso em: 05 maio 2019.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

AMARAL, T. T. B.; FISCHER, A. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online], v.8, n.2, p.5-23, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732013000200002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

AMORIM, M. A. Da adaptação a transconstrução: antropofagia como uma metodologia translocal. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, vol.40, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/36387/pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ANDERSON, G. L.; HERR, K. The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, p. 12– 40, June/July 1999. DOI:10.3102/0013189x028005012. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X028005012>>. Acesso em: 01 set. 2019.

ANDES, N. Robust Strategies for Application of Cluster Analyses. **Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 58, n. 1, p. 31–47, Mar. 1998. DOI:10.1177/075910639805800105. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/bms/1141>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

ANGOTTI, J. P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001. Disponível em:<<http://www.cultura.ufpa.br/ensinofts/artigo4/ctseduca.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ARONSSON, K. Age in Social Interaction. On Constructivist Epistemologies and the Social Psychology of Language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 1, p. 49-56, Jun 1997. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ549168>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ARRANZ, Y. F.; VERANES, F. F. Metodología para la determinación de los aspectos significativos del léxico. **Santiago**, v. 123, p.67-91, 2010. Disponível em: <<https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/946/901>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

ASH, J.; KITCHIN, R.; LESZCZYNSKI, A. Digital turn, digital geographies? **Progress in Human Geography**, v. 42, n. 1, p. 25–43, ago. 2016. DOI: 10.1177/0309132516664800. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0309132516664800>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ATKINSON, D. The Evolution of Medical Research Writing from 1735 to 1985: The Case of the "Edinburgh Medical Journal." **Applied Linguistics**, v. 13, n. 4, p. 337–374, Dec 1992. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ454534>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BADLEY, G. Improving the Scholarship of Teaching and Learning. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 40, n. 3, p. 303 – 309, Aug 2003. Disponível em: <tandfonline.com>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BARROS, E. M. D. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento 'sequência didática de gêneros'. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v.37, n. 4, p.335-346, out.-dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/24779>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BASTALICH, W. Reading Foucault: Genealogy and Social Science Research Methodology and Ethics. **Sociological Research Online**, v. 14, n. 2, p. 1–10, Mar 2009. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.5153/sro.1905?journalCode=sroa>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BAQUERO, J. Aportes de Felipe Pardo al estudio del lenguaje: In Memoriam. **Forma funcion, Santaf, de Bogotá, D.C**, n.19, p.165-174, 2006. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2006000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BEARDSLEY, M. et al. Assessing Intervention Efficacy: An Example Based on Change Profiles of Unprotected Sex among Drug Users. **Journal of Drug Issues**, v. 26, n. 3, p. 635–648, July 1996. DOI:10.1177/002204269602600308. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/291112633_Assessing_Intervention_Efficacy_An_Example_Based_on_Change_Profiles_of_Unprotected_Sex_among_Drug_Users>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BERRELL, M. M.; MACPHERSON, R. J. S. Educational Sociology and Educational Administration: Problems with Paradigms, Epistemology, Research and Theory. **Journal of Educational Administration and Foundations**, v. 10, n. 1, p. 9-32, 1995. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ522796>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BEZERRA, I. C. R. M.; ACETI, B. G. S. "Nossa que menina independente": identity construction and frames in negotiation in an English language class for kids/"Nossa que menina independente": construcao identitaria e negociacao de enquadres em sala de aula de LEC. **Veredas**, v.19, n. 1, p.128-146, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ujf.br/index.php/veredas/article/view/24941>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BIONDO, F. Construir conhecimentos linguísticos em fórum online uma pratica, colaborativa." **Veredas**, v. 21, n. 1, p. 40-59, 2017. Disponível em: <<http://go.galegroup.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA540798350&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=14152533&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BIRT, L. et al. Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? **Qualitative Health Research**, v. 2, n. 13, p. 1802–1811, June 2016. DOI: 10.1177/1049732316654870. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732316654870>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BLANCO, C. E. Géneros textuales en las disciplinas: resúmenes de la Revista de Pedagogía de la Universidad Central de Venezuela 1996-2008. **Lexis**, [S.I.], v. 37, n. 2, p. 305-339, dez. 2013. ISSN 0254-9239. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/7652>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BLOCK, D. Problems Portraying Migrants in Applied Linguistics Research. **Language Teaching**, v. 43, n. 4, p. 480-493, Oct 2010. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ908967>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BOMFIM, M.; GEHLEN, S. Abordagem temática freireana: a superação de obstáculos gnosiológicos na formação de professores. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 76, n. 2, p. 29-50, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3091>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BORDOY, A. Ramon Llull y la filosofía antigua. Precisiones sobre la obra parisina de 1297 a 1299. **Anuario filosófico**, v. 49, n. 1, p. 51-72, 2016. Disponível em: <<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/anuario-filosofico/article/view/4732>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BORGES, T. R. S. Pelo amadurecimento de um "sentir crítico": entendendo a socioconstrução de identidade de uma professora negra e seus atravessamentos interseccionais. **Veredas**, v.21, n. 2, p. 8-23, 2017. Disponível em: <<http://www.ujf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/v-21-n-2/>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

- BOXALL, W. The Role of Assent in the Teaching of Reading. **Early Years**, v. 20, n. 1, p. 29-42, Sep 1999. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0957514990200104>>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- BOWE, B. J.; FAHMY, S.; MATTHES, J. U.S. Newspapers Provide Nuanced Picture of Islam. **Newspaper Research Journal**, v. 36, n.1, p. 42–57. Jan. 2015. DOI:10.1177/073953291503600104. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/073953291503600104>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BOWLEG, L. Towards a Critical Health Equity Research Stance: Why Epistemology and Methodology Matter More than Qualitative Methods. **Health Education & Behavior**, v. 44, n.5, p. 677-684, Oct 2017. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Towards+a+Critical+Health+Equity+Research+Stance:+Why+Epistemology+and+Methodology+Matter+More+than+Qualitative+Methods.+Health+Education+%26+Behavior&ie=UTF-8&oe=UTF-8>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- BURNS, E. Developing Email Interview Practices in Qualitative Research. **Sociological Research Online**, v. 15, n. 4, p. 1–12, Nov. 2010. DOI:10.5153/sro.2232. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.5153/sro.2232>>. Acesso em: 06 set 2019.
- BUSH, L. V.; BUSH, E. C. God bless the child who got his own: toward a comprehensive theory for African-American boys and men. **The Western Journal of Black Studies**, v. 37, n. 1, p. 1-13, Spring, 2013. Disponível em: <<https://www.questia.com/library/journal/1G1-332655211/god-bless-the-child-who-got-his-own-toward-a-comprehensive>>. Acesso em: 09 set. 2019.
- CALLEWAERT, S. Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. **Theory, Culture & Society**, v. 23, n. 6, p.73-98, nov 2006. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276406069776>>. Acesso em: 05 set. 2019.
- CARABALLO, L. et al. YPAR and Critical Epistemologies: Rethinking Education Research. **Review of Research in Education**, v. 41, n. 1, p. 311–336, mar. 2017. DOI:10.3102/0091732x16686948. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X16686948>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- CARPENTER, J.; MENDEZ, J. Adaptive and Challenged Parenting Among African American Mothers: Parenting Profiles Relate to Head Start Children's Aggression and Hyperactivity. **Early Education & Development**, v. 24, n. 2, p.233-252, Feb 2013. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1010203>>. Acesso em: 05 set. 2019.
- CASELL, C.; JOHNSON, P. Action Research: Explaining the Diversity. **Human Relations**, v. 59, n. 6, p. 783–814, Jun. 2006. DOI:10.1177/0018726706067080.

Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0018726706067080>>. Acesso em: 10 maio 2019.

CARVALHO, M. Construtivismo, pluralismo metodológico e formação de professores para o ensino de ciências naturais. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, v.26, n.2, p.83-94, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/3556>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CASTAÑEDA-PEÑA, H. Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 1, n. 33, p. 187-208, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179015628008>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa: Revista Linguística**. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CHECKLAND, P. Autobiographical retrospectives: Learning your way to 'action to improve' – the development of soft systems thinking and soft systems methodology. **International Journal of General Systems**, v.40, n. 5, p.487-512, Jul 2011. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03081079.2011.571437>>. Acesso em: 09 set. 2019.

CHIANG, K. The Experience of Doctoral Studies in the UK and France: Differences in Epistemology, Research Objects and Training. **European Journal of Education**, v. 46, n. 2, p. 257-270, Jun 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ928556>>. Acesso em: 09 set. 2019.

CHIUMENTO, A. et al. Mediated research encounters: methodological considerations in cross-language qualitative interviews. **Qualitative Research**, v. 18, n. 6, p. 604–622, Dec 2018. DOI: 10.1177/1468794117730121. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794117730121>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

COHOLIC, D. Incorporating Spirituality in Feminist Social Work Perspectives. **Affilia**, v. 18, n. 1, p. 49–67, Feb. 2003. DOI:10.1177/0886109902239096. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Incorporating+Spirituality+in+Feminist+Social+Work+Perspectives.+Affilia&ie=UTF-8&oe=UTF-8>>. Acesso em: 20 jul 2019.

COLOMB, J. Question of the Reference for School Knowledge: A "Comparative Semiotics" Approach. **International Journal of Applied Semiotics**, v. 1, n.2 (Special Issue), 1999. Disponível em:

<<http://www.atwoodpublishing.com/journals/V1N2Specialissue.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CONFORTIN, R., CAIMI, F. E. Constituição e Mobilização de Saberes Docentes: Perscrutando Práticas de Professores de Biologia no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 1, p. 157–181, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4414>>. Acesso em: 02 ago. 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2017171157.

CONFREY, J. Chapter 1: A Review of the Research on Student Conceptions in Mathematics, Science, and Programming. **Review of Research in Education**, v. 16, n. 1, p. 3–56, jan. 1990. DOI:10.3102/0091732X016001003. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X016001003>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

COX, J. W.; HASSARD, J. Triangulation in Organizational Research: A Re-Presentation. **Organization**, v. 12, n. 1, p. 109–133, Jan. 2005. DOI:10.1177/1350508405048579. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350508405048579>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CROFT, J. The Challenges of Interdisciplinary Epistemology in Neuroaesthetics. **Mind, Brain, and Education**, v. 5, n.1, p. 5-11, mar. 2011. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-228X.2011.01103.x>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CUPIT, G. Criteria for a comprehensive model of spiritual development in secular educative care. **International Journal of Children's Spirituality**, v.9, n.3, p.293-305, Dec. 2004. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ816178>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DARLING-HAMMOND, L. Introduction. **Review of Research in Education**, v. 19, n. 1, p. xi–xxiii, Jan. 1993. DOI:10.3102/0091732X019001011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X019001011>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DATTA, R. Decolonizing both researcher and research and its effectiveness in Indigenous research. **Research Ethics**, v. 14, n. 2, p. 1–24, Apr. 2018. DOI: 10.1177/1747016117733296. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1747016117733296>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DINI, V.; HAMMER, D. Case Study of a Successful Learner's Epistemological Framings of Quantum Mechanics. **Physical Review Physics Education Research**, v. 13, n. 1, p. 010124-1-1-010124-16, jan-jun 2017. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1143389>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DONMOYER, R.; YENNIE-DONMOYER, J. Data as Drama: Reflections on the Use of Readers Theater as a Mode of Qualitative Data Display. **Qualitative Inquiry**, v. 1, n. 4, p. 402–428, Dec. 1995. DOI:10.1177/107780049500100403. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107780049500100403>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DORR, A.; ARMS, E.; HALL, V. Developing the next Generation of Education Researchers: UCLA's Experience with the Spencer Foundation Research Training Grant. **Teachers College Record**, v.110, n.7, p.1424-1457, 2008. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ825718>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

DRISKELL, D. et al. Growing up in the New New York: Youth Space, Citizenship, and Community Change in a Hyperglobal City. **Environment and Planning A: Economy and Space**, v. 40, n. 12, p. 2831–2844, Dec. 2008. DOI:10.1068/a40310. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1068/a40310>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/toc.oa?id=873&numero=13721>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 37-62, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 11 maio 2019.

EARL, C. The researcher as cognitive activist and the mutually useful conversation. **Power and Education**, v. 9, n. 2, p. 129–144. jun. 2017. DOI: 10.1177/1757743817714281. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1757743817714281>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

EAST, L.; ORCHARD, T. Somebody Else's Job: Experiences of Sex Education among Health Professionals, Parents and Adolescents with Physical Disabilities in Southwestern Ontario. **Sexuality and Disability**, v. 32, n. 3, p. 335-350, 2014. Disponível em: <<https://www.tib.eu/en/search/id/BLSE%3ARN358106904/Somebody-Else's-Job-Experiences-of-Sex-Education/>>. Acesso em: 17 set. 2019.

ECKERTH, J; SCHRAMM, K.; TSCHIRNER, E. Review of Recent Research (2002-2008) on Applied Linguistics and Language Teaching with Specific Reference to L2 German (Part 1). **Language Teaching**, v. 42, n. 1, p. 41-66, jan. 2009. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ866656>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ECKERTH, J.; TSCHIRNER, E. Review of Recent Research (2002-2009) on Applied Linguistics and Language Teaching with Specific Reference to L2 German (Part 2). **Language Teaching**, v. 43, n. 1, p. 38-65, Dec. 2009. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ866685>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

EKSTROM, M.; LUNDELL, A. K. The joint construction of a journalistic expert identity in studio interactions between journalists on TV news. **Text & Talk: An**

Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies, v.31, n. 6, p.661- 681, Nov-Dec. 2011. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/j/text.2011.31.issue-6/text.2011.032/text.2011.032.xml>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ENRIGHT, E.; O'SULLIVAN, M. Producing different knowledge and producing knowledge differently': rethinking physical education research and practice through participatory visual methods. **Sport, Education and Society**, v.17, n. 1, p.35-55, Jan. 2012. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ950305>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S.; SANTAROSA, L. M. C. A formação de professores e a capacitação de bibliotecários com limitação visual por meio da EAD em ambiente virtual de aprendizagem. **Transinformação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 23-32, abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862009000100002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FAIRFAX, O.; GREEN, M. Introspection, Language Learning and Curriculum Development. **System**, 1989. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ392261>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FEUER, M. J. Response to Bettie St.Pierre's "Scientifically Based Research in Education: Epistemology and Ethics". **Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory**, v. 56, n. 4, p. 267-272, Aug 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713606289007>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FLOREK, C. S. Uma proposta didática para o ensino de leitura e de escrita de um gênero acadêmico multimodal. **Veredas**, v.20, n. 2, p. 239-256, 2016. Disponível em: <http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2016/12/FLOREK-pronto-_1_.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FORD, D. Y. et al. Conducting Cross-Cultural Research: Controversy, Cautions, Concerns, and Considerations. **Roeper Review**, v. 30, n. 2, p.82-92, Apr 2008. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ810594>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FRUTUOSO, M. F. P. O cuidado em saúde em cena: relato de experiência na formação em nutrição na universidade federal de são paulo campus baixada santista. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 683-698, ago. 2017. ISSN 2238-913X. doi:<https://doi.org/10.12957/demetra.2017.28664>. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/28664>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GABLASOVA, D. et al. Epistemic Stance in Spoken L2 English: The Effect of Task and Speaker Style. **Applied Linguistics**, v. 38, n. 5, p, 613–637, Oct 2017. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/38/5/613/2952204>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GALE, T.; BOTTERILL, D. A Realist Agenda for Tourist Studies, or Why Destination Areas Really Rise and Fall in Popularity. **Tourist Studies**, v. 5, n. 2, p. 151–174, Aug. 2005. DOI:10.1177/1468797605066925. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468797605066925>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GALLERT, A.; TACCA, M. C. Escolha profissional e perspectivas de futuro na docência: uma análise a partir da subjetividade dos professores. **Revista Observatório**, v. 2, n. 4, p. 419-441, out. 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/157>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GUO, D. et al. A pansystems approach to measure. **Kybernetes**, v. 35, n. 10, p.1694-1720, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/235265968_A_pansystems_approach_to_measure>. 02 ago. 2019.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Analysis of Coaching Science Research Published from 1970–2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p.388-399, Dec 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/8058945_Analysis_of_Coaching_Science_Research_Published_from_1970-2001>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GILTROW, J. Modernizing Authority: Management Studies and the Grammaticalization of Controlling Interests. **Journal of Technical Writing and Communication**, v. 28, n. 3, p. 265–286, July 1998. DOI:10.2190/8GLW-48HB-P30W-MEPL. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/8GLW-48HB-P30W-MEPL>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

GOBBI, D.; CANTAROTTI, A. Pesquisa e pós-graduação em secretariado executivo sob o olhar inter e transdisciplinar. **Revista Expectativa**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 119-132, dez. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/8159>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GRANT, J. M. From subjects to relations: Bioethics and the articulation of postcolonial politics in the Cambodia Pre-Exposure Prophylaxis trial. **Social Studies of Science**, v. 46, n. 2, p. 236–258, mar. 2016. DOI: 10.1177/0306312716632617. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296682928_From_subjects_to_relations_Bioethics_and_the_articulation_of_postcolonial_politics_in_the_Cambodia_Pre-Exposure_Prophylaxis_trial>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GUNAWARDANA, S. J. Reframing employee voice: a case study in Sri Lanka's export processing zones. **Work, Employment and Society**, v. 28, n. 3, p. 452–468, Jan. 2014. DOI:10.1177/0950017013491451. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0950017013491451>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

- GUTIERREZ, L. E. O. "Truth is Power". Some epistemological confusions about the science-society relation/"La verdad es poder". Algunas confusiones epistemológicas en torno a la relación entre ciencia y sociedad." **Signos Filosóficos**, n. 37, p.120-126, 2017. Disponível em: <<http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA505217250&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16651324&p=AONE&sw=w>>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- HALL, C. J. Cognitive Contributions to Plurilithic Views of English and Other Languages. **Applied Linguistics**, v. 34, n. 2, p. 211-231, 2013. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/34/2/211/170252>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- HANAUER, D. I. Multicultural moments in poetry: The importance of the unique. **The Canadian Modern Language Review**, v. 60, n. 1, p. 69-87, 2003. Disponível em: <<https://utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.60.1.69>>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- HOLE, T. N. Working and Learning in a Field Excursion. **CBE - Life Sciences Education**, v. 17, n. 2, Article 24, Jun 2018. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1179328>>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- HOWE, K. R. Mixed Methods, Mixed Causes? **Qualitative Inquiry**, v.17, n. 2, p.166-171, Feb. 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800410392524>>. 10 maio 2019.
- HUAMAN, E. S. Comparative Indigenous Education Research (CIER): Indigenous Epistemologies and Comparative Education Methodologies. **International Review of Education**, v. 65, n. 1, p. 163-184, Feb. 2019. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1209827>>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- JAROONGKHONGDACH, W. et al. Differences in quality between Thai and international research articles in ELT. **Journal of English for Academic Purposes**, v.11, n. 3, p.194-209, Sep. 2012. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ975224>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- JENSEN, K. A.; ULBAEK, I. The Learning of the Past Tense of Danish Verbs: Language Learning in Neural Networks. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 1, p. 15-35, Mar. 1994. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ479558>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- JOFFE, W.S. Investigating the acquisition of pedagogical knowledge: Interviews with a beginning teacher of the gifted. **Roeper Review**, v. 23, n. 4, p. 219-226, jun. 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ632568>>. Acesso em: 06 ago. 2019
- JOHN SCHEID, N. M. Os desafios da docência em ciências naturais no século XXI. **Rev. Fac. Cienc. Tecnol.**, Bogotá, n. 40, p. 277-309, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142016000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

JUPP, J. C.; BERUMEN, F. C.; O'donald, K. Advancing Testimonio Traditions in Educational Research: A Synoptic Rendering. **Journal of Latinos and Education**, v. 17, n. 1, p.18-37, Jan 2018. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1170321>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

KABEL, A. Native-Speakerism, Stereotyping and the Collusion of Applied Linguistics. **System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics**, v. 37, n. 1, p. 12-22, Feb. 2009. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X08001292>>. Acesso em: 02 set. 2019.

KERFOOT, C.; VAN HEERDEN, M. Testing the Waters: Exploring the Teaching of Genres in a Cape Flats Primary School in South Africa. **Language and Education**, v. 29, n. 3, p. 235-255, Jan. 2015. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1051951>>. Acesso em: 04 set. 2019.

KINDON, S.; BROOME, A. Creating spaces to hear parents' voices: methodological reflections on the Families Commission's early childhood care and education project involving some migrant and former refugee families. **Social Policy Journal of New Zealand**, n. 35, p.139-152, Jun. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237519902_Creating_spaces_to_hear_parents%27_voices_methodological_reflections_on_the_families_commission%27s_early_childhood_care_and_education_project_involving_some_migrant_and_former_refugee_families>. Acesso em: 08 set. 2019.

KLASS, B. A Credo to Replace Dichter's 'Tenets. **Journal of Marketing**, vol. 25, n. 5, p. 61-64, July 1961. DOI:10.1177/002224296102500511. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1248963?seq=1>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

KLÜBER, T. E. (Des) encontros entre a modelagem matemática na educação matemática e a formação de professores de matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 63-84, maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37697>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

KUTEEVA, M.; MCGRATH, L. The Theoretical Research Article as a Reflection of Disciplinary Practices: The Case of Pure Mathematics. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 2, p. 215-235, Dec 2013. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/36/2/215/169898?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

LADKIN, D. The enigma of subjectivity. **Action Research**, v. 3, n. 1, p. 108-126, Mar 2005. DOI:10.1177/1476750305049968. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476750305049968>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

LAGOS, C. et al. Perfil etno- y sociolingüístico del mapudungun en Santiago de Chile. **Lenguas Modernas**, n. 34, p.117-137, jun., 2009. Disponível em: <<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123292/perfil-etno-y-sociolingüístico-del-mapudungun-en-Santiago-de-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LAVIE-AJAYI, M. 'I Didn't Know I Was Isolated Until I Wasn't Isolated Any More': The Use of Groups in Qualitative Psychology Research. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 2, p. 175–182, Feb. 2014. DOI:10.1177/1077800413510878. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077800413510878>>. Acesso em: 10 set. 2019.

LEYVA, O. A. Enfocando la metáfora visual: ópticas cognitivas I. **Culturales**, vol. 8, n. 16, p. 33-84, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3828/2184>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LEE, B. P.H. Mutual knowledge, background knowledge and shared beliefs: Their roles in establishing common ground. **Journal of Pragmatics**, v. 33, n. 1, p. 21-44, Jan 2001. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216699001289>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LI, P. P. Towards a Geocentric Framework of Organizational Form: A Holistic, Dynamic and Paradoxical Approach. **Organization Studies**, v. 19, n. 5, p. 829–861, Sept. 1998. DOI:10.1177/017084069801900506. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/017084069801900506>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LONDON-WILLIS, J. et al. The Personalisation of Adult Social Care: Occupational Therapists' Perceptions. **British Journal of Occupational Therapy**, v. 75, n. 3, p. 128–133, Mar. 2012. DOI:10.4276/030802212X13311219571747. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.4276/030802212X13311219571747?icid=int.sj-abstract.similar-articles.1>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LOPERA, M. A. C.; MARTINEZ, Z. C.; ALVAREZ, G. U. La ironía re-visitada en sus dimensiones pragmáticas, comprensivas, discursivas y didácticas. **Leng.** v.46, n.1, p. 95-126, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792018000100095&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. special, p. 67-95, ago. 2015. doi.org/10.1590/0102-445056402228334085. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MACINTOSH, N. B. A ghostly CAR ride. **Critical Perspectives on Accounting**, v.15, n. 4, p.675-695, 2004. Disponível em: <

scinet.dost.gov.ph › union › UploadFiles › download>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MACKIE, A. Possibilities for Feminism in ESL Education and Research. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 566-573, Autumn, 1999. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ595086>>. Acesso em: 05 set. 2019.

MACPHAIL, A. Professional learning as a physical education teacher educator. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.16, n. 4, p.435-451, Oct 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ950054>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

MAGALHAES, A. S.; SILVA, A. P. P. F. Heterogeneidade na pesquisa em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio de construção de conhecimento. **DELTA**. 2016, v.32, n.4, p.981-1010. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445082794980825023>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502016000400981&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MASSON, G. As relações entre a agenda pós-moderna e os fundamentos das políticas de formação de professores no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.19, n.19, 2011. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/764/919>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MAO, L. et al. Embracing the Spiral. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 15, n. 1, Jan./Dec. 2016. DOI: 10.1177/1609406916681005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406916681005>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MCFEE, G. Olympism and Sport's Intrinsic Value. **Sport, Ethics and Philosophy**, v. 6, n. 2, p.211-231, May 2012. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17511321.2012.666994>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MCGINNIS, T. A. "La Vida de los Emigrantes". **English Teaching: Practice & Critique**, v. 17, n. 4, p. 400-418, Nov. 2018. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ETPC-05-2017-0076/full/html>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MCNAMARA, T. Validity in Language Testing: The Challenge of Sam Messick's Legacy. **Language Assessment Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 31-51, 2006. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ876402>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MACPHERSON, R. J. S. Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology. **Educational Administration Quarterly**, v. 32, n.1, p. 80-106, Feb. 1996. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X96032001004>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

MÄHLCK, P. Academic women with migrant background in the global knowledge economy: Bodies, hierarchies and resistance. **Women's Studies International Forum**, v.36, p.65-74, Jan-Feb 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277539512001239>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MENDIZÁBAL, I. R. "Análisis del discurso en Latinoamérica: un estado de arte." **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, vol. 139, p.15-66, 2018. Disponível em:

<<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3934>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MERTENS, D. M. Advancing social change in South Africa through transformative research. **South African Review of Sociology**, v. 47, n. 1, p. 5-17, Jan 2016.

Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21528586.2015.1131622>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MIVILLE, M. L. et al. Integrating Practice Guidelines Into Professional Training: Implications for Diversity Competence. **The Counseling Psychologist**, v. 37, n. 4, p. 519–563, May 2009. DOI:10.1177/0011000008323651. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000008323651>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. 2001, v. 22, n. 74, p.121-142. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MONTERO, B.; GUILLERMO, L. Relevancia de la hermenéutica diatópica de Boaventura De Sousa-Santos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua. **Revista Educación**, v. 41, n. 2, p. 150-162, 2017.

DOI:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.23234>. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357010>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T.; OSTERMANN, F. "História e epistemologia da física" na licenciatura em física: uma disciplina que busca mudar concepções dos alunos sobre a natureza da ciência. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 127-134, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172007000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MOREIRA, S. Steps Towards Decolonial Higher Education in Southern Africa? Epistemic Disobedience in the Humanities. **Journal of Asian and African Studies**, v. 52, n. 3, p. 287–301, Mar. 2015. DOI:10.1177/0021909615577499. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021909615577499>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MOSHER, H. A Question of Quality: The Art/Science of Doing Collaborative Public Ethnography. **Qualitative Research**, v. 13, n. 4, p. 428–441, Aug. 2013.

DOI:10.1177/1468794113488131. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794113488131>>. Acesso em: 03 set. 2019.

MOYA PARDO, Constanza. Algunas ideas posmodernas acerca del lenguaje. **Forma y Función**, [S.l.], n. 21, p. 167-188, jan. 2008. ISSN 2256-5469.

Disponível em:

<<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/9488/10082>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MOZENA E. R, OSTERMANN F. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do ensino médio: panaceia ou falácia educacional? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 92-110, abr. 2016. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p92>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p92>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MURAKAMI-RAMALHO, E.; PIERT, J.; MILITELLO, M. The Wanderer, the Chameleon, and the Warrior: Experiences of Doctoral Students of Color Developing a Research Identity in Educational Administration. **Qualitative Inquiry**, v. 14, n. 5, p. 806–834, July 2008. DOI:10.1177/1077800408318309. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800408318309>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MURRAY, L.; ELMER, S.; ELKHAIR, J. Perceived Barriers to Managing Medications and Solutions to Barriers Suggested by Bhutanese Former Refugees and Service Providers. **Journal of Transcultural Nursing**, v. 29, n. 6, p. 570–577, Apr 2018. DOI: 10.1177/1043659618768702. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1043659618768702>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

NELSON, C. D. Narratives of Classroom Life: Changing Conceptions of Knowledge. **TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect**, v. 45, n. 3, p. 463-485, Sep 2011. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8c92/fd73458a7a9ba90e4e0146e7378b199f62bb.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

NGUYEN, T. C. P. Reference Fourteen: The Epistemic Map to Organize References and Auto-Evaluate Conceptual Change. **International Journal of Applied Semiotics**, v. 1, n. 2 (Special Issue), 1999. Disponível em: <<http://www.atwoodpublishing.com/journals/jrnltocs.htm/tocVol1SpecialIssue99.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

NORMORE, A. H.; RODRIGUEZ, L.; WYNNE, J. Making All Children Winners: Confronting Social Justice Issues to Redeem America's Soul. **Journal of Educational Administration**, v. 45, n. 6, p. 653-671, 2007. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0957-8234/vol/45/iss/6>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

NWOYE, A. African psychology and the emergence of the Madiban tradition. **Theory & Psychology**, v. 28, n. 1, p. 38–64, Feb 2018. DOI: 10.1177/0959354317742204. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354317742204>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

OBERLY, J.; MACEDO, J. The R Word in Indian Country: Culturally Appropriate Commercial Tobacco-Use Research Strategies. **Health Promotion Practice**, v. 5, n. 4, p. 355–361, Oct. 2004. DOI:10.1177/1524839904267391. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1524839904267391>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

OJEDA, P.; LAGOS, C. Elementos de la filosofía de la ciencia para la caracterización de la producción lingüística chilena actual (2008-2010). **Lenguas Modernas**, v. 39, p. 83-101, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123120/elementos-de-la-filosofia-de-la-ciencia-para-la-caracterizacion-de-la-produccion-linguistica-chilena-actual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

OLIVEIRA, T. Estudos da linguagem em permanente estado etnográfico: notas sobre a observação participante de uma pesquisadora/nativa que "quer se meter". **Veredas**, v. 22, n. 1, p.34-50, 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_2_Veredas2018_1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

OPLATKA, I.; ARAR, K. The Field of Educational Administration as an Arena of Knowledge Production: Some Implications for Turkish Field Members. **Research in Educational Administration & Leadership**, v. 1, n. 2, Dec 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312593457_The_Field_of_Educational_Administration_as_an_Arena_of_Knowledge_Production_Some_Implications_for_Turkish_Field_Members>. Acesso em: 07 ago. 2019.

O'REGAN, J. P. English as a Lingua Franca: An Immanent Critique. **Applied Linguistics**, v. 35, n. 5, p. 533-552, 2014. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/35/5/533/175252>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

PASQUARELLI, B. V. L., OLIVEIRA, T. B. Aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática. **Góndola, Enseñ Aprend Cienc**, v. 12, n. 2., p. 186-203, jul-dez., 2017. doi:10.14483/23464712.10903. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26348>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PAULA, A. C. B.; SAMPAIO, G. H. Comunicação Intercultural e os Desafios do Profissional em Secretariado Executivo em Organizações Multinacionais. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 72-95, ago. 2018. doi:<https://doi.org/10.7769/gesec.v9i2.686>. Disponível em: <<https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/686>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PAXTON, M. Research and Development in an ICL Project: A Methodology for Understanding Meaning Making in Economics. **Across the Disciplines**, v. 8, n. 3, p. 1- 8, Oct. 2011. Disponível em: <<https://wac.colostate.edu/ATD/clil/paxton.cfm>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas**, v. 1, p. 273-88, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/AR-TIGO-201.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PERELMAN, F. et. al. Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *magis*, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, vol. 8, n. 16, p. 13-32, 2015. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.iipn>. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14396>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PERRIN, D. Investigating Language and the Media: The Case of Newswriting. **AILA Review**, v. 26, p. 57-78, 2013. Disponível em: <<https://benjamins.com/catalog/aila.26.05per>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PORIA, Y.; REICHEL, A.; BRANDT, Y. The Flight Experiences of People with Disabilities: An Exploratory Study. **Journal of Travel Research**, v. 49, n. 2, p. 216–227, May 2010. DOI:10.1177/0047287509336477. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047287509336477>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PERUMAL, J.; PILLAY, D. The Bina Gumedde story: exploring the ethics of researching the other. **Agenda**, v. 17, n. 51, p.92-100, Jan 2002. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10130950.2002.9674453>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PRAIA, J. F.; CACHAPUZ, A. F. C.; GIL-PÉREZ, D. Problema, teoria e observação em Ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 127-145, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100010>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PORIA, Y.; BEAL, J. An Exploratory Study about Obese People's Flight Experience. **Journal of Travel Research**, v. 56, p. 3, p. 370–380. Apr. 2016. DOI: 10.1177/0047287516643416. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0047287516643416>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PORTELA, K. C. A.; NIN BRAUER, K. C.; SCHUMACHER, A. J. Os Processos Verbais Presentes nos Artigos Científicos da Revista Gestão e Secretariado: Uma Análise com Base na Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 97-116, jun. 2014. doi:<https://doi.org/10.7769/gesec.v5i2.142>. Disponível em: <<https://revistagesec.org.br/secretariado/article/view/142>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PULIDO, J. P. Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. **Didáctica. Lengua Y Literatura**, v. 24, p. 263-290, 2012. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39927. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39927>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

RAYNER, S. Researching Style: Epistemology, Paradigm Shifts and Research Interest Groups. **Learning and Individual Differences**, v. 21, n. 3, p. 255–262,

2011. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.11.020. Disponível em:
<<https://eric.ed.gov/?id=EJ923299>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

RENGANATHAN, S. Exploring the researcher-participant relationship in a multiethnic, multicultural and multilingual context through reflexivity. **Qualitative Research Journal**, v.9, n. 2, p.3-18, Nov 2009. Disponível em:
<<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902003/full/html>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

RIAZI, A. M. Innovative Mixed-Methods Research: Moving beyond Design Technicalities to Epistemological and Methodological Realizations. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 1, p. 33-49, Feb 2016. Disponível em:
<<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/37/1/33/1741582>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ROTH, P. A. Politics and Epistemology: Rorty, MacIntyre, and the Ends of Philosophy. **History of the Human Sciences**, v. 2, n. 2, p. 171–191, June 1989. DOI:10.1177/095269518900200202. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/095269518900200202>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RUANE, I. Obstacles to the Utilisation of Psychological Resources in a South African Township Community. **South African Journal of Psychology**, v. 40, n. 2, p. 214–225, June 2010. DOI:10.1177/008124631004000211. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/008124631004000211>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RYAN, A. Indigenous knowledge in the science curriculum: avoiding neo-colonialism. **Cultural Studies of Science Education**, v.3, n. 3, p.663-702, Sep 2008. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ804180>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SALGADO, J.; CLEGG, J. W. Dialogism and the Psyche: Bakhtin and Contemporary Psychology. **Culture & Psychology**, v. 17, n. 4, p. 421–440, Dec. 2011. DOI:10.1177/1354067X11418545. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X11418545>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SANGIOGO, F. A.; HALMENSCHLAGER, K. R.; HUNSCHE, S. MALDANER, O. A. Pressupostos epistemológicos que balizam a Situação de Estudo: algumas implicações ao processo de ensino e à formação docente. **Ciência e educação**. v. 19, n.1, Bauru, 2013. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000100004>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SANTOS, F. K. S. Estágio curricular supervisionado em Geografia e mediação pedagógica: entre saberes e práticas para uma postura dialógica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.4, n.7, p. 85-99, 2014. Disponível em:
<<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/117>>. Acesso em: 2 ago. 2019.

SARAVALI, E. G. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. *Estudos Piagetianos & Psicologia Genética. Educação Temática Digital*, Campinas, v.5, n.2, p.23- 41, jun. 2004. Disponível em: < <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-103937>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SCHEURICH, J. J.; YOUNG, M. D. Rejoinder: In the United States of America, in Both Our Souls and Our Sciences, We Are Avoiding White Racism. *Educational Researcher*, v. 27, n. 9, p. 27–32, Dec. 1998. DOI:10.3102/0013189X027009027. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X027009027>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SILK, M. L. et al. Contingent Intellectual Amateurism, or, the Problem With Evidence-Based Research. *Journal of Sport and Social Issues*, v. 34, n. 1, p. 105–128, Feb. 2010. DOI:10.1177/0193723509360112. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0193723509360112>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SIMMONS, M. H. Librarians as Disciplinary Discourse Mediators: Using Genre Theory to Move Toward Critical Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, v.5, n.3, p.297-311, Jul 2005. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ792765>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SKRLA, L. t al. Accountability for equity: can state policy leverage social justice? *International Journal of Leadership in Education*, v. 4, n. 3, p.237-260, Jul 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ632460>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SMITH, L. T. Building a Research Agenda for Indigenous Epistemologies and Education. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 36, n.1, p. 93-95, Mar 2005. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ683772>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SMITH, M. A.; SCHMIDT, K. Teachers are making a difference: understanding the influence of favorite teachers. *The Qualitative Report*, v. 37, n. 18, Apr 2012. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ978735>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. *MFL* em contexto: algumas questões. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol.11, n.3, p.154-173, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457323023>. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732016000300154&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SOSA-PROVENCIO, M. A. A Revolucionista Ethic of Care: Four Mexicana Educators' Subterranean Social Justice Revolution of Fighting and Feeding. *American Educational Research Journal*, v. XX, n. X, p. 1-35, Dec 2018. DOI: 10.3102/0002831218814168. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831218814168>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SPIVEY, M. A. Feminist Scholarship: Implications for Information Management and Research. *Journal of Academic Librarianship*, v. 21, n. 3, p. 159 -166, May 1995. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133395900349>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SRIBAR, R. Growing-Up Challenged and Challenging: Gender and Sexuality Norms in Referential Research on "Internet Risks" and in Children. **Pedagogy, Culture and Society**, v. 21, n.1, p.129 – 145, 2013. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ996303>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

ST. PIERRE, E. A. Scientifically Based Research in Education: Epistemology and Ethics. **Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory**, v. 56, n. 4, p. 239-266, Aug 2006. Disponível em: <<http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/56/4/239>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

STEEN, G. A Historical View of Empirical Poetics: Trends and Possibilities. **Empirical Studies of the Arts**, v. 21, n. 1, p. 51–67, Jan. 2003. DOI:10.2190/Q28L-WXD1-W3GY-PR2A. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/Q28L-WXD1-W3GY-PR2A>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

STEWART, A. Becoming-Speckled Warbler: Re/Creating Australian Natural History Pedagogy. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 27, n. 1, p. 68-80, 2011.

STEVENS, R. et al. Comparative Understanding of School Subjects: Past, Present, and Future. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 2, p. 125–157, June 2005. DOI:10.3102/00346543075002125. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543075002125>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

STRIDE, Y.; CUTCHER, A. Manifesting Resilience in the Secondary School: An Investigation of the Relationship Dynamic in Visual Arts Classrooms. **International Journal of Education & the Arts**, v.16, n.11, Aug 2015. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1074131>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

SUGHRUA, W. M. The Core of Critical Performative Autoethnography. **Qualitative Inquiry**, p. 1-31, Feb 2019. DOI:10.1177/1077800419830132. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800419830132>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SWEIS, G. P.; LAGOS, P. N. ?Existe influencia de la variable socio-economica en la comprension del texto escrito? **Lenguaje**, n.27, p.91-107, nov. 1999. Disponível em: <http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/articulo_completo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TAGUCHI, N. Description and explanation of pragmatic development: Quantitative, qualitative, and mixed methods research. **System**, v. 75, p.23-32, July 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X1830109X>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 431-456, ago. 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/010318134907175031>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200431&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TAPIA-LADINO, M.; GUTIERREZ, B. M. A.; PEREZ, R. C. C. Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. **Universitas Psychologica**, vol.15, n.4, p.1-14, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672016000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TAYLOR, P. Multi-paradigmatic research design spaces for cultural studies researchers embodying postcolonial theorizing. **Cultural Studies of Science Education**, v.3, n. 4, p.881-890, Dec 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Peter_Taylor11/publication/225136089_Multi-paradigmatic_research_design_spaces_for_cultural_studies_researchers_embodiyin_g_postcolonial_theorising/links/00b4952c785e4ca65a000000.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TEIXEIRA, M.; CHAMORRO, D. Adolescentes e primeiro emprego: da produção da experiência à estruturação subjetiva. Alfa, **Revista de Linguística**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 89-108, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1405>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TILLMAN, L. C. Culturally Sensitive Research Approaches: An African-American Perspective. **Educational Researcher**, v. 31, n. 9, p. 3–12, Dec. 2002. DOI:10.3102/0013189X031009003. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031009003>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

TRELL, E. M.; VAN HOVEN, B. Making sense of place: exploring creative and (inter)active research methods with young people. **Fennia - International Journal of Geography**, v. 188, n.1, p.91-104, Jan 2010. Disponível em: <<https://fennia.journal.fi/article/view/2522>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

TREVISAN, A. Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea. **Roteiro**, v. 43, n. 2, p. 561-582, 30 ago. 2018. Disponível em:<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13768>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

TRUSCOTT, S. D. et al. Intellectual Humility and Morality as Consultee-Centered Consultation Epistemologies. **Journal of Educational & Psychological Consultation**, v. 27, n. 1, p. 126 -142, June 2016. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1131162>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

TSAI, Huei-Ting; EISINGERICH, A. B. Internationalization Strategies of Emerging Markets Firms. **California Management Review**, v. 53, n. 1, p. 114–135, Nov. 2010. DOI:10.1525/cmr.2010.53.1.114. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1525/cmr.2010.53.1.114?journalCode=cmra>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

TYSON, C. A. A Response to Coloring Epistemologies: Are Our Qualitative Research Epistemologies Racially Biased? **Educational Researcher**, v. 27, n. 9, p. 21–22. Dec.1998. DOI:10.3102/0013189x027009021. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X027009021>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

TWIGG, V.V. Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. **Journal of Research in International Education**, v. 9, n.1, p. 40-65, Apr 2010. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1475240909356947>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UBBINK, M. J.; STRYDOM, H. (2018). An Empowerment Narrative Leadership Program for a Disadvantaged Community. **Research on Social Work Practice**, v. XX, n. X, p. 1-12, Dec 2018-2019. DOI: 10.3102/0002831218814168. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049731517752469>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

UBBINK, Marie J; STRYDOM, Herman. An Empowerment Narrative Leadership Program for a Disadvantaged Community. **Research on Social Work Practice**, v. 29, n. 4, p.443-454, May 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=An+Empowerment+Narrative+Leadership+Program+for+a+Disadvantaged+Community.+Research+on+Social+Work+Practice&ie=UTF-8&oe=UTF-8>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

UDDIN, S. M. N.; GUTBERLET, J. Livelihoods and health status of informal recyclers in Mongolia. **Resources, Conservation & Recycling**, v. 134, n. X, p. 1-9, Jul 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0921344918300533>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

VAN LIER, H., LABADIE, J. The New Fortunes of Humanism. **Diogenes**, v. 8, n. 30, p. 1–23, July 1960. DOI:10.1177/039219216000803001. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/039219216000803001>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

VASQUES, A. L. P.; SARTI, F. M. O Entre o 'aproveitamento' e o provimento da prática na formação continuada de professores. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.1, p. 67-77, jan-mar., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28595>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

VERDI, R. P. Ambientalismo y desarrollo sustentable: tramas del sistema capitalista. **LiminaR**, v.9, n.2, p.181-199, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2019.

WADSWORTH, Y. Gouldner's Child?: Some Reflections on Sociology and Participatory Action Research. **Journal of Sociology**, v. 41, n. 3, p. 267–284, Sept. 2005. DOI:10.1177/1440783305057079. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1440783305057079>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

WARNER, C. Transdisciplinarity across Two-Tiers: The Case of Applied Linguistics and Literary Studies in U.S. Foreign Language Departments. **AILA Review**, v, 31, p. 29-52, 2018. Disponível em: <<https://benjamins.com/catalog/aila.00012.war>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

WATERS, A. Native-Speakerism in ELT: Plus ça Change...? **System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics**, v. 35, n. 1, p. 281-292, 2007. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ796947>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

WEIS, C. Situational ethics in a feminist ethnography on commercial surrogacy in Russia: Negotiating access and authority when recruiting participants through institutional gatekeepers. **Methodological Innovations**, p. 1-10, Jan/Apr 2019. DOI:10.1177/2059799119831853. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2059799119831853>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the Idiosyncratic Learning Paths of Elite Canadian Coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 433–449, Sept. 2009. DOI:10.1260/174795409789623946. Disponível em: <<https://doi.org/10.1260%2F174795409789623946>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

WHITE, T. Debugging an Artifact, Instrumenting a Bug: Dialectics of Instrumentation and Design in Technology-Rich Learning Environments. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, v.13, n. 1, p.1-26, Mar 2008. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ791529>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

WHITING, G. W. et al. Considerations for conducting culturally responsive research in gifted education. **Gifted Child Today**, v. 31, n. 3, p.26-31, Summer, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/gct-2008-784>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

WONG, J. P.; POON, M. K. Bringing Translation Out of the Shadows: Translation as an Issue of Methodological Significance in Cross-Cultural Qualitative Research. **Journal of Transcultural Nursing**, v. 21, n. 2, p. 151–158, Apr. 2010. DOI:10.1177/1043659609357637. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1043659609357637>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

WOO, Y. Y. J. Engaging New Audiences: Translating Research into Popular Media. **Educational Researcher**, v. 37, n. 6, p.321-329, Aug 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08324229>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

YAKAVETS, N.; BRIDGES, D.; SHAMATOV, D. On constructs and the construction of teachers' professional knowledge in a post-Soviet context. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 5, p.594-615, Oct 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2017.1355086>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ZIVIANI, F.; CORRÊA, F.; MUYLDER, C. F. A gestão do conhecimento rumo a uma abordagem holística: indicação de aspectos a serem contemplados em modelos de gerenciamento do conhecimento. **RDBCi: Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação**, v. 17, 2018. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v1i0.8652801>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8652801>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

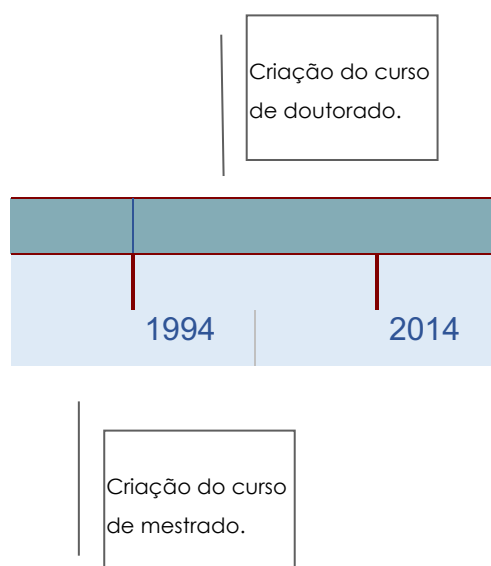
ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.53, n.2, p.321-332, dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000200004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132014000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 ago. 2019.

APÊNDICE B - Histórico dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de Linguagem e de Educação de universidades públicas paranaenses¹⁸⁴

1. Programa de Pós-graduação em Educação (PPEdu) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Educação Comunicação e Artes (CECA)

O programa foi implantado para capacitar e formar docentes pesquisadores na área de Educação Escolar em seus diferentes níveis e modalidades. A linha do tempo a seguir apresenta as datas de implantação dos cursos de mestrado e doutorado no programa, sendo que o primeiro está em funcionamento há 23 anos e o segundo foi criado em 2014, com início de turmas em 2016.

Figura 1 – Marcos históricos do PPEdu – UEL



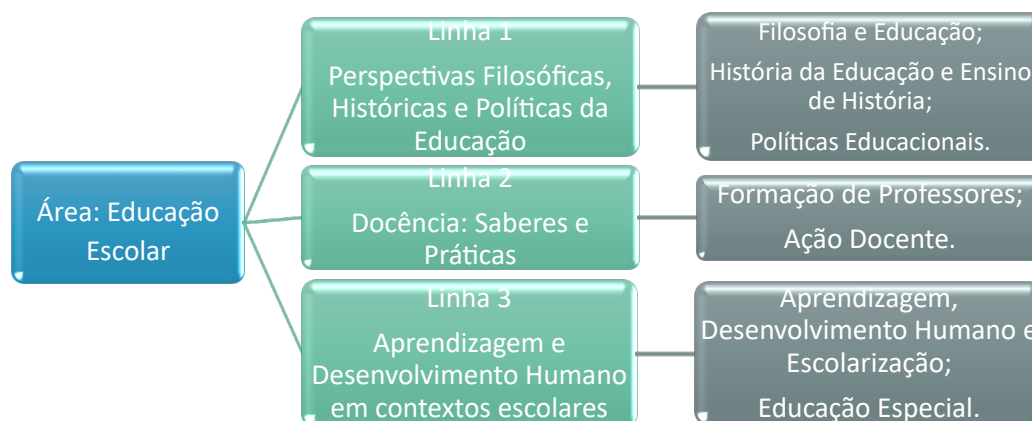
Fonte: A autora.

¹⁸⁴ As informações sobre os programas estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: UEL: <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/dissertacoes-e-teses/teses.php>; <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2016>; <http://www.uel.br/pos/meplem/>; UEPG: <http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas|teses-html>; <http://www.uepg.br/mestrados/mestradolinguagem/ocurso.html>; UEM: http://www.ple.uem.br/teses_ple.htm; <http://www.ppe.uem.br/teses.htm>; UNIOESTE: <http://portalpos.unioeste.br/index.php/letras>; <http://portalpos.unioeste.br/index.php/inicial-educacao-cascavel>; UENESPAR: <http://ppgsed.unespar.edu.br/menu-de-apoio/ppgsed>; UNICENTRO: <http://www2.unicentro.br/ppgl/>; <http://www2.unicentro.br/ppge/>; UENP: <http://www.uenp.edu.br/index.php/mestrado-ensino>.

O programa tem por objetivos: a) auxiliar teórica e metodologicamente a elaboração e proposição de ações institucionais à luz de conhecimentos filosóficos e científicos; b) possibilitar a produção de conhecimentos, a partir da reflexão e da análise crítica do papel do professor, visando à compreensão da escola, dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano; e c) compreender a educação escolar como prática social historicamente construída, por meio da análise de seus aspectos políticos.

Atualmente, na avaliação da CAPES, o programa tem nota 4, em uma escala de 1 a 7, e é composto por 1 área de concentração, 3 linhas de pesquisa e suas subdivisões.

Figura 2 – Estrutura do PPEdu – UEL



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

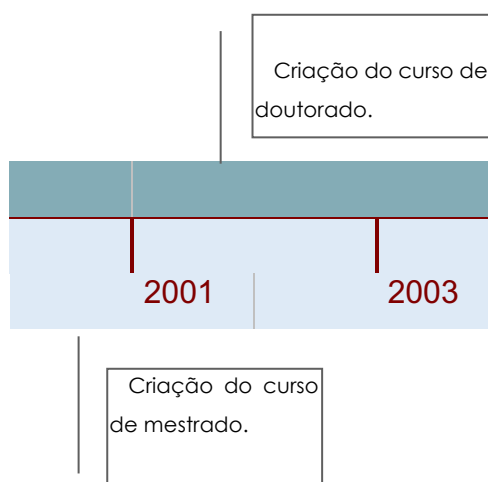
2. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH)

O programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) iniciou suas atividades em 2001, após a cisão das áreas de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa. A área de Literatura formou o Programa de Pós-graduação em Letras em nível de mestrado (PPGL), com foco em Estudos Literários, e a área de Língua Portuguesa criou o PPGEL, passando a ofertar curso de mestrado em duas áreas de concentração: Linguagem e Significação e Linguagem e Educação.

No ano de 2003, o PPGEL passou a ofertar cursos em nível de mestrado e doutorado para Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas duas áreas de concentração.

Como se vê na Figura 2, o curso de mestrado está em funcionamento há 16 anos e o de doutorado há 14 anos.

Figura 3 – Marcos históricos do PPGEL – UEL



Fonte: A autora.

Os principais objetivos do programa são: a) qualificar docentes para que respondam questões da sociedade atual, em seus aspectos sócio-históricos, políticos, ideológicos e pedagógicos, a partir de abordagens relacionadas ao funcionamento e ao uso da linguagem; b) oferecer oportunidades para que os pesquisadores desenvolvam o conhecimento profissional e acadêmico, proporcionando habilidades que lhe permitam realizar pesquisa avançada, com originalidade e independência.

O programa, com nota 5 na avaliação da CAPES, oferece vagas de mestrado, doutorado e pós-doutorado com vistas à qualificação de docentes que possam responder a questões sociais atuais, em seus aspectos sócio-históricos, políticos, ideológicos e pedagógicos a partir de pesquisas sobre o funcionamento e o uso da linguagem.

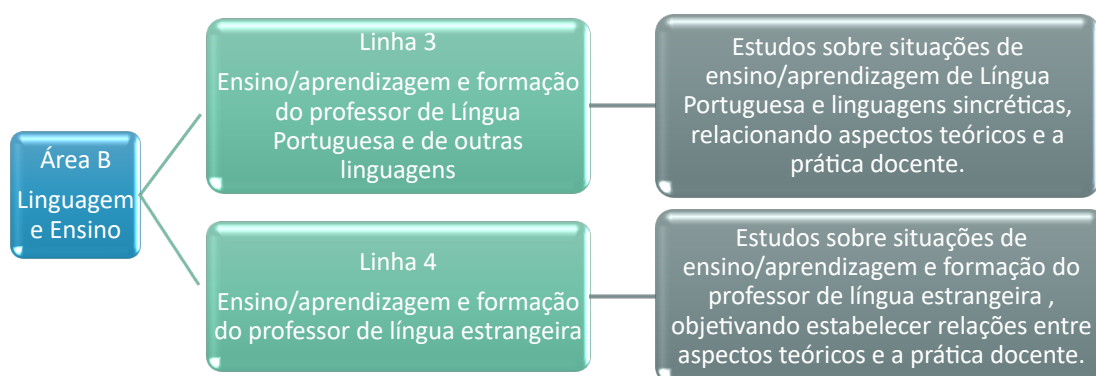
As pesquisas do programa estão divididas em duas áreas de concentração, 4 linhas de pesquisa e suas especificidades, conforme apresento nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Estrutura do PPGEL – UEL: Linguagem e Significação



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

Figura 5 – Estrutura do PPGEL – UEL: Linguagem e Educação



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

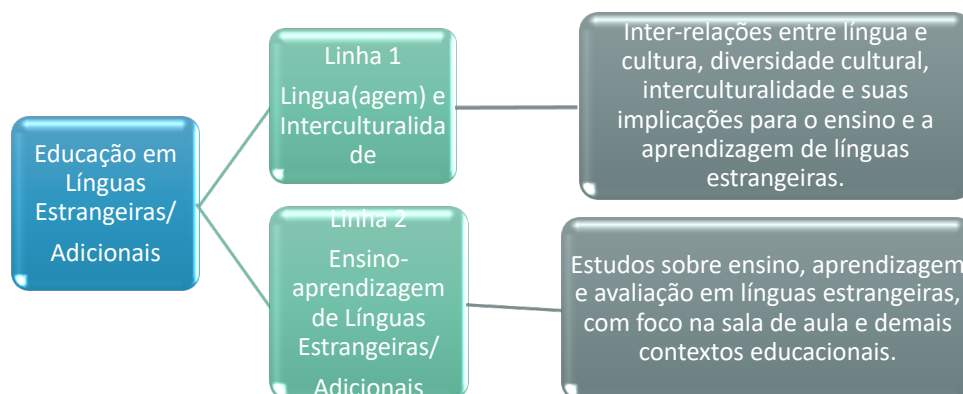
3. Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Mestrado Profissional (MEPLEM).

O principal objetivo do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras é capacitar graduados, com experiência profissional e com interesse em aprimorar conhecimentos na área de ensino de línguas estrangeiras. O programa busca melhor prepará-los para a docência na área por meio do aprofundamento de conhecimentos específicos bem como da expansão de suas capacidades para lidar com as mudanças socioeducacionais e tecnológicas, largamente discutidas na Linguística Aplicada.

Segundo informação do site do programa, este mestrado difere do acadêmico pelas disciplinas voltadas para estudos e técnicas diretamente ligadas ao desempenho profissional, bem como no trabalho de conclusão de curso.

O MEPLEM é organizado em uma área de concentração, com duas linhas de pesquisa.

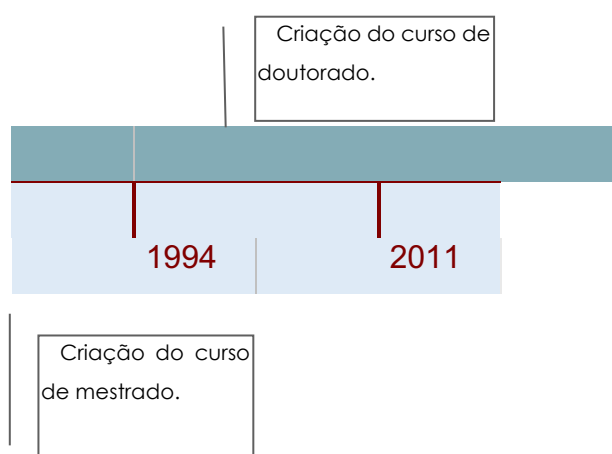
Figura 6 – Estrutura do MEPLEM – UEL



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

4. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

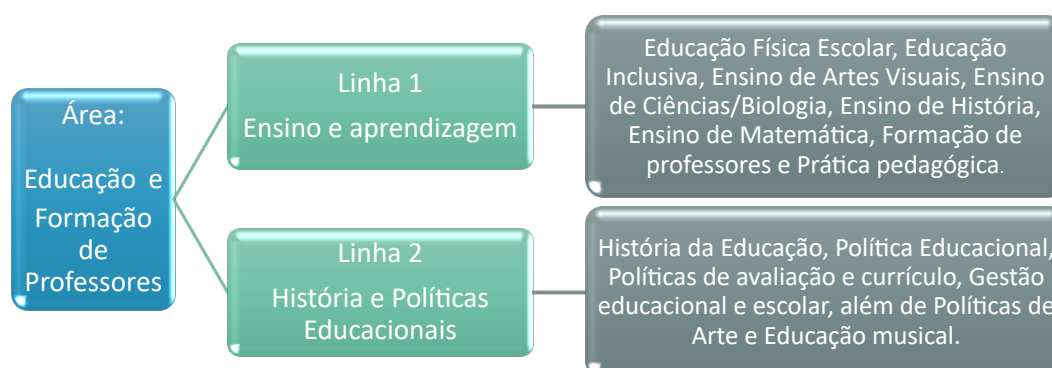
Fundado em 1994, o PPGE ofereceu inicialmente curso de mestrado em Educação, impulsionando a área de Educação e Formação de Professores. Desde sua criação até o ano de 2010, o programa consolidou-se, obtendo nota 4 na avaliação da CAPES. Isso favoreceu a implantação do curso de doutorado no ano seguinte. Esse curso adquiriu extrema relevância por ser o primeiro do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da universidade. Ele contribuiu também para o desenvolvimento da área de Educação da UEPG, para a universidade, de modo geral, e para a região, elevando os níveis de pesquisa e de formação de recursos humanos na área da Educação.

Figura 7 – Marcos históricos do PPGE – UEPG

Fonte: A autora.

Alguns objetivos do programa são: a) subsidiar a formação de pesquisadores capazes de analisar situações educacionais e de intervir em espaços formais e não-formais, em construção ou de demandas emergentes; b) contribuir para a democratização da educação brasileira, favorecendo o avanço das políticas educacionais, do saber e do fazer educativos; c) produzir e socializar o conhecimento científico no campo da Educação, analisando o fenômeno educativo em suas dimensões pedagógica, histórica, política e social; d) constituir uma instância de reflexão crítica e coletiva sobre práticas e teorias pedagógicas; e e) contribuir para o aprimoramento do padrão científico e didático da universidade, de outras instituições de ensino e do sistema educacional brasileiro.

O PPGE está organizado em 1 área de concentração e 2 linhas de pesquisa, com suas subdivisões.

Figura 8 – Estrutura do PPGE – UEPG

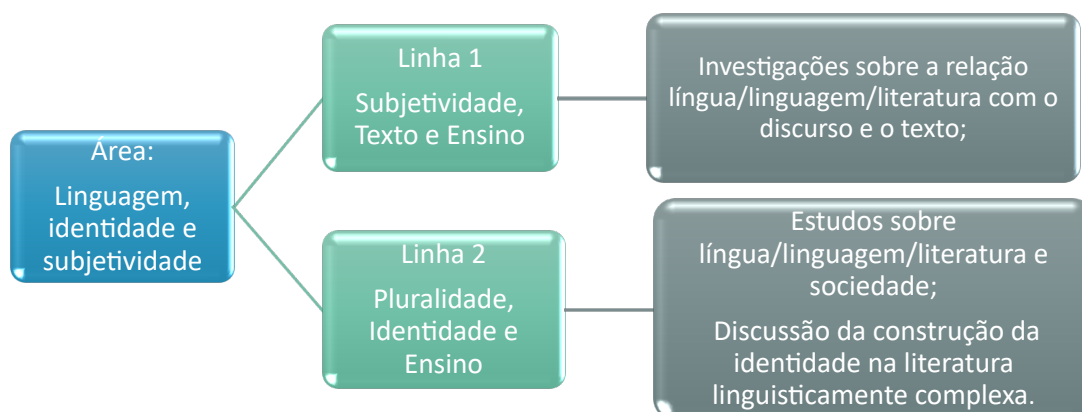
Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

5. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O programa do PPGEL da Universidade Estadual de Ponta Grossa, conceito 3 na CAPES, está em funcionamento há 7 anos e concentra-se na área de Linguagem, Identidade e Subjetividade, com curso de mestrado sob visão de linguagem como interação social. Nessa perspectiva, a subjetividade presente no uso da linguagem e o modo como os indivíduos revelam e negociam suas participações e pertencimento a determinados grupos sociais pelo uso da linguagem é o foco do programa.

Seus objetivos são: a) formar pessoal qualificado para o exercício das atividades profissionais de ensino e pesquisa em Estudos da Linguagem; b) propiciar a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino e à formação de professores de línguas; c) desenvolver pesquisas na área de estudos do texto, do discurso e da literatura; d) desenvolver pesquisas nos diversos níveis de descrição envolvendo corpora de português falado e/ou escrito, literário ou não, articulando esses dados a aspectos culturais e sociais da comunidade; e e) estudar as identidades periféricas e suas expressões nas literaturas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras.

Figura 9 – Estrutura do PPGEL – UEPG



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

6. Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

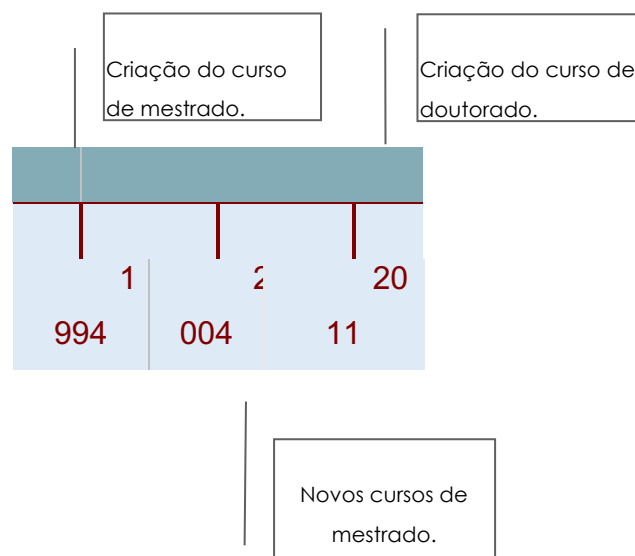
O objetivo do PLE é a formação e qualificação de profissionais para atuação em campos de ensino e de pesquisa em Letras, integrando estudos linguísticos e literários no âmbito do ensino, descrição e uso em contextos de produção, recepção e circulação literária.

O programa, com conceito 5 na Capes, oferta cursos de mestrado e de doutorado em 2 áreas de concentração: Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

A área Ensino-aprendizagem de língua materna teve início em março de 1997. A partir de 2004, com o crescimento da demanda, teve início a oferta de cursos para estudos do texto e do discurso, para aspectos ligados à morfologia, à sintaxe, além da criação de uma linha de Língua Estrangeira e de outra para o ensino da Literatura, para estudos de pressupostos teóricos e históricos na área dos Estudos Literários.

Em 2011, uma nova configuração do programa, possibilitou a implantação do doutorado, nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

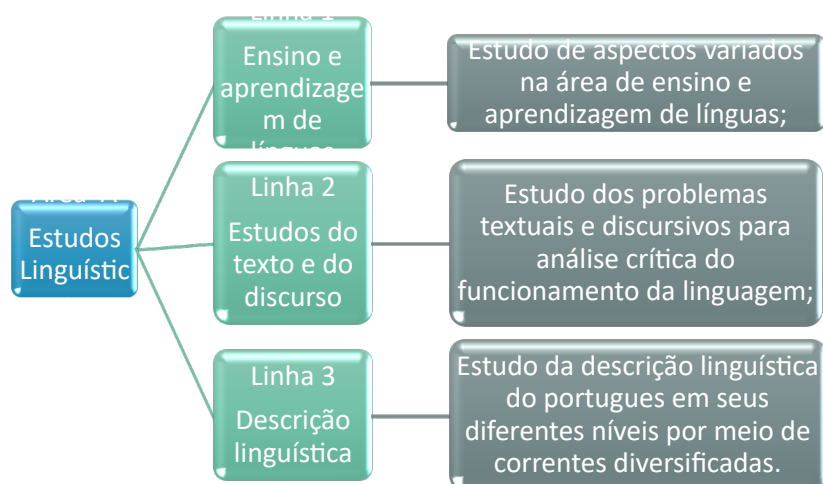
Figura 10 – Marcos históricos do PLE – UEM



Fonte: A autora.

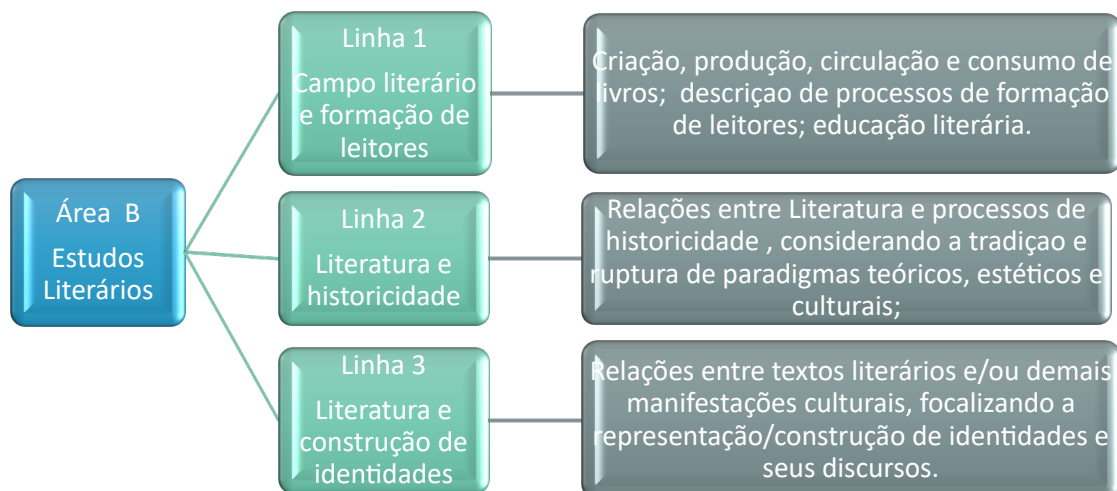
Atualmente, o programa é formado por 2 áreas de concentração. Cada área conta com 3 linhas de pesquisa e suas subdivisões.

Figura 11 – Estrutura do PLE – UEM: Área – Estudos Linguísticos



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

Figura 12 – Estrutura do PLE – UEM: Área B - Estudos Literários



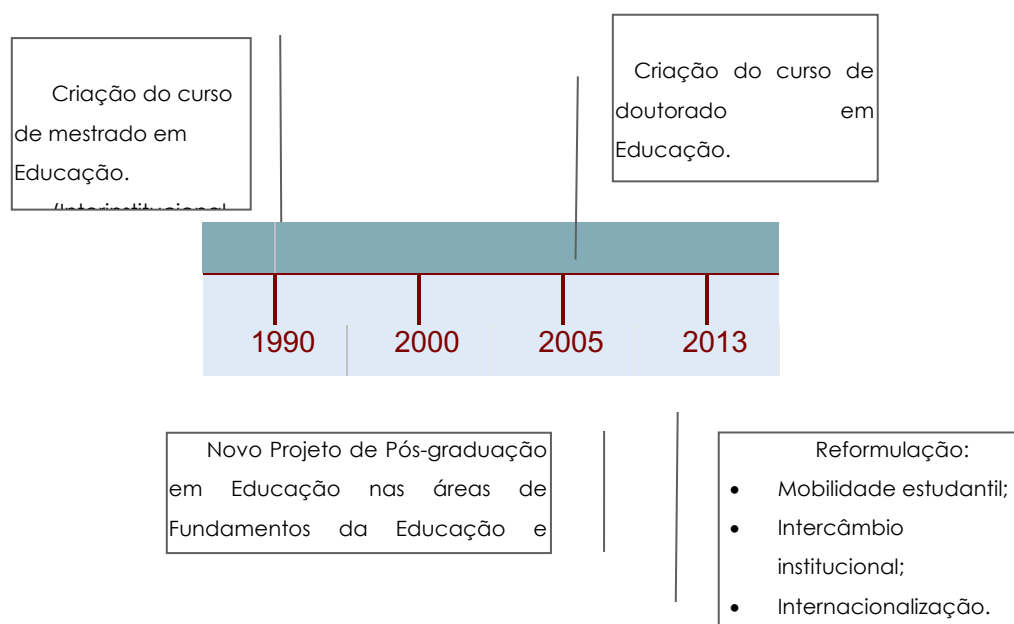
Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

7. Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

O PPE foi criado em 1990 por iniciativa de um grupo de professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sendo o primeiro Curso de mestrado em Educação do interior do Paraná.

Em 2000, o curso passou a ser denominado de Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) e, 5 anos depois, foi implantado o curso de Doutorado em Educação. Em 2013, o programa passou por novas reformulações com vistas à internacionalização e adequação aos padrões de qualidade da Pós-Graduação no Brasil.

Figura 13 – Marcos históricos do PPE – UEM

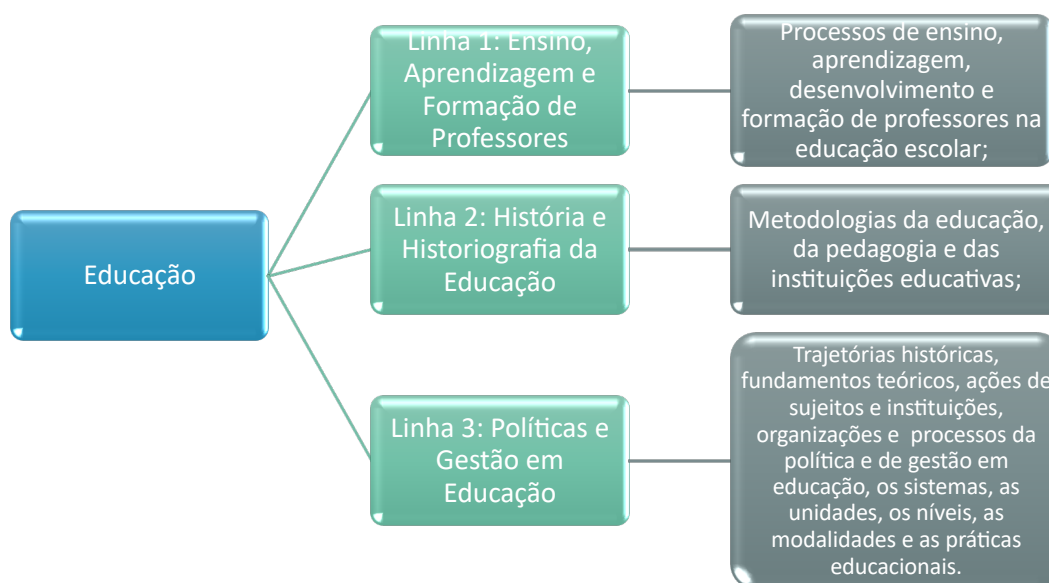


Fonte: A autora.

O PPE articula pesquisas no campo educacional com diversas áreas do conhecimento e seus principais objetivos são: a) analisar e reconhecer os parâmetros teóricos do fenômeno educativo em sua relação com o processo histórico do trabalho; b) investigar as concepções e práticas pedagógicas na contemporaneidade; c) compreender a formação de professores em suas relações com a educação escolar; d) analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em suas relações com o ensino escolar; e e) discutir os fundamentos da política e política educacional, em relação ao planejamento, gestão em educação e suas relações com o contexto histórico.

O programa, conceito 5 na CAPES, apresenta 1 área de concentração, articulada por três linhas de pesquisa.

Figura 14 – Estrutura do PPE – UEM

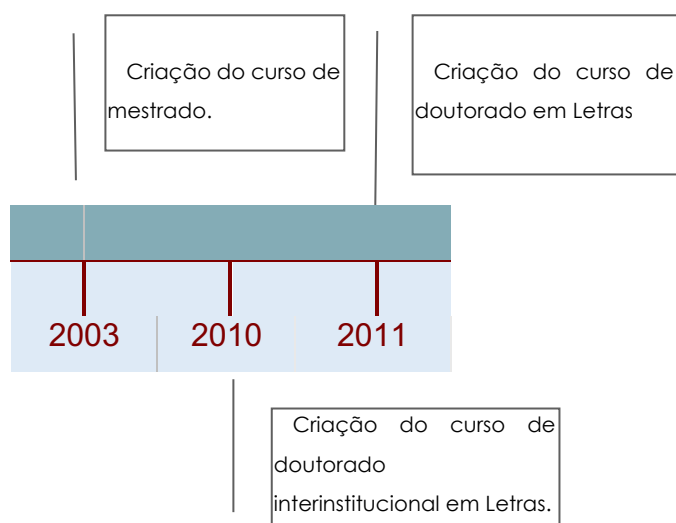


Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

8. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras (PPGL) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Cascavel).

O Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras da UNIOESTE está em funcionamento há 14 anos, tendo iniciado suas atividades de mestrado em 2003. Em seguida, teve início o Doutorado Interinstitucional em Letras, Linguística e Educação UFBA/UNIOESTE para qualificação do corpo docente dessas áreas na universidade. Em 2011, foi aprovada a implantação do Doutorado em Letras e, atualmente, há estudos pós-doutorais em andamento, por meio de parcerias com outras instituições.

A linha a seguir ilustra os marcos do programa.

Figura 15 – Marcos históricos do PPGL – UNIOESTE

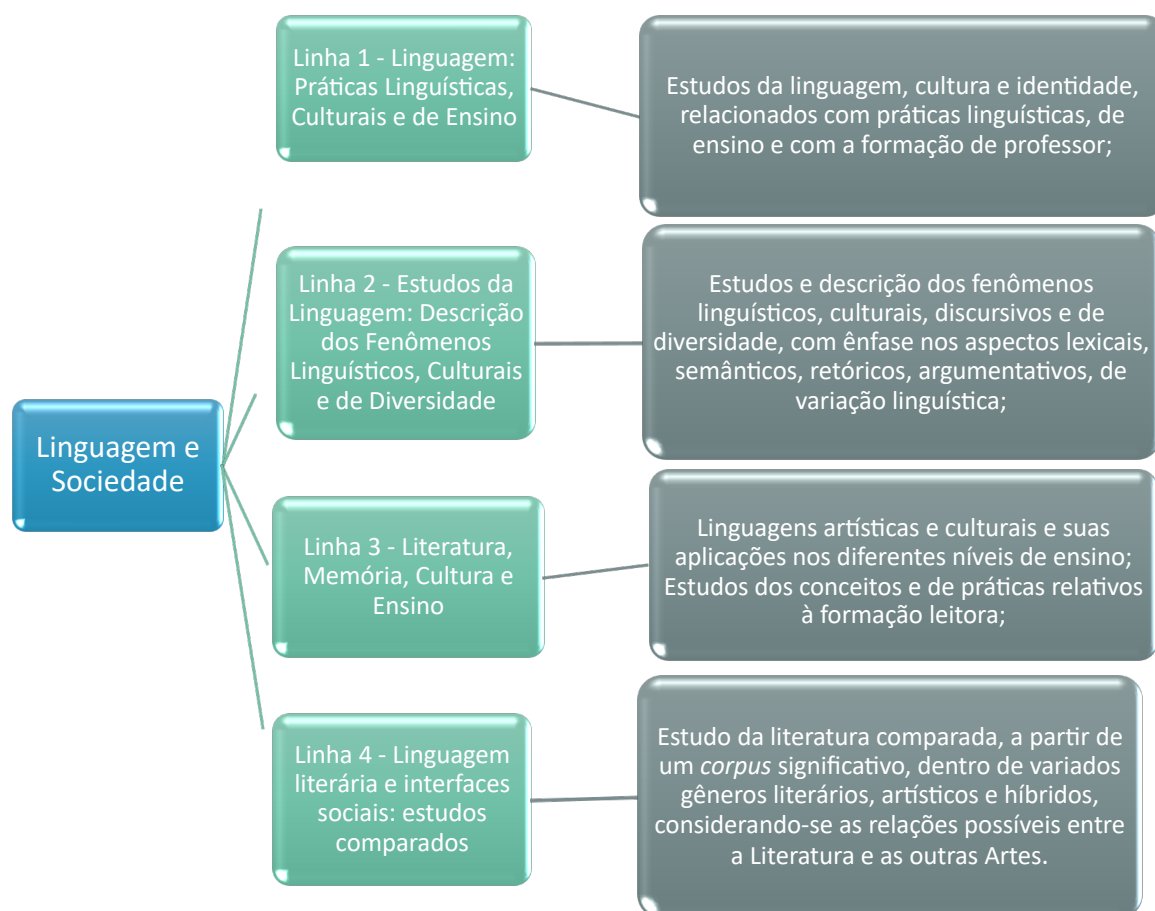
Fonte: A autora.

Os principais objetivos dos cursos de Mestrado e do Doutorado em Letras são:

- promover aprofundamento e reflexão teórica acerca de problemas que permeiam a relação linguagem e sociedade;
- estimular estudos relativos à cultura e à produção literária e artística na América Latina e interfaces com a história, memória e identidades;
- preparar pesquisadores capazes de responder às questões atuais em seus aspectos culturais, linguísticos, literários, sócio-histórico-políticos, ideológicos e de ensino;
- capacitar docentes para reflexões necessárias em ambiente escolar situado em contexto de fronteira.

Com conceito 4 na CAPES e 1 área de concentração subdividida em 4 linhas de pesquisa, o programa abarca estudos sobre a relação linguagem/linguístico/literário/cultural/social em região da tríplice fronteira – Brasil, Paraguai e Argentina.

Figura 16 – Estrutura do PPGL – UNIOESTE



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

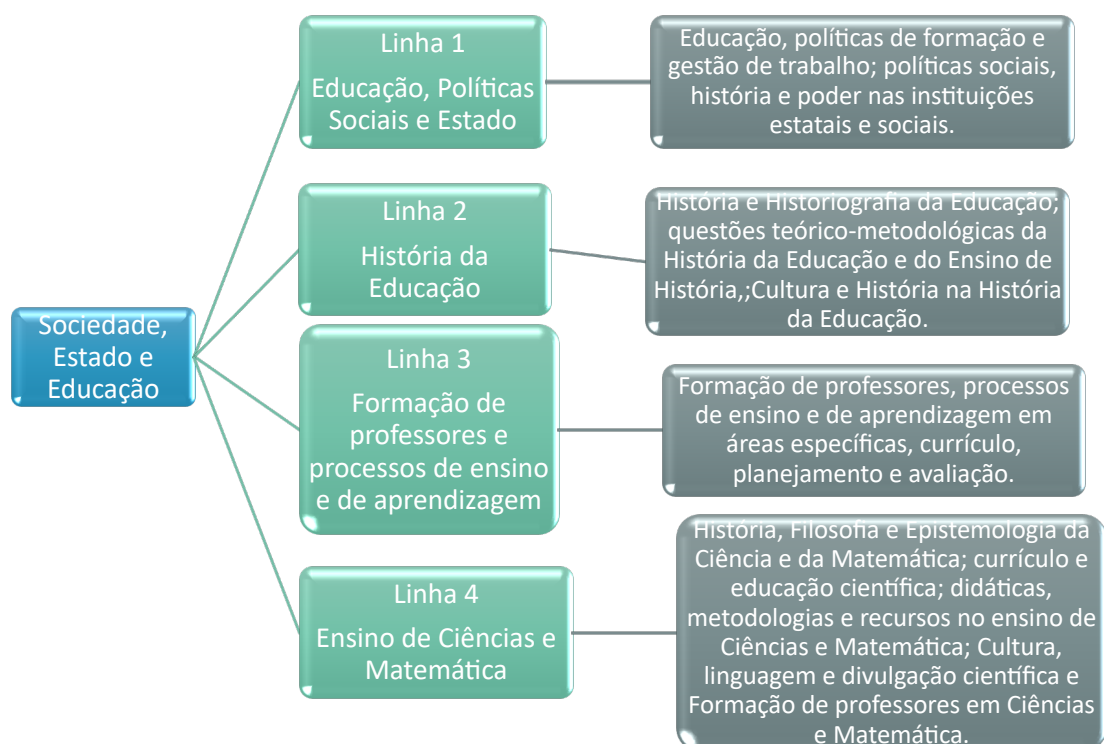
9. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Cascavel).

O PPGE é um programa de pós-graduação em nível de mestrado, aprovado pela CAPES em 2006 com conceito 3 e atende, principalmente, as demandas das regiões oeste e sudoeste do Paraná.

O principal objetivo do programa é a formação de profissionais qualificados para a pesquisa e para a docência no campo da Educação, capazes de produzir conhecimentos teórico-práticos acerca do fenômeno educativo em suas relações com a Sociedade e o Estado.

O programa tem uma única área de concentração dividida em 4 linhas de pesquisa com temáticas variadas.

Figura 17 – Estrutura do PPGE – UNIOESTE



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

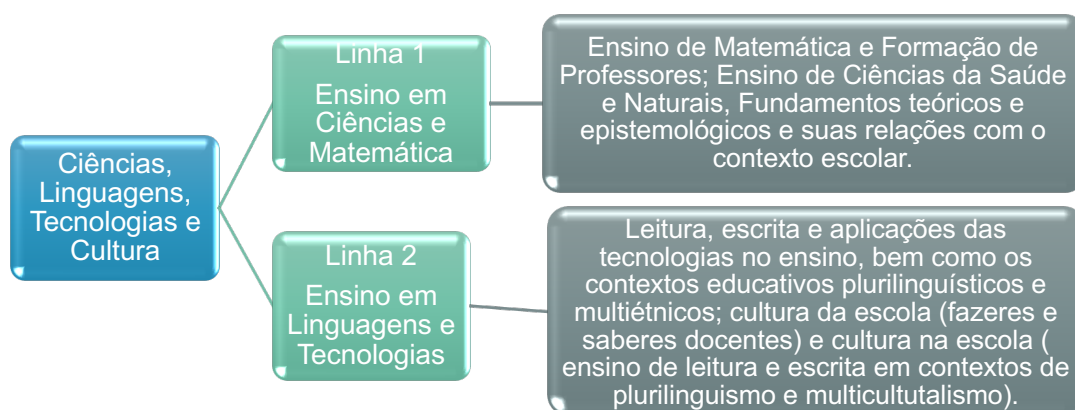
10. Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE_n) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu).

O Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE_n) foi aprovado em 2013 e acolhe pesquisas voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino, caracterizadas pela pluralidade de teorias e práticas, dentro de uma visão interacionista de educação. Desse modo, trata-se de um programa de mestrado interdisciplinar. Ele se dedica à formação de profissionais da educação básica e superior por meio da articulação entre Ciência, Linguagem e Tecnologia e suas implicações para o processo de disseminação do conhecimento, por meio da docência e formação continuada de professores em contextos multiétnicos e plurilinguísticos.

São objetivos centrais do programa: a) qualificar profissionais para a atuação em pesquisa no ensino, em contexto multiétnico e plurilinguístico; b) fomentar a pesquisa no ensino de ciências, linguagens e tecnologias; c) promover o intercâmbio com os países vizinhos, Argentina e Paraguai, com o objetivo de investigar as

peculiaridades do ensino na tríplice fronteira, com vistas à elaboração conjunta de práticas educacionais, curriculares e de formação inicial e continuada de professores, adaptadas a essa realidade; d) formular estratégias didáticas para contemplação do conteúdo/método/aprendizagem nas áreas de Tecnologias, Linguagem, Matemática e Ciências tendo como horizonte o sucesso escolar em tais áreas. Com conceito 3 na CAPES, o programa tem uma área de concentração e duas linhas de pesquisa, subdivididas em vertentes.

Figura 18 – Estrutura do PPGEn – UNIOESTE



Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

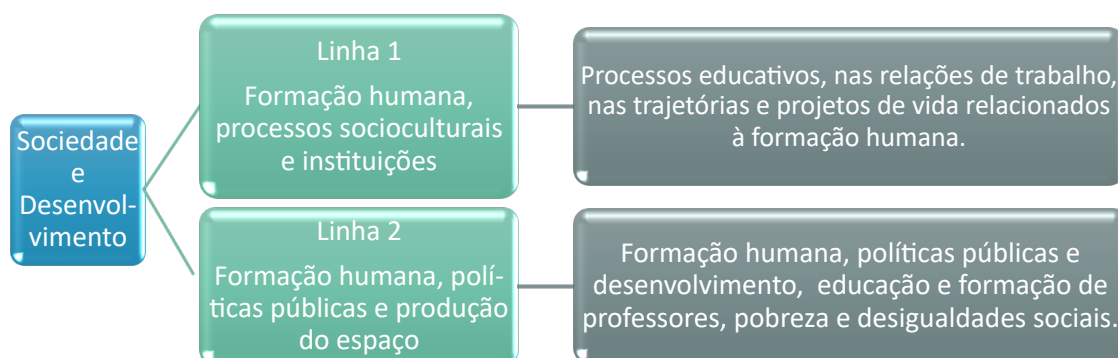
11. Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

O PPGSeD é um programa de mestrado com pesquisas que tematizam a formação humana, suas relações com os processos socioculturais, as instituições, as políticas públicas e a produção e ocupação do espaço.

As linhas de pesquisa incluem os processos intra e intersubjetivos da formação humana, relacionados à constituição e à dinâmica dos sujeitos e dos grupos sociais.

O Programa, regulamentado em 2012, é formado por 1 área de concentração e 2 linhas de pesquisa.

Figura 19 – Estrutura do PPGSeD – UNESPAR

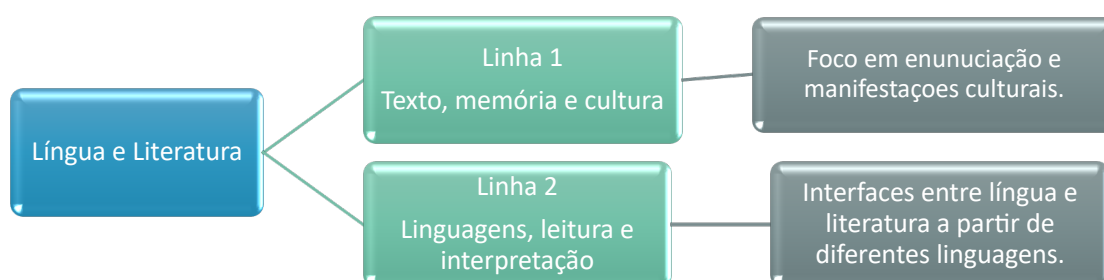


Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

12. Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

O Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras, PPGL, em nível de mestrado, implementado em 2011, tem conceito 3 na CAPES. Ele possui uma área de concentração Língua e Literatura, 2 linhas de pesquisa e temáticas organizadas em torno dos estudos do texto/discurso, da memória, da cultura, das diferentes linguagens e do ensino, com prioridade à leitura e à interpretação a partir de diferentes correntes teóricas.

Figura 20 – Estrutura do PPGL – UNICENTRO



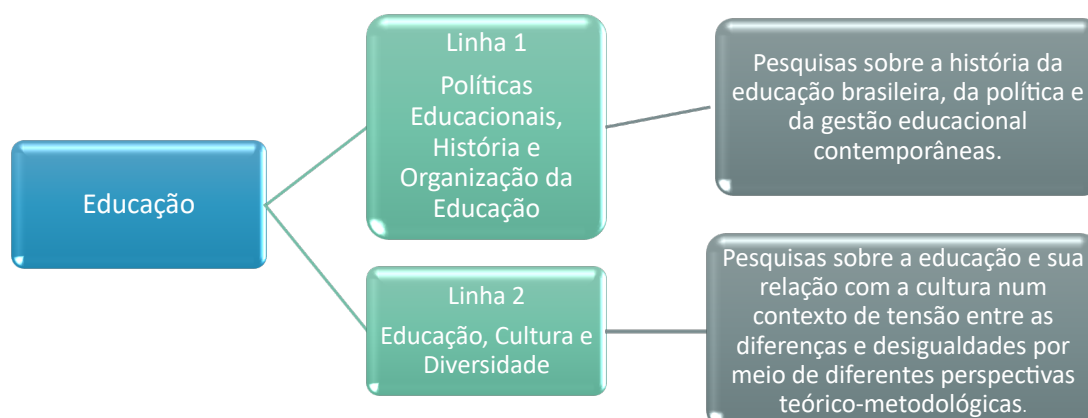
Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

Os objetivos do PPGL são: a) formar profissionais aptos para a pesquisa, docência e produção de conhecimento nas áreas de Língua e Literatura em caráter interdisciplinar; b) desenvolver pesquisas em torno de fenômenos linguísticos e literários e suas interfaces; c) investigar procedimentos de leitura e escrita com vistas a discutir escalas de valores, mecanismos de legitimação discursiva na produção de saberes; e d) produzir experiências inovadoras de abertura de indagações transdisciplinares e de compatibilização entre campos de investigação da teoria do texto e da leitura.

13. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

O PPGE oferece mestrado acadêmico, criado em 2011, com conceito 3 da CAPES, e tem a Educação como área de concentração. O foco das pesquisas são os aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira, especialmente em relação à diversidade social, à problemática das desigualdades e da intervenção do Estado no processo de implementação de políticas públicas.

Os objetivos do curso são: a) formar pesquisadores na área de Educação; b) proporcionar aos mestres em Educação, os fundamentos teórico-metodológicos que lhes possibilitem mobilizar, na sua prática profissional, os conhecimentos filosóficos/científicos da área da educação; e c) formar professores para atuação no Ensino Superior. O programa divide-se em duas linhas de pesquisa:

Figura 21 – Estrutura do PPGE – UNICENTRO

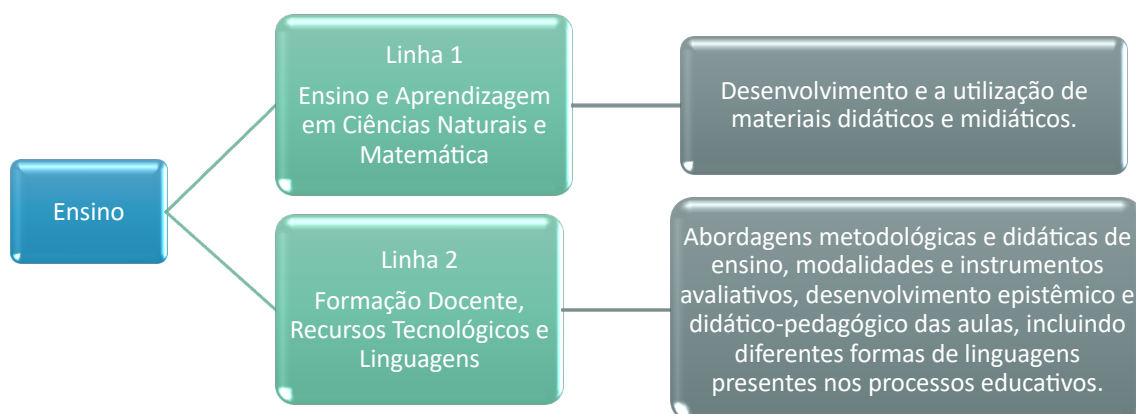
Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

14. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEN) – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

O PPGEN é um programa recente de mestrado profissional interdisciplinar proposto Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da UENP, aprovado pela CAPES no final de 2015, com início das atividades em 2016.

O objetivo geral é qualificar profissionais que querem atuar na Educação Básica e no Ensino Superior. Para isso, o programa fomenta pesquisas que visam a: a) desenvolver reflexões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem; b) favorecer o estabelecimento de relações entre os conhecimentos de diferentes áreas; c) contribuir para o ensino e para a aprendizagem por meio de investigações e reflexões dos fundamentos epistemológicos, sociais e culturais do conhecimento científico no âmbito da docência; d) investigar a utilização de tecnologias e materiais didáticos diversos, especialmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e de aprendizagem; e) analisar a prática docente em relação às gestões de classe, de conteúdo e da aprendizagem da docência.

A área de concentração é fundamentada no tripé Ensino, Ciência e Tecnologia e se desdobra em duas linhas de pesquisa.

Figura 22 – Estrutura do PPGEN – UENP

Fonte: Elaborado pela autora, com base na página eletrônica do programa.

APÊNDICE C - Primeira classificação de epistemologias da T1

Poderes	Limites
<ul style="list-style-type: none"> • Decidir o tipo de caminho que a levará ao conhecimento; • Advogar por mudança de postura do formador de professor em relação ao que ensina; • Entender um processo; • Selecionar recursos; • Verbalizar o entendido do outro; • Capturar e selecionar dados; • Formular abstrações a partir de prática social; • Legitimar a construção de sentido feita pelo outro; • Criar espaço para a manifestação do outro; • Utilizar recursos tecnológicos; • Desconstruir formas de interação; • Interpretar acontecimentos sob diferentes perspectivas ou posições sociais; • Reformular critérios; • Interpretar a fala do participante; • Identificar a construção de sentido pela linguagem; • Reconhecer pistas verbais e não-verbais (comportamentais) sobre as intenções do participante; • Explicitar ganhos dos participantes; • Apresentar conhecimento gerado; • Expor resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de questões relacionadas à vulnerabilidade dos participantes; • Lidar com relações sociais delicadas; • Preservar identidade do participante; • Sintetizar resultados abstratos; • Estabelecer estratégias de análise.

2ª Etapa: Classificação das perguntas de pesquisa

Aberta objetiva/direcionada 80 perguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que? 2. A que? 3. O que? 4. Qual? 5. Quais? 6. Em que medida? 7. Até que ponto?
Aberta subjetiva/não direcionada 21 perguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como? 2. De que modo? 3. De que maneira?
Hipotética (5 perguntas e 3 sentenças)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Há reconfigurações? 2. Há semelhanças? 3. As SDs podem colaborar [...]? 4. Os textos [...] revelam? 5. Os livros [...] possuem? 6. Sentenças hipotéticas: <ol style="list-style-type: none"> a) os aprendizes desconhecem; b) não possuem habilidades; c) a utilização de uma abordagem...pode;

3ª Etapa: Grade analítica de tipos de perguntas

TIPO DE PERGUNTA		Tese	Total
Aberta	objetiva / direcionada	(T1, T3, T6, T12, T14, T15, T16, 17, T18, T21, T22, T23, T24)	24
		(T1)	1
		(T1, T3, T14)	3
		(T1, T3, T6, T9, T11, T17, T22)	12
		(T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T19, T20, T23)	38
	(T22)	1	
	(T8)	1	
	subjetiva / não direcionada	(T1, T3, T7, T9, T10, T12, T22, T23, T15)	17
	(T1, T16)	2	
	(T14, T16)	2	
Fechada	Hipotética	(T4, T14)	2
		(T2)	1
		(T2)	1
		(T11)	1
		(T5)	3

APÊNDICE E - Fases analíticas de Foco/objeto

1ª Fase – Classificação a partir de espelhamento

TESES	Espelhamento	Foco/objeto
TESE 01:	Potencial de aprendizagem da atividade de produção coletiva	Potencial e processo
TESE 2:	Desenvolvimento da escrita em LI	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 3:	Desenvolvimento profissional de formadores (ENFOPLI)	Modo/atividade
TESE 4:	Desenvolvimento profissional (por meio de reuniões pedagógicas e Autoconfrontação)	Modo/atividade
TESE 5:	Produção textual	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 6:	Avaliação de professores	Cognição e princípios
TESE 7:	Formação continuada (no PDE – GTR)	Modo/atividade
TESE 8:	Dislexia e ensino-aprendizagem de LI	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 9:	Formação inicial do professor de inglês (relação entre instrumentos, saberes e capacidades)	Potencial e processo
TESE 10:	Interações de formadoras de professores de inglês	Cognição e ação
TESE 11:	Processo de construção de sequências didáticas	Potencial e processo
TESE 12:	(re)construção identitária de professores de língua inglesa	Cognição e Atributo
TESE 13:	Transformação de identidades de professores em formação	Cognição e Atributo
TESE 14:	Manual do professor	Linguagem e princípios
TESE 15:	Identidades em construção nas representações sociais de estudantes de língua inglesa	Cognição e Atributo
TESE 16:	Representações sociais	Cognição
TESE 17:	Identidade profissional de pibidianos	Cognição
TESE 18:	Cognições sobre experiências	Cognição
TESE 19:	Trabalho real do professor formador de LI	Atividade e ação

TESE 20:	Trabalho docente de professores formadores	Atividade e ação
TESE 21:	Desenvolvimento profissional docente	Cognição e Atributo
TESE 22:	Papel das interações orais e dos instrumentos de mediação no processo de escrita e reescrita textual	Potencial e processo
TESE 23:	Contradições históricas inerentes à trajetória de formação docente (no Ensino colaborativo no PIBID)	Cognição e ação
TESE 24:	Desenvolvimento de professoras como reflexo de seu pensamento crítico	Cognição e ação

2ª Fase – Agrupamento por semelhança

TESES	Foco/objeto
TESE 01:	Potencial e processo
TESE 9:	Potencial e processo
TESE 11:	Potencial e processo
TESE 22:	Potencial e processo
TESE 2:	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 5:	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 8:	Ensino-aprendizagem/processo
TESE 3:	Modo/atividade
TESE 4:	Modo/atividade
TESE 7:	Modo/atividade
TESE 10:	Cognição e ação
TESE 23:	Cognição e ação
TESE 18:	Cognição e ação
TESE 24:	Cognição e ação (e atributo)
TESE 12:	Cognição e Atributo
TESE 13:	Cognição e Atributo
TESE 15:	Cognição e Atributo
TESE 21:	Cognição e Atributo
TESE 16:	Cognição (e atributos)
TESE 17:	Cognição
TESE 19:	Atividade e ação
TESE 20:	Atividade e ação
TESE 14:	Linguagem (hipônimo); Princípios (sub-hipônimos)
TESE 6:	Cognição (hipônimo); Princípios (sub-hipônimos)

3ª Fase - Grade APS

HIPERÔNIMO	HIPÔNIMO	SUB-HIPÔNIMO	TESES	
FOCO/OBJETO	Potencial		1, 9, 11, 22	
	Processo		1, 2, 5, 8, 9, 11, 22	
	Ensino/aprendizagem		2, 5, 8	
	Modo		3, 4, 7	
	Cognição			16, 17
		Ação		10, 18, 23, 24
		Atributo		12, 13, 15, 21
		Princípios		6
	Linguagem			14

APÊNDICE F - Fases analíticas do Contexto

1ª Fase – Compilação de informações gerais.

TESES	Contexto
T1	[UEL, Curso de Letras Inglês]
T2	Escola Municipal “Valentim João da Rocha”, em Joinville, Santa Catarina.
T3	[...] ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (resumo)
T4	A pesquisa foi realizada em uma escola estadual (doravante Escola X) que, junto com outra escola (Escola Y), compõe um Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) num município do norte do Paraná. (p.99)
T5	Atividade de Extensão intitulada <i>Produção textual em língua inglesa e o uso de dicionários</i> , ocorrido na Universidade Estadual do Oeste do PR – Unioeste. (p.143)
T6	[...] reunião do grupo ENFOPLI (p.139); curso de aprimoramento linguístico para professores de LI da rede pública promovido pela APLIEPAR na cidade de Londrina (p.143);
T7	Grupos de Trabalho em Rede (GTR) do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE), mais especificamente os GTR de 3 informantes, que ocorreram em 2007 e 2008 no ambiente virtual Moodle. (resumo, linhas 1-3) [...] turma 2007/2008 de professores de inglês, ou seja, o primeiro grupo de profissionais dessa área que participaram do Programa. (p.17)
T8	A escola [...] é Estadual, mas [...] atendia alguns grupos das primeiras séries do Ensino Fundamental, e o grupo era composto por 38 alunos. (p.125)
T9	O curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, lócus desta pesquisa, compreende o Estágio Supervisionado como as disciplinas pedagógicas obrigatórias integrantes do currículo do curso [...] ((p.26) [...]a sala de aula da universidade e da escola (p.161)
T10	[...] uma instituição de ensino pública paranaense de nível superior (p.87); O GE [Grupo de estudos] foi vinculado a um projeto de extensão do Departamento de Letras da nossa instituição. (p.88)
T11	Universidade Estadual localizada ao norte do Paraná; Curso de Letras Anglo-Portuguesas; uma escola pública da rede estadual de ensino (p.116)
T12	Escolas públicas - Inserção do Livro didático de Língua Inglesa pelo PNLD (p.131)
T13	PIBID-English-UEL (p.140) This research, however, was carried out with the cohorts under my supervision (Group Y) and focused on teachers' identity transformation during the teaching practicum within PIBID organized through {coteaching cogenerative dialogue} [...] Vicente Rijo School, which is located in the downtown area of Londrina. (p.147)

T14	[Os dados são prescrições de documentos oficiais, manuais do professor e questionário a autores/editores] [A autora esclarece que analisa um contexto abrange: contexto sócio-histórico e sociosubjetivo]
T15	Esta pesquisa envolve múltiplos contextos: o maior, representado pelo IFPR; o local, pelo campus Telêmaco Borba; os específicos representados pelos cursos de Ensino Médio integrados a cursos Técnicos em Florestas e Mecânica, bem como a própria disciplina de língua inglesa 1. (p.74)
T16	[...] curso de formação continuada no ano de 2011 (resumo, p.111) Entre os meses de março e julho de 2011, elaborei e ministrei em conjunto com aquelas professoras formadoras, [...] o qual foi estabelecido por mim como o locus etnográfico de geração de dados para esta pesquisa. (p.26)
T17	Pibid de três universidades públicas do Paraná (resumo, p.26, 200)
T18	O estágio supervisionado II em LI é o contexto geral desta investigação realizada em instituição pública de ensino superior situada no noroeste do Paraná, especificamente no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. (p.115)
T19	O curso de Letras, licenciatura dupla, da universidade <i>locus</i> de pesquisa (p.103)
T20	Curso de Licenciatura em Letras/Inglês e uma das universidades estaduais do estado do Paraná (resumo, p. 108)
T21	O contexto da pesquisa é o subprojeto ² do PIBID da área de LI, de meados de 2011, ao final de 2012. (p.19) [...] uma instituição pública de ensino Fundamental e Médio. No caso do nosso subprojeto (Letras/Inglês 2011), o colégio no qual esse grupo estava inserido é considerado de porte médio, com aproximadamente 740 alunos. Localiza-se na zona oeste da cidade de Londrina, norte do Paraná (p.132)
T22	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR ¹³) [...] <i>Campus</i> Curitiba, [...] curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês (p.34, 125) [...] curso de extensão de 30 horas na UTFPR (resumo, p. 131)
T23	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), (CAPES, 2010), em um subprojeto de Letras-ínglês da Universidade Estadual de Londrina. (resumo)
T24	O contexto desta pesquisa constitui-se de um programa de formação continuada ¹⁴ , no qual o objetivo principal é promover os professores para o nível III da carreira e proporcionar-lhes “subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, [201-?]). (p.103)

2ª fase – Classificação das informações gerais.

TESES	Localização	Instituição	Curso/Evento/Programa	Instalações
T1	Londrina – PR	Universidade Estadual – UEL	Letras Inglês	Colegiado LEM
T2	Joinville – SC	Escola Municipal	Ensino Fundamental I	Sala de aula da escola
T3	Paraná	Universidades estaduais paranaenses	ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de LI	Universidades Centro de Eventos
T4	Cambé – PR	Escola Estadual	Reuniões pedagógicas	Dependências da escola
T5	Cascavel – PR	Universidade Estadual - UNIOESTE	Letras Português Inglês Curso de extensão	Sala de aula da universidade
T6	Europa Brasil Paraná	1) Conselho da Europa 2) Ministério da Educação (MEC) 3) Universidade Estadual do Paraná (UFPR) 4) Universidade – UEL	1) 5º ENFOPLI – Encontro de Formadores de Professores de LI 2) Curso de Aprimoramento Linguístico	1) Centro de Línguas (CELIN) 2) Sala de aula da universidade
T7	Londrina – PR	Universidade Estadual - UEL	Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)	1) Sala de aula da universidade 2) Ambiente virtual (Moodle-Grupo de Trabalho em Rede (GTR))
T8	Londrina - PR	Escola Estadual	Ensino Fundamental I	Sala de aula da escola
T9	Guarapuava - PR	1) Universidade Estadual – UNICENTRO 2) Escola Estadual	1) Letras Inglês – Estágio Supervisionado 2) Ensino Médio	1) Sala de aula da universidade 2) Sala de aula da escola
T10	Maringá - PR	Universidade Estadual – UEM	Projeto de Extensão do Departamento de Letras	Dependências da universidade
T11	Cornélio Procopio - PR	1) Universidade Estadual – UENP 2) Escola Estadual	Letras Português Inglês	1) Centro de Pesquisas em Letras (CEPEL); 2) Sala de aula da escola
T12	Maringá - PR	Quatro escolas estaduais	1) Ensino Fundamental II 2) Ensino Médio	Sala dos professores de cada escola

T13	Londrina - PR	1) Universidade Estadual – UEL 2) Colégio Estadual	Letras Inglês: PIBID-Inglês-UEL (Programa Interstitucional de Iniciação a Docência)	1) Salas de aula da escola 2) Dependências da escola
T14	Brasil	Não há	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Não há
T15	Telêmaco Borba – PR	Instituto Federal do Paraná (IFPR)	Ensino Médio – Cursos Técnicos	Salas de aula da escola
T16	Maringá - PR	Universidade Estadual – UEM	Curso de Extensão	Sala de aula da universidade
T17	Paraná	Três universidades estaduais paranaenses	PIBID-Inglês (Programa Interstitucional de Iniciação a Docência)	Dependências das três universidades participantes
T18	Maringá – PR	Universidade Estadual – UEM	Letras Inglês – Estágio Supervisionado	Sala de aula da universidade
T19	Campo Mourão – PR	Universidade Estadual -UNESPAR	Letras Português Inglês	Dependências da universidade
T20	Apucarana - PR	Universidade Estadual -UNESPAR	Letras Inglês	Dependências da universidade
T21	Londrina - PR	1) Universidade Estadual – UEL 2) Escola Estadual	Letras Inglês: PIBID-Inglês (Programa Interstitucional de Iniciação a Docência)	Dependências da universidade Dependências da escola
T22	Curitiba – PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Ensino Médio Curso de Extensão	Sala de aula da instituição
T23	Londrina - PR	Universidade Estadual – UEL Colégio de Aplicação	Letras Inglês: PIBID-Inglês (Programa Interstitucional de Iniciação a Docência)	Sala de aula da universidade Sala de aula da escola
T24	Londrina - PR	Não identificado	Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)	Biblioteca municipal de Londrina Residência da participante Local de Trabalho

3ª fase: Contexto/Local de coleta e/ou geração de dados.

TESES	Contexto/Local
TESE 6	Europa; Brasil; Paraná
TESE 14	Brasil
TESE 17	Paraná
TESE 3	Paraná
TESE 20	Apucarana - PR
TESE 4	Cambé – PR
TESE 19	Campo Mourão – PR
TESE 22	Curitiba – PR
TESE 5:	Cascavel – PR
TESE 11	Cornélio Procópio - PR
TESE 9:	Guarapuava - PR
TESE 2:	Joinville – SC
TESE 01:	Londrina – PR
TESE 7:	Londrina – PR
TESE 8:	Londrina - PR
TESE 13:	Londrina - PR
TESE 23:	Londrina - PR
TESE 24:	Londrina - PR
TESE 21:	Londrina - PR
TESE 10:	Maringá - PR
TESE 16:	Maringá - PR
TESE 18:	Campo Mourão – PR
TESE 12:	Maringá - PR
TESE 15:	Telêmaco Borba – PR

4ª fase: Órgão/Instituição de coleta e/ou geração de dados.

TESES	Instituição/Órgão
TESE 6:	1) Conselho da Europa; 2) Ministério da Educação (MEC); 3) Universidade Estadual do Paraná (UFPR); 4) Universidade Particular – UNOPAR
TESE 3:	Universidades paranaenses
TESE 17:	Três universidades estaduais paranaenses
TESE 01:	Universidade Estadual – UEL
TESE 7:	Universidade Estadual – UEL
TESE 13:	1) Universidade Estadual – UEL; 2) Escola Estadual
TESE 21:	1) Universidade Estadual – UEL; 2) Escola Estadual
TESE 23:	1) Universidade Estadual – UEL 2) Escola Estadual
TESE 10:	Universidade Estadual – UEM
TESE 16:	Universidade Estadual – UEM
TESE 18:	Universidade Estadual – UEM
TESE 9:	1) Universidade Estadual – UNICENTRO; 2) Escola Estadual
TESE 11:	1) Universidade Estadual – UENP; 2) Escola Estadual
TESE 19:	Universidade Estadual -UNESPAR
TESE 20:	Universidade Estadual -UNESPAR
TESE 5:	Universidade Estadual - UNIOESTE
TESE 12:	Quatro escolas estaduais
TESE 4:	Escola Estadual
TESE 8:	Escola Estadual
TESE 2:	Escola Municipal
TESE 15:	Instituto Federal do Paraná (IFPR)
TESE 14:	Não há
TESE 22:	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
TESE 24:	Não identificado

5ª fase: Contexto foco da investigação: Curso/Evento/Programa.

TESES	Curso/Evento/Programa
TESE 8:	Ensino Fundamental I
TESE 2:	Ensino Fundamental II
TESE 12:	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
TESE 15:	Ensino Médio – Cursos Técnicos
TESE 01:	Letras Inglês – Projeto das professoras formadoras
TESE 10:	Letras Inglês – Grupo de estudos de professoras formadoras
TESE 5:	Letras Português Inglês - Curso de extensão (criado para a pesquisa e ministrado pela pesquisadora)
TESE 7:	Letras Inglês: PDE
TESE 9:	1) Letras Inglês – Estágio Supervisionado 2) Ensino Médio
TESE 11:	1) Letras Português Inglês: Grupo de Pesquisa GETELIN (criado pela pesquisadora para a pesquisa) 2) Ensino Médio
TESE 13:	1) Letras Inglês: PIBID-Inglês-UEL 2) Ensino Médio
TESE 16:	Letras Inglês: Curso de Extensão (elaborados pela pesquisadora, em parceria com outras professoras, para geração de dados)
TESE 17:	Letras (não menciona se habilitação dupla ou única): PIBID-Inglês
TESE 18:	Letras Português Inglês: Estágio Supervisionado
TESE 19:	Letras Português Inglês: Reuniões de área (propostas pela pesquisadora para a pesquisa)
TESE 20:	Letras Inglês: Colegiado do curso
TESE 21:	Letras Inglês: PIBID-Inglês (Programa Interstitucional de Iniciação a Docência)
TESE 22:	Letras Português Inglês Curso de Extensão (nao criado por ela, mas reformulado por ela para a pesquisa)
TESE 23:	Letras Inglês: PIBID-Inglês
TESE 24:	Letras Inglês: PDE

TESE 3:	ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de LI
TESE 6:	1) 5º ENFOPLI – Encontro de Formadores de Professores de LI 2) Projeto proposto pela APLIEPAR (Curso de Aprimoramento Linguístico – não criado para a pesquisa)
TESE 4:	Reuniões pedagógicas de Educação Básica (Escola Estadual)
TESE 14:	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

6ª Fase: Instalações (contexto de coleta/geração de dados)

TESES	Instalações
TESE 2	Sala de aula da escola
TESE 8	Sala de aula da escola
TESE 15	Salas de aula da escola
TESE 4	Dependências da escola
TESE 13	Salas de aula da escola Dependências da escola
TESE 11	Centro de Pesquisas em Letras (CEPEL), da universidade; Sala de aula da escola
TESE 12	Sala dos professores de cada escola
TESE 9	Sala de aula da universidade Sala de aula da escola
TESE 23	Sala de aula da universidade Sala de aula da escola
TESE 5	Sala de aula da universidade
TESE 16	Sala de aula da universidade
TESE 18	Sala de aula da universidade
TESE 22	Sala de aula da universidade
TESE 3	Universidades; Centro de Eventos; Ambiente virtual (e-group)
TESE 6	Centro de Línguas da universidade (CELIN) Sala de aula da universidade

TESE 7	Sala de aula da universidade Ambiente virtual (Moodle- Grupo de Trabalho em Rede (GTR))
TESE 01	Dependências da universidade
TESE 10	Dependências da universidade
TESE 17	Dependências das universidades (3 no total)
TESE 19	Dependências da universidade
TESE 20	Dependências da universidade
TESE 21	Dependências da universidade Dependências da escola
TESE 14	Não há
TESE 24	Biblioteca municipal de Londrina; Residência da participante; Local de Trabalho

APÊNDICE G - Fases analíticas de instrumentos de coleta/geração de dados

1ª Fase – Classificação a partir de espelhamento

TESES	Instrumento de coleta/geração de dados
TESE 01:	<p>Os dados foram coletados ao longo de 26 meses entre janeiro de 2004 e fevereiro de 2006; (p.72)</p> <p>Como registros primários utilizo textos de duas naturezas: textos orais produzidos nas reuniões de elaboração do MP, em uma reunião de avaliação do MP com a presença de usuários do material, e nas reuniões de re-facção que aconteceram após a de avaliação. Todos esses registros se constituem em interações em situação de trabalho voltada para a meta de produzir o material para mediar a PEI. Além disso, utilizo o texto escrito da versão final do MP em seus dois volumes, que teriam resultado da atividade.</p> <p>Como registros secundários, [...] utilizo transcrições de reuniões de PEI, e de Grupos Focais (KRUEGER, 1994) de um outro projeto de pesquisa do qual sou participante. (p.73/74)</p>
TESE 2:	<p>[produção inicial-SD produção final]</p> <p>Na pesquisa, duas SDs foram dedicadas a cartas. No início do ano letivo, cartas para <i>pen pal</i> foram exploradas e, no final do período, cartas-resposta foram objeto de estudo. (p. 79)</p> <p>Concluindo, as SDs em estudo foram planejadas para uma situação específica de troca de correspondências [...], o trabalho foi iniciado com uma produção inicial (atividade complexa) realizada após a discussão da situação. A partir disso, as atividades foram elaboradas de forma a oportunizar a aprendizagem de operações de linguagem necessárias para a melhoria desse agir. (p.163)</p>
TESE 3:	<p>Relatos de entrevistas individuais e respostas ao questionário prévio ao evento presencial de 2008 (resumo)</p> <p>[...] interações entre seus membros, estabelecido nos encontros anuais presenciais e nas trocas de mensagens <i>online</i>, no período entre 2003 e 2007, assim como nos documentos produzidos a partir da negociação de significados, [...]. (p.80)</p> <p>Dados obtidos nos relatórios oficiais de cada evento presencial disponibilizados ao grupo na página do <i>e-group</i> <http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>, anotações pessoais, levantamento das interações <i>online</i> anuais, disponibilizadas nesta mesma página eletrônica, informações constantes na página eletrônica do grupo criada em 2007 (<http://br.geocities.com/enfopli/left.htm>), acessada em abril de 2008, e livros e artigos publicados sobre a</p>

	<p>comunidade, dentre eles o livro ENFOPLI Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês, organizado por Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Telma N. Gimenez, de 2005 (Londrina: ArtGraf). (p.107)</p>
TESE 4:	<p>Entrevista em áudio; Filmagem e transcrição (semana de reuniões pedagógica e reuniões pedagógicas); Entrevista filmada (e transcrita) logo após uma das reuniões Autoconfrontação simples - Utilização de um questionário semi-estruturado; Autoconfrontação cruzada - Utilização de um questionário semi-estruturado. (p.38)</p> <p>O conjunto de dados foi coletado ao longo do ano de 2007, de fevereiro a outubro [...] (p.105)</p>
TESE 5:	<p>Em nosso caso, utilizamos a transcrição da entrevista semi-estruturada e os Questionários I e II (pré e pós-produção textual). A entrevista semi-estruturada ocorreu ao final de todas as etapas da atividade de extensão (diretrizes iniciais; <i>Placement Test</i>; Questionário I; produção textual (texto I); orientação para as correções dos textos escritos; reelaboração dos textos (texto II); e Questionário II, como um instrumento de obtenção de <i>feedback</i> sobre a abordagem utilizada para a produção textual e uso de dicionários. (p.141)</p> <p>[período de coleta] 10 semanas (agosto, setembro e outubro/2009; março e abril/2010) (p.143)</p>
TESE 6:	<p>1) Questionário 1: aplicado a 23 formadoras de professores de língua inglesa do estado do Paraná, em outubro de 2007, no 5º. ENFOPLI (p. 139); 2) Questionário 2: aplicado a 18 professoras da rede pública, no curso ETP/APLIEPAR, em fevereiro de 2008 (p. 143-144); [...] documentos oficiais (diretrizes curriculares), matrizes de referenciais institucionais para avaliação docente e linguística, e instrumentos de avaliação (testes padronizados) (p.69);</p>
TESE 7:	<p>[Os dados são: 1) gravações de entrevistas semiestruturadas; 2) interações ocorridas nos fóruns dos GTR – por escrito, e instruções enviadas pela SEED-PR]</p> <p>Estas professoras gentilmente concordaram em participar de duas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas durante a realização do GTR, e disponibilizaram as interações ocorridas nos fóruns dos GTR que tutoravam. De fato, os dados que serão utilizados para análise se dividem naqueles relacionados ao programa como um todo¹³ e naqueles que são específicos dos GTRs 2007/2008. (p.24)</p>
TESE 8:	<p>–Materiais utilizados nas aulas de LI (unidades usadas no LD durante as aulas observadas e uma SD nas aulas implementadas); - A mediação da professora de LI nas aulas observadas e da professora- pesquisadora nas aulas implementadas. - Transcrição das aulas observadas e implementadas;</p>

	<p>- Atividades realizadas pelo sujeito de pesquisa durante os dois conjuntos de aulas. (p.123)</p> <p>A primeira fase da coleta de dados aconteceu entre os meses de setembro a dezembro de 2009. (p.126)</p> <p>A segunda fase da coleta de dados, a de intervenção, foi realizada durante os meses de março e abril de 2010 e, em outubro do mesmo ano (p.127);</p>
TESE 9:	<p>[Sequência didática] Os APLIs elaboraram, em duplas, sete sequências didáticas para ministrar as aulas no ensino médio [...] (p. 171) [Diários] A geração de dados com o instrumento de socialização de diários ocorreu de final de abril até final de setembro de 2008. Iniciamos no final do mês de março com a explanação das informações sobre o desenvolvimento do diário pelos APLIs. [...]As instruções dadas aos alunos limitavam-se a registros das reações em relatos informais, com uma frequência de três dias por semana. (p.175)</p> <p>Os momentos de partilha das socializações de diários e discussões foram gravados em vídeo pela PF, focalizando o grupo de forma geral ou os alunos individualmente. Durante o ano letivo foram gravados 15 momentos de partilha [...]</p> <p>Os momentos que escolhemos para analisar referem-se à última categoria em que as APLIs Anny e Rose estão presentes durante as socializações de diários. (p.176)</p> <p>[Autoconfrontação] A AC foi realizada conforme as cinco etapas expostas. Partimos da constituição do grupo de análise – os alunos do estágio do quarto ano do curso, dos quais selecionamos duas participantes, Anny e Rose para fazer parte de todas as etapas da AC. A filmagem serviu para realizar a geração das cenas e edição dos excertos a serem utilizados para as etapas da confrontação. Para a ACS optamos por realizar adaptações e fracionamos a etapa em duas fases 1 e 2. Em ambas as fases as APLIs confrontavam-se com as cenas em sessões individuais com a presença da PF. A ACC foi realizada na presença simultânea das duas APLIs e a PF. A última etapa envolveu a extensão ao coletivo de APLIs da análise do trabalho realizado pelas duas APLIs Anny e Rose. (p.178-179)</p>
TESE 10	<p>O <i>corpus</i> da pesquisa constitui-se de transcrições de audiografações dos dezesseis encontros do grupo durante o ano de 2010. (Resumo);</p>
TESE 11:	<p>A coleta de dados foi gerada na Universidade já mencionada, no Centro de Pesquisa em Letras (CEPEL) e na escola onde as regências foram dadas ao longo do primeiro e segundo anos de pesquisa. (p.118)</p> <p>Período de geração de dados: março de 2010 a dezembro de 2011. (p.119)</p>

	Como objetos de nossa coleta de dados, temos: 1) Modelo didático; 2) Análise dos livros didáticos aprovados pelo PNLD – foco no gênero conto; 3) SD base; 4) SD gerada. (p.121)
TESE 12:	[...] a geração de dados, [...] do mês de abril de 2011 ao mês de outubro do mesmo ano. (p.125) [...] questionário, entrevista e conversa entre pares (p.125);
TESE 13:	[...] dois anos de gravações de diálogos cogerativos, apresentações em eventos, <i>papers</i> (Resumo, p. 37) The research praxis lasted from March 2010 to December 2011.[...] During this period, we had 32 cogenerative dialogue meetings, 15 coplanning meetings, 30 hours of school meetings, 20 hours of individual supervision and 128 cotaught classrooms hours (each group). (p.147) The research praxis lasted from March 2010 to December 2011.[...] During this period, we had 32 cogenerative dialogue meetings, 15 coplanning meetings, 30 hours of school meetings, 20 hours of individual supervision and 128 cotaught classrooms hours (each group). (p.147) The ethnography of the context, the whole organization of the data source collection and the themes discussed occurred alongside the actual praxis during the teaching practicum. Our interactions were recorded for further group reflection and later become the focus of this investigation. [...]I recorded all forms of engagement in teaching-learning on the part of the PIBID group (cogenerative dialogues, co-planning and seminar presentations) under my supervision during 2010 and 2011 (18 novice teachers during the two-year program). (p.148) The database now consists of more than 800 pages of transcripts produced over two years. The entire database consists of information from 18 novice teachers (6 who participants in the first year, 6 who joined during the second year and 6 who participated in the entire proposal), 1 schoolteacher and 1 teacher educator. (p.149)
TESE 14:	Questionários respondidos por autores/editores; Edital-PNLD/2011; Edital-PNLD/2014; Coleções didáticas de LI dos anos finais do EF – 6º ao 9º ano submetidos ao PNLD/2011; Coleções didáticas de LI dos anos finais do EF – 6º ao 9º ano submetidos ao PNLD/2014; (Resumo, p.22, 92-93, 94)
TESE 15:	Para observar as RS dos estudantes desta pesquisa sobre a língua inglesa, seus usos, usuários e movimentações, utilizei vários instrumentos: 1) questionário de sondagem; 2) cinco sessões reflexivas, com quatro questionários e uma transcrição; 3) duas narrativas de aprendizagem de cada estudante; 4) transcrição do grupo focal e 5) transcrições de cinco entrevistas. (p.81, 83-92)

TESE 16:	<p>[...] selecionei 3 instrumentos: áudio-gravação, postagem no <i>blog</i> do curso e questionário aberto. [...] [áudio-gravação] Fiz uso desse instrumento para registrar todas as falas das professoras participantes durante os cinco encontros temáticos do curso, quando no desenvolvimento das atividades reflexivas orais. [...]fiz uso da ferramenta virtual, o <i>blog</i>, como um instrumento de pesquisa que viabilizasse o registro de dados escritos subsequentes (postagens das professoras) aos produzidos nos cinco encontros presenciais do curso. [...]questionário aberto, o qual denominei de “questionário final avaliativo” do curso, contendo 9 questões discursivas. O objetivo da aplicação desse instrumento foi de obter dados conclusivos das professoras informantes (p.126)</p>
TESE 17:	<p>[...] entrevista oral, questionário semiestruturado, narrativa autobiográfica escrita, observação participante e anotações de campo durante as visitas às reuniões dos Pibids. (resumo) [Período de coleta de dados na universidade Alfa] [...] última visita para a geração de dados na Universidade Alfa ocorreu em março de 2014. (p.103) [Período de coleta de dados na universidade Beta] [...] a 1ª visita também representou o 1º primeiro momento de geração de dados [...] ocorreu em meados de agosto de 2013. (p.108); 2ª visita [...] em meados de setembro de 2013 (p.111); A 3ª visita [...] aconteceu em meados de novembro de 2013 (p.113); A última visita [...] aconteceu somente em fevereiro de 2014, (p.115); [Período de coleta de dados na universidade Gama] [...] a primeira visita aconteceu em setembro de 2013. (p.117); minha segunda visita aconteceu duas semanas depois, ainda em setembro de 2013. (p.120); a terceira visita ocorreu somente no mês de novembro de 2013 (p.123); a quarta visita e terceiro momento de geração de dados ocorreu somente em fevereiro de 2014 (p.124);</p>
TESE 18:	<p>[...] dados gerados por duas participantes ao longo de sessões de orientação de estágio. (resumo)</p> <p>[...] propus a meus orientandos que realizassem pesquisa ação, baseada no ciclo pentafásico construído por Fred Korthagen (2001), ao longo de seu estágio. (p.126)</p> <p>Os dados foram gerados a partir de atividades e procedimentos pedagógicos realizados ao longo do estágio, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Orientação pré-aula; b. Orientação pós-aula; c. Aulas; d. Observação-participante pela professora pesquisadora; e. Diários reflexivos. (p.128)
TESE 19:	<p>[...] no ano de 2012, 12 reuniões de área foram realizadas. (p.110)</p>

	<p>A geração e a coleta de dados ocorreram na universidade já mencionada, com foco nos professores formadores da área de língua inglesa, em primeira instância, e nos alunos, perifericamente. A pesquisa teve como tempo para coleta e geração de dados os dois primeiros anos de doutorado. (p.109)</p> <p>Documentos prescritivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. - Transcrição de reuniões de área (601 laudas). (p.99) - Documentos oficiais da instituição, locus da pesquisa. - Planos de ensino, elaborados em 2012 na instituição, <i>locus</i> da pesquisa. <p>Material didático das disciplinas de LI. (p.99)</p> <p>-2 <i>e-groups</i> para professores formadores e para alunos (p.111)</p>
TESE 20:	<p>[...] relatos de experiência reflexivos escritos, textos orais, formulário de formação acadêmica e experiência profissional (resumo);</p> <p>A geração longitudinal dos dados [...] teve início em 2013 e estendeu-se até o primeiro semestre do ano letivo de 2015. (p.115)</p> <p>[Instrumentos completos] o formulário de formação e experiência profissional, o currículo Lattes; os contatos pessoais por <i>e-mails</i>, a entrevista semiestruturada, o relato de experiência reflexivo e o grupo focal (p.115);</p> <p>[Etapas] 1ª. etapa – Formulário de formação e experiência profissional, currículo Lattes, contatos por <i>e-mails</i>; 2ª. etapa – Relato escrito de experiência reflexivo logo após a finalização da (s) disciplina(s) ministrada(s) na turma em questão nos anos letivos de 2013 ou de 2014. 3ª. etapa – Entrevista semiestruturada com cada uma das formadoras nos anos letivos de 2013 ou 2014 aplicada ao término da disciplina ministrada. 4ª. etapa – Grupo focal⁵⁷ no ano letivo de 2015 reunindo formadoras que participaram das três primeiras etapas da pesquisa. (p.115-116)</p>
TESE 21:	<p>[...] desenvolvi o <i>método emancipatório de geração de dados</i>, que prima pelo princípio de distribuição de poder em prática de pesquisa, especificamente, na geração de dados. (p.20)</p>

	<p>[...] Para implementação do método, foram realizadas entrevistas semiestruturadas – instrumento de geração de dados conhecido e amplamente utilizado em pesquisas qualitativas (RICHARDSON et al., 1999). (p.21)</p> <p>[...] a geração de dados, que ocorreu ao longo do mês de outubro de 2012 (p.147)</p> <p><i>O corpus</i> constitui-se de 22 entrevistas semiestruturadas. (p.148)</p>
TESE 22:	<p>[...] videogravacao; relatos e producoes escritas (p. 127); questionario (p. 128), 133-136;</p> <p>O curso de extensão PWD, o qual serviu para a geração de nossos dados de pesquisa, teve início no primeiro semestre de 2014, no dia 22 de abril e sua finalização ocorreu no dia 26 de agosto de 2014. (p.131)</p>
TESE 23:	<p>[...] foram coletados dados por meio da gravação de todas as reuniões rotineiras do grupo, ocorridas semanalmente, totalizando 44 gravações, e foram gerados dados por meio de <i>diários reflexivos</i> sobre as discussões realizadas nas reuniões e também sobre as aulas ministradas no Colégio de Aplicação (estes últimos, denominados <i>briefings</i>, apenas com o propósito de distinguir os dois contextos). (p.84-85)</p> <p>A coleta e geração de dados nesta pesquisa se deu ao longo de um ano e meio, entre agosto de 2011 a novembro de 2012, período em que eu atuei como coordenadora do subprojeto de Letras-inglês/Pibid/UEL (CAPES, 2010). (p.84)</p>
TESE 24:	A coleta [Geração]de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas (p. 108)

2ª Fase – Tipo de captura de dados

TESES	Captura ecológica	Captura planejada para a pesquisa	Coleta/Geração
TESE 01:	Textos orais produzidos nas reuniões de elaboração do MP Interações em situação de trabalho		Coleta
TESE 2:		Elaboração de SDs	Geração
TESE 3:	Interações online (e-group) Interações em encontros anuais presenciais	Entrevistas Respostas ao Questionário Anotações pessoais	

TESE 4:	Filmagem e transcrição (semana de reuniões pedagógica e reuniões pedagógicas)	Entrevistas Autoconfrontações	Coleta e Geração
TESE 5:		Entrevista semiestruturada Questionários Produção, correção e reelaboração textual	Geração
TESE 6:		Questionário	Geração
TESE 7:	Interações em fóruns	Entrevistas	Coleta e Geração
TESE 8:	Observação de aula	Elaboração de SD Atividades realizadas pelo sujeito Intervenção didática	Coleta e Geração
TESE 9:		SD Diário Autoconfrontação	Geração
TESE 10:		Grupo de estudo	Geração
TESE 11:		Elaboração de modelo didático Análise de livros didáticos Elaboração de SD	Geração
TESE 12:		Questionário Entrevista Conversa entre pares	Geração
TESE 13:	Diálogos cogerativos Apresentações em eventos Atividades do PIBID		Coleta
TESE 14:	Editais PNLD Manuais do professor	Questionário	Coleta e Geração
TESE 15:		Questionário Sessões reflexivas Narrativas Grupo focal Entrevistas	Geração

TESE 16:		Questionário Postagem no blog Atividades reflexivas Curso de extensão	Geração
TESE 17:		Questionário Narrativas Entrevistas Observação participante e anotações de campo	Geração
TESE 18:	Orientação pré e pós-aula Aulas	Observação-participante Diários reflexivos	Coleta e Geração
TESE 19:		E-groups Reuniões de área	Geração
TESE 20:		Relatos de experiência Entrevistas semiestruturadas Grupo focal	Geração
TESE 21:		Entrevistas semiestruturadas	Geração
TESE 22:		Curso de extensão Filmagem de aulas; Relatos Produções escritas Questionário	Geração
TESE 23:	Gravação de todas as reuniões rotineiras do PIBID	Diários reflexivos Discussões (em grupo)	
TESE 24:		Entrevistas semiestruturadas	Geração

APÊNDICE H - Fases analíticas de coleta/geração de dados

1ª Etapa: Esferas sociais de produção de dados documentais

Governamental	Acadêmica	Comercial	Profissional	Escolar
Diretriz Curricular para formação de professores Edital (Plano Nacional do Livro Didático – PNLD) Instrução Normativa (Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE)	Livro Artigo científico Modelo didático de gênero textual Sequência Didática Periódicos Teste de proficiência Diário	Livro (Coleção didática)	Material didático Relatório Conteúdo em <i>webpage</i> Plano de trabalho docente Modelo didático de gênero textual Sequência Didática Narrativa Relato Diário reflexivo	Produção escrita: T2: Carta para pen pal T5: autobiografia T8: Carta de apresentação pessoal T22: biodata, <i>résumé</i> e <i>cover letter</i>

2ª Etapa: Ação de produção de dados dinâmicos

Individual	Coletiva
Anotações pessoais Resposta a questionário Produção escrita Diários de pesquisa Diário reflexivo Comunicação Narrativa de aprendizagem Narrativa autobiográfica Observação participante Formulário de formação e experiência profissional Relato de experiência Currículo Lattes Roteiro para entrevista Respostas a atividades didáticas	Reuniões para produção, refacção, avaliação de material didático Reunião/encontro docente Reunião de grupo de estudos Sessão de orientação de estágio Interações <i>online</i> (<i>e-group</i> , <i>fórum</i>) Entrevistas (pesquisador e participante) Reunião de Autoconfrontação Aulas (gravadas) Sessões reflexivas Grupo focal Sessão de orientação pré e pós-aula <i>E-mails</i>

3ª Etapa: Modo de interação entre participantes e pesquisador

Modo de interação	TESES																								Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
Pesquisador e participante	X		X	X	X		X	X			X	X	X				X	X		X							12
Pesquisador e grupo de participantes		X		X					X	X			X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		14
Somente Pesquisador			X					X									X										3
Somente Participante(s)			X		X	X	X				X	X		X		X	X	X		X	X	X	X				14

4ª Etapa: Classificação de Extensão da coleta

Extensão da coleta	TESES																								Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
Longitudinal	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			20
Uniepisódica						X	X							X											X		4

APÊNDICE I - Fases analíticas de método

1ª Fase – Classificação

TESES	Métodos de análise	Processo Indutivo/Dedutivo
TESE 01:	<p>Categorização do sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1987);</p> <p>Exploração tridimensional dos dados (discurso) (FAIRCLOUGH, 1992);</p> <p>Exploração da constituição do sistema de atividade pela linguagem;</p> <p>As categorias linguísticas foram definidas com o avanço das análises.</p>	Indutivo-Dedutivo
TESE 2:	<p>Identificação se a visão de escrita é coerente com a teoria adotada [ISD];</p> <p>Análise das produções dos participantes utilizando listas de constatação;</p> <p>Análise dialógica de questionários.</p>	Dedutivo
TESE 3:	Análise quantitativa e qualitativa dos dados;	Indutivo-Dedutivo
TESE 4:	<p>Análise com base no ISD: contextos macro e micro; temas; mecanismos de textualização; mecanismos enunciativos; tipos de discurso e de sequências discursivas; representações; e o agir dos sujeitos (com categorias criadas a partir dos dados);</p> <p>Análise com base nos ECD [Estudos Críticos do Discurso]: polarizações potencialmente; análise das relações de poder; também com base em Foucault, sobre poder, relações de poder e resistência.</p> <p>Para análise das polarizações e conflitos, as categorias foram estabelecidas a partir dos dados e não de categorias previamente utilizadas por outros autores;</p>	<p>Dedutivo</p> <p>Indutivo-Dedutivo</p>
TESE 5:	<p>Observação das necessidades do contexto (alunos);</p> <p>Análise de dicionários, com base na literatura precedente;</p> <p>Análise das produções textuais dos participantes com base em literatura sobre Análise de Erros, Interlíngua e ISD;</p>	<p>Indutivo</p> <p>Dedutivo</p>

TESE 6:	<p>Análise linguístico-discursiva do ISD, para identificação de representações;</p> <p>Análise de tipos de perguntas em questionários, com base em literatura precedente;</p>	Dedutivo
TESE 7:	Análise de Conteúdo sobre concepção e planejamento de cursos <i>on-line</i> com base nos pressupostos teóricos de comunidades e redes sociais;	Dedutivo
TESE 8:	<p>ISD: Análise dos dados para identificação e categorização de dificuldades de aprendizagem em LI;</p> <p>Análise de SD como instrumento mediador de aprendizagem;</p> <p>Análise das atividades do sujeito de pesquisa, em relação a capacidades de linguagem.</p>	<p>Indutivo</p> <p>Dedutivo</p>
TESE 9:	<p>ISD: Análise da construção de modelo didático de gênero (MD);</p> <p>Análise de sequência didática (SD) (macroestrutura, análise externa, análise interna, adequação da SD ao MD);</p> <p>Análise das concepções didáticas subjacentes e dos saberes e capacidades docentes;</p> <p>Análise do contexto sociointeracional (nível organizacional e enunciativo).</p>	Dedutivo
TESE 10	<p>ACD: Análise discursiva: Categorização dos dados em focos de discussões e atividades/ações;</p> <p>Inferência dos significados de participação diante das ações desenvolvidas e da dinâmica de negociação do empreendimento conjunto.</p>	Indutivo-Dedutivo
TESE 11:	<p>ISD: Contexto de produção; Plano textual global; Capacidades de linguagem; Elementos do conto cf. modelo didático; Elementos dos multiletramentos; Organização textual.</p>	Dedutivo
TESE 12:	<p>Identificação de irregularidades discursivas; posicionamento dos professores; efeitos de sentido nos discursos; Identificação e interpretação de marcas discursivas.</p>	Dedutivo

TESE 13:	Análise Crítica do Discurso {coteaching cogenerative dialogue}	Indutivo- Dedutivo
TESE 14:	ISD: Contexto e situação de produção; Arquitexto - Nível Organizacional; Nível Enunciativo; Nível Semântico	Dedutivo
TESE 15:	Teoria das RS [Representações Sociais]: Objetivação e ancoragem	Dedutivo
TESE 16:	Análise de Conteúdo: codificação (quantitativa ou qualitativa), categorização, e quantificação dos dados.	Indutivo- Dedutivo
TESE 17:	Interpretação de dados baseada na situacionalidade, ou seja, o tempo e o espaço de produção dos discursos; Método narrativo.	Indutivo- Dedutivo
TESE 18:	Indução e a dedução como abordagens mutuamente complementares e siga o método analítico da <i>Grounded Theory</i> .	Indutivo- Dedutivo
TESE 19:	Análise do contexto sociointeracional de produção dos textos e a análise linguístico-discursiva do texto. Método Dialético	Dedutivo
TESE 20:	ISD: Métodos mistos	Indutivo- Dedutivo
TESE 21:	<i>Grounded Theory</i> ; Análise Paradigmática e Sintagmática.	Indutivo- Dedutivo
TESE 22:	Categorias dos modos de participação dos interlocutores na interação; ISD: listas de constatação; operações linguístico-discursivas	Indutivo- Dedutivo
TESE 23:	Análise de diálogos centrados na deliberação sobre conflitos evidenciados (de Fairclough e Fairclough (2012) Análises da Argumentação e do Discurso Político.	Indutivo- Dedutivo
TESE 24:	Grounded theory	Indutivo- Dedutivo

2ª Fase - Tabela revisada

Grau	1	2	3
Método de análise			
Dedutivo	T1, T3, T6, T11,	T3, T5, T19	T2, T11
Dedutivo-Indutivo	T1, T3, T4, T6, T14, T19, T20	T6, T7, T10, T12, T13, T14, T15, T19, T20, T22	T2, T4, T8, T9, T11 (SDS), T22
Indutivo	T3, T4, T8, T13	T3 (p.198), T4, T10, T13	T4
Indutivo-Dedutivo	T7, T11 (PNLD), T18, T23	T7, T9, T10, T16, T17, T18, T21, T23, T24	T9, T11 (MD)

APÊNDICE J - Fases de análise de Epistemologias

1ª Fase: Tentativa inicial de classificação de epistemologia declarada e não declarada

Tese	Epistemologia Declarada	Epistemologia Não-declarada
T1		Ambos os referenciais representam mudanças de paradigma que têm na atividade social o cerne e a mola propulsora da ruptura com modelos outrora vigentes. (p. 28)
T2		A pesquisa tem natureza longitudinal e cunho participativo e intervencionista - professor-pesquisador como participante da pesquisa e mediador do processo ensino-aprendizagem (CAGLIARI, 1992). Dessa forma, configura-se como etnográfica denominada pesquisa-ação ou pesquisa intervencionista (ANDRÉ, 1995). Tem como características o contato direto do pesquisador com a situação investigada, no papel de professor, e o envolvimento de um plano de ação [...] (p.92)
T3		Adotamos os construtos metodológicos da pesquisa antropológica pois, utilizando-se da etnografia (WENGER, 1998), procuramos nos abrir para o novo e o inesperado, tratando de forma não previamente estabelecida as diferentes formas de compreensão do senso comum, dos significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências (COHEN; MANION; MORRISON, 2000) em contextos coletivos como o de uma comunidade de prática (LAVE, 1988), mesmo contrariando a determinada ortodoxia na pesquisa, que demanda que esta seja construída considerando-se resultados previamente estabelecidos, como previne Hodkinson (2004). (p.101-102)
T4		O objetivo é situar a pesquisa dentro desse paradigma de formação, que busca, entre outras coisas, valorizar os saberes construídos pelos professores. (p.18)
T5		[...] orientamo-nos por estudos que tratam de pesquisa na perspectiva qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; MARCONI; LAKATOS, 1990; CHIZZOTTI, 1991; CRUZ NETO, 1994; FINI, 1997; DEMO, 2000, 2009). (p.138)

		Entendemos que a adoção da abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta tese proporciona uma dimensão mais ampla ao trabalho (p.139)
T6	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja base epistemológica prioriza a linguagem na constituição sociohistórica e no desenvolvimento dos seres humanos, nas atividades coletivas, nas formações sociais e nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. (318);	
T7		Esta é uma pesquisa qualitativa/interpretativista (HOLLOWAY, 1997; STAKE, 2010) que se constrói nos pressupostos teóricos advindos das comunidades de prática (WENGER, 1998) [...] (resumo, linhas 4-9) Diante dos objetivos, das perguntas de pesquisa e dos dados coletados, opto por uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa por meio de um processo de análise de conteúdo. (p.24)
T8		A pesquisa aqui desenvolvida é um estudo de caso, de abordagem qualitativa e de paradigma interpretativista. (p.124) Sua abordagem é qualitativa porque procura compreender e interpretar os dados globalmente, considerando o contexto e as produções dos alunos de forma processual (ANDRÉ, 1995). (p.124) [...]este trabalho é um estudo de caso que investiga as relações do que tem sido comumente descrito como “dislexia” e o ensino- aprendizagem de LI um aluno diagnosticado como tal [...] (p.222)
T9		[...] a pesquisa segue a visão interpretativa e holística, para reconhecer de modo amplo as diversas facetas do complexo objeto de nosso estudo; a pesquisa tende a direcionar-se para o processo e não apenas para o produto final; o papel mais ativo dos APLs, durante a atuação nas aulas e, por conseguinte, durante a pesquisa. pág A natureza qualitativa não exclui a utilização de análises quantitativas que, embora seja usada apenas esporadicamente, auxilia a compreender a configuração geral do instrumento SD. Os resultados expressos

		numericamente dão maior clareza a alguns dados da análise da sequência didática desenvolvida pelas APLIs. (p.162)
T10	Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, proveniente da tradição epistemológica interpretativista. (p.62);	
T11		[...] base qualitativa interpretativista (p.114)
T12		[...] pesquisa qualitativa; [...]paradigma crítico; construcionismo social (p.121, 190); O pesquisador, enquanto sujeito, também está envolvido no processo de interpretação (p.130); [...] objetivo de trazer a voz dos participantes acerca da análise desenvolvida (p.190; 191; 192)
T13		[...] a poststructuralist view of identity (Resumo) The general goal of this research aims towards the transformation of a teaching practicum context. (p.16) [Nota de rodapé] I situate this research in the paradigm of critical educational research reasoning, that asserts that the use of critical theories in case study research offers rich potential for exemplifying the development of agency and identities (p.162) [...] meta-level approach within a socio-historical-cultural perspective and advocates for the need to move from relational ontology ⁶⁰ to a transformative active stance (p.51) [Nota de rodapé] The relational ontology (comprised in theoretical approaches including Piaget, Vygotsky and Dewey) emphasize the transitional nature of development and learning. (p.51)
T14		A pesquisa que desenvolvo é de natureza qualitativa e compreende a análise documental, contudo, utilizo dados quantitativos em parte do conjunto de dados. (p.88)
T15		[...]análise, de forma interpretativa(resumo); [...] Adoto um paradigma interpretativo (p.71)

T16		<p>[...] exponho a natureza desta pesquisa, a qual está ancorada no paradigma qualitativo e interpretativo (p.110)</p> <p>[...]</p> <p>estudo insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa de natureza crítica e transdisciplinar no campo da LA contemporânea. (p.29)</p> <p>Este estudo insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa [...] (p.110)</p>
T17		<p>[...] as interpretações construídas por mim e sistematizadas em categorias de análise, precisam ser compreendidas como mais uma interpretação possível (p.158)</p> <p>Nesse sentido, o ato de narrar e de cotejar minhas trajetórias de vida e escolar influenciou na forma como interpretei os discursos dos pibidianos, isso porque, toda interpretação resultou de uma leitura particular embasada em valores, crenças e expectativas criadas em certas circunstâncias. (p.24)</p> <p>[...] movimento dialético de compreensão do outro por meio de minha interpretação (p.28)</p>
T18	<p>[...] esta pesquisa qualitativa, baseada na <i>Grounded Theory</i> (STRAUSS; CORBIN, 1998), insere-se no paradigma pós-positivista, sendo um estudo interpretativista sob os pontos de vista ontológico e epistemológico (p.238)</p>	
T19	<p>Por se tratar de uma pesquisa que é subsidiada pelas raízes do quadro epistemológico do ISD, o marxismo é o ponto de partida e de chegada de nossas pressuposições, categorizações e interpretações de nosso <i>corpora</i> (p.32)</p>	
T20	<p>Sendo assim, em consonância com meus objetivos de pesquisa [...]utilizo a perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2007) e teórico-metodológica do ISD [...]para desenvolver uma pesquisa que se caracteriza como sendo um estudo de caso (COHEN, MANION, MORRISON, 2001) de epistemologia</p>	

	Teórico Crítica (KINCHELOE; MCLAREN 2006) e de abordagem qualitativa (GODOY, 1995; BOGDAN; BILKLEN, 1994), embora empregue métodos mistos para análise de dados (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). (p. 75-76)	
T21	[...] esta pesquisa enquadra-se no paradigma pós-moderno conhecido como <i>construcionismo social</i> (SCHWANDT, 2006). (p.121)	
T22	“O quadro epistemológico central do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) [...] construto teórico-metodológico contemporâneo que refuta a ideia de uma divisão ou separação das ciências em ciências humanas e sociais, justamente por ter como objeto de estudo as ações humanas. “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente do humano” (p. 21)	
T23		<p>[...] entendo que o estudo aqui sob enfoque foi participativo, pois contou com um grupo de professores para agir e implementar inovações na prática em que se propôs intervir (p.76)</p> <p>O referencial teórico-metodológico do estudo baseia-se na ADC, em concepções de metáforas conceituais, na TASHC, e em uma perspectiva dialógica e enunciativa da linguagem, ancorada nos estudos bakhtinianos. (p.47)</p> <p>Roth et al. (2002), a esse respeito, observam que o pesquisador, ao se comprometer com o ensino colaborativo, perde poderes e regalias de diversas maneiras – podendo, por exemplo, encontrar-se na posição de ter a sua prática pedagógica avaliada, e seus valores e crenças questionados. (p.146)</p>
T24	Dentro das possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece, esta investigação está inserida nos pressupostos do construcionismo social “forte”, pois, nesse paradigma supõe-se que o conhecimento é ideológico, político e permeado de valores, toma-se por base a noção dos jogos de linguagem.	

2ª Fase - Classificação de poderes do pesquisador

Âmbito	Poder		Referência
Interno ao pesquisador	Definir <i>previamente</i> o desenho da pesquisa (o importante é a circunstância – o poder com relação <u>a quando</u>)		
	Ser instrumento de geração de dados		
	Delimitar	ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados	
		extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados	
	Estabelecer monólogo (concentra-se no pesquisador – é o filtro da análise, interpretação e resultados)		
	[Refletir sobre si próprio]		
Interno/externo ao pesquisador	[Definir a pesquisa ao longo do seu desenvolvimento] (o importante é a circunstância – o poder com relação <u>a quando</u> , inclui elaborar instrumento SD, curso)		
	Estabelecer diálogo		
Externo ao pesquisador	Cuidar do participante		
	Designar ações	indivíduo] (dar tarefas: <i>verbal</i> (escrever, falar); <i>cognitivo</i> (pensar, criar, elaborar, resolver, analisar, comparar, sintetizar); <i>distributivo</i> (compartilhar – pessoalmente, rede, coletivamente)	
		coletividade] (dar tarefas: <i>verbal</i> (escrever, falar); <i>cognitivo</i> (pensar, criar, elaborar, resolver, analisar, comparar, sintetizar); <i>distributivo</i> (compartilhar – pessoalmente, rede, coletivamente)	
	Acessar	Mente (s)	de indivíduo (refere-se à cognição (pensamento, crença, memória, conhecimento, valor, representação, dúvida); percepção (resultado do mundo externo com

			a mente, informa a cognição (primeiro percebo e isso forma a cognição);	
			de coletividade (representações sociais (valores – o que as pessoas falam);	
		Linguagem	de indivíduo (verbal e não verbal)	
			de coletividade (verbal e não verbal)	
		Ação	indivíduo] (ensinar, elaborar, dar aula)	
			coletividade]	

3ª Fase: Grade analítica de epistemologias

Âmbito	Poder			Referência	
Interno ao pesquisador	Definir <i>previamente</i> o desenho da pesquisa				
	Ser instrumento de geração de dados				
	Delimitar	Ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados			
		Extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados			
	Estabelecer relação				
	Refletir sobre si próprio				
Interno/externo ao pesquisador	Definir a pesquisa <i>ao longo</i> do seu desenvolvimento				
	Estabelecer diálogo				
Externo ao pesquisador	Cuidar do participante			Referência	
	Designar ações	Indivíduo	Coletividade		
		<i>verbais</i>			
		<i>cognitivas</i>			
	Acessar	<i>distributivas</i>			
		Mente (s)			
		Linguagem			
Ação					

APÊNDICE K - Levantamento quantitativo de epistemologias

ÂMBITO	PODER	TESES																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
INTERNO AO PESQUISA- DOR	Definir <i>previamente</i> o desenho da pesquisa		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	
	Ser instru- mento	<i>Coleta de dados</i>	X		X	X		X	X	X	X		X		X	X					X				X	
		<i>Geração de dados</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Delimitar	<i>Ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		<i>Extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Estabelecer relação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Refletir sobre si próprio	<i>Escolha de instrumentos</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		<i>Conduta</i>	X			X				X	X										X	X	X		X	
INTERNO E EXTERNO AO	Definir a pesquisa <i>ao longo</i> do seu desenvolvimento	X	X			X	X		X					X		X			X	X	X	X	X	X		

PESQUISA-DOR	Estabelecer diálogo	X	X		X					X	X		X			X	X		X	X	X	X	X		X	
EXTERNO AO PESQUISA-DOR	Cuidar do participante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Designar ações <i>Individual</i> <i>Coletivo</i>	<i>Verbais</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		<i>Cognitivas</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		<i>Distributivas</i>		X							X		X				X						X			
	Acessar <i>Individual</i> <i>Coletivo</i>	<i>Mente(s)</i>	X	X	X	X			X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
		<i>Linguagem</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Ação</i>			X	X	X	X				X	X	X							X		X	X		X	X	

APÊNDICE L - Grade analítica de epistemologias (com referência)

Âmbito	Poder	Referência		
INTERNO AO PESQUISADOR	Definir <i>previamente</i> o desenho da pesquisa	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, 10, T11, T12, T14, T16, T17, T,18, T19, T20, T21, T22, T24		
	Ser instrumento	<i>Coleta de dados</i>	T1, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T11, T13, T14, T19, T23	
		<i>Geração de dados</i>	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	
	Delimitar	<i>Ponto de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	
		<i>Extensão de aplicação do recurso teórico externo aos dados</i>	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	
	Estabelecer relação		T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	
	Refletir	<i>Escolha de instrumentos</i>	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	
		<i>Autodesenvolvimento</i>	T1, T4, T8, T9, T19, T20, T21, T23	
	INTERNO e EXTERNO AO PESQUISADOR	Definir a pesquisa <i>ao longo</i> do seu desenvolvimento	T1, T2, T5, T6, T8, T13, T15, T18, T19, T20, T21, T22, T23	
		Estabelecer diálogo	T1, T2, T4, T9, T10, T12, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T24	

EXTERNO AO PESQUISADOR	Cuidar do participante		T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	
	Designar ações		<i>Indivíduo</i>	<i>Coletividade</i>
		<i>Verbais</i>	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24	T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23
		<i>Cognitivas</i>	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24	T2, T4, T5, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23
		<i>Distributivas</i>	T2, T9, T13, 16, T21	T9, T11, T16, T21
	Acessar	<i>Mente (s)</i>	T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24	T1 T2, T3, T4, T6, T10, T12, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22
		<i>Linguagem</i>	T1, T2, T3 T4, T5, T6, T7, T8, T9, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23
		<i>Ação</i>	T4, T9, T18, T24	T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, T13, T18, T19, T20, T22, T23

APÊNDICE M - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Educação de professores de língua inglesa no Estado do Paraná: uma metapesquisa

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa doutoral **“Educação de professores de língua inglesa no Estado do Paraná: uma metapesquisa”**, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é elaborar uma síntese sobre o conhecimento precedente oferecido pelo conjunto de teses com foco na formação de professor de língua inglesa, produzidas nos programas da Pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas do Estado do Paraná, no período de 2007 a 2016. O estudo se dará por meio da interpretação de elementos relacionáveis a formações discursivas, a partir de considerações *epistemológicas, ontológicas, metodológicas e éticas* validadas por estes programas. Sua participação é muito importante e ela se daria caso um ou mais aspectos dos citados em *itálico* não tenha(m) sido explicitamente referido(s) na sua tese. Sendo tal o caso, a sua participação geraria dados por meio de respostas a um questionário semiestruturado com perguntas sobre esses aspectos.

Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço também que sua identidade será preservada ao máximo, porém, considerando que o principal material de análise são teses, ou seja, documentos públicos e de livre acesso, é possível que a sua autoria seja relacionada a sua tese pelo leitor futuramente. Por isso, caso se sinta constrangido(a), o (a) senhor(a) tem liberdade de se negar a participar da geração de dados por questionário, se e quando assim desejar.

Esclareço ainda, que não haverá custos ou remuneração por sua participação. Garanto, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Quanto aos riscos aos participantes, elenco o possível desconforto em responder o questionário semiestruturado, quando for o caso de notarem ausência de referência aos aspectos enfocados nesta pesquisa, além de autocrítica ao lerem as interpretações dos dados feitas pela pesquisadora nas fases iniciais e de devolutiva da pesquisa.

Os benefícios esperados são fomentar reflexões por parte dos pesquisadores atuantes nos programas de pós-graduação, dos pesquisadores-autores das teses que constituirão o material documental sob análise, meus conhecimentos enquanto pesquisadora proponente e formadora de professores de língua inglesa e aos demais profissionais da área.

Além disso, espero contribuir para o desenvolvimento de conhecimento técnico sobre o assunto investigado, auxiliando direta ou indiretamente o aprimoramento do trabalho de formação que vem sendo desenvolvido no Estado do Paraná, bem como fomentando outras pesquisas em outros contextos de formação do professor de língua inglesa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar (**Célia Regina Capellini Petreche**; rua; telefone; email) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 29 de junho de 2018.

Célia Regina Capellini Petreche
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Simone Reis
Profa. Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE N - Orientações dos retornos ao participante

Retorno 1: Consulta ao autor (contato via e-mail)

Minha pesquisa¹⁸⁵ é majoritariamente documental e tem como objetivo elaborar uma síntese das epistemologias, ontologias e metodologias que caracterizam o conhecimento precedente, oferecido pelo conjunto de teses com foco na formação de professores de língua inglesa dos programas de Pós-graduação das universidades estaduais do Paraná. Além disso, pretendo fazer uma discussão das epistemologias, ontologias e metodologias identificadas nesse corpo de conhecimentos para a pesquisa na formação de professores de língua inglesa, uma vez que o considero o estado da arte no campo.

Até o momento, para nortear minhas buscas indutivo-dedutivas, analisei os seguintes aspectos metodológicos no corpus: 1) Área de inserção da pesquisa; 2) Campo; 3) Objetivos das pesquisas; 4) Perguntas de pesquisa; 5) Foco/objeto; 6) Contexto; 7) Instrumento de coleta e/ou geração de dados; 8) Elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados; 9) Tipos de dados; e 10) Método de análise.

O exame dos seis primeiros aspectos não gerou dúvidas que justificassem uma consulta aos autores das teses. No entanto, nas análises relacionadas aos demais aspectos (7) *Instrumento de coleta e/ou geração de dados*; 8) *Elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados*; 9) *Tipos de dados*; e 10) *Método de análise*) estabeleci categorias mais abstratas, que me permitissem abranger todo o universo investigado. Com isso, veio também necessidade de lhe apresentar o que realizei.

Agradeço imensamente sua disponibilidade em dialogar comigo, pois considero que esse tipo de estudo que desenvolvo não teria sentido sem esse diálogo, uma vez que desejo contribuir para a área. Não é minha intenção fazer nenhum tipo de avaliação, pelo contrário, minha intenção é traçar um panorama do que considero o *estado da arte* no campo e fazer uma síntese de modo a valorizar ainda mais o que já

¹⁸⁵ Dados de registro na Plataforma Brasil: PETRECHE, Célia Regina Capellini. **Educação de professores de língua inglesa no estado do Paraná: uma metapesquisa**. Projeto de Pesquisa Doutoral em Estudos da Linguagem. Plataforma Brasil. CAAE: 64313717.7.0000.5231. Data de Submissão: 01/02/2017. Aprovado em: 08/02/2017.

foi produzido e discutir possíveis expansões para próximas pesquisas. Acredito que isso possa contribuir com novos pesquisadores também.

Desse modo, peço que expresse sua concordância ou discordância em relação às análises que realizei sobre sua tese, nesses aspectos que relaciono:

- a) *Instrumento de coleta e/ou geração de dado:*
- b) *Elaboração e modo de coleta e/ou geração de dados:*
- c) *Tipos de dados:*
- d) *Método de análise:*

Em caso de discordância, gostaria que você apontasse em qual(is) ponto(s) você discorda e que alterações devem ser feitas?

Retorno 2 Consulta ao autor (contato via e-mail)

Caro(a) _____,

encaminho-lhe uma segunda consulta, referente ao segundo retorno ao participante de minha pesquisa doutoral, intitulada *Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês*.

Primeiramente, apresento o resumo da tese, para seu conhecimento. Em seguida, disponibilizo um excerto do Capítulo 3 – Metodologia, com conceito de *epistemologia* e procedimentos metodológicos por mim adotados nas análises referentes a esse assunto.

Na sequência, apresento um recorte do Capítulo 5, com as análises das epistemologias que identifiquei no corpus da pesquisa, e, por fim, um recorte do apêndice que contém o levantamento das epistemologias que evidenciei em sua tese.

Para facilitar a leitura, no capítulo 5, destaquei os excertos pertencentes à sua tese, utilizados como ilustração das análises, e suprimi os excertos das outras teses, nos itens em que não há excertos de sua tese.

Após a leitura, peço a gentileza de comentar os tópicos que apresento no item e) Comentários do(a) pesquisador(a).

Seria possível me retornar até 17 ou 18/08/19?

Em caso de dúvidas, estou à disposição.

Desde já, agradeço imensamente sua participação nessa última etapa de análise. Antes de finalizar a tese, lhe encaminharei uma versão completa, para que você faça mais algum comentário ou solicitação a respeito de seus dados, caso deseje.

Retorno 3 Consulta ao autor (contato via e-mail)

Os excertos a seguir são parte do Capítulo 6 de minha tese, sobre o procedimento denominado Retorno ao Participante, realizado ao longo da pesquisa.

Prezado(a)....., antes de finalizar a pesquisa, encaminho meu relato a respeito do procedimento de retorno ao participante.

No arquivo anexo, descrevo seus apontamentos sobre os capítulos 4 e 5 e meus procedimentos a partir deles.

Ao final, sintetizo os resultados gerais com as (re)ações dos envolvidos.

Gostaria de saber se há algum comentário ou observação que você gostaria de acrescentar ao relato.

Aguardo seu retorno para que eu possa finalizar a tese. Peço a gentileza de me retornar em 10 dias (até o dia 15 de fevereiro).

Muito obrigada por se dispor a participar, pois seus apontamentos foram fundamentais para minhas reflexões e construção da pesquisa.