



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ROBERTA GLEYCIÂNGELA SOUZA LOPES**

**MUDANÇAS NO LETRAMENTO ACADÊMICO DE CURSISTAS DO PROFLETRAS:  
QUESTÕES DE LINGUAGEM E IDENTIDADE**

**FORTALEZA**

**2016**

ROBERTA GLEYCIÂNGELA SOUZA LOPES

MUDANÇAS NO LETRAMENTO ACADÊMICO DE CURSISTAS DO PROFLETRAS:  
QUESTÕES DE LINGUAGEM E IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística.  
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L855m Lopes, Roberta Gleyciângela Souza Lopes.  
Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do Profletras: questões de linguagem e identidade /  
Roberta Gleyciângela Souza Lopes Lopes. – 2017.  
294 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Maria Izabel Santos Magalhães.

1. letramento acadêmico. 2. identidades docentes. 3. mudança discursiva. I. Título.

CDD 410

---

ROBERTA GLEYCIÂNGELA SOUZA LOPES

MUDANÇAS NO LETRAMENTO ACADÊMICO DE CURSISTAS DO PROFLETRAS:  
QUESTÕES DE LINGUAGEM E IDENTIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística.  
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.

Aprovada em: 21/ 12/ 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (UnB/UFC/PPGL – orientadora)

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga-Leurquin (UFC/Posling)

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)

FORTALEZA

2016

## DEDICATÓRIA

A Ian James, meu filho muito amado, dedico esta vitória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a **Deus**, por me permitir viver plenamente esse sonho e superar todas as barreiras que se colocaram diante de mim.

Ao meu filho, **Ian James Souza Lopes**, que teve que abdicar em alguns momentos de minha atenção, agradeço pelo seu sorriso sincero, seu jeito doce e carinhoso, que serviram de alento nas horas de desânimo.

Ao meu esposo, **Ivo Lopes de Paula**, por estar presente em todas as etapas desse processo, às vezes doloroso, aplaudindo as minhas vitórias e me estendendo a mão nos momentos difíceis.

Aos meus pais, **Maria Ocirene** e **Luiz Maria**, por despertarem, desde cedo, o meu encantamento pela linguagem e por demonstrarem seu orgulho por todas as minhas pequenas e grandes conquistas.

Agradeço também a minha mãe que, juntamente com a minha sogra, **Vângia Maria**, cuidaram com tanto amor do meu filho para que eu pudesse voltar ao universo acadêmico que tanto amo.

A minha avó materna, **dona Raimunda Souza** e meus irmãos, **Roberto Gleidson** e **Daniel Carlos**, por constituírem a minha primeira família e me ensinarem a ser quem eu sou, a conviver com as diferenças, a dividir e a cuidar um do outro. A minhas cunhadas, **Jennifer Furtado** e **Angélica Vieira**, e sobrinhos, **Ana Letícia** e **Herbet Levi** que passaram também a fazer parte desse grupo e tornaram-se parte da minha coleção de mais belas memórias.

A minha inesquecível professora de Português do Ensino Médio, **Simone Moura**, por ter sido, além de mestra, uma amiga e incentivadora que, com toda a sua experiência e generosidade, guiou-me nos primeiros passos da profissão.

A minha orientadora **Maria Izabel Santos Magalhães**, por me apoiar e ajudar desde o início até a conclusão deste trabalho, por me ensinar muito sobre ética e seriedade na pesquisa e por estar sempre disponível para esclarecer minhas dúvidas ou para me oferecer uma palavra de incentivo.

Às professoras **Áurea Zavam** (Universidade Federal do Ceará), **Mônica Souza Serafim** (Universidade Federal do Ceará) e **Maria Aparecida Resende Ottoni de Lima** (Universidade Federal de Uberlândia), pela essencial ajuda no desenvolvimento deste trabalho.

A todos que compõem o **Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará**, professores, alunos e funcionários, por contribuírem ricamente com o meu crescimento acadêmico.

Aos integrantes do **Grupo de Estudos de Discurso, Identidade e Prática Social (GEDIP)**, sob coordenação da professora Izabel Magalhães, em especial, Jaqueline Suassuna e Monique Lessa, por terem dividido comigo angústias e aprendizados do mestrado e por terem sido parceiras nas etapas de escrita da dissertação e do Estágio em Docência.

A todos os alunos e alunas **cursistas do Proletras** que dedicaram o seu tempo para colaborar com esta pesquisa, apesar de todas as limitações. Com vocês que superam diariamente as intempéries do caminho, movidos pelo desejo de crescimento pessoal e profissional, aprendi muito.

“Você é o criador do seu próprio mérito; vai dar tudo certo porque você merece.” (Frase retirada da Série 3%, citada pela minha mãe ao saber da conclusão do trabalho).

## RESUMO

A presente pesquisa propõe uma análise das mudanças no letramento acadêmico e suas implicações no perfil identitário de professores(as), fundamentando-se nos estudos sociais do Letramento e na Análise de Discurso Crítica. É objetivo desta pesquisa responder à seguinte questão: De que modo o Mestrado Profissional, como uma nova modalidade de formação continuada, exerce influência nos processos identitários dos(as) professores(as), conduzindo a mudanças discursivas e possíveis mudanças de ação? Para tanto, o estudo toma por base dados qualitativos gerados entre professores(as) da educação básica inscritos(as) no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Reconhecendo os limites de uma análise somente textual e a necessidade de análise conjunta de outros elementos da prática social, adota-se a etnografia como metodologia de geração e coleta de dados. Para a triangulação do método, alternativa para intensificar e assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa, selecionaram-se os métodos da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e do diário de participante. Os dados foram analisados com base no aporte teórico da Teoria Social do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012; 2014; BARTON e HAMILTON, 1998; BARTON e HAMILTON, 2000) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), tendo em vista que algumas pesquisas anteriores adotaram essa abordagem teórica integradora e já demonstraram a compatibilidade entre as duas teorias (MAGALHÃES, 1995; RIOS, 2009; SATO, 2013; BATISTA JR, 2013, FONTENELE, 2014). Em relação à Teoria Social do Letramento, o intuito é descrever os eventos de letramento do Mestrado Profissional e relacioná-los às práticas de letramento, que por sua vez envolvem dimensões sociais e culturais, como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Em relação à Análise de Discurso Crítica, analisa-se o significado identificacional, por meio das categorias modalidade e avaliação, ambas relacionadas ao comprometimento do(a) autor(a) com suas proposições. A análise indicou que a incursão em práticas de leitura/escrita/discussão de textos propiciadas pelo Mestrado Profissional contribuiu para mudanças significativas no letramento acadêmico dos sujeitos pesquisados e, no contexto dessas mudanças, há redefinição e reconstrução das identidades sociais, definidas por Fairclough (2001) como os “eus” associados a domínios e a instituições específicas.

**Palavras-chave:** letramento acadêmico; identidades docentes; mudança discursiva.

## ABSTRACT

Our motivation for this thesis comes from the fact that we teach in basic education, and became familiarized with the issue of academic literacy in a course by dr. Izabel Magalhães in the M.A. Course in Linguistics. In addition to literacy, we are also committed to set up a profile of teachers and their practices. Both the Social Theory of Literacy and Critical Discourse Analysis helped us in this regard. We are particularly committed to answering the following question: being a new mechanism of continuing education, how far does the Professional Master's Program impact on teacher identities? The main purpose of this work is then to pull together findings that directly address this question, reporting on data from teachers who are enrolled on the Professional Master's Program (Profletras). Given the limitation of any textual analysis vis-à-vis the need to take up seriously social features, we adopted ethnography as a methodology that would generate the data required. This methodology was necessary because it allowed for a useful triangulation for intensifying and ensuring all the qualifying procedures related to teachers' interviews as well as participant observation. This enquiry follows previous research by Social Theory of Literacy scholars (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012; 2014; BARTON and HAMILTON, 1998; BARTON, HAMILTON and IVANIC, 2000), and Critical Discourse Analysis according to Fairclough (2001, 2003). Other investigations show the compatibility between both theories (MAGALHÃES, 1995; RIOS, 2009; SATO, 2013; BATISTA JR, 2013, FONTENELE, 2014). With the Social Theory of Literacy at hand, we described some literacy events within the Professional Master's Course and relate them to literacy practices, which in turn involve social and cultural dimensions, such as values, attitudes, feelings and social relations. And with the help of Critical Discourse Analysis, we analyzed the meanings of identity, by means of the categories of modality and evaluation, both related to speaker assumptions. The analysis revealed continuing and widening literacy practices among the participants under analysis, in part due to reading, writing and discussing about texts which were presented to teachers by the Professional Master's Course. In the context of these changes, we observed a redefinition and reconstruction of the teachers' social identities.

**Keywords:** Academic literacy; teacher identities; discourse change.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Legislação Específica do MP .....   | 31  |
| Quadro 2 – Tipos de Modalidade .....   | 65  |
| Quadro 3 – Marcadores Linguísticos da Modalidade .....                                   | 66  |
| Quadro 4 – Categorias da Avaliação .....   | 69  |
| Quadro 5 – Perfil dos Participantes .....  | 81  |
| Quadro 6 – Convenções para transcrição .....   | 86  |
| Quadro 7 – Questões para análise textual de categorias do significado identificacional.. | 89  |
| Quadro 8 – Procedimentos Metodológicos .....   | 94  |
| Quadro 9 – Gêneros discursivos nas práticas de letramento do Profletras .....            | 128 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| ADC    | Análise de Discurso Crítica                                   |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                         |
| AcLits | Academic Literacies (Letramentos Acadêmicos)                  |
| Art.   | Artigo  |
| Capes  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
|        | Conselho Estadual de educação                                 |
|        | Conselho Federal de educação                                  |
| CLC    | Consciência Linguística Crítica                               |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                 |
| CTC    | Conselho Técnico Científico da Capes                          |
| ENMP   | Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais                 |
| ECMP   | Encontros Regionais de Coordenadores de Mestrado Profissional |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                  |
| FOPROF | Fórum dos Mestrados Profissionais                             |
| IES    | Instituição de Ensino Superior                                |
| LC     | Linguística Crítica   |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                         |
| LSF    | Linguística Sistêmico Funcional                               |
| MA     | Mestrado Acadêmico  |
| MEC    | Ministério da Educação  |
| MP     | Mestrado Profissional   |
| RBPG   | Revista Brasileira de Pós-Graduação                           |
| TSL    | Teoria Social do Letramento                                   |
| UAB    | Universidade Aberta do Brasil                                 |
| UFPA   | Universidade Federal do Pará                                  |
| UFRN   | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                   |
| UnB    | Universidade de Brasília                                      |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>2 CONTEXTOS DA PESQUISA</b> .....  | 17 |
| <b>2.1 Contexto da formação de professores</b> .....                        | 17 |
| <b>2.2 A emergência de cursos de Mestrado Profissional</b> .....            | 22 |
| <b>2.3 O formato diferenciado do MP</b> .....                               | 33 |
| <b>2.4 O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)</b> ..... | 38 |
| <b>2.5 Conclusão</b> .....  | 41 |
| <b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....  | 43 |
| <b>3.1 Letramentos: noções iniciais</b> .....                               | 43 |
| <b>3.1.1 Letramentos Acadêmicos</b> .....                                   | 53 |
| <b>3.2 Análise de Discurso Crítica: pressupostos básicos</b> .....          | 58 |
| <b>3.2.1 Significado Identificacional: Modalidade</b> .....                 | 64 |
| <b>3.2.2 Significado Identificacional: Avaliação</b> .....                  | 67 |
| <b>3.3 Abordagem integradora: TSL e ADC</b> .....                           | 70 |
| <b>3.4 Conclusão</b> .....  | 74 |
| <b>4 METODOLOGIA</b> .....  | 75 |
| <b>4.1 Abordagem Qualitativa</b> .....                                      | 75 |
| <b>4.1.1 A questão da qualidade na pesquisa qualitativa</b> .....           | 76 |
| <b>4.2 Pesquisa Etnográfica</b> .....                                       | 79 |
| <b>4.3 Participantes</b> .....  | 81 |
| <b>4.4 Métodos etnográficos de geração e coleta de dados</b> .....          | 83 |
| <b>4.4.1 Observação participante e notas de campo</b> .....                 | 83 |
| <b>4.4.2 Entrevistas</b> .....  | 84 |
| <b>4.4.3 Diários de Participante</b> .....                                  | 86 |
| <b>4.5 Procedimentos de Análise de Dados</b> .....                          | 88 |
| <b>4.6 Descrição da pesquisa</b> .....                                      | 90 |
| <b>4.7 Implicações éticas na pesquisa</b> .....                             | 95 |
| <b>4.8 Conclusão</b> .....  | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5 ANÁLISES</b> .....                               | 99  |
| <b>5.1 Letramentos e Identidades Acadêmicas</b> ..... | 100 |
| <b>5.2 Letramentos e Identidades Docentes</b> .....   | 127 |
| <b>5.3 Conclusão</b> .....                            | 146 |
| <br>  |     |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                   | 148 |
| <br>  |     |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                              | 153 |
| <br>  |     |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                | 161 |
| <br>  |     |
| <b>ANEXOS</b> .....                                   | 287 |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada, manifesta especial interesse pela formação de professores, com o objetivo de conhecer os letramentos que foram se constituindo dentro da nova realidade de um mestrado profissional em Letras e as identidades de professores que foram se reconfigurando nesse contexto. Para alcançar o objetivo proposto, baseio-me em dados qualitativos gerados entre professores(as) da educação básica inscritos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), em uma de suas unidades, situada na Universidade Federal do Ceará.

Como procedimento de análise de dados, adoto uma abordagem integradora da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001;2003; MAGALHÃES, 2000; 2012) e da Teoria Social do Letramento (STREET, 1984; 2014, BARTON; HAMILTON, 1988; BARTON; HAMILTON, 2000) e, quanto à metodologia utilizada na condução do desenvolvimento da pesquisa, norteiei-me pela Pesquisa Qualitativa e a Pesquisa Etnográfico-discursiva sob a perspectiva de Flick (2007;2009), Angrosino (2009) e Magalhães (2000; 2006).

O distanciamento entre a academia e as práticas docentes na escola foi o que despertou o meu interesse, enquanto professora. O Profletras como uma nova modalidade de formação continuada de professores(as) que exige, além da formação de pesquisadores(as), a formação de professores(as) de Língua Portuguesa voltados(as) para a inovação na sala de aula, objetiva minimizar essa distância e, portanto, é alvo do meu interesse. Formulei, portanto, o seguinte problema: De que modo o Mestrado Profissional em Letras, como uma nova modalidade de formação continuada, exerce influência nos processos identitários de professores, conduzindo a mudanças discursivas e possíveis mudanças de ação?

Pensando na relevância social da pesquisa, há uma tentativa de valorização do(a) professor(a) participante, ao dar-lhe voz, uma tentativa de fazer com que a pesquisa seja produtiva também para ele/ela, contribuindo para o seu desenvolvimento. Isso porque a construção da identidade emerge enquanto falamos, é na realização narrativa que as identidades são negociadas. Portanto o(a) professor(a) participante têm um espaço para refletir sobre a sua identidade e negociá-la na interação com a pesquisadora. Além disso, o Mestrado Profissional, como modalidade de pós-graduação relativamente recente, não foi devidamente investigado por trabalhos acadêmicos, e esta dissertação vem justamente contribuir na reflexão dessa questão.

Com base, então, nessa nova realidade dos Mestrados Profissionais em ensino é que tenho como objetivo principal: compreender de que forma as mudanças introduzidas pela emergência de cursos de mestrado profissional impactaram na configuração das identidades docentes de mestrandos(as). Baseada nesse objetivo geral, elaborei os seguintes objetivos específicos:

- Descrever os eventos de letramento do Profletras e relacioná-los às práticas de letramento.

- Investigar as identidades docentes construídas nos textos das entrevistas e dos diários, incluindo o modo como cursistas se veem como docentes e como acham que são vistos(as) pelas pessoas em geral.

- Relacionar os usos da leitura e da escrita na vida acadêmica dos participantes com mudanças em sua identidade docente.

De acordo com esses objetivos, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- Que eventos de letramento podem ser descritos e que práticas de letramento podem ser inferidas dos discursos em entrevistas etnográficas com cursistas e em observações de sala de aula?

- Que mudanças é possível observar nas representações identitárias dos mestrandos e das mestrandas durante o Curso?

- De que forma as práticas de letramento no contexto do Mestrado Profissional podem redefinir e reconstruir as identidades docentes dos mestrandos e das mestrandas?

Diante do exposto, cumpre apresentar, em linhas gerais, a organização de todo o trabalho. Optei por dedicar o segundo capítulo da dissertação à descrição do contexto de estudo, uma vez que concebo letramentos, discursos e identidades socialmente situados. Por meio de um recorte de textos do ordenamento jurídico brasileiro, traço o percurso do Mestrado Profissional, desde o primeiro instrumento normativo a tratar do tema até o documento vigente. Do mesmo modo, recorri a textos normativos relacionados ao Profletras (editais e regimento), bem como à análise da prática observada, para apresentar o contexto da comunidade de pesquisa.

No Capítulo 3, destaco os principais aportes teóricos que embasaram minha pesquisa. No tocante à Teoria Social do Letramento (TSL), começo esclarecendo o conceito de letramento que adoto no trabalho, com base nas propostas de Street (1984; 2014), Barton e Hamilton (1988); Kleiman (1995) e Magalhães (2012). A seguir, abordo dois pares de conceitos que se destacam no percurso dos estudos sociais do letramento: primeiro, a

distinção entre os modelos “autônomo” e “ideológico” de letramento; depois, a relação entre dois componentes básicos do fenômeno: os eventos e as práticas de letramento. E, finalmente, discuto o conceito de “letramento acadêmico”, o que implica considerar que há usos específicos da escrita no contexto da academia.

Posteriormente, ao discorrer a respeito da Análise de Discurso crítica (ADC), apresento os seus pontos de evolução em relação à Linguística Crítica, teoria que a antecede e a influencia. Discuto os conceitos de “discurso” e “prática social”, os quais destacam-se como centrais em ADC. Além disso, apresento a abordagem dos três significados do discurso proposta por Fairclough (2003), mediante uma operacionalização da teoria hallydeana das metafunções, destacando as categorias teórico-metodológicas que utilizo nas análises, quais sejam: modalidade e avaliação.

Passo, então, a relacionar as teorias mencionadas, procurando integrá-las no que apresentam em comum para o estudo das identidades. Referencio várias pesquisas, desde o primeiro trabalho no Brasil a propor essa abordagem integradora até pesquisas mais recentes que comprovam a viabilidade dessa articulação. Situo, portanto, esta pesquisa em uma tradição iniciada por Magalhães (1995) e consolidada por vários trabalhos posteriores (RIOS, 2009; SATO, 2013; BATISTA JR, 2013, FONTENELE, 2014), os quais compreendem a TSL e a ADC como teorias compatíveis em vários aspectos.

O Capítulo 4 é destinado a discutir a metodologia desta pesquisa. Fiz uso da pesquisa etnográfica, uma proposição de trabalho que implica a participação direta do(a) pesquisador(a) no ambiente que se pretende conhecer e a adoção de um conjunto de procedimentos para descrição e análise das dinâmicas interativas e comunicativas ali presentes. Visando à triangulação metodológica como estratégia para a promoção da qualidade na pesquisa, adoto variados métodos na produção e coleta de dados: observação participante, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e diários de participantes. Denzin (1970) sugere um processo de seleção de métodos bastante crítico em relação a eles, de modo que o(a) pesquisador(a) avalie os pontos fortes e fracos únicos de cada método. Assim, eu apresento, no capítulo em questão, as orientações que me guiaram na escolha de cada método, discuto as vantagens e desvantagens dos métodos selecionados na pesquisa e explicito como a combinação entre eles auxilia na superação das limitações do método único.

Acredito que a triangulação de teorias e métodos que faço aqui só contribui para a qualidade da análise; longe da pretensão de buscar a verdade “objetiva” para as questões de

pesquisa, essa articulação teórica e metodológica visa a ampliar o alcance do conhecimento, acrescentando amplitude e profundidade às análises.

O quinto capítulo do trabalho é destinado às análises focadas nas entrevistas com os(as) mestrandos(as), em minhas observações em campo e nos diários de participantes. Para a análise, utilizei as categorias *modalidade* e *avaliação (Significado Identificacional)* (FAIRCLOUGH, 2003), assim como as categorias propostas nos Novos Estudos do Letramento – *eventos e práticas de letramento* (STREET, 1984; 2012;2014, BARTON; HAMILTON 1998). Por meio desses recursos de análise, tentei perceber como a incursão em novas práticas de letramento do Mestrado Profissional (MP) contribui para as mudanças nas identidades profissionais dos(as) mestrandos(as).

Nas considerações finais faço algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa e aponto para a necessidade e a relevância de novas pesquisas de cunho crítico-discursivo, a fim de aprofundar a investigação sobre o problema social aqui abordado e, assim, contribuir para o redesenho das práticas sociais em que estão envolvidos os(as) professores(as) inscritos(as) em cursos de MP, de modo que novas formas de apoio e incentivo à participação desses(as) professores(as) efetivem-se.

## **2 CONTEXTOS DA PESQUISA**

Início este capítulo discutindo algumas questões relacionadas à formação de professores(as) da área de linguagens. Considerando que há uma extensa bibliografia que problematiza a relação entre a academia e a escola, tanto em relação à implicação dos saberes linguísticos da formação inicial para o trabalho pedagógico, como em relação às contribuições da pesquisa universitária para o ensino escolar, referencio alguns trabalhos que têm se dedicado a essas discussões. Posiciono-me ao lado dos autores que defendem uma maior aproximação entre os espaços da formação e do trabalho docente como uma das alternativas para viabilizar o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

A seguir, trato do trajeto histórico de implantação e consolidação do MP, por meio de análise documental. Dada a perspectiva crítico-discursiva da ADC, textos, sobretudo textos normativos, têm efeitos causais, ou seja, textos acarretam mudanças na vida social e, dialeticamente, sofrem sua influência. Desse modo, optei por um recorte a partir da legislação brasileira, a fim de desenhar o percurso do MP, passando pelas principais resoluções, desde o primeiro instrumento jurídico a tratar do tema, , até os textos normativos vigentes, a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 e a Portaria Normativa nº 478, de 29 de abril de 2011.

Focalizo, em seguida, o contexto contemporâneo, com abordagem do atual crescimento dos cursos de MP, e da paradoxal falta de conhecimento e aceitação dessa modalidade por grande parte do público acadêmico. Baseando-me em trabalhos anteriores que teorizam a respeito do tema, proponho uma reflexão crítica acerca da distinção entre mestrados acadêmicos e profissionais e assumo posição contrária à visão dualista que separa os referidos cursos como polos antagônicos. Finalmente, procuro também, a partir dos textos normativos e da comparação com a prática observada, contextualizar o Programa de Mestrado Profissional em Letras, comunidade desta pesquisa. Apresento uma descrição desse programa, com esclarecimentos sobre a oferta, a forma de ingresso, a organização e os principais objetivos.

### **2.1 Contexto da formação de professores**

O descompasso entre os conhecimentos difundidos durante a formação universitária e a prática docente nas escolas de educação básica do Brasil é alvo de investigação de diversos pesquisadores, como Kleiman e Matencio (2005); Signorini (2006);

Papa (2008); e Magalhães (2009), por exemplo. O resultado dessas pesquisas sobre a formação inicial de professores de português aponta que os saberes pertinentes à ciência Linguística, discutidos no Curso de Letras, não garantem a competência profissional do(a) professor(a).

O impacto do Curso de Licenciatura em Letras na constituição das identidades docentes é relativizado, em parte porque a academia prioriza os saberes de ordem linguística e pouco aborda os conhecimentos sobre o processo de ensinar/aprender línguas. O(A) professor(a) recém-formado(a) no curso de Licenciatura em Letras depara com os limites de dominar apenas o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Tal situação leva-os(as) a perceber a necessidade de conjugar esses conhecimentos com outros saberes, para então multiplicar as suas possibilidades de criar situações significativas de aprendizagem

Concordo com o fato de que a adoção de teorias não é suficiente para encaminhar o trabalho pedagógico na sala de aula, de modo a tornar os(as) alunos(as) competentes no uso da língua oral e escrita, tanto nas atividades escolares, como, principalmente, nas práticas sociais. Mas isso não significa dizer que a discussão de construtos teóricos recentes seja dispensável, afinal, não podemos subestimar o papel do conhecimento científico nos currículos dos cursos de formação de professores(as). Como um/uma profissional que tem o papel de levar os(os) alunos(as) a dominar e fazer uso apropriado dos conhecimentos científicos sistematizados, o(a) próprio(a) professor(a) precisa apropriar-se daqueles conhecimentos em sua trajetória formativa.

Segundo Kleiman (2008), a centralidade dos saberes de ordem linguística na formação do(a) professor(a) para o trabalho é consensual entre os(as) pesquisadores(as); afinal, como ela mesma argumenta, o processo de letramento na formação do(a) professor(a) de língua inclui a especificidade da matéria que ele/ela irá lecionar na escola. Porém, alerta para o fato de que, além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação escolar, há outros saberes indispensáveis para a viabilização do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

Muitos pesquisadores teorizam a respeito desses saberes, a exemplo de Tardif (2002), que aponta para a necessidade de reorganização dos programas de formação, de modo que se possa introduzir, além da formação geral e científica, uma formação prática. A formação geral (ou cultural) inclui, por exemplo, o conhecimento do sistema escolar, a história da profissão, a sociologia da juventude e a ética profissional. Os futuros professores são expostos a essa cultura de ensinar e aprender antes de decidirem por frequentar um curso

de educação profissional. Na verdade, essa formação começa a ser construída pela observação da prática do ensino ainda no papel de alunos da educação básica. A formação científica (ou disciplinar), por sua vez, dá-se através das disciplinas (Linguística, Literatura, Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Didática). E, finalmente, a formação prática é, geralmente, relegada nos cursos de licenciatura e, segundo o autor, para efetivar-se, seriam necessários estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.

Dito de outra forma, o curso de formação inicial de professores geralmente apresenta uma visão disciplinar e aplicacionista: os programas são dominados pelos conhecimentos disciplinares, cabendo ao(a) professor(a) o papel de posteriormente aplicá-los na prática.

Outra questão que relativiza o impacto da universidade na profissão é a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do(a) professor(a). Muitos trabalhos têm se dedicado a essa discussão. Tardif (2002) reconhece que grande parte das pesquisas desenvolvidas em educação vê o(a) professor(a) como um mero objeto de pesquisa e o(a) pesquisador(a) como o(a) único(a) detentor(a) de saberes sobre o ensino. Além disso, os resultados dessas pesquisas não são socializados com os(as) professores(as), pois não têm uma função de intervir na realidade verificada; objetivam apenas a ascensão na carreira universitária do(a) pesquisador(a). Em suma, a pesquisa universitária sobre o ensino é produzida demasiadas vezes em benefício dos(as) próprios(as) pesquisadores(as).

É urgente que as práticas de pesquisa deixem de ver o(a) professor(a) como cobaia e passem a vê-lo(a) como sujeito do conhecimento, colaborador(a) e até co-pesquisador(a). Dar ao(a) professor(a) um espaço nos dispositivos de pesquisa é reconhecer que ele/ela também possui saberes. Ainda segundo Tardif (2002), é necessário que se desenvolvam mais pesquisas não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores. O referido autor mostra a emergência de novas práticas de pesquisa que caminham para essas mudanças tão necessárias.

Tardif (2002) reconhece as dificuldades de estreitar a relação da pesquisa com o ensino, já que isso exigiria um esforço dos(as) pesquisadores(as) universitários(as) para ultrapassar as lógicas científicas, disciplinares e monodisciplinares que regem atualmente os sistemas de pesquisa institucionalizados nas universidades. Por outro lado, para os(as) professores(as) nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, pois eles/elas não têm a consciência explícita de todas as competências, regras e recursos que possuem.

Kleiman (2008), ao abordar a relação entre escola e academia, destaca que algumas pesquisas de interesse na formação do(a) professor(a) ou no ensino da língua portuguesa reproduzem críticas e estereótipos sobre o(a) docente. Nessas práticas de pesquisa, costuma-se questionar não somente a capacidade do(a) docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a sua própria condição de letrado, sua competência linguístico-enunciativo-discursiva. Validam, assim, diversas racionalizações preconceituosas, as quais justificam o fracasso na escola de grande parcela dos estudantes e o fracasso do(a) professor(a) na realização de sua tarefa.

Para a referida autora, essa relação entre escola e academia não traz grandes contribuições para o desenvolvimento do(a) professor(a). Isso porque pesquisadores(as) da universidade costumam tomar sala de aula, professor(a), aluno(a), sua interação e seus textos como objeto de estudo. Porém, não há um retorno reconhecido como tal pelos(as) professores(as), que muitas vezes não preveem o quanto pode ser inquisitiva a pesquisa.

Horikawa (2009), ao tratar da noção de “formação do professor reflexivo”, propõe uma relação dialética entre teoria e prática, em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. Sabemos que o(a) professor(a) depara, em seu dia a dia, com problemas de natureza prática que requerem um tratamento singular e para os quais o simples conhecimento de teorias não é suficiente. Porém, o conhecimento de teorias não é inócuo; há, na verdade, uma complementaridade entre a teoria e a prática: o(a) professor(a) utiliza as ferramentas teóricas e reconstrói estratégias, procedimentos e recursos.

Nesse contexto, uma nova identidade de professor(a) é construída em substituição à tradicional imagem de técnico(a) especializado(a). A postura do pesquisador(a) também é diferenciada: a análise da prática do(a) professor(a) tem o objetivo de compreender como ele/ela enfrenta a complexidade da sala de aula e intervir de forma a contribuir com a formação de um(a) professor(a) que reflita permanentemente sobre a sua prática.

Horikawa (2009) argumenta que é necessário desenvolver pesquisas que acolham de maneira respeitosa, sem deixar de ser crítica, a voz de seu/sua interlocutor(a). O seu trabalho insere-se numa nova perspectiva de pesquisas no campo educacional: a pesquisa etnográfica de cunho colaborativo, na qual o(a) pesquisador(a) assume não apenas a tarefa de garantir ao(à) professor(a) um espaço para expor os seus pontos-de-vista, mas, principalmente, colaborar na formação de um(a) professor(a) autônomo(a), que se aproprie dos processos de reflexão e se torne consciente da necessidade de redirecionar a sua ação (ou não) para atingir seus objetivos.

Porém, reconhece as dificuldades em realizar uma reflexão compartilhada entre

pesquisadores(as) e professores(as). Ao(À) professor(a) interessa muito mais encaminhar a proposta pedagógica que compreendê-la em suas bases teóricas; já o pesquisador, ao orientar o(a) professor(a) para uma ação diferenciada, costuma adotar uma postura altamente avaliativa, em vez de dar a suas proposições um caráter de sugestão.

De acordo com Mattos (2002), essa relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a), por vezes conturbada, apenas recentemente passou a ser alvo da preocupação de autores(as) e pesquisadores(as) em Linguística Aplicada. A autora tece algumas considerações importantes sobre essa relação: a forma tradicional de observar professores(as) se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o(a) professor(a), podendo, muitas vezes, causar sentimentos de inferioridade e medo nesse/nessa profissional, prejudicando sua criatividade e autoconfiança.

Nesse tipo de pesquisa tradicional ainda predomina uma relação assimétrica entre professor(a) e pesquisador(a), posto que ao(à) professor(a) é delegado o papel de informar seus pensamentos, seus objetivos ou suas crenças, mas é o(a) pesquisador(a) quem detém o saber para analisar e julgar essas informações. Além disso, os(as) pesquisadores(as) raramente demonstram humildade em suas relações com o(a) professor(a).

Mattos (2002) desenvolve uma pesquisa que tem como objetivo fomentar a reflexão crítica da professora colaboradora sobre sua atuação dentro da sala de aula, de forma a desenvolver a sua autonomia e a sua capacidade de auto avaliação. Desenvolve, portanto, uma pesquisa inserida numa nova tendência em que os(as) pesquisadores(as) tornam a busca pelo conhecimento aberta à contribuição do(a) professor(a).

Esses trabalhos citados até aqui focalizam, principalmente, a formação inicial do(a) professor(a), no nível da graduação. Já os cursos de formação continuada, ao menos em tese, mantêm um vínculo mais estreito com a profissão, porque se voltam para as necessidades e situações vivenciadas na prática docente, visando ajudar professores(as) a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar. Nos programas de formação continuada, os(as) professores(as) não estão mais na posição de alunos(as), mas parceiros(as), cuja experiência profissional vai interferir em sua própria formação. O(A) formador(a) que antes tinha o objetivo de transmitir conhecimentos e habituar os(as) futuros(as) professores(as) à prática profissional, agora está no papel de alguém que acompanha os(as) docentes, ajuda e apoia.

Porém, segundo Magalhães (2009), mesmo na formação contínua, o autoritarismo do(a) formador(a) ainda prevalece sobre a colaboração crítica. As decisões são tomadas pelos(as) formadores(as) sem levar em consideração o contexto particular dos(as)

professores(as) e os discursos locais. O(A) formador(a) ainda é visto(a) como aquele/aquela que sabe e que vai apontar o diagnóstico, vai dizer o que o(a) professor(a) deve fazer, vai avaliar a sua prática, apontando as ações malsucedidas e as que obtiveram sucesso. Em síntese, a forma como o conhecimento é construído e propagado tal como os papéis atribuídos aos atores envolvidos geralmente não muda entre a formação inicial e a formação contínua.

E é nesse contexto da formação contínua que pretendemos focalizar, neste trabalho, uma das mudanças no meio educacional: a emergência de Cursos de Mestrado Profissional, um tipo de pós-graduação *stricto sensu* que visa à produção do conhecimento, mas também está voltada à solução de problemas identificados no ambiente de atuação profissional dos mestrandos. No caso específico dos Mestrados Profissionais em ensino, a proposta de ação profissional deve, necessariamente, ter impacto no sistema a que ele se dirige, qual seja: o ensino básico da Rede Pública.

É importante traçar um breve histórico da implantação e consolidação dessa modalidade de ensino em nosso país. Além disso, é necessário também refletir a respeito da recepção pela comunidade acadêmica desses novos cursos que rompem com o modelo dominante da pós-graduação acadêmica. A fim de ilustrar o contexto do Mestrado Profissional, apresenta-se a seção seguinte.

## **2.2 A emergência de cursos de Mestrado Profissional**

O início da pós-graduação no Brasil e a sua institucionalização aconteceram, precisamente, com o Parecer CES/CFE nº 977/65. O documento em questão, aprovado em 03 de dezembro de 1965, trata da definição dos cursos de pós-graduação pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Esse documento, conhecido como “Parecer Sucupira”, em referência ao seu relator, o professor Newton Sucupira, é adotado, até hoje, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para os processos de avaliação e regulação dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em níveis de mestrado e doutorado. Por sua abrangência e importância histórica, a Fundação Capes resolveu dar o nome do seu relator a uma recente ferramenta online de gestão da pós-graduação: a Plataforma Sucupira.

O referido parecer faz várias citações em discurso direto de outros textos que o precederam: uma indicação apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado e um Aviso Ministerial do então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, no Governo Castelo Branco. Através desse aviso, o ministro solicita ao CFE um pronunciamento, em vista

da “necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior” (p. 1), cuja institucionalização e regulamentação viria superar “a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos” (p. 1).

O parecer então elaborado para a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades, apoia-se inicialmente no art. 69 da lei nº 4.0243, de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional (a primeira LDB), a seguir transcrito:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Ao proceder com a análise desse dispositivo legal, o CFE chega às seguintes conclusões: a LDB, no referido artigo, classifica diferentes tipos de cursos superiores – de graduação, de pós-graduação e de especialização; apenas se refere aos cursos de pós-graduação sem conceituá-los de forma precisa; os cursos de especialização não são considerados como de pós-graduação e não há o pré-requisito de os candidatos serem diplomados em cursos de graduação. A fim de solucionar essa imprecisão que persistia sobre a natureza dos cursos de pós-graduação, o documento do Parecer 977/65 formula a distinção entre a pós-graduação *sensu stricto* (cursos de mestrado e doutorado) e *sensu lato* (especialização e aperfeiçoamento):

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (p. 6)

Além de definir com clareza a natureza e os fins da pós-graduação, o parecer ainda objetivava regulamentar esses cursos. O documento passa, então, a uma definição e caracterização dos cursos de Mestrado e Doutorado. O CFE alerta, porém, que se exime de

estabelecer critérios rígidos, preferindo deixar ampla margem de liberdade às instituições. Sendo assim, trata apenas dos aspectos fundamentais, prevendo que cada curso passe pelas variações necessária em função de suas peculiaridades.

Esse documento, como já foi dito anteriormente, é atual no que se refere à definição e características do mestrado e doutorado, sendo usado até hoje pela Capes e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na análise desses programas – pós-graduação *stricto sensu*. Os cursos de especialização, por sua vez, passaram a ter regulamentação própria, a partir da Reforma Universitária de 1968.

É preciso destacar que, noem que esse parecer foi elaborado pela Conselho Federal de Educação, comando. É possível perceber a hegemonia dessa concepção tecnicista de universidade na análise do vocabulário do documento, no uso repetido de termos como “eficaz” e “eficiente”. Fica evidente também a influência da pós-graduação norte-americana nas recorrentes referências a esse modelo, tomado como base para a criação de nosso próprio sistema.

No texto do documento, fica clara a urgência para dotar o país de um processo sistemático de pós-graduação, com vistas à formação universitária e ao desenvolvimento do país. Os três motivos fundamentais apontados já no Aviso Ministerial que exigem a instauração imediata de sistema de cursos pós-graduados são transcritos a seguir:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (p. 5)

Os mestrados não acadêmicos já estavam concebidos como possíveis e inclusive, estimulados normativamente no Parecer “Sucupira”, é o que fica claro na distinção entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa (M.A.), assim como doutorado profissional e doutorado de pesquisa (ph.D.), uma entre as muitas influências importadas do modelo norte-americano. A partir desse documento outros foram sendo criados para legitimar e regulamentar os MP.

O ano de 1995 é marcado por ações que favorecem a revisão do modelo de pós-graduação predominante até aquele período. Abílio Afonso Baeta Neves, presidente da Capes, assinou o documento “Capes: Metas da Atual Gestão”, em que se destaca a necessidade de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu*, em particular o nível de mestrado,

para atender a demandas oriundas do mercado não acadêmico. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

Nesse mesmo ano, a Capes constituiu uma Comissão com o objetivo de elaborar um documento que analisasse o fenômeno dos novos cursos de Mestrado Profissional dentro do contexto da pós-graduação no Brasil e sugerisse critérios diferenciados para o seu acompanhamento e avaliação. O documento elaborado, denominado “Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva”, resultou em uma proposta da Diretoria Colegiada ao Conselho Superior da Agência, com o título “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado” que, por sua vez, originou a Resolução nº 1/95, publicada por meio da Portaria nº 47/95.

A portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, marca o nascimento regulamentado dos Mestrados Profissionais e determina a implantação, na Capes, de “procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional” (p.147)<sup>1</sup>. Ficam estabelecidos sete requisitos e condicionantes de modo a garantir “níveis de qualidade comparáveis aos vigentes nos sistemas de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos”, os quais são resumidos a seguir: 1) condições favoráveis da IES; 2) titulação mínima exigida para docentes; 3) articulação entre ensino e aplicação de pesquisa; 4) estrutura curricular clara e consistente; 5) formas variadas do trabalho final (dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos); 6) recomendação de cursos inicialmente limitada a projetos oriundos de instituições que já possuam curso(s) de pós-graduação com conceito A ou B e avaliação anual; 7) autofinanciamento com habituais formas de apoio da Capes.

Essa portaria foi, de fato, a primeira regulamentação do mestrado profissional, pois embora houvesse a distinção entre os graus acadêmico ou de pesquisa e os graus profissionais no Parecer “Sucupira”, os conceitos de flexibilidade e de graus profissionais não foram incorporados na pós-graduação *stricto sensu* e não ganharam expressão concreta nos programas até a década de 1990. Spagnolo (2005, p. 5) define a portaria nº 47/95 como “um convite discreto a avançar pelos caminhos nunca percorridos dessa forma de flexibilização da pós-graduação brasileira”.

A Portaria nº 47/95 foi revogada pela Portaria nº 80/98, a qual “reorganiza e traz orientações mais bem especificadas no que se refere aos requisitos e condições de

---

<sup>1</sup> A página citada é de uma edição da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) que traz o texto da Portaria nº 47/1995: R B P G, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005.

enquadramento das propostas de mestrado profissional, incluindo avanços no entendimento da questão em relação à portaria precedente”. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p.125). A Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências, principalmente no tocante ao aspecto da avaliação. Tratarei de forma mais detalhada das especificações do documento ao compará-lo adiante com outro texto.

A partir de 1999, o Mestrado Profissionalizante, como era então chamado, tornou-se objeto de discussão em várias reuniões do Conselho Técnico Científico da Capes (CTC). Em uma dessas reuniões, ocorrida em 15 de setembro de 1999, os seguintes documentos foram aprovados: “Pressupostos para a avaliação de projetos de mestrado profissionalizante” e “Parâmetros para análise de projetos de Mestrado Profissionalizante”. Esses textos contêm os parâmetros gerais, válidos para todas as grandes áreas, estabelecidos pelo CTC para avaliação, pela Capes, dos projetos de mestrado profissionalizante. No ano de 2002, uma versão atualizada desse documento é elaborada, como se vê a seguir.

Na reunião de 15 de março de 2002, foi criada uma comissão para estabelecer o perfil e os instrumentos de avaliação da pós-graduação profissional, denominada comissão do Mestrado Profissional. O texto elaborado em 23 de agosto de 2002 é intitulado “Parâmetros para Avaliação de Mestrado Profissional”. Além dos indicadores para avaliação, objetivo primordial do documento, o documento traz definições acerca de uma série de questões relativas ao mestrado profissional que permaneciam pendentes: natureza, caracterização, apoio institucional e financiamento.

A questão do financiamento ganha nova configuração no texto desse documento: Enquanto a Portaria nº 80/98 previa o autofinanciamento dos cursos de MP, afirmando que os cursos dessa modalidade possuíam “vocação para o autofinanciamento”<sup>2</sup>, a comissão do Mestrado Profissional (2002) compreende que o financiamento do curso deverá estar ligado ao tipo de demanda. Assim, o financiamento pode ser viabilizado por órgãos públicos, empresas privadas, instituições de ensino ou organizações não governamentais.

Quanto à estrutura curricular, a referida portaria prevê apenas a necessidade de vinculação do projeto pedagógico à especificidade do curso, “articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível” e estipula o tempo mínimo de titulação de um ano. O texto do documento de 2002 reafirma essas diretrizes e vai além, ao

---

<sup>2</sup> A Portaria Nº 80/1998, em seu artigo 6º, prevê: “Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades”

detalhar em que consiste o caráter flexível do MP, apresentando como componentes importantes da proposta: “horários e períodos letivos que levem em conta o fato de que os participantes discentes têm compromissos de trabalho fora dos cursos” (p. 153). E ainda traz, entre os seus requisitos básicos, considerações não contempladas anteriormente, como a estipulação do prazo máximo para a conclusão do curso de 36 meses, uso de tecnologias de informação e comunicação, articulação entre disciplinas de formação básica e disciplinas práticas relativas ao campo de atuação profissional, além dos requisitos complementares.

Outro ponto retomado diz respeito à natureza do trabalho discente final; nesse aspecto observamos mais permanências do que mudanças: reafirma-se que o trabalho pode tomar formas diversas e deve demonstrar domínio do objeto de estudo e capacidade de expressão bem estruturada sobre tal objeto. Alguns aspectos relevantes são acrescentados: a exigência que o trabalho seja examinado por uma comissão devidamente qualificada e externa à instituição e que o trabalho produzido constitua atividade aplicada à solução de problema no sistema a que ele se dirige.

Ambos os documentos trazem definições do corpo docente quanto à qualificação, produtividade, dimensão e condições de trabalho. Já estava prevista, desde 1998, a presença de profissionais não acadêmicos, selecionados por qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso, constituindo uma parcela do quadro docente. Aqui reside uma distinção entre cursos acadêmicos e profissionais: Se nos primeiros, o corpo docente será total e exclusivamente constituído por doutores, nos cursos profissionalizantes são admitidas as opções mestres acadêmicos e profissionais e graduados.

A admissão de não-doutores no corpo docente gera muitas controvérsias, por um lado questiona-se se isso não comprometeria a manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu*. Por outro, reafirma-se que a inclusão desses profissionais representa a valorização do saber prático e a agregação de valor ao curso. Estou de acordo com Fischer (2005), para quem, independente da titulação que esses profissionais apresentem, o que prevalece é a contribuição que podem dar na oferta de práticas curriculares enriquecidas pela experiência.

Embora a atual portaria que regulamenta o MP (Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009) admita a possibilidade de o profissional não doutor poder desempenhar um papel docente relevante no curso, geralmente, o corpo docente é constituído por doutores, como nos mestrados acadêmicos (GOULART; FERREIRA, 2016), realidade que foi atestada na observação de minha comunidade de pesquisa. A constituição do corpo docente com praticantes e doutores é um dos aspectos que deveria garantir a identidade do MP, entretanto

ainda é possível perceber uma resistência à adoção dessa medida inovadora.

Em relação à avaliação desses cursos de MP, a portaria de 1998, em seu artigo 4º, recomenda a utilização de critérios pertinentes a peculiaridades dos cursos que ela disciplina. Embora o documento reconheça a necessidade de que a avaliação seja distinta para ambas as modalidades de mestrado, não aponta diretrizes nesse sentido. Os parágrafos §1º e §2º do referido artigo preveem o acompanhamento e a avaliação com a mesma regularidade do sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela Capes, além da valorização da produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados.

O documento de 2002 é mais específico ao propor indicadores para avaliação. Além dos critérios já previstos na Portaria nº 80/98, recomenda-se também que as turmas de cursos de MP sejam formadas majoritariamente por profissionais que atuam ou já atuaram nas áreas específicas a que os cursos se destinam. Além disso, é sugerida a implantação de sistemas regulares de avaliações externas, a participação das empresas solicitantes nos processos de avaliação e a consideração dos pareceres dos trabalhos de conclusão para a avaliação dos cursos pela CAPES.

Fischer (2005) defende que o sistema de avaliação da Capes foi concebido e estruturado para aferir o desempenho de programas e cursos voltados para a orientação acadêmica, portanto não é viável simplesmente transportar esses parâmetros aos cursos de orientação profissional. A importância do documento de 2002 é que ele representa o reconhecimento, por parte dos membros que o elaboraram, da necessidade de revisar o sistema de avaliação, incorporando novos valores e critérios adequados a essa nova modalidade de cursos. Porém continua obscura a diferenciação das formas de avaliação entre as duas modalidades de mestrado.

Para minimizar tais problemas, referentes à indefinição dos critérios e métodos de avaliação do MP, em 2009, a Capes publicou duas portarias: a nº 7/2009 e a nº 17/2009. Esses textos estabelecem que a avaliação dos cursos de mestrado profissional seja realizada com fichas de avaliação próprias e com subcomissões específicas, preferencialmente constituídas por professores(as) de mestrados profissionais. Tais portarias foram acompanhadas de uma ficha de avaliação publicada somente no final do triênio 2007/2009 com algumas poucas modificações em relação à ficha dos cursos na modalidade acadêmica. (ALPERSTEDT; PEREIRA; DO VALLE, 2013).

A primeira dessas portarias supracitadas (Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009) dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Capes. Em grande parte, ela

ratifica a Portaria anterior (Nº 80/98) e esclarece alguns pontos importantes como a descrição mais detalhada de indicadores para a avaliação de proposta de curso novo, bem como para o acompanhamento e avaliação de cursos de MP. Outro importante esclarecimento diz respeito à validade e prerrogativas iguais do diploma de mestrado profissional com qualquer diploma de mestre. Apesar desse último ponto, podemos constatar que a igualdade muitas vezes não é vivida na prática, a exemplo do Concurso Público para o cargo de Professor da Carreira do Magistério Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Edital 186/2016), que divulgou tabela para avaliação de títulos com diferentes pontuações para o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional. Esse fato foi relatado por uma cursista na ocasião da entrevista individual<sup>3</sup>.

Antes da portaria nº 7/2009 entrar em vigor, sua publicação foi alvo de questionamentos pela Comissão Organizadora do V Encontro Nacional dos Mestrados Profissionais. As principais preocupações frente a minuta da Portaria foram apresentadas em forma do documento “Considerações sobre a Portaria Normativa MEC/2009”<sup>4</sup>, o qual encerra várias proposições com caráter de sugestão.

Analisarei duas das cinco críticas feitas à Portaria, por considerá-las mais pertinentes à discussão aqui desenvolvida. Primeiro, afirma-se que o tempo máximo de titulação, estipulado pela portaria em dois anos, poderia ser estendido, pelo menos por mais 6 meses, tendo em vista as especificidades do público atendido nos cursos de MP. Concordo com esse posicionamento, levando em conta os depoimentos dos cursistas entrevistados em meu *corpus*<sup>5</sup>. Uma dificuldade relatada por todos os participantes do meu estudo diz respeito à falta de tempo para dedicação à pesquisa. Além do vínculo empregatício que impossibilita a dedicação integral, no caso específico do Profletras, os cursistas cumprem disciplinas durante três semestres e dispõe apenas do último semestre para dedicar-se à escrita da dissertação.

Segundo, quando a portaria estabelece composição do quadro docente “de forma equilibrada” por doutores, profissionais e técnicos, volta-se àquela questão polêmica suscitada antes. Para a formação de profissionais de alto nível e com domínio do método científico, a comissão julga necessário um quadro constituído majoritariamente por doutores e poucos docentes mestres. E ainda: considera que estes últimos devem ter atuação limitada e ser excluídos das comissões de avaliação do programa. Quanto a esse ponto, reafirmo o meu posicionamento já declarado anteriormente, baseado em Fischer (2005), de que os cursos de

---

<sup>3</sup> Conferir Capítulo 5.

<sup>4</sup> O documento está disponível em <http://www.foprof.org.br/consideracoes-sobre-a-portaria-normativa-mec-2009/index.html>. Acesso em: 4 out. 2016.

<sup>5</sup> Conferir Capítulo 5.

mestrado profissional devem ter tantos doutores quanto necessário e ter também um número suficiente de bons praticantes, que contribuam na oferta de práticas curriculares enriquecidas pela experiência. O percentual de um e de outro deveria ser definido em cada curso, segundo a natureza da área e as características da profissão.

Posteriormente, a regulamentação foi compreendida a partir da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009<sup>6</sup>, no âmbito da Capes. A única mudança foi a exclusão do inciso II do artigo 7º, o qual requeria a obrigatoriedade de tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos como critério de avaliação das propostas de cursos novos. De forma complementar, a Portaria Normativa nº 289, de 21 de março de 2011 dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional, alterada posteriormente pela Portaria Normativa Nº 478, de 29 de abril de 2011.

Considero importante salientar que as regulamentações de 1995 e 1998 definiam o autofinanciamento como única forma de condução dos MP, salvo os segmentos profissionais cujo autofinanciamento não fosse de fácil concretização e onde, portanto, a Capes deveria manter suas habituais formas de apoio. As portarias de 2009, embora tenham excluído o termo “autofinanciamento” de suas redações, dão continuidade ao projeto de combate a um financiamento da modalidade profissional direto dos órgãos vinculados à educação pública do Estado. A Portaria 17/2009 expressava, de modo contundente, em seu artigo 11, a impossibilidade dos(as) alunos(as) desses cursos receberem bolsas de pesquisa: “Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela CAPES”.

Percebe-se que todos esses instrumentos normativos estavam a serviço de uma visão dualista que considera que os perfis dos alunos refletem dois lados separados da sociedade: os(as) alunos(as) dos cursos de MA seriam pesquisadores “mais puros”, mais isolados do mercado e da sociedade como um todo, merecendo uma blindagem de financiamento, enquanto os egressos dos MP estariam fatalmente ligados ao mercado e, por conseguinte, à esfera privada, devendo, nesse caso, ser estimuladas iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio. Voltarei a essa discussão na próxima seção.

Considerando, entre outros fatores, o fato de a Educação Básica ser caracterizada como “área excepcionalmente priorizada”, nos termos do Art. 11 da Portaria normativa nº 17/2009, a portaria nº 289/2011 institui a Bolsa de Formação Continuada destinada a

---

<sup>6</sup> Esta portaria revogou a publicada em 22 de junho de 2009.

professores da Rede Pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de ensino superior, devidamente aprovados pela Capes. Inicialmente, com a Portaria nº 289/2011, só podiam ser beneficiados os professores inscritos na modalidade de educação a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com a aprovação da última portaria (nº 478/2011), a concessão de bolsas foi estendida também a professores inscritos em cursos ofertados na modalidade presencial.

O seguinte quadro tem o objetivo de sistematizar as informações apresentadas até aqui:

Quadro 1 – Legislação Específica do MP

| <b>Documento</b>          | <b>Implicações</b>   |
|---------------------------|--|
| Portaria MEC nº 478/2011  | Altera a Portaria nº 289, de 21 de março de 2011.  |
| Portaria MEC nº 289/2011  | Dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional.                   |
| Portaria MEC nº 17/2009   | Revoga a Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009.  |
| Portaria MEC nº 7/2009    | Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes.   |
| Portaria Capes nº 80/1998 | Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências, revogando-se a Portaria nº 47/1995.                            |
| Portaria Capes nº 47/1995 | Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional.       |
| Parecer CES/CFE 977/1965  | Representa o marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira e já prevê a distinção entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa. |

(Elaborado pela pesquisadora).

Considerando que o mestrado profissional já estava previsto desde a normatização da pós-graduação brasileira, em 1965, mas os primeiros cursos datam de meados dos anos 90 e sua regulamentação só ocorreu no ano de 1995, podemos considerá-lo como fenômeno relativamente recente na pós-graduação brasileira, com pouco mais de 20 anos da existência formal. Durante esse tempo, é possível observar, com base nas estatísticas divulgadas pela Capes, um crescimento constante dessa prática acadêmica: a quantidade de cursos oferecidos

na modalidade MP passou de 27 em 1998 a 746 no ano de 2013<sup>7</sup>.

Embora seja ainda perceptível o enorme distanciamento em relação aos cursos de Mestrado Acadêmico (1463 cursos ofertados em 1998 e 3433 em 2013)<sup>8</sup>, a expansão dessa nova modalidade de mestrado da pós-graduação brasileira não pode ser ignorada. Tanto é assim que várias iniciativas foram tomadas nos últimos anos, tornando o MP um objeto de debate: a realização do Seminário “Para Além da Academia”, promovido pela Diretoria de Avaliação da Capes e realizado na Unifesp de 30 de março a 1º de abril de 2005, além da organização de um número do periódico “Revista Brasileira de Pós-Graduação” (RBPG), exclusivamente dedicado ao tema mestrado profissional<sup>9</sup>, nesse mesmo ano.

Outro destaque é para um grupo de professores que se motivou a constituir, em 2006, o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), visando um diálogo permanente entre os coordenadores dos mestrados profissionais do país e os representantes da Capes e da sociedade civil organizada. Entre as ações realizadas pelo FOPROF, está a realização dos Encontros Nacionais dos Mestrados Profissionais (ENMP), que ocorrem periodicamente “para avaliar e propor ações que visem construir a excelência e a sustentabilidade dessa nova modalidade de mestrado da pós-graduação brasileira” (FOPROF, 2016). A 10ª edição do evento está prevista para o ano de 2016, no campus da Universidade de Brasília (UnB). Além dos encontros em nível nacional, são realizados também os Encontros Regionais de Coordenadores de Mestrado Profissional (ECMP), sua 4ª edição ocorreu em setembro de 2011 na UFPA, em Belém, Pará.

Todas essas iniciativas partem de pessoas que comungam da crença de que os Mestrados Profissionais trazem contribuições singulares à pós-graduação brasileira, tais como estas referenciadas pela diretoria do FOPROF<sup>10</sup>:

(1) colocam nossos profissionais em contato com o que há de mais avançado nas técnicas de produção de bens e serviços, elevando a produtividade e a qualidade desses bens e serviços produzidos no país; (2) fazem com que nossos docentes se aproximem do mundo real, evitando o isolamento na "torre de marfim", tão prevalente em muitos programas de pós-graduação acadêmica, elevando a relevância de suas produções intelectuais para o desenvolvimento do país em todas as suas dimensões; (3) dão acesso à formação avançada de alto nível à uma vasta

<sup>7</sup> Dados obtidos na Plataforma Sucupira < <https://sucupira.capes.gov.br/>>; consulta realizada em 4 out. 2016.

<sup>8</sup> Dados obtidos na Plataforma Sucupira < <https://sucupira.capes.gov.br/>>; consulta realizada em 4 out. 2016.

<sup>9</sup> O quarto número da RBPG, periódico editado pela Capes, é uma edição temática voltada para o Mestrado Profissional. Os artigos apresentam o caminho percorrido e a atual situação do MP no país. Disponível em < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/issue/view/4>>. Acesso em: 4 out. 2016.

<sup>10</sup> O trecho transcrito foi retirado de uma publicação no site do FOPROF, na qual a nova diretoria do Fórum, eleita em 15/12/2015, apresenta aos coordenadores de cursos de mestrado profissional e aos demais interessados a agenda para os dois anos de mandato. No documento, os membros da diretoria reconhecem o papel fundamental dos MP para o desenvolvimento do país. Disponível em < <http://www.foprof.org.br/index.html>>. Acesso em: 4 out. 2016.

gama de brasileiros que por muitos anos saíram dos bancos das universidades, se engajaram no mundo profissional, mas que desejam crescer no nível profissional e pessoal.

É inegável a fundamental importância dos MP para o cenário acadêmico brasileiro, apesar disso, persistem, ainda hoje, várias rejeições e indefinições em relação a essa nova modalidade de pós-graduação. Adiante referencio vários estudos que empreendem um verdadeiro combate à falsa dicotomia que se criou entre os cursos de orientação acadêmica e aqueles de orientação profissional. Apesar das inegáveis diferenças, uma caracterização inferiorizada dos cursos de MP é infundada, como mostro a seguir.

### **2.3 O formato diferenciado do MP**

O Mestrado Profissional é uma modalidade que enfatiza, além do saber científico, uma formação voltada aos estudos e técnicas de qualificação profissional, diferenciando-se, assim, do Mestrado Acadêmico. Essa diferença é representada, muitas vezes, de maneira negativa, ou seja, fica perceptível uma tendência a qualificar os Mestrados Profissionais não apenas de uma forma diferente dos MA, mas notadamente de uma forma inferior. Ao analisar alguns estudos que tratam do MP como política pública para o ensino superior, é possível encontrar uma gama de motivos apontados para a rejeição da comunidade acadêmica ao formato diferenciado dos MP. Além de contemplar essa discussão, pretendo, nesta seção, endossar o combate, já empreendido por outros teóricos, à falsa dicotomia que se criou entre os cursos de orientação acadêmica e os de orientação profissional.

De acordo com Piquet (2008), os primeiros cursos de mestrado profissional surgiram em resposta a demandas de agências e empresas que, frente ao novo cenário político-econômico da globalização, na década de 1990, sentiam a necessidade de qualificar seus quadros profissionais. Esses novos cursos, no entanto, contaram, desde logo, com uma enorme rejeição da comunidade acadêmica, que passou a tratá-los como cursos de “segunda linha”, antes mesmo de conhecer as suas especificidades.

autores como n e Piquet (2008)m

Como motivo dessa rejeição da comunidade acadêmica desde a implantação desse tipo de mestrado Piquet (2008) afirma: “nesta realidade.” Discordando dessa postura, Ribeiro (2010) aponta uma causa mais geral: o impacto da expansão da educação superior por meio do mercado, conduzida pelo próprio Ministério da Educação, de forma agressiva. Em outras

palavras, oa mercantilização da educação superior no país: )

Segundo Goulart e Ferreira (2016), essa oposição ao modelo profissional seria, na verdade, resultado de diversos aspectos que atuaram de forma conjunta, muitos dos quais já foram discutidos na seção anterior: o termo “profissionalizante” inicialmente usado para caracterizar os MP, muito associado ao Ensino Médio; a divulgação inicial de que esses cursos não permitiriam acesso ao doutorado; a pouca exploração quanto ao que seria aceito como trabalho de conclusão de curso; o autofinanciamento dos cursos; o temor de que professores não doutores fizessem parte desse corpo docente.

Essas são as causas apontadas para uma rejeição inicial, mas o que justificaria a permanência dessa visão negativa depois de transcorridas mais de duas décadas da sua regulamentação? Ribeiro (2010) discute o processo social e histórico brasileiro de separação entre a academia e seu contexto social, trazendo à tona a posição legitimada tradicionalmente pela academia de uma visão dualista de universidade. Essa visão é caracterizada por uma nítida separação entre o público e o privado, em que o âmbito de atuação da academia seria exclusivamente o público, enquanto o seu exterior seria o lugar destinado ao mercado. Nessa discussão, o autor assume que a pureza da ciência postulada pelo credo positivista foi uma das mais fortes influências na construção do campo universitário brasileiro, o que traz, entre outras implicações, uma distinção social severa entre os “nobres” acadêmicos e as pessoas excluídas da formação universitária. O ensino profissionalizante seria visto, nessa perspectiva, como mais “pobre”.

Embora já tenham ocorrido muitas mudanças nos rumos científicos do país, a academia, em muitas áreas, permanece presa à crença em uma aura mítica criada em torno de tal instituição, com os princípios de exclusividade, autoridade, legitimidade e prestígio para os acadêmicos. Em decorrência dessa visão, a integração da universidade à sociedade ainda está longe de ser uma questão consensual, tanto por parte daqueles que integram a universidade, como pela sociedade. Por um lado, há uma postura de defesa da universidade como instituição fechada em “torre de marfim”. Em contrapartida, há a disseminação de um discurso que afirma que a universidade deveria servir à sociedade. Em ambos os discursos se percebe uma relação assimétrica e ainda apartada entre a universidade e a sociedade.

É no contexto dessa discussão que os novos mestrados profissionais podem ter uma contribuição a dar: o surgimento e expansão dos cursos de MP reacendem a discussão sobre essa interação entre universidade e sociedade, uma vez que evidenciam, simultaneamente, “essa relação de apropriação da produção acadêmica pela sociedade assim como de apropriação da reprodução social pela Academia” (RIBEIRO, 2010, p. 440). Essa é

notadamente uma relação dialética: É inegável que a academia segue o modelo construído pela sociedade, e desse modo, a criação desses cursos pode representar um aprofundamento das relações mercadológicas no meio acadêmico. No entanto a universidade não apenas reflete a sociedade, mas também produz sua reflexão. E é justamente essa capacidade reflexiva institucional que possibilita, que esse novo modelo de pós-graduação sirva como uma forma de transformação, distanciando-se do mercado, ao contrário do que é esperado dele.

Alguns estudiosos se posicionam claramente a favor de uma separação bem definida entre as duas modalidades. Ribeiro (2005), ao comentar a questão do autofinanciamento, afirma que não haveria justiça no investimento dos cofres públicos no Mestrado Profissional, por se tratar de transferência de recursos direcionáveis à educação pública. Desse modo, a autora reforça uma visão dualista que separa, de um lado, os mestrados acadêmicos como cursos de conteúdo e direcionamento eminentemente público ou até estatal e, de outro, os mestrados profissionais como cursos de perfil mercantil, voltados para a melhoria de obtenção do lucro, isto é, necessariamente destinados ao domínio da esfera privada. Nessa lógica, somente os primeiros seriam passíveis de receber financiamento público.

Em contraposição a essa concepção dualista, Ribeiro (2010) defende um caráter público para ambos os mestrados. Para tanto, o autor parte da desmistificação de algumas ideias naturalizadas pelo senso comum: Primeiro, os mestrados acadêmicos não estão necessariamente ligados à educação pública, posto que nem todos esses cursos se dedicam a temas de interesse público notório. Outra prova disso é a existência das diversas práticas privatizantes que ocorrem em nome de um universo público, como o exemplo das patentes. Em segundo lugar, os profissionais egressos do MP também não estão totalmente desvinculados da esfera pública, produzindo, por exemplo, pesquisas que debatem formas de melhoria das relações sociais produtivas e reprodutivas não necessariamente mercantis ou privadas.

Essa falsa dicotomia que se criou entre os mencionados cursos traz algumas implicações: ao postular que os perfis dos alunos refletem dois lados separados da sociedade – o público e o privado – entende-se que os alunos de um MP necessariamente devem atuar fora da academia, enquanto os outros devem lá permanecer. Nos dados desta pesquisa essa dualidade também é percebida nas narrativas feitas durante as entrevistas<sup>11</sup>. Concordo

---

<sup>11</sup> Conferir capítulo 5.

particularmente com a explicação oferecida por Ribeiro (2010, p. 444), relativa à separação dual entre os produtos dos dois tipos de mestrado. Essa diferenciação está configurada não no mundo das práticas sociais, mas no mundo das ideias. E, de fato, na prática, as diferentes modalidades se confundem, tendo em vista que o mestrado profissional também habilita para o magistério no ensino superior e, da mesma forma, dá acesso aos cursos de doutorado<sup>12</sup>. Além disso, nas universidades públicas, não há oferta suficiente de trabalho para todos os egressos de programas de pós-graduação acadêmica.

Mais uma vez, negando a tendência dualista entre os mestrados ditos acadêmicos e aqueles ditos profissionais, Moreira (2004) alerta que em ambos os casos estamos tratando de produção de conhecimento por meio da pesquisa e de formação profissional. Os Mestrados Profissionais estão voltados ao aprofundamento da formação profissional e à ampliação da experiência prática, sem deixar de lado a forte base científica, destinada à produção de conhecimento, o que representaria, portanto, um equívoco qualificá-los como não acadêmicos. Do mesmo modo, qualificar os mestrados acadêmicos de não profissionais indica filiação a uma concepção muito restrita de trabalho, como assegura Ribeiro (2010, p. 447, 448):

Essa separação dual entre o acadêmico e o profissional aprofunda o abismo simbólico existente entre o mundo do trabalho e o mundo científico. Ora, considerar a produção científica como não profissional, como não-trabalho, é desconhecer, ou desejar negar, as inúmeras formas de trabalho existentes no mundo. Pensar uma teoria é trabalho.

Fischer (2005) propõe que o mestrado profissional seja valorizado como experiência inovadora, capaz de contribuir para a renovação da pós-graduação brasileira, ao orientar o ensino para a aplicação. Não se quer com isso afirmar que os mestrados profissionais sejam o futuro da academia e que deverão substituir os mestrados acadêmicos, tornando-os obsoletos. Na verdade, o surgimento desses novos programas de MP não tem a finalidade de eliminar ou simplesmente substituir a pós-graduação acadêmica, mas de permitir a oferta simultânea de uma nova forma de se produzir saber no País.

Tenho tratado até agora de Mestrados Profissionais numa acepção mais ampla, contemplando todos os cursos, mas quero agora concentrar-me nos mestrados profissionais em ensino, foco do meu interesse nesta pesquisa. Segundo Fischer (2005), a pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua gênese, é fortemente orientada à formação de pesquisadores, enquanto a formação de professores não tem merecido espaço significativo nos cursos de

---

<sup>12</sup> Na seção anterior abordei a regulamentação dos MP, que em sua Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009 prevê validade e prerrogativas iguais do diploma de mestrado profissional com qualquer diploma de mestre.

mestrado e doutorado:

Nos cursos, conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Portanto, há iniciação à pesquisa nos mestrados e capacitação para a pesquisa nos doutorados. A formação do professor como profissional não é incorporada aos currículos da maior parte dos cursos (p. 25).

Corroborando essa ideia, Moreira (2004) reconhece a ausência de uma qualificação adequada para professores nos programas de pós-graduação acadêmica que, dirigindo-se à formação de pesquisadores, não atendem, de maneira efetiva, às especificidades dos papéis profissionais - de professor(a) - a serem exercidos. Fica claro, portanto, que os cursos de pós-graduação com orientação acadêmica, em sua maioria, não constituem espaços adequados para que os objetivos de formação de professores sejam alcançados.

Tendo em vista o pouco impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no sistema escolar, em particular na sala de aula, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) constituiu, no ano 2000, uma comissão que seria responsável por elaborar uma proposta de mestrado, distinta daquela até então existente, específica para atender às necessidades dos(as) professores(as) de Ensino Médio e Fundamental, bem como das licenciaturas. A proposta elaborada por essa comissão foi intitulada “Mestrado (profissional) em Ensino” e data de 2001. O Mestrado Profissional em Ensino, segundo o texto do documento, deve ter “caráter de preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar” (MOREIRA, 2004, pp. 133,134).

O documento postula algumas características para os cursos no tocante ao público-alvo, currículo, instituições responsáveis pela oferta, duração, formação do corpo docente e avaliação. Entre as diretrizes postuladas, tem-se que: a formação se destina a professores em exercício na Educação Básica e a professores das licenciaturas e de disciplinas básicas no Ensino Superior; o currículo deve contemplar a área específica de conhecimento e a formação didático-pedagógica e as instituições a oferecer os cursos devem ser aquelas com reconhecida capacidade de pesquisa e pós-graduação, segundo critérios da Capes; a integralização curricular deve ocorrer no prazo mínimo de dois anos e máximo de três, sem tirar o docente da sala de aula; a composição do corpo docente prevê, além de doutores, a presença de “profissionais de notório saber na área” e a avaliação deve ser feita por comissão própria da Capes, seguindo o mesmo padrão de qualidade dos mestrados acadêmicos e doutorados e atendendo às peculiaridades dos programas profissionais.

A expectativa da comissão ao elaborar esse documento era incentivar o

surgimento de propostas de cursos de mestrado profissional em disciplinas de diferentes áreas de conhecimento. Porém, na prática, até o ano de 2004, somente foram apresentados e aprovados projetos na Área de Ensino de Ciências e Matemática. Esses primeiros cursos surgem com o objetivo de qualificar, em nível de mestrado, professores de Física e Matemática, dos níveis fundamental e médio de ensino, das licenciaturas em Física e Matemática e cursos afins, conjugando o aprofundamento do conteúdo e da metodologia necessários à atualização da prática docente. Transcorrida mais de uma década da elaboração desse documento que estimula os projetos de MP em ensino, em 2012, é apresentada e aprovada proposta de curso de mestrado profissional na área de Letras, sobre a qual discorro na seção seguinte.

#### **2.4 O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**

A criação dos primeiros Mestrados Profissionais em ensino ocorre no ano de 2000, nas áreas de Ciências e Matemática. Até então a concepção dominante era de que a área de Letras não tinha relação com o mestrado profissional. Segundo o coordenador da área de Letras/Linguística da Capes<sup>13</sup>, essa concepção mudou com o reconhecimento da necessidade de capacitar os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. A história de implementação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), curso oferecido em rede nacional, iniciou em abril de 2012, com o encaminhamento da proposta do curso à Capes, que foi aprovada com nota 4 pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenadoria.

As estatísticas capturadas no Portal Capes confirmam que, apesar da expansão dos cursos de MP, a área de Linguística, Letras e Artes está entre os cursos de menor oferta, com 1,89% do total<sup>14</sup>. O primeiro processo seletivo do Profletras aconteceu em 2013 e já na primeira edição do programa o número de 13 mil candidatos de todo o Brasil inscritos comprova a carência na formação de professores(as) de letras no país e a importância dessa iniciativa.

Quanto à modalidade de ensino, a página oficial do projeto o apresenta como um curso semipresencial, com parte das atividades a serem realizadas de modo presencial, com oferta simultânea em todas as unidades do País, e parte a ser desenvolvida por meio do uso da metodologia da educação a distância, porém na unidade observada, a modalidade de ensino

---

<sup>13</sup> O coordenador Demerval de Oliveira fala sobre os desafios da implementação do Profletras em uma entrevista postada em 24 de outubro de 2013, no portal Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6604-coordenador-fala-sobre-os-desafios-da-implementacao-do-profletras>. Acesso em: 4 out. 2016.

<sup>14</sup> Dados divulgados em Giacomazzo & Leite (2014).

tem sido exclusivamente a presencial. O projeto conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

A Rede Nacional do Profletras conta com um expressivo número de Instituições de Ensino Superior (IES) associadas, responsáveis pela execução do curso, tendo como sede a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No ano de 2016, ocorrerá a quarta edição do Exame Nacional de Acesso, baseado em prova escrita, com questões objetivas e discursivas, com a finalidade de avaliar as habilidades de leitura e de escrita dos candidatos. O Programa ofereceu, em edital lançado dia 01 de agosto de 2016, 831 (oitocentas e trinta e uma) vagas, distribuídas entre as 48 unidades, em 42 Instituições Associadas. Para candidatar-se a uma das vagas, os(as) candidatos(as) precisam atender a alguns requisitos, a saber: ser licenciado(a) em Letras e ser professor(a) em exercício de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), em escola da rede pública.

Como o curso é destinado a professores(as) em exercício, uma das características é a flexibilidade de horário, pois os(as) mestrandos(as) devem conciliar as aulas com o exercício docente. O colegiado local de cada unidade que integra a Rede determina o dia em que as aulas serão ministradas, podendo ocorrer de segunda a sábado. Na unidade observada, as aulas ocorrem somente às sextas-feiras. O objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras é capacitar professores(as) de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Isto impõe maiores exigências sobre os(as) mestrandos(as) que, para a obtenção do título de mestre, devem desenvolver uma proposta de atividade voltada para o referido nível de ensino e apresentar, em seu trabalho de conclusão, o resultado do desenvolvimento dessa atividade. Defendo que as exigências sobre eles/elas são maiores, porque há a exigência de uma pesquisa com retorno social em um contexto geralmente desfavorável, a julgar pelos diversos problemas relatados, tais como a impossibilidade de afastamento, a falta de tempo para as leituras, os cortes orçamentários nas bolsas de estudo.

Ao falar das condições gerais para os Mestrados Profissionais em ensino, o documento “Mestrado (profissional) em ensino” (2004, p. 135) postula:

Os professores mestrandos deverão ter alguma forma de apoio (redução de carga horária e/ ou bolsa, por exemplo) que viabilize sua participação; sabe-se que os professores em exercício no ensino básico ou em instituições não estatais têm

elevada carga horária, e é para eles que o mestrado em ensino se destina primordialmente, de modo que é indispensável viabilizar sua participação não só por meio de horários especiais ou ensino a distância.

Percebemos, porém, na prática, que essas condições não se concretizam atualmente, faltando incentivos à participação desses(as) professores(as), desafios que são frequentemente relatados nas entrevistas. Primeiramente, o edital do certame prevê que o candidato aprovado não pode afastar-se, integralmente, do exercício da docência, enquanto permanecer cursando o Profletras. Na unidade observada, os(as) mestrandos(as) são solicitados a comprovar o vínculo com escola de Ensino Fundamental da rede pública, por meio de documentação, a cada período de matrícula. Tendo em vista a impossibilidade de redução integral, os(as) cursistas da unidade observada reivindicam uma redução parcial de carga horária profissional para melhor aproveitamento da formação em MP, o que não está previsto nos sistemas municipal e estadual de ensino em que eles/elas atuam. Esse fato origina muitas queixas pela falta de tempo para dedicação aos estudos.

Quanto à concessão de bolsas, houve pagamento regular para as duas primeiras turmas, mas os(as) alunos(as) da 3ª turma, que ingressaram em março de 2016, não receberam o benefício que garante a sua permanência no curso. De acordo com a Coordenação Nacional do Profletras<sup>15</sup>, a situação na qual se encontram os mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Letras não é um caso isolado, na verdade, todos os mestrados profissionais têm sofrido cortes orçamentários no que diz respeito a bolsas. A prospecção é que as bolsas vigentes devem permanecer, mas não serão criadas novas bolsas, assim, far-se-á a reposição de bolsas de uma turma que concluiu para outra que iniciou. Portanto, as bolsas para a terceira turma serão implementadas apenas em novembro com a conclusão da segunda turma.

Finalmente, quero abordar a questão dos estigmas relacionados ao mestrado profissional em Letras. O coordenador da Área de Letras/Linguística da Capes, Demerval de Oliveira, defende que uma das medidas para evitar a resistência ao Profletras tem sido a garantia de níveis de qualidade compatíveis com os de um mestrado acadêmico e, para tanto, os responsáveis pela execução do curso são programas de excelência, com modalidade acadêmica 6 e 7. Quanto ao corpo docente, também há exigências de modo a garantir esses níveis: o regimento do programa determina, em seu artigo 5º, que o corpo docente do Profletras em cada instituição associada seja constituído de, pelo menos, seis professores doutores, com comprovada experiência docente em cursos de formação continuada voltados

---

<sup>15</sup> Declaração feita em nota de esclarecimento publicada na página oficial do programa. Disponível em: [www.profletras.gov.br/noticias](http://www.profletras.gov.br/noticias). Acesso em: 4 out. 2016.

para a Educação Básica e em orientação acadêmica, além de produção científica e/ou técnica coerente com a proposta do Programa. Na unidade observada, constatei que o corpo docente é constituído, em sua totalidade, de professores(as) doutores(as). Uma das cursistas entrevistadas problematiza essa questão, ressentindo-se da falta de praticantes entre os docentes, pessoas que possam, segundo ela, falar da teoria com base nas próprias vivências, vivências essas específicas do ensino no nível básico, as quais são diferentes daquelas em nível superior.

Ao fazer uma avaliação do primeiro ano do curso, o referido coordenador pontua: "O que observamos é que essa nova modalidade de formação está sendo menos estigmatizada do que era. Havia uma resistência ao mestrado profissional, mas a gente tem quebrado muito isso"<sup>16</sup>. No capítulo analítico, contudo, ficará evidente que os(as) mestrandos(as), ainda hoje, somam esforços na tentativa de diminuir preconceitos, diferenças, rejeições, e a falta de credibilidade em relação à modalidade profissional de pós-graduação.

## 2.5 Conclusão

Em consonância com Barton e Hamilton (1998), que concebem o letramento como prática social, socialmente situada em diferentes espaços e tempos, julgo relevante o trabalho empreendido neste capítulo na descrição do contexto do estudo. Esse contexto é tanto histórico como contemporâneo, tanto local como global. Por isso dediquei-me à apresentação da regulamentação dos MP ao longo do tempo, bem como à descrição do panorama atual. De semelhante modo, direcionai o olhar tanto para o contexto mais específico do Profletras – *locus* do problema social investigado – como para a realidade mais ampla em torno dele.

A partir da apresentação da regulamentação dos MP, cheguei à conclusão que todas as portarias e resoluções analisadas tentam estabelecer as diferenças entre as modalidades acadêmica e profissional, mas apesar dos vários instrumentos de debate, não há unanimidade acerca do assunto. É perceptível uma constante preocupação por parte da comunidade acadêmica em assegurar os níveis de qualidade conquistados pelo sistema de pós-graduação brasileiro, ao mesmo tempo em que se pretende romper com o paradigma dominante do mestrado acadêmico, garantindo uma identidade própria aos cursos de MP. Essa tentativa de diferenciação acaba, muitas vezes, naturalizando, inclusive no texto da lei,

---

<sup>16</sup> Essa declaração faz parte da entrevista com o coordenador Demerval de Oliveira, postada em 24 de outubro de 2013, no portal Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6604-coordenador-fala-sobre-os-desafios-da-implementacao-do-profletras>. Acesso em: 4 out. 2016.

uma visão dualista que coloca o MP como uma modalidade inferior ao MA, concepção amplamente combatida por muitos(as) estudiosos(as) da área.

É inegável que os referidos cursos guardam entre si diferenças, a composição do corpo docente e discente, por exemplo, é um ponto no qual esses cursos diferem, visto que o MP recomenda a presença de profissionais não-doutores em seu quadro docente e exige a experiência profissional de seu alunado. No entanto, é preciso considerar também as semelhanças entre os referidos cursos, afinal, como argumentei, ambos mantêm ligações com a esfera pública, seja na produção de pesquisas de interesse social, seja na atuação de seus/suas alunos(as) em setores públicos. Além disso, tanto os cursos de orientação acadêmica quanto profissional conduzem, ao mesmo tempo, para a formação de pesquisadores(as) e para o aprofundamento da formação profissional, diferindo, é claro, na ênfase dada a cada uma dessas dimensões.

Apesar dos avanços, muito há que se fazer para a consolidação desse formato de pós-graduação. Entre outras questões urgentes, está a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação. Os cursos de MP não podem ser avaliados nos mesmos moldes do MA, é preciso que se incorporem parâmetros, critérios e indicadores que atendam às especificidades da nova modalidade de ensino, o que não significa a adoção de padrões mais simples ou menos rigorosos. Além disso, a indefinição na questão do financiamento representa uma falta de estímulo à educação profissional no país, é preciso superar a insegurança jurídica sobre as formas de financiamento permitidas para que seja possível crescer ainda mais na oferta dessa modalidade.

No próximo capítulo, tratarei das teorias que serviram de base para a pesquisa.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, começo esclarecendo o conceito de letramento que adoto no trabalho, a partir das propostas de Street (1984;2014), Barton e Hamilton (1988); Kleiman (1995) e Magalhães (2012). Considero muito importante partir dessa configuração conceitual para que não restem dúvidas ao leitor sobre o modo como entendo o fenômeno do letramento nesta dissertação, justamente porque há muitos autores que se utilizam do conceito nos mais variados contextos e com conotações diversas. Discuto outros conceitos importantes no percurso dos estudos sociais do letramento, quais sejam: modelo autônomo e modelo ideológico; eventos e práticas de letramento; letramentos acadêmicos. Na seção seguinte, ao tratar da ADC, outro construto teórico que embasa a pesquisa, pretendo delinear a dinâmica entre o “discurso” e a “prática social”, principais conceitos da teoria. Apresento ainda as categorias do significado identificacional que utilizo na análise dos dados: modalidade e avaliação. A primeira é discutida com base na recontextualização de Fairclough (2003) ao postulado de Halliday (1985). A segunda também é baseada nos estudos de Fairclough (2003), o qual, por sua vez, considera as teorias de Graham (2002), Hunston e Thompson (2000) Lemke (1998) e, principalmente, a de Martin (2000) e White (2001). Finalmente, advogo uma relação possível entre a TSL e a ADC no estudo das identidades, uma vez que ambas as teorias focalizam as identidades como “forma explanatória das operacionalidades do poder e da ideologia” (BATISTA-JÚNIOR; SATO, 2014, p. 199).

#### **3.1 Letramentos: noções iniciais**

Em uma sociedade letrada como a nossa, a escrita integra cada momento de nosso cotidiano. Participamos de muitas atividades em que seu uso nos confere a possibilidade de nos comunicar com o outro e agir sobre o meio. Fica claro, portanto, que a escrita ocupa uma posição valorizada, e o domínio dos seus usos e de suas funções pode facilitar o acesso ao mundo tecnológico, ao mercado de trabalho, ao mundo científico, burocrático, cultural, além da possibilidade de acesso ao poder.

Nesse contexto de crescente presença da escrita, imprensa, universidade e autoridades defendem que ensinar o código escrito não é suficiente, é necessário, sobretudo, que as pessoas adquiriram competências para envolver-se em práticas sociais de escrita legitimadas pela sociedade. Surge, então, a necessidade da criação de um novo termo: “letramento”, o qual começa a ser usado nos meios acadêmicos. Os primeiros registros de uso

do termo “letramento” no Brasil são encontrados nas publicações de Kato (1986) e de Tfouni (1988), mas foi na década de 1980 que o uso e a circulação do termo foram ampliados através dos estudos de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1998). Atualmente o termo já está bastante disseminado em discursos educativos, o que não significa a incorporação de práticas pedagógicas que adotem uma perspectiva sócio histórica e transcultural do fenômeno.

O termo “letramento” foi introduzido para expressar um conceito diferente da noção de “alfabetização”. Há que se destacar que o uso do novo termo em substituição ao tradicional está ligado a uma das concepções de alfabetização, que se restringe à aquisição inicial de técnica de leitura e escrita, associada aos tradicionais métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e analíticos (palavração, sentencição e “historieta”), conforme categorização de Mortatti (2000). Concepções como essa revelaram o esgotamento do termo e a consequente necessidade de substituição.

É nesse contexto que o termo “letramento” surge para ultrapassar esse conceito limitado e designar o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Embora grande parte das pesquisas tenha mudado o foco de interesse, passando a uma perspectiva social do letramento, alguns teóricos ainda o definem como um conceito restrito ao domínio de técnicas, habilidades e capacidades de uso da leitura e escrita; podemos ver essa abordagem na seguinte definição de Soares (2003, p. 91, 92):

letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informação e conhecimento, escrevendo e lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

A concepção de “letrado” apresentada nessa citação é de pessoa culta, de muito conhecimento, sobretudo escolarizado. Esse é um discurso discriminatório, porque coloca em posição de inferioridade aqueles que não sabem ler nem escrever. Essa distinção entre letrados e iletrados humilha e exclui crianças pobres que não foram alfabetizadas adequadamente, bem como todos aqueles que não tiveram acesso à leitura e à escrita.

Segundo Street (2014), as campanhas em massa de alfabetização da década de 1990 implicaram na construção de um estigma do analfabetismo que debilita muitas pessoas. Antes desse estereótipo, criado via linguagem, muitos tinham práticas letradas apenas do domínio oral sem que isso representasse um problema, mas a partir do poder performativo do discurso da mídia, essas práticas foram desvalorizadas e marginalizadas e o conceito de

“analfabetismo” em si tornou-se um dos principais problemas na capacidade das pessoas de se verem como comunicadores. No discurso dominante, o analfabeto passou a ser apresentado como um ser irracional, ilógico, sem capacidade de alcançar a mobilidade social e o progresso. Desse modo, Street (2014) defende que falar de “analfabeto” ou “iletrado” é social e culturalmente nocivo e seria mais sensato considerar que todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos. Em suma, uma perspectiva do letramento como prática social vê dificuldades com leitura e escrita como parte da experiência de todos, e não apenas um problema que reside em um grupo particular de pessoas sem letramento (BARTON; HAMILTON, 1998).

Lorenzatti (2013) observa que, no discurso oficial (e na crença popular), adultos e jovens não escolarizados são tidos como incapazes de ter uma opinião, compreender questões complexas e participar de espaços sociais. Porém através de sua análise das práticas interpretativas de uma mulher, ela apresenta um contraexemplo de como a participante da pesquisa que não frequentou a escola durante a infância e nunca aprendeu a ler bem, interpreta representações multimodais complexas e participa ativamente e com competência em uma variedade de contextos sociais. Lorenzatti (2013) insiste que as pessoas marcadas e classificadas como analfabetas, incultas, ou mal-educadas geralmente não são reconhecidas como sujeitos sociais ativos, a despeito do fato de que elas participam de instituições, lutam por seus direitos, constituem famílias ou planejam e desenvolvem projetos para o futuro.

Em contrapartida à perspectiva reducionista do letramento apresentada anteriormente, outros estudiosos, a exemplo de Tfouni; Monte-Serrat; Martha (2013, p. 27) defendem uma concepção de letramento como “fenômeno que pode atuar indiretamente, influenciando também culturas e pessoas que não dominam a escrita”. Dentro desse pressuposto, o letramento é entendido como “um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito” (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 27). É possível afirmar que o fenômeno do letramento precede a alfabetização, tendo em vista que as crianças participam, ainda na oralidade, de práticas de leitura/escrita que lhes permitem construir uma relação entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito. A exemplo disso, podemos citar as crianças que, desde muito cedo, ouvem histórias infantis na hora de dormir, através da leitura de um adulto e seriam, inclusive, capazes de fazer analogias com situações do cotidiano, transferindo a compreensão do texto escrito para outros contextos. Podemos dizer que essas crianças, mesmo não tendo sido ainda alfabetizadas, participam de eventos de letramento, explicados por Kleiman (1995, p.40) como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer

sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Como explicitado anteriormente, o termo “letramento” surgiu em contraste com uma das concepções de alfabetização, vigente por muito tempo em nosso país, porém a visão tradicional de ensino de leitura e escrita foi fortemente influenciada pela divulgação de obras da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro, que trouxe à tona outras concepções. A partir da década de 1980, a alfabetização no Brasil passa a ser vista também como uma das formas de se apropriar das funções sociais da escrita. A mudança da compreensão do processo pelo qual se aprende a ler, trazido pela autora, culminou no surgimento de uma nova didática; assim, em lugar do método da cartilha, com universo artificial e desinteressante, é incorporado o uso de textos da atualidade, livros, histórias, jornais, revistas. Tendo em vista essa concepção de alfabetização, podemos dizer que, na escola, as crianças são alfabetizadas através da participação de processos de letramento.

Podemos concluir que alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferentes, embora sejam interdependentes e indissociáveis. A alfabetização - concebida como aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento. Tanto é assim que pessoas analfabetas participam, em seu cotidiano, de muitos processos de letramento. Por outro lado, percebemos a interdependência dos conceitos, ao analisarmos a concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, na qual as crianças são alfabetizadas através de atividades de letramento, uma vez que são expostas à leitura e produção de textos reais.

Podemos afirmar que a escola é a mais importante das agências de letramento, mas não é a única. Outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua e o local de trabalho mostram orientações de letramento muito diferentes daquelas praticadas na escola. Para provar essa diferença de orientação, Carraher, Carraher & Schliemann (1988) *apud* Kleiman (1995) observaram crianças cujos pais tinham uma barraca na feira. Ao assumirem responsabilidades pelas transações, elas utilizavam-se, em seu dia a dia, de sistemas abstratos de cálculos matemáticos. Esse conhecimento foi desenvolvido através da observação dos adultos e da interação com os fregueses e constituiu-se como um sistema muito diferente dos sistemas ensinados pela escola no processo de alfabetização.

A discussão sobre letramento é complexa e vai além do aspecto cultural, atravessando o viés político-ideológico. Nessa perspectiva, Street (1984), é percussor de uma vertente teórica denominada “New Literacy Studies - NLS” (Novos Estudos em Letramento), cujos pesquisadores começaram a considerar a natureza social da leitura e da escrita e o

caráter múltiplo das práticas letradas. Desse modo, considera-se o letramento como “construções sociais e históricas, embebidas de crenças, valores e saberes, inscritos em relações de poder de diferentes ordens, as quais diferem no tempo e no espaço, de uma cultura para outra, de um domínio social para outro, de um grupo social para outro” (SILVA; ASSIS; BARTLETT, 2013, p. 11). A partir dessa nova perspectiva, consolidada nos anos de 1990, a análise do fenômeno do letramento recebeu a contribuição de novos princípios e pressupostos teóricos. No percurso desses estudos se destacam dois pares de conceitos: primeiro, a distinção entre os modelos “autônomo” e “ideológico” de letramento; depois, a relação entre dois componentes básicos do fenômeno: os eventos e as práticas de letramento.

Sintetizando os postulados assumidos pelo modelo autônomo de letramento, temos:

- a) o letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (Street, 2010, p.36);
- b) os iletrados são fundamentalmente diferentes dos letrados;
- c) há uma “grande divisão” entre as modalidades oral e escrita, em que o letramento significa um avanço em relação às tradições orais;
- d) a aquisição do letramento causaria (por si só, “autonomamente”) grandes impactos em termos de habilidades sociais, cognitivas e de desenvolvimento.

Detalharei cada um deles a seguir.

Nesse primeiro modelo, considera-se a alfabetização em si mesma, como uma prática não contextual, não situacional, independente do tempo, do espaço e das relações de poder. As pesquisas embasadas nos Novos Estudos em Letramento indicam que a abordagem autônoma simplesmente disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que a sustentam, impõe concepções de uma cultura ou classe social dominante em detrimento de outras, marginalizadas. Esse modelo parcial e equivocado está, inclusive, subjacente a várias práticas de letramento na escola. Isso implica a reprodução de práticas sociais excludentes “que encaminham o aluno por trilhas previamente estabelecidas em função de sua classe social e/ou etnia, não em função de sua inteligência ou potencialidade” (KLEIMAN, 1995, p. 44-45). Essas trilhas reproduzem as desigualdades do sistema, justamente em uma instituição que deveria garantir igualdade de condições e oportunidades a todos.

Nesse tipo de enfoque, considera-se que os “analfabetos” carecem de habilidades cognitivas, vivem na “escuridão” e no “atraso”, pois supõe-se que as operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. Assim, acredita-se que a aprendizagem da escrita, por si só, traria como consequências diretas: maior capacidade de

raciocínio e abstração, desenvolvimento do pensamento lógico, ascensão social e crescimento econômico<sup>17</sup>. Tal perspectiva contribui para a estigmatização das pessoas que não tiveram acesso à escolarização, além de levantar falsas expectativas sobre o que elas e sua sociedade podem obter com a aquisição do letramento.

O modelo autônomo também contribui para uma distinção dicotômica entre letramento e oralidade. Essa visão defendida por Halliday (1985), faz parte de uma tradição mais antiga da “grande divisão”, que tem Goody, Ong, e Watt como representantes. Essa perspectiva teórica caracteriza-se pela ênfase nas diferenças entre fala e escrita; os estudiosos postulam uma distinção radical entre as duas modalidades: a fala é mais envolvente, menos complexa e mais dependente do contexto do que a escrita. Em decorrência dessas diferenças estruturais que acreditam existir entre as modalidades oral e escrita, os defensores dessa abordagem presumem a existência de uma “grande divisão” entre sociedades letradas e iletradas: separam, de um lado, as sociedades orais como “verbomotoras”, dotadas de mentalidade pré-lógica e pensamento concreto e fundadas em mitos; em oposição colocam as culturas letradas, caracterizadas pela presença de “alta tecnologia”, lógica, pensamento abstrato, história e ciência.

O modelo ideológico, por sua vez caracteriza-se da seguinte forma:

- a) postula a existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos;
- b) considera que a “grande divisão” estabelecida entre os grupos de letrados e iletrados pode ser avaliada mais propriamente como questão de poder. (Magalhães, 2012, p. 29);
- c) defende que práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação;
- d) prevê a existência de uma gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento.

A alternativa do modelo ideológico oferece uma visão mais sensível das práticas de letramento, considerando que elas devem variar de um contexto para outro, uma vez que a alfabetização é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Em outras palavras, esse modelo considera a especificidade de letramentos em lugares e tempos particulares. A esse respeito, os resultados do trabalho de Heath (1982) mostram que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e é um erro tomar o tipo de orientação da classe média como modelo universal nas sociedades ocidentais. Na escola, essa falha se

---

<sup>17</sup> Esses efeitos constituem o que Graff (1979) chama *mito do letramento*. Tal teoria postula a existência de efeitos sociais e cognitivos gerais no indivíduo como consequências diretas do letramento.

reflete quando se ignoram as características de letramento do grupo social a que pertencem as crianças, o que impede de oferecer o ensino que de fato necessitam.

Opondo-se a “grande divisão”, Street (2014) defende, com base na análise de relatos etnográficos rigorosos, que sociedades com diferentes “mesclas” de práticas orais/letradas não carecem de lógica, desprendimento, autocontrole, abstração, portanto, esses efeitos cognitivos e sociais atribuídos ao letramento são metas e não resultados empiricamente comprovados. Esse reconhecimento é de fundamental importância para que se possa ultrapassar os efeitos de uma distinção entre letrados e iletrados que humilha os adultos que apresentam dificuldades de letramento. Contrariando também os efeitos autônomos do desenvolvimento das habilidades letradas, Kleiman e Signorini (2000, p. 17) discutem que “os programas de educação básica, embora necessários para o desenvolvimento dos grandes grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade dominante”, pois há muitos outros fatores sociais e políticos que interferem nesse processo.

Finalmente, esse modelo concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de considerar o letramento em si mesmo como singular e intrinsecamente diferente da oralidade. De fato, as suposições acerca do que pertence a cada modalidade são contestadas por relatos etnográficos e ao fim poucas diferenças gerais subsistem: aspectos do discurso tradicionalmente atribuídos à escrita podem ser encontrados nas interações orais e vice-versa.

A contraposição entre língua oral e língua escrita como dois polos que se excluem é reproduzida sistematicamente pelos discursos letrados no espaço do Ensino Fundamental e na formação do professor. Essa visão polarizada entre fala e escrita traz sérias implicações, principalmente em contextos educacionais. Segundo Signorini (2012), ao trabalhar com a ideia de uma fronteira clara e distinta entre oralidade e escrita, dificulta-se, quando não se impede, que o(a) falante das variantes não parametrizadas pela escrita, tal como a clientela da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja colocado(a) na condição de falante competente da língua e acaba reservando-lhe a condição de afásico(a): aquele(a) que tem o que dizer, mas não tem como.

Alguns críticos consideram que a distinção entre um modelo autônomo e um modelo ideológico implica uma polarização, no entanto o modelo ideológico oferece uma síntese das abordagens “tecnicistas” e “sociais”. Em outras palavras, o modelo ideológico não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e estruturas de poder. Desse modo, podemos entender que o modelo ideológico incorpora o trabalho empreendido dentro do

modelo autônomo, uma vez que não menospreza os aspectos técnicos da leitura, tais como decodificação, correspondência som/forma, e “dificuldades” de leitura, porém, tem um enfoque diferente: em vez de serem trabalhados de forma abstraída da realidade, descontextualizada e sem sentido para o aluno, esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares. Nas palavras de Street (2014, p.172): “o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo”. Além disso, “toda definição de letramento é ideológica, cabe reconhecer que a ideologia do letramento autônomo é camuflada sob uma falsa neutralidade” (MAGALHÃES, 2012, p. 29). E quando a ideologia permanece oculta é mais difícil examiná-la, contestá-la e refiná-la.

A discussão sobre o tema é de fundamental importância, pois esses modelos acarretam consequências nos programas de formação, nos currículos, nas estratégias pedagógicas e muito frequentemente não são nem percebidos. O modelo autônomo é forte no contexto acadêmico, em relação à leitura e à escrita e, conseqüentemente domina também o letramento escolarizado, pois é dessa forma que os(as) professores(as) adquirem sua formação. Nesta pesquisa, essa afirmação se confirma na análise das atividades de leitura e escrita propostas nas aulas do Profletras<sup>18</sup>.

Segundo Magalhães (2012), a política de ensino baseada no modelo autônomo, com enfoque na correção ortográfica e no ensino da gramática, é perversa com pessoas que não têm o português padrão no seu repertório comunicativo, a exemplo dos alunos da EJA, e, além disso, é nociva aos cidadãos e cidadãs, pois forma indivíduos incapazes de reflexão crítica.

A outra distinção importante no escopo da Teoria Social do Letramento (TSL) é entre os conceitos de evento e prática de letramento, os quais constituem modelos analíticos utilizados por pesquisadores(as) para compreender os diferentes usos e significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais. Nesta pesquisa, um de meus objetivos é descrever os eventos de letramento do Mestrado Profissional em Letras e relacioná-los às práticas de letramento, por isso passo agora à discussão dessas categorias.

Primeiramente, o conceito de *evento de letramento* é caracterizado por Heath (1983) como qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes. Esse conceito relaciona-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, é o que podemos observar que as

---

<sup>18</sup> Conferir Capítulo 5.

pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Através dos eventos de letramento o pesquisador ou pesquisadora pode caracterizar *quando, onde e como* as pessoas leem, escrevem, conversam sobre um texto escrito ou utilizam a escrita para interagir. Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm diferentes funções. São exemplos de eventos de letramento: pegar o ônibus, folhear uma revista, participar de rituais religiosos, ler para o filho, escrever e-mail, conversar sobre um livro na aula, fazer lista de compras.

Os elementos básicos de um evento de letramento são os participantes, os materiais escritos e as atividades. Isso quer dizer que, ao analisar *eventos de letramento*, descrevemos as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes) e os modos de relação com esse material escrito. Tomando a aula como um exemplo de evento de letramento, tem-se como participantes o(a) professor(a) e os (as) alunos(as), porém, geralmente, há o apagamento das experiências leitoras do(a) aluno(a) como componente ativo na construção de sentido do texto. O material escrito, constituído pelos diversos gêneros textuais trabalhados, sofre um deslocamento problemático, uma vez que o suporte da sua produção, aspecto sobremaneira decisivo na incorporação do texto como prática social, adquire um caráter suplementar. As atividades – ações realizadas pelos participantes no evento de letramento – são fortemente influenciadas pelas concepções de educação, ensino-aprendizagem e leitura adotadas pelo(a) professor(a).

Nesta pesquisa, considero a aula do Profletras como um evento de letramento pelo fato de seus participantes interagirem por meio de textos escritos e seus processos interpretativos estarem relacionados a esses textos. Além disso, a aula apresenta as seguintes características: evento não homogêneo, com princípio e fim bem definidos, participantes pré-determinados, situado espaço-temporalmente. (Heath, 1983). Segundo Barton (2009), os eventos são aninhados uns dentro dos outros com micro e macro eventos. Nessa direção, compreendo a aula do Profletras como um macro-evento de letramento, por tomar a escrita como um eixo estruturador das interações ali vivenciadas. Nesse macro evento, realiza-se um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, que podemos chamar de micro eventos: debate de artigos, apresentação de power point pelos alunos, orientações sobre a produção de determinado gênero, etc. Barton (2009) diz ainda que os eventos são encadeados em sequências e estão em rede através dos contextos. Nesse sentido, é possível perceber que os eventos de letramento do Profletras estão conectados em rede com os eventos de letramento ocorridos nas salas de aula de educação básica. O acesso a novas práticas de leitura, escrita e

discussões de textos no programa de mestrado profissional, onde estão posicionados como alunos(as), pode levar a mudanças nas suas práticas de letramento em salas de aula da educação básica, onde atuam como docentes, o que é atestado pela análise das entrevistas e dos diários de participantes.

Podemos aprofundar o exame dos significados atribuídos a esses eventos, alçando-os à categoria de *práticas de letramento*. Street criou, em 1984, em sua obra clássica<sup>19</sup>, a expressão “práticas de letramento”, um conceito que possibilita ampliar a análise e a interpretação das práticas sociais que envolvem a escrita. De acordo com Street (2012), as práticas de letramento, ao contrário dos eventos, não são diretamente observáveis, portanto, temos que conversar com as pessoas, ouvi-las e ligar os eventos de letramentos dos quais elas participam a outras coisas que elas também façam. Só assim é possível perceber os significados construídos naquele contexto. Magalhães (2012, p. 26) reforçando essa ideia, afirma:

Para serem investigadas de forma adequada, as práticas de letramento demandam a metodologia de pesquisa etnográfica, que estabelece uma relação de convivência com o grupo pesquisado durante um determinado tempo, possibilitando o registro dos processos sociais do letramento: valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

É essa relação que me proponho a fazer, observando os eventos de letramento nas aulas do Profletras e relacionando-os com aquilo que as participantes relatam, os valores e sentimentos expressos, tanto em suas falas, nas entrevistas, como nos registros escritos, nos diários de participantes.

São as práticas de letramento que dão significado aos eventos, pois “referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (Street, 2012, p. 77). Nesse modelo de análise, o(a) pesquisador(a) se distancia do contexto imediato em que os eventos ocorrem para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais e também confrontá-los com as relações de poder. Assim, para além de caracterizar o que as pessoas escrevem/leem, quando, onde e como, ele/ela tenta responder: Que concepções e valores associam-se a essas atividades de leitura e à escrita?

O último ponto que quero destacar, de acordo com os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; GEE, 1996), é que as práticas de letramento são práticas sociais, têm um caráter situado,

---

<sup>19</sup> STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Contrariando a ideia de um Letramento único, com L maiúsculo e no singular, Street (1984) propõe falar de letramentos, assim no plural ou de múltiplos letramentos, por considerar que as práticas de escrita são diversas. Dessa forma, é preciso pensar o letramento como um conceito plural, com variações nos usos e significados em diferentes cenários culturais.

A noção de múltiplos letramentos é crucial para contestar o modelo autônomo, porém Street (2012; 2014) alerta que devemos evitar uma lista reificada – “aqui está uma cultura, aqui está seu letramento, aqui está outra cultura, aqui está seu letramento” (STREET, 2014, p. 147). Street (2012) argumenta que o perigo é supor que haja um ‘letramento’ único associado a uma ‘cultura’ única. A esse respeito, Rios (2012), empreende uma pesquisa etnográfica e mostra que no interior de cada quadra de Brasília onde a sua pesquisa foi realizada – Quadra Residencial 56, localizada no Plano Piloto e Quadra Residencial 34, localizada na cidade satélite Paranoá –, as pessoas pertenciam a grupos diferentes em diferentes domínios (trabalho, faculdade, lazer), o que as levava a usos diferentes da leitura e da escrita.

A discussão desse conceito para a presente pesquisa é relevante, à medida que trato de um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico, o qual compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, compondo um tipo de letramento singular pela própria existência peculiar da escrita acadêmica.

### ***3.1.1 Letramentos Acadêmicos***

Assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, surge, no Reino Unido, o conceito de “letramentos acadêmicos” (AcLits), desenvolvido por Lea e Street (1998), o qual compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita. Ao adotar esse conceito, alguns estudiosos (por exemplo, MARINHO, 2010; FIAD, 2011; FISCHER, 2006) compreendem letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, pois consideram que há “usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” (FIAD, 2011, p. 362). Entende-se que o letramento na academia difere dos demais não somente pelos gêneros produzidos nesse contexto (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros), mas pelas práticas específicas da academia com usos e significados próprios, como a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração/atenção do leitor nos textos produzidos.

Lea e Street (1998; 2014) e Street (2010) revisam as principais tradições de letramento acadêmico no Reino Unido, focalizando as práticas de escrita no ensino superior. Segundo os autores, o letramento do estudante em contextos acadêmicos se encaixa em três principais perspectivas: modelo de habilidades de estudo ou modelo das habilidades cognitivas, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos.

A primeira abordagem vê o letramento como um conjunto de habilidades atomizadas, individuais e cognitivas que os estudantes devem aprender e que são em seguida transferidas para outros contextos, sem quaisquer problemas. O foco está em tentar resolver problemas com o aprendizado do estudante com base em aspectos superficiais da forma linguística. Muitas propostas para trabalhar a escrita na universidade são orientadas por esse modelo, tendo em vista que a prática de reescrita é desvalorizada e as intervenções docentes no texto do aluno, quando realizadas, são limitadas a aspectos linguísticos formais, envolvendo especialmente questões ortográficas e gramaticais.

O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a reproduzi-lo sem obstáculo. Para exemplificar esse modelo, pensemos nas diferentes abordagens dos gêneros acadêmicos que subjazem o trabalho com a escrita em disciplinas da universidade. Segundo Silva e Pereira (2013), trata-se de uma prática de escrita instrumental, na qual formas de referência para a interação pela linguagem são propostas como objetos de ensino.

O terceiro modelo baseia-se nos dois anteriores, porém os supera no sentido de focalizar, além de questões epistemológicas, processos sociais como as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. No tocante à natureza da escrita, mais do que uma habilidade técnica – como prevê o primeiro modelo – é considerada como prática social.

Além disso, não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às comunidades disciplinares e temáticas, mas “examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer” (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Cabe destacar que esses três modelos não se excluem, antes se sobrepõem, possuindo relevâncias diferentes e podendo, simultaneamente, interferir em pesquisas, na prática do professor ou em propostas curriculares, por exemplo. Ao apropriar-se das contribuições de cada modelo, pesquisadores(as) podem compreender melhor a escrita e outras práticas de letramento em contexto acadêmico e educadores(as) podem desenvolver

currículos e programas institucionais, além de refletir sobre suas próprias práticas de ensino.

Os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de pesquisas, tanto no ensino básico quanto no nível universitário. Lea e Street (2014) propõem o modelo de Letramento Acadêmico como uma nova abordagem que desafia o modelo dominante de déficit. Defendem que o modelo de Letramento Acadêmico pode ajudar a organizar um projeto para desenvolvimento de currículo e instrução em contextos acadêmicos.

No contexto brasileiro, Marinho (2010) argumenta que há inúmeros trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, mas a escrita do aluno do Ensino Superior não tem recebido a devida atenção. Esse é um dos motivos que levou a pesquisadora a focalizar esse nível de ensino em seu trabalho. Essa e outras pesquisas (FIAD, 2011, por exemplo) demonstram que, no Brasil, a aprendizagem de alunos no ensino superior também segue, prioritariamente, os modelos de habilidades de estudo e socialização acadêmica.

Marinho (2010) focaliza as relações de alunos(as) com a escrita em cursos de graduação. Ela investiga representações que professores(as) universitários(as) fazem dos alunos(as) e de suas relações com o texto acadêmico na sala de aula. A pesquisadora apoia-se na criação da disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos em Educação – criada em 2004, em currículos de graduação e de pós-graduação, cujo propósito central envolve o trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos. Segundo a autora, quando essa disciplina foi criada, alguns(as) professores(as), inicialmente, questionaram a sua importância, por considerarem que o(a) aluno(a) aprovado(a) no vestibular teria sido avaliado(a) nas suas habilidades de leitura e de escrita e, conseqüentemente, estaria apto(a) a ler e a escrever com propriedade.

Fiad (2011) também focaliza a escrita em contexto de ensino superior. Seu objetivo é analisar o que os(as) estudantes escrevem sobre suas escritas, para tanto, a pesquisadora retoma textos produzidos por estudantes do primeiro semestre do curso de Letras do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, na disciplina Prática de leitura e Produção de Textos, ministrada por ela no início da década de 1990. Essa disciplina era oferecida obrigatoriamente aos estudantes calouros, com o intuito de lhes ensinar a escrita acadêmica, que era esperada nas diferentes disciplinas do currículo (resenhas, relatórios, projetos de pesquisa, ensaios, entre outros). No final dos anos 1990, essa disciplina foi eliminada do currículo do curso de Letras, já com base na crença de que os(as) alunos(as) que entravam na universidade dominavam alguns gêneros do discurso e que o ensino dos gêneros

acadêmicos deveria acontecer em situações de escrita no interior das diferentes disciplinas do currículo.

Esses estudos identificam a desvalorização das disciplinas propostas para trabalhar a escrita e a leitura na universidade, o que é bastante contraditório, tendo em vista as constantes queixas de professores(as) universitários(as) de que os(as) estudantes têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos. Os(as) professores(as) universitários(as) costumam ficar surpresos ao encontrar alunos(as) pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica. Até mesmo os(as) alunos(as), ao lidar com essas dificuldades, adotam uma postura auto discriminatória, considerando como inaceitável a falta de domínio por parte deles/delas desses gêneros discursivos. Prevalece, como se vê, o modelo dominante de déficit.

Ambas as autoras defendem que esse modo como os(as) professores(as) veem os(as) estudantes (e o modo como eles/elas veem a si mesmos) baseia-se na crença do senso comum de que se aprende a ler e a escrever, não importa qual seja o gênero, no Ensino Fundamental e Médio. Consequentemente, se os(as) alunos(as) cursaram ao menos onze anos de escolaridade, com aulas obrigatórias de Língua Portuguesa e passaram por um exame para ingressar na universidade, é esperado que dominem a leitura e a escrita.

Essa crença, no entanto, não considera que esses(as) estudantes muito provavelmente não se engajaram ainda nas práticas letradas do contexto da academia, pois “os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de Ensino Fundamental e Médio” (MARINHO, 2010, p. 366).

Assim, em vez de considerar que os(as) alunos(as) ingressos(as) na universidade não sabem escrever e avaliá-los de modo negativo, os(as) professores(as) precisam levar em consideração que “ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar)” (FIAD, 2010, p.362). Em suma, esses(as) alunos(as) não chegam à universidade sem saber escrever, na verdade, eles são sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas da esfera universitária. Portanto, seria necessário incluir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas, em vez de eximir a universidade da responsabilidade e assumir o ponto de vista equivocado sobre a escrita, vendo como habilidade adquirida preferencialmente na escola.

Segundo Marinho (2010), essa dificuldade costuma ser reduzida a uma carência de conhecimentos formais da língua, portanto, para superá-la seria suficiente “aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de

regras e convenções típicas do texto acadêmico”. (MARINHO, 2010, p. 372)

Contrariando essa tendência reducionista, Marinho (2010) argumenta, baseando-se em Bakhtin (1997), que o domínio de um gênero é um comportamento social. Logo, as dificuldades dos(as) alunos(as) com a produção de determinados gêneros do contexto da academia decorrem de sua inexperiência no domínio desses gêneros. Nas palavras da autora: “o domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam” (MARINHO, 2010, p. 383).

Além desses aspectos levantados, ambas as autoras afirmam que os(as) professores(as) não tornam transparentes para os(as) alunos(as) as convenções da escrita acadêmica, porque partem do princípio que os(as) estudantes já as conhecem. Em decorrência disso, a escrita do(a) estudante de graduação tende a transformar-se em um modelo engessado do texto escolar: o “trabalho” de disciplina, o que torna todos os textos muito semelhantes e não permite que eles minimamente se aproximem dos gêneros produzidos nas práticas sociais de escrita.

A respeito dessa falta de instrução explícita, Street (2010) desenvolve o conceito de “dimensões escondidas”, segundo o qual algumas dimensões do processo de produção textual permanecem muitas vezes escondidas, bem como os critérios que aqueles autores, investidos de poder no âmbito acadêmico, utilizam na avaliação dos trabalhos produzidos. Esses critérios não são tão óbvios para alunos(as) menos experientes com a escrita acadêmica, por isso é importante torná-los explícitos na discussão em aula, a fim de que os(as) alunos(as), na condição de autores(as), possam antever as expectativas de professores(as) em torno da produção textual.

Na universidade parece ocorrer algo semelhante ao que ocorre com as crianças em seus primeiros anos de escolarização, quando vão aprendendo subliminarmente, por tentativas de acerto e erro, a responder adequadamente às atividades escolares que lhe são propostas. Street (2010) defende que os gêneros, no contexto acadêmico, não devem ser identificados e caracterizados apenas através de dimensões estruturais e retóricas, mas também através de suas “dimensões escondidas”. O autor reconhece a necessidade de tornar explícito o que muitas vezes é tratado em nível da suposição implícita e propõe que essas dimensões sejam alvo de discussão entre professores(as) e alunos(as), considerando o gênero em uso. Marinho (2010) também enfatiza a necessidade de “deslocar o aluno e o professor de determinadas pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos, quando se realizam atividades nas disciplinas de curso superior” (MARINHO, 2010, p. 377).

As pesquisas concluem que, para a solução dessas dificuldades discutidas, não é

suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, ou seja, não basta que os(as) alunos(as) aprendam um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico; antes é preciso conscientizá-los(as) em relação às condições de produção da escrita na academia: “precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio”. (FIAD, 2010, p.7).

Além disso, as produções escritas na universidade, tal como na escola, são muitas vezes atividades fictícias e artificiais. Se a artificialidade for diminuída, de maneira que os textos produzidos ganhem uma função social própria, os(as) alunos(as) terão maiores chances de desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento, firmando, assim, uma “relação mais positiva e produtiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica” (MARINHO, 2010, p. 383).

A seguir, apresento o segundo suporte teórico desta pesquisa, a saber, a Análise de Discurso Crítica (ADC).

### **3.2 Análise de Discurso Crítica: Pressupostos Teóricos**

A Análise de Discurso Crítica, pilar teórico metodológico da presente pesquisa, constitui-se como teoria linguística que defende uma bidirecionalidade entre linguagem e sociedade. Fairclough (2003) apresenta sua versão de ADC como uma abordagem baseada na suposição de que “a linguagem é parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social”<sup>20</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5). Essa relação é dialética, de forma que não se pode considerar a linguagem sem levar em consideração a vida social, enquanto a análise e a pesquisa sociais sempre devem levar em conta a linguagem.

A ADC confere continuidade aos estudos convencionalmente referidos como Linguística Crítica (LC), uma abordagem desenvolvida por um grupo da Universidade de East Anglia na década de 1970 (Fowler et al., 1979; Kress; Hodge, 1979). Os linguistas críticos opunham-se aos pressupostos da teoria chomskyana e da Sociolinguística. Afastavam-se da linguística estruturalista e gerativista ao negarem a visão dos sistemas linguísticos como autônomos e independentes do uso da linguagem e a separação entre conteúdo e forma. Em vez disso, consideravam a linguagem como uma parte integral do processo social. A crítica

---

<sup>20</sup> Tradução minha do trecho: “language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life”.

feita à Sociolinguística se deve à divisão que os sociolinguistas faziam, na época, entre os conceitos de “linguagem” e “sociedade”, conferindo uma ênfase unilateral, considerando que a língua varia segundo fatores sociais, mas negligenciando a contribuição do discurso para a constituição, a reprodução e a mudança de estruturas sociais (Resende; Ramalho, 2014).

Apesar de constituir-se como uma abordagem que une a análise textual à teoria social da linguagem, Fairclough (2001), destaca que a LC enfatiza demais o texto e relega a segundo plano os processos de produção e interpretação, além de negligenciar a mudança social e conceber de maneira muito restrita a interface linguagem-ideologia. Reconhecendo que a Linguística Crítica foi insuficientemente desenvolvida no debate de questões da vida social contemporânea, a Análise de Discurso Crítica contribui para o avanço significativo da teoria.

A publicação do artigo de Fairclough “Critical and descriptive goals in discourse analysis”, no periódico *Journal of Pragmatics* (1985), é considerada como marco inicial desta nova linha de investigação: a ADC, uma abordagem teórica e metodológica transdisciplinar. Esse primeiro momento, segundo Magalhães (2004, p. 119), “desencadeou uma série de importantes debates no Centro de Linguagem na Vida Social, na Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha), sobre a linguagem como prática social nas transformações econômicas e culturais do neocapitalismo.”.

Conceitos que se destacam como centrais em ADC são os de “discurso” e “prática social”. A noção de discurso é bastante complexa, como afirma Fairclough (2001, p. 21): “Discurso é um conceito difícil, principalmente porque há tantas definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas teóricas e disciplinares”. Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo nos estudos de ADC, “discurso” apresenta diferentes sentidos.

Para Fairclough (2003), “discurso” pode ser usado em sentido amplo ou particular. Utilizado amplamente, aponta para a visão de uma língua em uso, como um elemento da prática social. Para essa primeira definição de discurso, o autor adota o termo “semiose”, que inclui elementos linguísticos e semióticos. De modo particular, “discursos”, é utilizado assim no plural, pois diz respeito aos diferentes modos de representação de aspectos do mundo, associados a um campo social particular ou prática (discurso religioso, discurso midiático, discurso político) ou associados a uma perspectiva social particular (discurso neoliberal da globalização).

Considerar o uso da linguagem como forma de prática social implica compreender o discurso como modo de ação historicamente situado, que é interconectado dialeticamente a outros elementos. A relação dialética entre discurso e sociedade consiste no fato de que o

discurso tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças.

Para entendermos a perspectiva dialética do discurso, uma das grandes contribuições de Fairclough para os estudos linguísticos contemporâneos, não podemos cair no erro da ênfase indevida. Não podemos, por um lado, centralizar o efeito constitutivo do discurso, pois muitas das mudanças sociais não envolvem apenas a linguagem, na verdade os efeitos constitutivos do discurso atuam conjugados com os de outras práticas. Outro engano em centralizar o discurso é a exclusão da agência social ativa do sujeito, o qual não pode ser visto como um efeito das formações discursivas. Em suma, as mudanças não estão em uma relação unilateral, “os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 46).

Na contramão, é equivocado afirmar uma determinação social do discurso, ou seja, é um erro pensar o discurso como mero reflexo de uma realidade social mais profunda, pois a prática discursiva também contribui para transformar a sociedade. Os discursos não apenas reproduzem a realidade, mas a constroem de diferentes modos, ou seja, embora a visão referencial do relacionamento entre linguagem e realidade tenha sido geralmente pressuposta pela linguística, podemos afirmar, com base em Fairclough (2003), que a linguagem não apenas se refere aos objetos já dados na realidade, de forma passiva, mas a linguagem significa a realidade, numa relação ativa, construindo significados para ela.

Fairclough propõe, em 1989, um modelo tridimensional de análise de discurso, aprimorado em 1992<sup>21</sup>, em que as três dimensões são o texto, a prática discursiva e a prática social. A dimensão textual compreende a análise das propriedades formais do texto (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual); o contexto interpretativo ou prática discursiva diz respeito à análise da relação existente entre “texto” e “interação”, enfoca os processos sociais e cognitivos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de textos ligados a ambientes econômicos, políticos e institucionais específicos; o contexto explicativo ou prática social, por sua vez, está ligado à análise da relação entre prática discursiva e contexto de uso.

Na obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough empreendem um movimento descentralizador: o discurso deixa de constituir-se como conceito central na análise e passa a ser visto como um dos momentos constituintes da prática social, dentre os demais: atividade

---

<sup>21</sup> FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992. (Tradução de 2001)

material, relações sociais e fenômeno mental. Sobre a relação entre esses elementos, Fairclough (2012, p. 97) postula: “a relação entre discurso e outros elementos das práticas sociais é uma relação dialética – o discurso interioriza outros elementos e é interiorizado por eles sem que os diferentes elementos deixem-se reduzir uns aos outros”.

Esse novo enquadre que focaliza as práticas sociais traz uma inovação da ADC para a análise de discurso, uma vez que esse conceito é entendido como uma entidade intermediária entre estruturas e eventos, ambas perspectivas necessárias na pesquisa e na análise sociais (Chouliaraki e Fairclough, 1999). As estruturas sociais determinam um conjunto de possibilidades que podem ou não se concretizar nos eventos sociais. Porém Fairclough (2003) alerta que os eventos não são efeitos diretos de estruturas: a relação entre eles não é simples.

O que medeia essa complexa relação entre o nível mais abstrato (estrutura social) e o nível mais concreto (evento social) é justamente o nível das práticas: as práticas constituem-se como esferas organizacionais que regulam as possibilidades estruturais que realizar-se-ão nos eventos concretos, tais como a prática da medicina, da religião ou do ensino. De acordo com Fairclough (2003), práticas sociais são articuladas para a formação de redes, constituindo o que o autor denomina de “ordem social”; o aspecto discursivo de uma ordem social corresponde ao conceito de “ordem do discurso”:

Uma ordem do discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto discursivo. Os elementos de ordens do discurso não são palavras e orações (elementos da estrutura linguística), mas discursos, gêneros e estilos (...). Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pela linguagem e excluem outras – eles controlam a variabilidade linguística em áreas particulares da vida social. Portanto, ordens do discurso podem ser vistas como formas de organização social e de controle da variabilidade linguística (FAIRCLOUGH, 2003, p.24)<sup>22</sup>.

Cada um dos elementos das ordens do discurso se relaciona a um dos significados do discurso, propostos por Fairclough em sua obra de 2003, orientada linguisticamente pela Linguística Sistêmico Funcional (LSF). A LSF é muito compatível com os estudos em ADC porque é profundamente preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, e sua abordagem para a análise linguística é sempre orientada para o caráter social dos textos. Halliday (1985), principal teórico da LSF, pensa em três metafunções que atuam simultaneamente em todo enunciado: interpessoal, ideacional e

---

<sup>22</sup> Tradução minha do trecho “An order of discourse is a network of social practices in its language aspect. The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles (...). These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life. So orders of discourse can be seen as the social organization and control of linguistic variation”.

textual. Fairclough operacionaliza essa visão multifuncional da linguagem e, a partir da redefinição das funções relacional, ideacional e identitária, cria os três tipos de significado do discurso: acional, representacional e identificacional.

O significado acional está relacionado às metafunções interpessoal e textual, no qual o discurso figura como um modo de agir e interagir no curso de eventos sociais, por isso, o significado acional pode ser analisado por meio da categoria dos gêneros discursivos, pois essa categoria é definida pelas práticas sociais a que se relacionam e pelas formas como elas são articuladas. Dito de outra forma, diferentes gêneros podem ser considerados como diferentes formas das pessoas agirem e interagirem por meio da linguagem. O significado representacional, por sua vez, está relacionado ao conceito de discurso, aqui entendido em seu sentido concreto, como modo particular de representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da função ideacional. O discurso aprece, assim, nas representações do mundo material e nas representações de outras práticas sociais. Finalmente, o significado identificacional está ligado à função interpessoal de Halliday e ao conceito de “estilo”, o qual constitui o aspecto discursivo das identidades. Nesse sentido, as análises textuais devem se preocupar em identificar aspectos discursivos que permitam perceber os estilos, ou seja, o modo como o enunciador identifica a si mesmo e como identifica outras pessoas.

Conclui-se, portanto, que o discurso se apresenta, em termos gerais, de três maneiras: parte da atividade social de uma prática (ação), representação da realidade (representação) e constituição de identidades (identificação). Há uma correspondência entre Ação e gêneros, Representação e discursos, Identificação e estilos. Embora esses três aspectos do significado precisem ser distinguidos para fins de análise, não podemos esquecer o caráter dialético da relação entre eles: “diferentes representações podem legitimar maneiras particulares de ação e ser inculcadas em modos de identificação” (Resende; Ramalho, 2014, p. 69).

Volto-me, neste trabalho, para o significado identificacional. Cabe, portanto, destacar que a identificação<sup>23</sup> inclui elementos linguísticos e não linguísticos. A identificação é, até certo ponto, um processo textual, mas não se reduz a uma questão de língua, outros elementos também a constituem: a vestimenta, a maquiagem, o penteado, o andar, e mesmo o que nos é mais inerente, como o sexo e a idade. Para Fairclough (2003, p. 159) “Quem você é,

---

<sup>23</sup> Fairclough (2003) prefere usar o termo “identificação” ao termo “identidade”, argumentando que a nominalização enfatiza o processo pelo qual as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras. Nominalização é um tipo de metáfora gramatical em que se representam processos como entidades pela transformação de verbos em nomes (“identificar” passa a ser “identificação”).

é parte de uma questão de como você fala, como você escreve, assim como é uma questão corporal – como você olha, como se move, e assim por diante”<sup>24</sup>. Embora o analista não possa ignorar os aspectos não-linguísticos da identidade, como a ADC constitui-se como uma teoria de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), o foco recai sobre a análise textual e tem como unidade de análise os estilos, o aspecto discursivo das identidades.

A identificação envolve o efeito constitutivo do discurso (FAIRCLOUGH, 2003), o qual pode ser visto como um processo dialético, no qual discursos são inculcados em identidades: “identidades são constituídas em uma relação dialética entre discurso e outros elementos da prática social” (MAGALHÃES, 2005, p. 185). A identidade é frequentemente entendida como sendo um efeito do discurso, mas essa concepção é problemática porque negligencia o conceito de agência, que por sua vez pressupõe que “as pessoas não são somente pré-posicionadas no modo como participam em eventos e interações sociais, elas são também agentes sociais criativo, capazes de criar e mudar coisas”<sup>25</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160).

Para uma elaboração do conceito de agência, Fairclough (2003) referencia Archer (2000) que distingue as noções de “agentes primários” e “agentes incorporados”. As pessoas são posicionadas involuntariamente como agentes primários pelo modo como nascem e sobre o qual inicialmente não têm escolha (noções de gênero e classe social). Poucas pessoas nas sociedades contemporâneas permanecem dentro dos limites dessas posições, mas suas capacidades de transformá-las dependem de sua reflexividade e de sua capacidade de tornarem-se agentes incorporados, capazes de agir coletivamente e de atuar na mudança social. Essa discussão está relacionada à distinção entre identidade social e identidade pessoal, dois modelos analíticos distintos do estudo da identidade, porém dialeticamente interconectados. Assumimos identidades sociais personificando-as, investindo-as de nossa própria personalidade (identidade pessoal), desempenhando-as de modo diferenciado. Por isso “o completo desenvolvimento da pessoa como agente social está interconectado com seu completo desenvolvimento como pessoa”<sup>26</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 161).

Na abordagem de Fairclough (2003), há muitas categorias que contribuem no estudo da identificação no seu aspecto discursivo. Estilos envolvem aspectos fonológicos, como pronúncia, entonação, acento tônico e ritmo, mas também questões de vocabulário e

---

<sup>24</sup> Tradução minha do trecho: “Who you are is partly a matter of how you speak, how you write, as well as a matter of embodiment – how you look, how you hold yourself, how you move, and so forth”.

<sup>25</sup> Tradução minha do trecho “People are not only pre-positioned in how they participate in social events and texts, they are also social agents who do things, create things, change things”.

<sup>26</sup> Tradução minha do trecho “People’s full development as social agents is dialectically interconnected with their full development as personalities”.

metáfora, além da interação entre linguagem verbal e linguagem corporal. Mas as categorias da dimensão textual que contribuem de forma central para a identificação são a modalidade e a avaliação, ambas relacionadas ao comprometimento do autor com suas proposições. Essas categorias são vistas em termos de como os autores se comprometem em termos de verdade, obrigação ou necessidade (modalidade) e em termos do que é desejável ou indesejável (avaliação). Importante destacar que “o modo como as pessoas se comprometem nos textos é uma parte importante da maneira como elas se identificam, ou seja, a estruturação de identidades<sup>27</sup>” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 164).

A seguir detalharei as principais categorias indicadas por Fairclough (2003) para o significado identificacional: a modalidade e a avaliação, as quais utilizarei na análise dos dados.

### ***3.2.1 Significado Identificacional: Modalidade***

Dialogando com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Fairclough (2003) compreende a modalidade como uma categoria ligada a “comprometimentos”, “atitudes”, “julgamentos”, “posturas” e, portanto, ligada à identificação. Ao fazer uso da linguagem, por meio de declarações, perguntas, demandas ou ofertas, as pessoas escolhem diferentes formas e níveis de comprometimento. Desse modo, a modalidade “é importante na tessitura das identidades tanto pessoal (‘personalidades’) quanto social, no sentido de que aquilo com o que a pessoa se compromete é parte significativa do que ela é” (Fairclough, 2003, p. 166)<sup>28</sup>.

A modalidade pode ser associada a tipos de troca (de conhecimento e de atividade) e a funções de fala (declarações e perguntas; demandas (ordem/pedido) e ofertas). O foco no primeiro tipo de troca é na troca de informação, ao interlocutor é solicitado que desempenhe um papel verbal - na elucidação de afirmações, nas reivindicações, na afirmação de fatos - a relação que se estabelece, portanto, é entre o enunciado com outros enunciados. Já no segundo tipo, o foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as/os outras/as as façam. Nesse caso, há uma relação do enunciado com ações, frequentemente não textuais. (Fairclough, 2003).

Declarações e perguntas referem-se à troca de conhecimento; demandas e ofertas referem-se à troca de atividade. Em trocas de conhecimento, a modalidade é epistêmica,

---

<sup>27</sup> Tradução minha do trecho “what people commit themselves to in texts is an important part of how they identify themselves, the texturing of identities”.

<sup>28</sup> Tradução minha. No original: Modality is important in the texturing of identities, both personal (‘personalities’) and social, in the sense that what you commit yourself to is a significant part of what you are.

refere-se ao comprometimento com a “verdade”; já na troca de atividade, a modalidade é deôntica, relativa ao comprometimento com a obrigatoriedade /necessidade. O quadro a seguir é elucidativo, ao exemplificar cada uma dessas subcategorizações:

Quadro 2 – Tipos de Modalidade

| <b>Modalidade Epistêmica:</b>   | <b>Modalidade Deôntica:</b>  |
|---|--|
| Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser nas formas de declarações e perguntas.   | Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser nas formas de obrigações (necessidades) e ofertas.                                     |
| <b>Declarações:</b> refere-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser:  | <b>Obrigações (Necessidades):</b> referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser: |
| - Afirmações: A lei está clara.<br>- Afirmações Modalizadas: A lei talvez esteja clara.<br>- Negativas: A lei não está clara.                       | - Prescritivas: Siga a lei!<br>- Modalizadas: Você deveria seguir a lei.<br>- Proibitivo: Não siga a lei!                            |
| <b>Perguntas:</b> o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:   | <b>Ofertas:</b> expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:   |
| - Positiva não Modalizada: A lei já é oficial?<br>- Modalizada: A lei poderia já ser oficial?<br>- Negativa não Modalizada: A lei já não é oficial? | - Aceitar: Eu seguirei a lei.<br>- Aceitação Modalizada: Talvez eu siga a lei.<br>- Recusa: Eu não seguirei a lei.                   |

Fonte: Fontenele (2014, p. 137)

É possível ainda fazer a distinção entre modalidade objetiva e modalidade subjetiva. Na modalidade objetiva, perspectivas parciais podem ser universalizadas, pois a base subjetiva do julgamento está implícita: não fica claro qual o ponto de vista privilegiado na representação, se “o falante projeta o seu ponto de vista como universal ou age como veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo” (Fairclough, 2001, p. 200) (A Terra pode ser/é provavelmente plana). Na modalidade subjetiva, a base subjetiva para o grau de afinidade é explicitada, deixando claro que a afinidade expressa é do(a) próprio(a) falante (Penso/suspeito/duvido que a Terra seja plana).

No que diz respeito à realização linguística, os marcadores arquetípicos da modalidade na gramática tradicional são o “verbos modais” (poder, dever etc), mas existem muitas outras formas de manifestação: modo <sup>29</sup> e tempo verbal; advérbios modais (“provavelmente”, “possivelmente”, “obviamente”); adjetivos equivalentes (é

<sup>29</sup> Geralmente, compreende-se que o modo subjuntivo, deferentemente do indicativo, não é categórico, mas opcional. Entretanto Fiorin (2000) postula que essa afirmação precisaria ser confirmada com a análise de vários exemplos reais.

provável/possível); Além dessas, há uma gama um tanto difusa de formas de manifestação de vários graus de afinidade: indeterminação, padrões de entonação e aspectos da pronúncia, relato em discurso indireto. O quadro a seguir ilustra um pouco dessa variedade de marcadores de modalização:

Quadro 3 – Marcadores Linguísticos da Modalidade

| <b>Marcadores Linguísticos</b>  | <b>Exemplos</b>  |
|---|--|
| Verbos modais (poder, ter permissão para, dever).   | Essa necessidade <i>não pode</i> , apenas, estar confinada em nossos discursos de professores.   |
| Advérbios/locuções adverbiais modais (certamente, possivelmente)                                    | (...) <i>com certeza</i> o que a gente tem aprendido a repensar nossa prática.   |
| Advérbios de frequência (frequentemente, sempre, nunca).  | (...) <i>sempre</i> há uma vontade de fazer um mestrado.   |
| Comentários que destacam processos mentais (cativar, atrair, achar, pensar).                        | (...) mas <i>eu acredito</i> que não dá pra sair preparado mesmo, né?  |
| Particípio com função de adjetivo (requerido, exigido, obrigado).                                   | (...) tem que cumprir tudo que nos <i>é exigido</i> do trabalho e a gente também tem que cumprir o que nos <i>é pedido</i> no mestrado |
| Adjetivos modais (possível, provável, certo)  | (...) <i>é claro</i> , é minha profissão quero ganhar dinheiro.  |
| Expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso (meio, um tanto. Eu não sei se..., etc) | (...) e aí eu resolvi fazer Letras, né? Mesmo <i>sem saber bem ao certo</i> o quê que era.   |
| Discurso indireto (atribuição de um comentário a outra pessoa)                                      | (...) <i>dizem que tem preconceito</i> , é, é bem capaz que tenha.   |
| Entonação e aspectos da pronúncia (tom hesitante, confiante, agressivo)                             | <i>eu sei que assim, ela é... ela num foi, como é que eu posso dizer?</i>  |

Elaborado pela pesquisadora com base em Fairclough (2003, p. 170-171), com exemplos retirados do *corpus* da pesquisa.

Para além dos modalizadores apresentados, os produtores podem, segundo Fiorin (2000), utilizar outros recursos para manifestar a modalidade em textos, até mesmo por meio de grandes blocos narrativos. Como mostrarei na análise das entrevistas, narrativas de experiências próprias podem servir para demonstrar alto grau de comprometimento com as proposições expressas.

Fiorin (2000), com base na Semiótica francesa, apresenta uma teoria das modalidades, que nos interessa aqui pelas contribuições que traz, principalmente no que se refere ao conceito de “sobremodalização”. Essa noção nos leva a perceber que diversas modalidades podem aparecer na mesma frase, com a possibilidade de haver sobremodalização de uma por outra. Pereira (2016), ao discutir esse conceito em seu texto, define-o, a seu modo, como uma “oscilação no comprometimento” do(a) produtor(a). Destarte, é possível perceber

um balanceamento entre asseveração/atenuação da força ilocucionária, ao fazer uso, no mesmo enunciado, de modalidade deôntica de alto grau de comprometimento combinada com um tom mais epistêmico. Concluo, assim, que as falas não são definidas sempre em uma única modalidade e que a análise da acumulação de valores modais pode revelar a força de uma obrigação, permissão ou autorização expressa no enunciado.

Fairclough (2001) destaca a importância do estudo da modalidade não apenas para o significado identificacional, pois há, na realização dessa categoria, mais do que o comprometimento do falante com suas proposições; ela pode também estar ligada a relações sociais, expressando, por exemplo, solidariedade com a pessoa com quem se fala.

### ***3.2.2 Significado Identificacional: Avaliação***

As avaliações emitidas pelo produtor de um texto sobre a realidade e os acontecimentos que o cercam também são importantes no estudo das identidades, porque revelam a atitude e o posicionamento adquiridos em relação a seus interlocutores. Para dar conta dessa categoria relevante à identificação, tomaremos por base os estudos de Fairclough (2003), o qual, por sua vez, considera as teorias de Graham (2002), Hunston e Thompson (2000) Lemke (1998) e, principalmente, a de Martin (2000) e White (2001). De acordo com Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade é composto pelos campos semânticos do Engajamento, da Gradação e da Atitude, este último distribuído nos subcampos: Afeto, Julgamento e Apreciação, cada um desses subcampos conta com diversas subcategorizações.<sup>30</sup> A abordagem da avaliação de Fairclough (2003) se distingue por não fazer detalhadas categorizações para os tipos de avaliação e mostra-se mais viável para os limites do trabalho aqui proposto. Além disso, a realização de uma análise preliminar na fase de elaboração do projeto me sugeriu que as categorias específicas da Teoria da Avaliatividade não seriam relevantes.

Fairclough (2003) propõe a categoria da Avaliação no estudo do significado identificacional para referir-se a maneiras explícitas ou implícitas em que os autores se comprometem com valores. Assim, as avaliações podem ser materializadas em traços textuais como declarações avaliativas, declarações com modalidade deôntica, avaliações afetivas e presunções valorativas. Em declarações avaliativas, o elemento avaliativo pode ser mais ou menos explícito. As valorações explícitas podem ser consideradas mais simples, pois podem

---

<sup>30</sup> Sobre a Teoria da Avaliatividade, conferir Martin e White (2005).

ser ativadas através de termos que carregam significado negativo ou positivo, como os atributos “bom”, “ruim”, os verbos “desejar”, “rejeitar”, os advérbios “felizmente”, “infelizmente” ou um sinal de exclamação. A valoração pode ainda ser menos explícita, isto é, inserida em frases e não afirmada.

Em relação à segunda categoria, declarações com modalidade deôntica, é importante destacar que a modalidade deôntica pode realizar-se com léxico de natureza claramente valorativa. Fairclough (2013) entende que sentenças com modalidade deôntica (as de caráter de obrigação) são relacionadas à avaliação e cita o seguinte exemplo: quando Tony Blair diz que “os valores em que acreditamos devem refletir nas nossas ações no Afeganistão”<sup>31</sup>, a afirmação dele implica, em termos mais gerais, que agir com base em valores é desejável, é algo bom a ser feito.

As avaliações afetivas são mais um tipo de avaliação explícita que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções (Halliday, 1985, p. 106). Na concepção de Fairclough (2003), essa categoria compreende tanto a utilização de processos mentais afetivos como processos relacionais. Para ele, a realização mais comum é por meio de processos mentais afetivos - “Este livro me fascina”, mas pode se apresentar como processos relacionais, em que o atributo é afetivo - “Este livro é fascinante”. Nesse ponto é interessante notar que, enquanto Fairclough (2003) inclui essas duas relações em uma única categoria que nomeia de Avaliações afetivas, White (2004) reconhece a distinção entre construir as emoções de um sujeito humano e atribuir às coisas o poder de gerar essas emoções, agrupando cada uma dessas realizações em um subsistema – Afeto e Apreciação, respectivamente. Assim, este autor defende que dizer “Eu gosto daquele quadro” ancora a avaliação nas reações momentâneas e individuais do falante, enquanto dizer “Aquele é um belo quadro” ancora a avaliação nas propriedades “objetivas” do fenômeno avaliado em si.

Finalmente, as presunções valorativas correspondem ao tipo de avaliação mais implícito, sem marcadores transparentes. Resende e Ramalho (2011) exemplificam com o termo “solidariedade” que constitui um elemento avaliador implícito, com conotação positiva latente. Fairclough (2003) cita o verbo “ajudar”, o qual, seja qual for a expressão colocada a seguir, configura uma avaliação positiva. Porém esses exemplos estão em um nível baixo de complexidade, as avaliações podem ser facilmente percebidas, pois essas expressões têm significado eminentemente positivo e desejável. Há, no entanto, outros casos em que os valores se encontram em uma esfera muito mais profunda no texto e dependem da

---

<sup>31</sup> Tradução minha. No original: "The values we believe in should shine through what we do in Afghanistan" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 176).

pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhados entre autor e receptor. A respeito disso, White (2004, p. 181) argumenta que as valorações ‘implícitas’ “levantam sérios problemas teóricos e analíticos (...) passamos de significados vistos como inscritos no texto para significados vistos como operando apenas no contexto”.

O quadro seguinte apresenta as categorias de avaliação explícita e implícita que acabo de discutir:

Quadro 4 – Categorias da Avaliação

| <b>Declarações avaliativas</b>  |  |
|---|--|
| <b>Categorização</b>  | <b>Exemplo</b>   |
| Adjetivos Avaliativos   | Eu trabalhava numa agência de publicidade e (...) era muito <i>estressante</i> .                                   |
| Verbos Avaliativos  | Eu <i>espero</i> que o programa continue, né?  |
| Advérbios avaliativos   | (...) <i>infelizmente</i> essa profissão não é uma profissão valorizada.   |
| Exclamações   | <i>Nossa!</i> O que a gente aprende na graduação está muito aquém(...).  |
| Sintagma Nominal (inserido em frases e não afirmado)                    | Tem pessoas <i>altamente capacitadas</i> que dão aula pra 9º ano.  |
| <b>Declarações com modalidade deôntica</b>                              |  |
| Sentenças com modalidade deôntica                                       | Olha, todo professor <i>tem que</i> ser disposto.  |
| <b>Avaliações afetivas</b>  |  |
| Processos mentais afetivos  | (...) <i>gostei</i> da proposta, porque era relacionado ao ensino que era uma coisa que já me <i>interessava</i> . |
| Processos relacionais   | (...) ele [mestrado Profletras] <i>é</i> muito intenso.  |
| <b>Presunções valorativas</b>   |  |
| Valores implícitos ou pressupostos, indicados por verbos como ‘ajudar’. | [O Profletras] <i>ajudou</i> bastante, eu acho que tem ajudado bastante.   |

Elaborado pela pesquisadora com base em Fairclough (2003, p. 170-173), com exemplos retirados do *corpus* pesquisa.

No meu trabalho de análise discursiva e textualmente orientada, pretendo lançar mão das categorias linguístico-discursivas discutidas nesta seção, por entender que seu estudo pode ajudar a determinar padrões, no texto, quanto ao grau de afinidade e comprometimento dos(as) produtores(as) com suas proposições e com valores, permitindo, assim, identificar o estilo dos(as) cursistas.

A seguir, discuto a articulação entre as duas teorias que fundamentam esta pesquisa.

### 3.3 Abordagem integradora: TSL e ADC

Emprego, neste trabalho, a triangulação de construtos teóricos da Teoria Social do Letramento (TSL) e da Análise de Discurso Crítica (ADC) por entender que são teorias compatíveis, ambas profundamente preocupadas com a relação entre a linguagem e os outros elementos e aspectos da vida social. Além disso, compartilham do histórico em alguma teoria social e chamam a atenção para a linguagem falada, escrita e outros modos semióticos. Os conceitos centrais dessas teorias “letramento” e “discurso” fazem referência ao uso da linguagem, e o que as une, segundo Rios (2014), é o uso da linguagem escrita.

O discurso é um dos elementos da prática social que se relaciona dialeticamente com os demais elementos – atividade material, processos e relações sociais e fenômeno mental (crenças, valores, desejos) – interiorizando-os e sendo interiorizado por eles, sem que nenhum deles seja redutível ao outro. O letramento, segundo Rios (2014), também pode participar das atividades materiais, bem como das representações e das relações sociais e dos processos identitários, dos valores e crenças específicos numa dada comunidade, assim como pode conter características de cada um deles.

Algumas pesquisas, entre elas as que serão citadas nesta dissertação, adotam uma abordagem teórica integrada da TSL e da ADC. Magalhães (1995) apresenta uma das primeiras abordagens dessa integração no Brasil, que tem profícuo desenvolvimento em trabalhos posteriores. Seguindo o quadro referencial crítico explanatório de Chouliaraki e Fairclough (1999), a autora inicia com a identificação de um problema social relacionado ao discurso: metade da população adulta da Vila do Paranoá, localizada no Distrito Federal, era analfabeta, de acordo com o censo de 1985. É válido ressaltar que esse problema se apresentava de maneiras distintas entre homens e mulheres: enquanto parte dos homens frequentava a escola, mas não aprendia, as mulheres eram mantidas presas ao contexto do lar, sem ter sequer acesso à leitura e à escrita. O trabalho tem dois objetivos bem definidos: primeiro, analisar o uso da língua escrita em letreiros e placas nas ruas da Vila Paranoá, verificando como práticas de letramento particulares influenciam as convenções discursivas institucionais e comunitárias. Segundo, analisar a construção da identidade de uma mulher residente do Paranoá, aluna do Curso de Alfabetização de Adultos.

Na análise de letreiros e placas, a autora introduz o conceito de “práticas discursivas de letramento”, definidas como “matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos” (MAGALHÃES, 1995, p. 205). Assim, o alto índice de analfabetismo

entre os moradores da vila determina os usos diferenciados da escrita nos letreiros e nas placas: leitura facilitada pelo uso de letras grandes e cores fortes. Essas propriedades específicas dos textos estão relacionadas aos “recursos dos membros” da comunidade. Destaco o posicionamento que a autora assume ao analisar a escrita das placas e letreiros, adotando uma noção não prescritiva da língua, negando uma tendência de reduzir o uso linguístico ao erro. O trabalho desconstrói, portanto, o mito do português correto e alerta que essa noção preconceituosa e discriminatória da língua acaba resultando em uma marginalização de grupos que não tiveram acesso à leitura e à escrita.

Já na análise do relato, ficam evidentes dois momentos distintos na identidade da informante: antes e depois da escrita, o que revela que as posições dos sujeitos são derivadas, em parte, das práticas discursivas que atravessam a sua história. Outros resultados relevantes da pesquisa apontaram para a distinção dos usos da escrita entre mulheres de diferentes gerações e mudanças nas relações sociais mediadas pela escrita.

As contribuições desse trabalho se fazem notar, principalmente porque o conceito de “práticas discursivas de letramento” aponta para a necessidade de estudar as práticas de uso da língua escrita a partir da reconstrução da história e das culturas locais, pois, em consonância com o modelo ideológico de letramento, é preciso levar em conta as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e representações a ele atribuídos, seriam, portanto, os contextos em que as práticas são mobilizadas que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem.

Rios (2014), em sua análise, também conjuga as teorias da Análise de Discurso Crítica – ADC – e da Teoria Social do Letramento – TSL – e o faz em contextos de ensino. O objetivo de sua pesquisa é investigar a relação entre a prática pedagógica e a identidade docente, durante a observação de um curso de extensão universitária sobre o letramento e o ensino de leitura e produção de textos, oferecido a professores da Educação Básica. O pesquisador utiliza um modelo teórico do letramento integrado à ADC – a Consciência Linguística Crítica (CLC) – e a pesquisa que empreende é relevante por desmistificar a ideia arraigada de que a CLC seria aplicável somente na educação não formal de setores oprimidos. Assim, alerta-nos para o fato de que uma abordagem crítica da linguagem nos currículos de educação formal faz-se urgente e necessária até mesmo para as crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Rios (2014) apresenta uma síntese da Teoria Social do letramento, iniciando por um par de conceitos essencial: Eventos de letramento e Práticas de letramento. O autor faz uma correspondência entre os conceitos de “prática de letramento” e “discurso”, este último

do referencial teórico da ADC e chama-nos atenção para a categoria da identidade: uma dimensão crucial do que o discurso constitui na prática social. Ao analisar o processo de construção identitária, observa como as concepções dos docentes refletem na constituição de identidades sociais docentes associadas às identidades pedagógicas e locais (BERNSTEIN, 1999<sup>32</sup>).

O autor identifica os discursos prevaletentes de docentes do Ensino Fundamental do Distrito Federal sobre os conceitos de linguagem, texto, fala, leitura e escrita e, a partir da análise desses discursos, mapeia as identidades sociais no campo da educação. Como resultados apresenta algumas falas de professoras que se alinham com a identidade pedagógica retrospectiva – que tende a um retorno ao passado – por representarem conteúdos tradicionais do currículo, defendidos por grupos resistentes a mudanças; já outras se relacionam com a identidade pedagógica prospectiva – seleção de ideais e práticas do passado com vistas a uma nova construção - por trazerem uma concepção sócio histórica da linguagem e a visão dialógica bakhtiniana.

O trabalho de Batista Jr. e Sato (2014) também dialoga com a presente pesquisa à medida que investiga a reconstrução das identidades docentes, mas a partir de um contexto diferente de transformação social: o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Uma nova dinâmica educacional para a Educação Especial tomou forma, tornando obrigatória a matrícula de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular; um dos problemas enfrentado nesse processo é que os professores não se sentiam preparados para trabalhar com as diferentes modalidades de necessidades especiais, adequando abordagens pedagógicas específicas para cada uma delas. Um dos motivos para esse sentimento de despreparo é o fato de que a identidade docente não havia sido formada a partir de práticas de letramento inclusivo, definidas pelos autores como “práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluída na vida social” (BATISTA JR.; SATO, 2014, p. 204). Os docentes precisaram, então, passar por um momento de reflexividade, reavaliando as suas práticas, os seus valores e os seus princípios profissionais. A partir disso, redefiniram e reconstruíram suas identidades, passando de professores do Ensino Regular para professores do Ensino Regular Inclusivo.

Fontenele (2014) também focaliza as mudanças operadas no contexto da educação especial: instituições que deixariam de funcionar como escolas de educação especial,

---

<sup>32</sup> BERNSTEIN, B. Official Knowledge and pedagogic identities. In: CHRISTIE, F. Pedagogy and the shaping of consciousness. London/ New York: Continuum, 1999. P. 246-261.

tornando-se centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa analisa os grupos mais afetados por essa nova realidade dos AEE: a equipe multiprofissional que compõe os centros e as mães. A partir desse recorte, a pesquisadora investiga como essas mudanças afetaram as identidades profissionais e maternas. Os resultados da pesquisa contribuem para reflexões, críticas e novos desenvolvimentos em relação à Educação Especial, além disso, demonstram a compatibilidade da Teoria Social do Letramento com a Análise de Discurso Crítica. Ao mesmo tempo em que investiga os múltiplos letramentos, utiliza também as categorias dos significados do discurso para a análise das identidades profissionais e maternas, especificamente, o Significado Representacional (discursos) e o Significado Identificacional (estilos) (FAIRCLOUGH, 2003). Sua pesquisa traz uma contribuição para este trabalho, pois demonstra a possibilidade de articulação dos eventos de letramento e as práticas de letramento com a construção das identidades, embora o faça no contexto da Educação Especial.

Silva (2014) examina o papel do letramento em instituições sociais, através da análise de excertos de eventos de letramento da sala de aula. Para indicar o estilo das professoras, a autora se utiliza da categoria analítica da modalidade e através da análise dos tipos de troca e do uso de modos oracionais, é possível perceber os modelos de letramento que orientam a prática docente. Alguns estilos evidenciam práticas docentes orientadas pelo modelo autônomo: estudos gramaticais desencaixados dos significados sociais e culturais, padrão tradicional de que o saber é um bem do(a) professor(a), posicionamento de legitimação do poder do(a) professor(a) em sala de aula; enquanto outras práticas são pautadas pelo modelo ideológico: questionamentos críticos em relação a crenças e valores, incitação à reflexão das(os) estudantes, orientação para a produção de saberes próprios. O trabalho alerta para a necessidade urgente de rompimento com algumas práticas pedagógicas tradicionais que ainda sustentam o letramento em Língua Portuguesa e adoção de um modelo de letramento como prática social, vinculando o conhecimento produzido (e não transmitido) à vida social dos(as) estudantes e priorizando o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos problemas sociais.

Esses trabalhos referenciados têm um híbrido pilar teórico-metodológico e demonstram a importância de investigar os problemas sociais contemporâneos. Afinal, quando analisamos linguisticamente um fenômeno social, contribuimos para reflexão e possível mudança, uma vez que linguagem implica interação social. Dessa forma, a importância desta pesquisa far-se-á notar, pois a intenção é investigar as mudanças nas práticas de letramento acadêmico, focalizando discursos e identidades docentes. Pretendo,

então, contribuir para a análise de momentos de uma prática social (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), no caso da pesquisa, o Mestrado Profissional em Letras, que ainda não foi discutida suficientemente em pesquisas.

### **3.4 Conclusão**

Neste capítulo, discuti o arcabouço teórico da presente pesquisa, que está baseado na articulação entre a Teoria Social do Letramento (TSL) e a Análise de Discurso Crítica (ADC). Acredito que, ao conjugar os pressupostos teóricos da Teoria Social do Letramento (STREET, 1984; 2012; 2014; BARTON e HAMILTON, 1998; BARTON, 2009) com as categorias teórico-metodológicas de Fairclough (2003), posso enriquecer a investigação das identidades através dos letramentos. Além disso, a triangulação teórica adotada aqui vai ao encontro das questões de pesquisa formuladas no início do trabalho, uma vez que parto do pressuposto de que as identidades docentes foram se reconfigurando com os letramentos que foram se constituindo dentro da nova configuração que o Mestrado Profissional apresenta.

O uso do arcabouço teórico proposto neste capítulo sinaliza que as mudanças nas identidades estão associadas a discursos e a letramentos, como se perceberá no capítulo analítico, através dos relatos dos(as) cursistas do Profletras, que começaram a repensar a sua prática docente depois da incursão em práticas de letramento do MP, grande parte dessa mudança construída discursivamente.

Os(as) pesquisadores(as) de ambas as teorias discutidas aqui consideram que a etnografia é o método mais apropriado para as análises por viabilizar ao(à) pesquisador(a) engajar-se diretamente no ambiente dos sujeitos pesquisados, conhecendo de perto as dinâmicas interativas e comunicativas do grupo.

Esse método qualitativo de pesquisa será descrito e discutido a seguir.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, situo o estudo no campo da pesquisa qualitativa e proponho a discussão de questões como a qualidade e a ética em pesquisas dessa natureza, baseando-me em autores como Flick (2007;2009), Angrosino (2009), Glaser e Strauss (1967), Christians (2006) e Magalhães (2006). Além disso, especifico a metodologia de pesquisa qualitativa adotada e discorro sobre algumas de suas características. Finalmente, apresento um relato sobre o desenho da pesquisa, caracterizando os métodos usados para a geração e coleta de dados, o contexto e os participantes, bem como as categorias analíticas utilizadas para a análise dos dados.

### 4.1 Abordagem Qualitativa

Com base em seu objetivo geral, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois visa investigar um determinado contexto social a fim de melhor entender as dinâmicas ali presentes. (FLICK, 2009).

Assistimos a um processo contínuo de propagação de pesquisas qualitativas em diversas disciplinas, e esse grande interesse manifestado nas últimas décadas se justifica pelo contexto de mudança social acelerada, com a pluralização de estilos de vida e de padrões de interpretação na sociedade moderna e pós-moderna. Nesse contexto, as metodologias dedutivas tradicionais fracassam, pois não dão conta da diferenciação dos objetos.

Flick (2007) destaca alguns aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, a começar pela apropriabilidade de métodos e teorias, o que significa dizer que o objeto em estudo é fator determinante para a escolha do(s) método(s) e da(s) teoria(s), e não o contrário. Essas escolhas devem estar baseadas, preferivelmente, na natureza do problema real de pesquisa que se tem em mãos. Outro aspecto relevante diz respeito às perspectivas dos participantes e sua diversidade. Os(as) pesquisadores(as) qualitativos(as) estudam o conhecimento e as práticas dos(as) participantes, levando em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a ele relacionados.

A pesquisa qualitativa é caracterizada também pela reflexividade: a subjetividade do(a) pesquisador(a) e daqueles(as) que estão sendo estudados(as) não é vista como uma variável que interfere na pesquisa, mas como parte explícita da produção de conhecimento. Muitos elementos subjetivos são envolvidos e influenciam o processo interpretativo da pesquisa, como a biografia pessoal (a classe social, o gênero, a raça), os elementos da cultura

e da comunidade. Finalmente, a variedade de abordagens e métodos refere-se ao fato de que a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado, mas em diversas abordagens que se diferenciam em suas posições teóricas, no modo como compreendem o objeto e em sua escolha metodológica. Três perspectivas se destacam como as principais:

A tradição do interacionismo simbólico trata do estudo dos significados subjetivos e da construção individual de significado. A etnometodologia interessa-se pelas rotinas da vida cotidiana e na produção dessas rotinas. As posturas estruturalistas ou psicanalíticas partem de processos de inconsciência psicológica ou social (FLICK, 2007, p. 68).

Na seção seguinte, falarei sobre outro ponto que merece atenção e é amplamente discutido na literatura sobre métodos de pesquisa nas ciências sociais, a saber, a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.

#### ***4.1.1 A questão da qualidade na pesquisa qualitativa***

A indefinição que persiste quanto ao modo de avaliar a pesquisa qualitativa é um argumento utilizado para questionar a legitimidade desse tipo de investigação. A grande questão que se coloca é se esse tipo de pesquisa deve ser avaliado com os mesmos critérios da pesquisa quantitativa ou se existe alguma forma específica de avaliá-la, seja reformulando os critérios tradicionais, seja formulando critérios alternativos. Nenhuma dessas alternativas apresenta uma solução realmente satisfatória para o problema.

Os critérios clássicos de avaliação da pesquisa quantitativa são a validade e a confiabilidade. A validade é uma medida do grau até onde uma observação demonstra o que parece demonstrar ou, dito de forma simplificada, uma pesquisa é válida se os pesquisadores veem o que acham que veem (FLICK, 2009). Nesse sentido clássico, há problemas para uma aplicação imediata do conceito pela pesquisa qualitativa em geral, e problemas específicos para a pesquisa baseada em observação participante, já que essa técnica é mais suscetível aos vieses das interpretações subjetivas. Segundo Angrosino (2009), os resultados da observação participante são raramente “confirmáveis”, diferindo, assim, da pesquisa baseada em entrevistas, que pode apresentar citações diretas de pessoas da comunidade.

Quero destacar, porém, com base em Davies (1999), que até mesmo as entrevistas podem apresentar-se como técnica de geração de dados nem sempre “confirmáveis”, pois os(as) informantes podem, ao longo da pesquisa, muitas vezes não apresentar consistência

total em suas afirmações ou mesmo variar em suas explicações e interpretações.

Wolcott (1990 *apud* FLICK, 2007, p. 347) sugere algumas atitudes para garantir a validade quanto aos procedimentos da pesquisa qualitativa. Para ele, “o pesquisador deve abster-se de falar no campo, devendo, em vez disso, escutar o máximo possível. Deve [...] produzir anotações com a maior exatidão possível,[...] devendo iniciar a escrever o quanto antes”.

A confiabilidade, por seu turno, é definida como “uma medida do grau até onde qualquer observação é consistente como um modelo geral e não o resultado de um fenômeno aleatório” (ANGROSINO, 2009, p.79). Nesse caso, também surgem problemas para a transferência direta do conceito tradicional à pesquisa qualitativa, pois os etnógrafos reconhecem que muito do que fazem não é, em última análise, possível de interna replicação. Sobre o tema, Fontenele (2014) também argumenta que nenhum estudo etnográfico é replicável, ainda que conduzido pelo mesmo pesquisador ou pesquisadora. Isso porque “aspectos como o tempo ou a época na qual a pesquisa é desenvolvida podem ser predominantes para a mudança de determinada realidade” (FONTENELE, 2014, p. 103).

Kirk e Miller (1986 *apud* FLICK, 2009), ao discutir a confiabilidade, concluem que esse critério, tomado em seu sentido clássico, é inútil para avaliar dados qualitativos. Já Angrosino (2009) defende que, mesmo não sendo objeto final de suas análises, pesquisadores qualitativos devem considerar a confiabilidade em suas pesquisas, a qual pode ser atestada em termos de registro sistemático, e repetição regular das observações durante um determinado período de tempo.

Tendo em vista os problemas e as limitações de adotar os critérios clássicos da pesquisa social empírica, alguns autores citados por Flick (2007), tais como Altheide e Johnson (1998) e Mishler (1990), propõem reformular esses critérios de forma apropriada à pesquisa qualitativa. Outros ainda sugerem a formulação de critérios alternativos adequados à cada método. Lincoln e Guba (1985 *apud* FLICK, 2009), por exemplo, sugerem os critérios veracidade, credibilidade, dependabilidade, transferibilidade e confirmabilidade para a pesquisa qualitativa. Não é interesse deste estudo detalhar cada uma dessas sugestões apresentadas, mas fornecer uma visão geral dessas três formas de buscar solução para o problema da qualidade em pesquisa qualitativa.

As dificuldades de estabelecer critérios de qualidade universais para a pesquisa qualitativa aumentam em vista da sua diversificação, haja vista que esse tipo de pesquisa se desenvolveu em diferentes contextos, com várias escolas teóricas e metodológicas, cada uma delas com diferentes pressupostos, prioridades temáticas e preferências metodológicas. Além

disso, a pesquisa qualitativa atravessa várias disciplinas, tais como a Sociologia, a Educação e a Psicologia, e é aplicada a diferentes áreas, tais como saúde, gestão e administração de empresas e avaliação qualitativa.

Para além dos critérios de qualidade descritos anteriormente, há estratégias que podem ser aplicadas para administrar e promover a qualidade na pesquisa qualitativa. Flick (2009) enumera e discute três dessas estratégias: a amostragem teórica, a indução analítica e o consenso de membros e públicos. Resumidamente, o autor as define assim:

(...) inclusão e seleção de material empírico no passo da amostragem, uso e tratamento dos casos negativos na indução analítica, chegando até a busca de comentários e consenso de outras partes na verificação por membros e na informação por pares. (FLICK, 2009, p. 54)

Essas estratégias podem ser complementadas com a triangulação, que "consiste no uso de técnicas múltiplas para reforçar as conclusões" (ANGROSINO, 2009, p. 54) e apresenta-se como alternativa para intensificar e assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa (GLASER; STRAUSS, 1967). Ao optar por essa combinação, o(a) pesquisador(a) pode checar e comparar constantemente os resultados da observação com a informação oriunda de outras técnicas como as entrevistas e pesquisas em arquivo.

Flick (2007) indica as circunstâncias em que a triangulação de métodos faz sentido. Para ele, o ideal é triangular métodos que possam abrir diferentes perspectivas, como a entrevista e a observação participante – enquanto o primeiro é direcionado ao conhecimento dos participantes, o segundo aborda as práticas observáveis dos membros. Pode-se também combinar métodos que operem em níveis distintos, a exemplo dos grupos focais, de contexto interativo, com entrevistas, de contexto individual.

A triangulação metodológica, como estratégia para a promoção da qualidade, é um processo intrínseco à etnografia em geral e “dá uma boa margem de segurança contra os vieses que podem advir da observação ‘pura’” (ANGROSINO, 2009, p. 83). Porém quero destacar que a sua função, mais do que a validação dos resultados obtidos na pesquisa, é o maior enriquecimento da produção do conhecimento.

Além disso, a triangulação não se limita à combinação de diversos métodos, Denzin (2003 *apud* FLICK, 2007) sugere a existência de quatro diferentes tipos de triangulação. Além de empregar métodos distintos para a produção de dados, ele recomenda que sejam envolvidos na pesquisa diferentes observadores ou entrevistadores e que eles recorram a diversas fontes de dados – datas e locais diferentes a partir de pessoas diferentes -,

e vários pontos de vista teóricos para a sua abordagem. Em síntese, ele considera que a triangulação do método, do investigador, dos dados e das teorias é uma estratégia estável para a formulação das teorias na pesquisa qualitativa.

Em minha pesquisa, articulo o método de observação – perspectiva da pesquisadora - com as entrevistas semiestruturadas e os diários de participantes – perspectiva dos sujeitos pesquisados. Além disso, proponho uma triangulação teórica através da integração entre a Teoria Social do Letramento e a Análise de Discurso Crítica e uma triangulação de dados, na medida em que entrevisto diferentes pessoas em diferentes momentos do Curso de Mestrado Profissional em Letras.

A seguir, explico a abordagem específica de pesquisa qualitativa adotada neste trabalho.

## **4.2 Pesquisa Etnográfica**

Esta pesquisa foi realizada por meio de método etnográfico, que consiste na arte e na ciência de “descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p.30). A pesquisa etnográfica foi iniciada nos estudos antropológicos, mas atualmente é amplamente aplicada às mais diversas áreas, como a Sociologia, a Educação, a Saúde Pública, a Administração e a Linguística e pode ser realizada onde quer que haja pessoas interagindo em cenários “naturalmente” coletivos. A verdadeira etnografia, segundo Angrosino (2009), depende da capacidade do(a) pesquisador(a) de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia.

Fairclough (2003) sugere a combinação da ADC com a pesquisa de natureza etnográfica, por reconhecer os limites de uma análise somente textual e a necessidade de analisar conjuntamente outros elementos da prática social. Magalhães (2006), corroborando essa ideia, defende que os textos, como elementos de uma prática social, são melhor compreendidos no interior dessas práticas. A autora denomina a combinação da ADC com a etnografia “pesquisa etnográfico-discursiva”. Na pesquisa etnográfico-discursiva, as transcrições das entrevistas são analisadas como textos, visto que a autora adota uma concepção ampla de “texto”, definido como “a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais” (MAGALHÃES, 2006, p. 72). Desse modo, esta pesquisa pode ser denominada etnográfico-discursiva, pois analisarei discursivamente as transcrições das entrevistas, bem como os diários de participantes, complementando esses dados com as notas

de campo (MAGALHÃES, 2006).

Angrosino (2009) elenca algumas características do método etnográfico, sobre as quais discorro a seguir. Primeiramente, é baseado na pesquisa de campo, ou seja, demanda a inserção do(a) pesquisador(a) no local onde as pessoas vivem. Para Malinowski (1953), mestre do método antropológico da observação participante, o trabalho de campo é condição *sine qua non* para a apreensão da realidade. Além disso, é personalizado, uma vez que é conduzido por pesquisadores(as) que são, ao mesmo tempo, participantes e observadores(as). Decorre dessa segunda característica que as questões de subjetividade são inerentes às pesquisas etnográficas, pois todas as etapas da pesquisa, desde a escolha do tema, sofrem influências do(a) pesquisador(a) e de sua história de vida.

Outro aspecto relevante é o caráter multifatorial dessa abordagem: combina vários métodos de coleta e produção de dados, dentre os quais destacam-se a observação participante e a entrevista com informantes. Entretanto, além desses, outros métodos podem ser usados, como as histórias de vida, a análise de documentos, os grupos focais, os diários de participantes, vídeos, entre outros. A análise etnográfica também requer um compromisso de longo prazo, pois o(a) pesquisador(a) precisa de tempo para aprender sobre as pessoas e sua comunidade. Em estudos etnográficos clássicos, o pesquisador imergia por um longo período de tempo no campo, a fim de entender as regras, os costumes e as convenções que governavam a vida do grupo estudado. Muitas vezes, porém, é difícil permanecer por um tempo prolongado no campo de pesquisa, ainda assim, é possível desenvolver trabalhos riquíssimos. O que se tem feito atualmente é uma “adaptação da etnografia à educação”, que “visa a efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador a ‘observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos’ com um tempo reduzido em campo” (TEZANI, 2004, p. 10)

Finalmente, o método etnográfico é indutivo, dialógico e holístico. É indutivo, porque parte de dados particulares e leva a conclusões prováveis; é dialógico, pois prevê ampla participação dos(as) participantes; e é holístico, pois objetiva revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo.

Tendo situado o estudo no campo da pesquisa etnográfico-discursiva, de natureza qualitativa, passo agora a descrever os critérios de escolha dos participantes e aspectos do seu perfil relevantes para a interpretação dos dados.

### 4.3 Participantes

No processo de escolha dos participantes, procurei seguir a seguinte orientação de Angrosino (2009, p.68): “o tamanho de uma amostra depende das características do grupo que você está estudando, de seus próprios recursos e dos objetivos do seu estudo”. Levando em consideração o tempo de que disponho para a realização desta pesquisa, cheguei à conclusão de que o tamanho da amostra não poderia ser muito grande, sob o risco de análise superficial dos dados, por isso optei por acompanhar em profundidade 8 participantes. No processo de escolha dos participantes, eu entrei em contato com a secretaria do programa e solicitei os contatos de e-mail dos cursistas. Enviei um e-mail a cada um(a) dos(as) alunos(as) do programa, fazendo o convite a todos para participar do estudo e detalhando os objetivos e as etapas da pesquisa. O critério de participação foi, então, a aceitação ao convite.

Selecionei como participantes mestrandos(as) de diferentes momentos do curso: quatro participantes da 2ª turma, iniciada em 2015, e quatro participantes da 3ª turma, iniciada em 2016. No início da pesquisa, no semestre letivo 2016.1, os(as) quatro participantes selecionados(a) na segunda edição do programa já haviam cursado um ano de disciplinas, haviam cumprido a etapa de qualificação e estavam cursando o último ano do mestrado. Já os(as) participantes da terceira turma estavam iniciando a sua trajetória na pós-graduação.

Segue uma breve descrição dos(as) oito participantes da pesquisa neste estudo:

Quadro 5 – Perfil de Participantes

|                                  | <b>Participante</b> | <b>Formação</b>   | <b>Profissão</b>   |
|----------------------------------|---------------------|---|--|
| <b>Participantes da 2ª turma</b> | Iara, 39 anos       | Letras UFC– 2012<br>Especialização (Ensino de L.P. – UECE –2014)          | Profa. há 6 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede estadual.  |
|                                  | Rosa, 45 anos       | Letras UFC – 1994<br>Especialização (Investigação Literária – UFC – 2000) | Profa. há 23 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede estadual e 100 h/a na rede municipal.             |
|                                  | Clarissa, 52 anos   | Letras UECE – 1985  | Profa. há 32 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede municipal;<br>Profa. aposentada da rede estadual. |
|                                  | Rânia, 34 anos      | Letras UFC – 2012   | Profa. há cerca de 03 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede estadual.                                |
|                                  | Rafael, 32 anos     | Letras UFC – 2007   | Prof. há cerca de 9 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede estadual.                                  |
| <b>Participantes da 3ª turma</b> | Agnes, 30 anos      | Letras UFC – 2009   | Profa. há 8 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede estadual.  |
|                                  | Laura, 29 anos      | Letras UFC – 2009<br>Especialização (Gestão)                              | Profa. há 7 anos.  |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
|              | Escolar – 2012)   | Atual: 200 h/a na rede estadual.                               |
| Lia, 37 anos | Letras UFC – 2002<br>Especialização incompleta<br>(UVA) | Profa. há mais de 10 anos.<br>Atual: 200 h/a na rede estadual. |

Elaborado pela pesquisadora

Cabe destacar alguns pontos em relação ao perfil dos participantes. Antes, quero deixar claro que os nomes dos(as) participantes da pesquisa foram preservados, de modo a garantir-lhes a confidencialidade das informações; os(as) participantes foram identificados(as) com nomes fictícios, escolhidos por eles/elas. Em relação ao perfil, primeiramente, entre os 8 participantes, há apenas 1 homem, o que se justifica pelo fato de as duas turmas observadas serem compostas majoritariamente por mulheres: a segunda turma é constituída de 12 mulheres e 3 homens e a terceira turma é constituída de 13 mulheres e 2 homens. Nesse aspecto, a unidade observada reflete a realidade das 42 instituições associadas a Rede Nacional do Profletras, todas compostas majoritariamente por um público discente feminino. Segundo Benedito Gomes Bezerra, coordenador do Profletras na Universidade de Pernambuco (UFPE) - Campus Garanhuns, os homens são sempre exceções na maioria das turmas do Programa<sup>33</sup>, e não poderia deixar de ser assim, tendo em vista a presença preponderante de mulheres no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, foco do mestrado profissional.

Observamos bastante diversidade no que diz respeito à idade e ao tempo de experiência profissional. Quanto à formação, todos(as) os(as) participantes são licenciados(as) em Letras, tendo em vista que essa é uma das exigências do programa. Sete dos oito participantes cursaram a graduação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e uma é proveniente da Universidade estadual do Ceará (UECE); todos(as) os (as) demais mestrandos(as) que não participaram da pesquisa também são oriundos de universidades públicas federais ou estaduais, o que pude constatar durante as observações de campo. Nesse aspecto, há divergência com a realidade relatada na unidade da UFPE, a qual apresenta mestrandas formadas, em sua maioria, em faculdades particulares. Alguns(as) participantes desta pesquisa deram continuidade aos estudos em cursos de especialização, outros(as) não apresentaram qualificação além do curso de graduação.

Um ponto de destaque: a maioria dos(as) participantes relatou um longo período de espera pela oportunidade de cursar um mestrado, alguns deles afastados há mais de uma

<sup>33</sup> Declaração do coordenador feita em uma postagem sobre o Profletras publicada no blog da Editora Parábola. Disponível em: < <https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/profletras.html>>. Acesso em: 22 out. 2016.

década do meio acadêmico. Outro destaque é para o regime de trabalho da maioria: 200 h mensais em atuação na escola, o que evidencia a dificuldade relatada da falta de tempo para dedicação aos estudos.

#### **4.4 Métodos etnográficos de geração e coleta de dados**

Para a triangulação metodológica, selecionei os métodos da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e do diário de participante. Todos esses métodos são brevemente descritos a seguir.

##### ***4.4.1. Observação participante e notas de campo***

A observação participante é descrita por Angrosino (2009, p. 34) como “um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados”. O autor argumenta que a observação participante não é por si mesma um método de pesquisa, mas sim “o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar sua coleta de dados.” (ANGROSINO, 2009, p.53).

Esse papel adotado pelo(a) estudioso(a) na condução da pesquisa é múltiplo, pois ele/ela assume, ao mesmo tempo, o papel de observador (a) objetivo da comunidade em estudo e participante subjetivo(a) daquela fonte. Essa escolha é justificada pela questão da confiabilidade, afinal, a observação de cenários onde os(as) próprios(as) etnógrafos(as) sejam conhecidos dos participantes e onde possam se envolver diretamente nas atividades dará a eles/elas maior capacidade de convencer o público de que sabem o que se passa na comunidade que estudam.

Por meio da observação participante, a presença do(a) observador(a) passa a ser constante e ele/ela passa a fazer parte do grupo, tornando-se parte da situação observada, interagindo com os sujeitos e compartilhando do seu cotidiano. Diante disso, impõe-se a necessidade de algumas habilidades por parte do(a) pesquisador(a), que Tezani (2004, p. 10) resume em:

Estabelecer relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, estar sempre disposto a ouvir, formular novas indagações, se familiarizar com o contexto, ser flexível para as devidas adaptações quando se fazem necessárias, ser paciente, tolerar ambiguidades, trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, ter autodisciplina, ser sensível aos outros e a si mesmo, guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação do grupo.

As notas de campo são instrumentos de geração de dados que servem ao registro da observação e devem apresentar a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação. Após as observações, é tarefa do(a) pesquisador(a) fazer as anotações de campo, descrevendo objetivamente detalhes do ambiente de pesquisa, dos participantes, dos eventos (registrados em ordem cronológica), dos comportamentos e interações, bem como das conversas e outras interações verbais. No registro das observações, o(a) etnógrafo(a) deve evitar interpretações e inferências baseadas apenas em aparências e pôr de lado os próprios preconceitos.

Na presente pesquisa adotei a observação participante em um período de dois meses do semestre letivo; elegi duas disciplinas para acompanhar: uma disciplina do 3º semestre, ofertada a alunos(as) da segunda turma do curso e uma disciplina do 1º semestre, ofertada à terceira turma. As notas de campo advindas dessas observações foram utilizadas como um meio de acumular informações e conhecimentos e gerar dados que serviram à reflexão sobre a prática.

#### ***4.4.2 Entrevistas***

O método da entrevista pode ser considerado como uma extensão lógica da observação e um meio de aprofundar os conhecimentos sobre o campo de pesquisa, uma vez que permite ao(à) pesquisador(a) comparar o que ele/ela observou no dia a dia do grupo pesquisado e as afirmações dos membros do grupo. Além disso, oferece a possibilidade de retomar e esclarecer, através de perguntas, dados que foram observados – eventos, comportamentos, pontos de vista expressos.

Como já dito na seção 4.1.1, a entrevista constitui-se como uma forma de geração de dados mais direta do que aquela que tem sua origem somente das observações, pois pode apresentar citações diretas de pessoas na comunidade. Assim, enquanto as entrevistas apresentam as experiências de vida dos indivíduos a partir de seu próprio ponto de vista, as observações se sustentam a partir do ponto de vista dos investigadores como agentes externos. Conjuguar essas duas técnicas significa, então, adotar uma perspectiva ao mesmo tempoêmica e ética na interpretação dos resultados da análise.

Para adotar esse método, “o pesquisador já deve saber algo sobre a história do grupo, deve ter estabelecido uma certa convivência que o ajude a transpor o estranhamento normalmente existente entre os participantes de uma pesquisa etnográfica e o pesquisador” (FLICK, 2009, p. 53-54). Seguindo essa orientação, realizei as entrevistas deste estudo

somente depois que ter dado início às observações participantes, com exceção das entrevistas realizadas na análise preliminar. Para compreender melhor a entrevista etnográfica como método de geração de dados, passo a discorrer sobre algumas características elencadas por Angrosino (2009)

Primeiramente, a entrevista é aberta, isto quer dizer que ela “flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigação novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 62). Acredita-se ser mais provável que o ponto de vista dos sujeitos entrevistados seja expresso em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em um questionário, por exemplo. A entrevista também é feita em profundidade porque é realizada individualmente, mas não é uma mera versão oral de um questionário, pois objetiva capturar as áreas obscuras que podem escapar às questões de múltipla escolha.

A entrevista é semiestruturada: o(a) pesquisador(a) prepara com antecedência certos questionamentos básicos, apoiado(a) em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa; essas questões não devem ser engessadas, mas servir de roteiro para os assuntos principais da conversa. O(a) investigador(a) tem uma participação ativa, pois, apesar de observar um roteiro, ele/ela pode introduzir outras questões, fruto de novas hipóteses que vão surgindo na interação com o(a) participante.

As entrevistas que realizei desde a análise preliminar foram guiadas por tópicos norteadores, definidos com base nas questões de pesquisa. Embora orientadas por tópicos, as entrevistas não seguiram uma sequência rígida de perguntas e respostas, dando aos participantes a liberdade de falar o que consideravam importante. Tomei o cuidado de evitar questões fechadas, do tipo que conduzem a respostas de sim/não, por entender que as questões abertas possibilitam o surgimento de tópicos não previstos.

Magalhães (2006, p. 87) sugere a realização de duas entrevistas durante o estudo, tendo em vista que, geralmente, “no início da pesquisa os participantes, ainda pouco familiarizados com o gênero entrevista, falam pouco, enquanto na segunda entrevista, costumam fazer relatos significativos sobre suas experiências no ambiente familiar, acadêmico e profissional”. Optei pela técnica da segunda entrevista, não somente como forma de ampliação dos dados, mas como uma estratégia de validação por parte dos membros e como meio de ampliar a minha compreensão dos registros feitos nos diários de participantes.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas em conformidade com as categorias que discutirei logo mais. As convenções para transcrição de fala seguiram, principalmente, as orientações de Magalhães (2000, p. 15), com acréscimo do

sublinhado para indicar ênfase minha em algum trecho de interesse na análise:

Quadro 6 – Convenções para transcrição

| CONVENÇÃO       | SIGNIFICADO                                 |
|-----------------|---|
| /               | Interrupção no fluxo da fala                |
| (...)           | Parte da conversa foi omitida               |
| MAIÚSCULAS      | Ênfase                                      |
| [ ]             | Fala simultânea                             |
| (ininteligível) | Alguma parte da fala não pôde ser entendida |
| ...             | Pausa na fala                               |
| Entre hífen     | Repetição                                   |

Fonte: Adaptado de Magalhães (2000, p. 15).

Os textos advindos das entrevistas transcritas constituíram o foco de minha análise, bem como os textos produzidos nos diários de participantes, técnica sobre a qual discorro a seguir.

#### 4.4.3 Diário de Participantes

Esse método etnográfico consiste, com base em Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012), no desenvolvimento de um diário escrito pelos participantes, documentando eventos reais de sua rotina, relevantes para as questões de pesquisa. Considerando que a literatura sobre metodologia de pesquisa nas ciências sociais geralmente faz referência a esse método como fonte complementar de dados, os autores se propõem a explorar o potencial do uso de diários de participantes e entrevistas no trabalho de campo etnográfico e linguístico. Para tanto, descrevem em detalhes o modo como eles fizeram uso desse método em dois diferentes projetos etnográficos, ambos estudos sobre letramentos multilíngues.

A vantagem que se apresenta em relação a outros métodos é que o(a) pesquisador(a) pode ter acesso às vivências cotidianas dos participantes documentadas por eles/elas mesmos(as). Em comparação com a técnica da entrevista etnográfica, os autores argumentam que, no uso desse método, geralmente impõe-se a perspectiva do(a) pesquisador(a), apesar do esforço empreendido na tentativa de dar aos participantes a liberdade de introduzir tópicos que julgam relevantes. Além disso, as entrevistas podem estabelecer relações desiguais, em que o(a) pesquisador(a) toma todas as decisões e ao

participante cabe apenas o papel de fornecer informações. Embora essa assimetria de poder possa ser atenuada pela escolha do tipo de pergunta, Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012) argumentam que o diário de participante se apresenta como um método mais dialógico e colaborativo.

Como um método dialógico, os diários de participantes permitem, ao mesmo tempo, reestabelecer um equilíbrio entre a posição de pesquisador(a) e grupo pesquisado e aprofundar o entendimento dos dados, afastando-se da perspectiva única do(a) pesquisador(a). Em relação ao primeiro aspecto, podemos verificar que os sujeitos pesquisados, posicionados tradicionalmente como ‘objetos’ passivos da pesquisa, podem assumir a posição de ‘sujeitos’ ativos e reflexivos. Além disso, esse método permite estabelecer um diálogo de perspectivas, uma vez que os modos de compreensão dos(as) participantes documentados nos diários podem ser contrastados com as percepções e interpretações do(a) analista.

Como enfatiza Jonsson (2012), a atividade de escrever um diário de participante é dialógica de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, o processo de escrever em si mesmo pode ser visto como um "diálogo interno" que ocorre no cérebro do(a) participante. Além disso, os(as) participantes escrevem cientes de que seu texto será lido pelo(a) pesquisador(a) e usado para a pesquisa, tornando a atividade dialógica em um sentido mais amplo. E ainda: os diários não são escritos para a audiência de uma única pessoa, mas para audiências múltiplas, ao permitir que qualquer um que leia a pesquisa “escute” as vozes dos participantes. E o diálogo continua com as entrevistas baseadas nos diários, método sobre o qual discorro a seguir.

Os diários de participantes não excluem a necessidade de outros métodos, pelo contrário, as entrevistas focadas nesses registros permitem uma percepção mais profunda do campo de pesquisa. Em suas pesquisas etnográficas, Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012) perceberam que o diário de participante se configurava como um registro incompleto das práticas de linguagem e letramento, tendo em vista que a maior parte das pessoas escrevia muito pouco, fazendo anotações breves, sem o detalhamento necessário à interpretação do(a) analista. Porém esse não foi um motivo de preocupação, pois os(as) pesquisadores(as) estavam conscientes da possibilidade de completar o relato escrito com a discussão feita durante as entrevistas individuais. Nesse sentido, as entrevistas focadas nos diários permitem ao(à) pesquisador(a) obter um quadro mais completo dos eventos relatados, além de permitir o engajamento do(a) participante no diálogo interior, o que geralmente não é contemplado nos diários escritos, de caráter documental.

O uso feito por Jonsson (2012) dos diários de participantes durante a sua pesquisa

etnográfica sobre a pedagogia intercultural e a aprendizagem de línguas traz para o campo de estudo outra discussão: o modo como os métodos dialógicos influenciam mudanças no papel do(a) pesquisador(a) etnográfica. Jonsson (2012) percebeu que, na produção dos diários, os alunos e alunas, sujeitos da pesquisa, atribuíam a ela um papel de confidente, pois só tinham compartilhado seus pensamentos sobre alguns dos assuntos relatados com seus amigos mais próximos. Além dessa ligação especial estabelecida entre pesquisadora e estudantes, Jonsson (2012) destaca ainda que a atividade de escrita de um diário foi uma experiência muito pessoal que fez com que alunos e alunas refletissem sobre questões relacionadas ao seu uso da língua, a sua cultura e a suas identidades. Portanto, seu papel como pesquisadora era também o de alguém que lhes oferecia a oportunidade de introspecção e reflexão sobre suas próprias identidades.

Na presente pesquisa, intercalada pelas duas entrevistas, solicitei que os(as) participantes preenchessem os diários, descrevendo suas atividades cotidianas de leitura e escrita. Assim, na segunda e última entrevista, além de retomar questões trabalhadas na primeira entrevista, também inseri questões que se mostraram relevantes nos diários de participantes. No formulário de diário que preparei, os mestrandos e mestrandas deveriam responder duas perguntas: 1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas no Profletras durante essa semana?; 2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua prática docente, seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor(a)? Como se vê, além do espaço para documentação das atividades, destinei também um espaço à introspecção e ao autoexame, valorizando primordialmente as reflexões dos participantes sobre as suas práticas de letramento.

Na seção seguinte, discorro a respeito das categorias teórico-metodológicas da Teoria Social do Letramento (TSL) e da Análise de Discurso Crítica (ADC) que me auxiliaram, em conjunto com os métodos etnográficos, na análise dos dados.

#### **4.5 Procedimentos de análise de dados**

Os dados foram analisados com base no aporte teórico da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica. Em relação à Teoria Social do Letramento, o intuito é descrever os eventos de letramento do Mestrado Profissional, relacionando-os às práticas de letramento, que por sua vez envolvem dimensões culturais e sociais, como valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Acredito, assim como Fontenele (2014, p. 82) que “é possível articular os eventos de letramento e as práticas de letramento com a construção de

identidades, que são construídas, negociadas, negadas e reconstruídas ao longo dessas interações”.

Os eventos de letramento foram descritos a partir da observação participante, através da qual pude interagir com os(as) participantes enquanto eles/elas vivenciavam suas experiências de leitura e escrita no contexto do MP. Além disso, utilizei os registros feitos pelos(as) próprios(as) participantes em seus diários, outro instrumento de pesquisa descrito anteriormente. Para chegar às práticas, segui a orientação de Street (2012), conversando com os(as) participantes e ligando os eventos observados àquilo que eles/elas relatavam, tanto em suas falas (nas entrevistas), como nos registros escritos (diários de participantes).

Em relação à ADC, analiso o significado identificacional, por meio das categorias da modalidade e da avaliação, ambas relacionadas ao comprometimento do autor com suas proposições. Segundo Fairclough (2003), o modo como as pessoas se comprometem tem grande relevância na construção de suas identidades e como estas se manifestam no texto.

Para resumir sua abordagem, Fairclough (2003) sugere algumas perguntas que podem nortear o trabalho do(a) pesquisador(a) na análise de uma amostra discursiva particular. A seguir, apresento as perguntas que se referem especificamente às categorias modalidade e avaliação, tal como foi sistematizado por Ramalho e Resende (2011).

#### Quadro 7 – Questões para análise textual de categorias do significado identificacional

| <b>MODALIDADE</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como os autores se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas) e em termos de obrigação e necessidade (modalidades deônticas)?</li> <li>• Em que extensão as modalidades são categóricas (afirmação, negação)? Em que extensão são modalizadas (com marcadores explícitos de modalidade)?</li> <li>• Que níveis de comprometimento se observam (alto, médio, baixo) quando há marcadores explícitos de modalidade?</li> <li>• Quais são os marcadores de modalização (verbos modais, advérbios modais etc.)?</li> </ul> |
| <b>AVALIAÇÃO</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete?</li> <li>• Como valores são realizados - como declarações avaliativas, declarações com modalidades deônticas, declarações com processos mentais afetivos, valores presumidos?</li> </ul>  |

Adaptado de Ramalho e Resende (2011, p.116), baseado em Fairclough (2003, p.191-194)

#### 4.6 Descrição da pesquisa

Na primeira etapa desta pesquisa etnográfico-discursiva, realizei uma análise preliminar, na qual fiz um primeiro contato com algumas mestrandas do Profletras por e-mail e marquei um encontro. Estabelecemos uma conversa informal e a seguir conduzimos uma entrevista semiestruturada. Essa primeira aproximação com as participantes teve o intuito de fazer uma sondagem, para conhecimento prévio da realidade a ser pesquisada e uma compreensão geral dos assuntos a serem abordados pelas questões de pesquisa, bem como testagem de um dos instrumentos. Não o denominei de estudo piloto porque esse geralmente trata-se de um estudo sem valor acadêmico que antecede a investigação. Ao contrário, os dados e resultados obtidos na análise preliminar foram úteis na condução da pesquisa e ampliados, através de uma segunda entrevista.

Dois meses depois, iniciei o trabalho de campo, acompanhando duas disciplinas do programa no período de dois meses do semestre letivo, o que equivale a oito aulas de cada disciplina. Para a realização dessa etapa, inicialmente, apresentei-me às professoras de cada disciplina, expliquei o porquê da minha presença e, principalmente, os objetivos da pesquisa. Em seguida, fui apresentada às turmas pelas professoras e tive a oportunidade de fazer uma auto apresentação. Nesse momento, agradei a atenção e expliquei a pesquisa com o intuito de sensibilizá-los(las) a colaborar. A cada aula observada, eu elaborava as notas de campo, um cuidadoso registro de dados sistematicamente organizados, os quais serviram para fundamentar a análise.

Destaco aqui o primeiro desafio que enfrentei no desenvolvimento de minha pesquisa de campo. Uma das professoras a quem eu pedi autorização para acompanhar como ouvinte a disciplina mostrou-se um pouco incomodada com a minha presença, apesar de ter dito que era indiferente. Apresentou-me à turma como uma “espiã”, em tom de brincadeira, mas de certa forma, expressando a sua visão sobre a presença de um(a) observador(a) externo(a) ao grupo. Por conseguinte, a turma também me recebeu com certa desconfiança, e apesar de fazer parte da mesma instituição que os sujeitos pesquisados, o fato de eu fazer parte do Mestrado Acadêmico, acredito, gerou a impressão de que eu estava ali como alguém que se julgava superior, com o intuito de avaliar o programa de mestrado profissional. Porém passado o estranhamento inicial, a relação com a turma se desenvolveu de maneira satisfatória, com vários momentos de integração minha ao grupo.

Tendo me familiarizado com as duas turmas, fiz o convite por e-mail para participação na pesquisa. Nessa comunicação, esclareci para os participantes os objetivos e

procedimentos da pesquisa, bem como enfatizei a garantia de sigilo de suas identidades e o uso específico dos dados obtidos para a realização da dissertação e publicações científicas. Alguns cursistas responderam afirmativamente o e-mail, outros indicaram a aceitação pessoalmente quando nos encontramos durante as aulas; uma parcela não respondeu e uma cursista recusou o convite, apresentando como justificativa a falta de tempo.

Meu intuito, expresso no projeto de pesquisa, era ter uma amostra de 10 participantes e, inicialmente, eu consegui o consentimento de 10 cursistas. Porém duas participantes acabaram desistindo no decorrer das etapas, um direito que lhes é reservado. Em uma etapa de replanejamento, conclui que a amostra de 8 participantes era representativa da realidade investigada, baseando-me nas orientações que recebi da banca na etapa de qualificação do projeto, que me alertou para o volume de textos a analisar. Eu teria, então, nesse novo cenário, 16 transcrições de entrevistas e 8 diários de participantes, totalizando 24 textos, uma amostra que me permitiria realizar uma análise em profundidade, característica almejada na pesquisa qualitativa.

O passo seguinte era marcar dia e horário para a realização da primeira entrevista com aqueles(as) que aceitaram participar. Destaco aqui outro desafio que enfrentei para finalizar essa etapa da pesquisa: os cursistas não tinham tempo disponível para esse encontro, uma vez que trabalhavam de segunda à quinta e às sextas tinham aula durante todo o dia. Muitos(as) deles(as) abdicaram de seu intervalo de almoço para colaborar na pesquisa.

Na condução das entrevistas, destaco outro desafio para os(as) pesquisadores(as) etnográficos(as), tal como apontado por Fontenele (2014), qual seja: o de contrabalançar nossa vontade de deixar os(as) participantes falarem livremente com a necessidade de direcionar as perguntas semiestruturadas para responder nossas questões de pesquisa. A fim de alcançar esse equilíbrio, as entrevistas com os(as) participantes foram guiadas por tópicos norteadores, mas sem seguir uma sequência rígida de perguntas e respostas, permitindo, assim, que cada um(a) falasse o que considerava importante. O roteiro para a entrevista foi elaborado desde a análise preliminar, tomando por base as questões norteadoras da pesquisa<sup>34</sup>. Além de questões iniciais de identificação, as perguntas foram divididas em dois grandes tópicos: letramentos e identidades acadêmicas; letramentos e identidades docentes. As entrevistas foram realizadas, uma de cada vez, na própria instituição pesquisada em salas que foram disponibilizadas especialmente para esse propósito com o objetivo que todos(as) os(as) participantes pudessem ficar o mais à vontade possível para desenvolver seus relatos.

---

<sup>34</sup> O roteiro para a entrevista está disponível no Apêndice A.

Na realização das entrevistas, foi possível perceber que os(as) participantes estavam bem à vontade e acabaram por fornecer relatos bem detalhados de suas vidas profissionais e acadêmicas e de sua rotina diária. A familiaridade surgiu entre pesquisadora e participantes, tendo em vista que já haviam estabelecido um convívio próximo durante as observações, mas não só por isso. Possivelmente, colaboraram também para essa relação mais próxima o fato de ambos – pesquisadora e sujeito pesquisado – compartilharem da mesma profissão e das mesmas dificuldades em conciliar trabalho e estudos. Outro fator que pode ter contribuído para deixar os(as) participantes confortáveis durante as entrevistas foi sua vontade mesmo de relatar algumas dificuldades encontradas, como a desvalorização salarial e a impossibilidade de afastamento para estudos, de modo que se utilizaram da pesquisa como veículo para reivindicar melhorias e mudanças na continuidade do programa.

Na ocasião da realização das entrevistas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>35</sup>, o qual foi anteriormente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, apresentando um resumo dos objetivos do projeto de pesquisa e dos métodos de geração de dados e firmando compromissos éticos que atendem as normas previstas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Os relatos de entrevistas foram gravados e transcritos, de acordo com os parâmetros de transcrição já descritos na seção 4.4.2 do capítulo 4. Essa etapa das transcrições demandou um trabalho difícil e demorado, apesar de eu ter escolhido um sistema de transcrição razoavelmente econômico, que pode ser considerado adequado por mostrar aspectos não-linguísticos relevantes, tais como justaposições entre falantes, pausas e silêncios (FAIRCLOUGH, 2001).

Depois de ter realizado a primeira entrevista, propus-lhes a técnica do diário de participante, apresentada como um relato diário que eles/elas deveriam fazer das experiências de leitura e escrita durante duas semanas e uma reflexão de como essas leituras interferiam (se interferiam) na forma como viam a profissão de professor e na forma como atuavam como docentes. Embora as aulas ocorressem somente às sextas-feiras, os(as) cursistas foram orientados(as) a relatar também as atividades de leitura e escrita em outros dias da semana, tanto aquelas relacionadas a alguma disciplina, como ao projeto de pesquisa do mestrado ou a qualquer outro fim. Entreguei pessoalmente e também enviei por e-mail os formulários-modelo do diário de participante<sup>36</sup>, que eles deveriam preencher, manual ou digitalmente, respondendo a duas perguntas. Alguns(as) cursistas entregaram a versão escrita, outras

---

<sup>35</sup> O TCLE está disponível no Anexo B.

<sup>36</sup> O formulário do diário de participante está disponível no Apêndice B.

enviaram o diário por e-mail, alguns demoraram mais para a sua elaboração, alegando como causas a falta de tempo e as diversas atribuições de final de semestre, mas com exceção de um participante todos preencheram o diário.

De posse dos diários e tendo já analisado a primeira versão das entrevistas, no semestre seguinte, voltei a entrar em contato para marcar a segunda entrevista, porém mais uma vez tive grande dificuldade em concluir essa etapa, pela compreensível falta de tempo dos sujeitos pesquisados. Outra dificuldade sentida diz respeito a indefinição quanto ao modo de conduzir a entrevista nesse segundo momento.

De acordo com Flick (2009), a estratégia de "consenso por parte dos membros" é um possível indicador da credibilidade/validade dos resultados da pesquisa. O autor traz algumas versões dessa técnica, sobre as quais passo a discorrer. Baseando-se em Groeben e Scheele (1988), Flick (2009) apresenta a técnica da entrevista semipadronizada, na qual apresentam-se aos sujeitos pesquisados suas declarações individuais, pedindo que aceitem, rejeitem ou modifiquem essas declarações. O que se apresenta não são os resultados, nem a transcrição da entrevista, e sim uma condensação do que ele/ela disse nela. Lincoln e Guba (198), em sua abordagem denominada "verificação por membros abrangente", sugerem fazer a verificação por membros no final do estudo sem se referir ao caso individual, e sim aos resultados gerais.

A forma como conduzi inicialmente a segunda entrevista não se filiava integralmente a nenhuma dessas versões; em minhas primeiras experiências, eu apresentei às participantes os resultados parciais a que eu havia chegado ilustrando-os com trechos transcritos da primeira entrevista individual delas; pedia, então, que elas se posicionassem, concordando ou não com as minhas interpretações. Porém o que observei foi que a transcrição das falas constrangeu uma das participantes, o que acabou interferindo em seu comportamento durante a segunda entrevista. Repensei a minha conduta e decidi, então, sumarizar os resultados de forma geral, sem apresentar trechos transcritos dos relatos de entrevistas; usei as seguintes perguntas norteadoras: "Você considera que sua posição está representada no resultado? O que está faltando para você?". Pretendia, dessa maneira, tornar a análise mais dialógica e dar um retorno dos resultados preliminares aos participantes. A segunda parte dessas entrevistas era focada nos diários de participantes, elucidando dúvidas e ampliando a compreensão do que os participantes haviam registrado.

Ao final dessa segunda entrevista, muitos(as) participantes mostraram-se bastante satisfeitos(as) com a análise empreendida, e afirmaram ter se identificado muito com os resultados provisórios apresentados. Para mim, a segunda entrevista representou uma

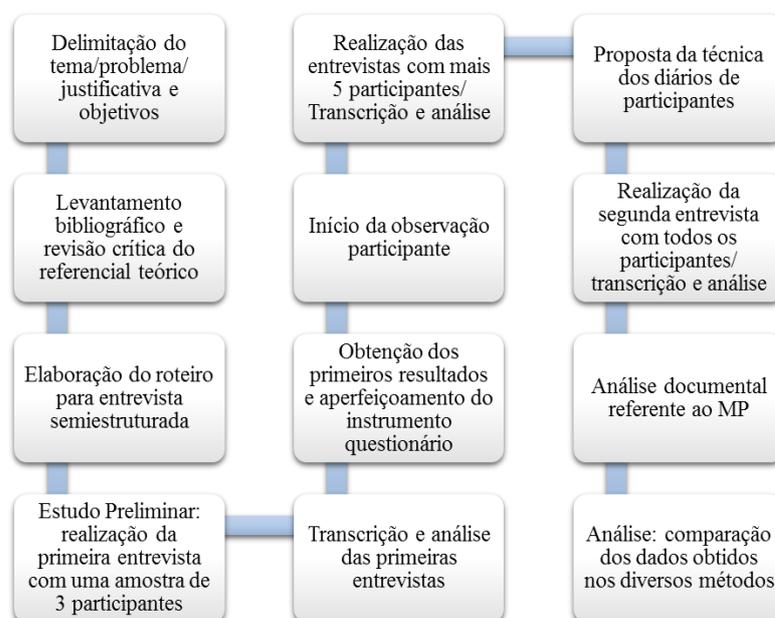
oportunidade de voltar aos dados e rever muitas das conclusões parciais a que eu tinha chegado, o que demandou uma reformulação de algumas explicações.

Procedi também a um estudo da documentação referente ao Mestrado Profissional, com o intuito de observar as transformações pelas quais passou essa modalidade de educação ao longo do tempo. Ao apresentar as especificações de cada documento, fiz um cruzamento com os dados da observação participante e das entrevistas. Concorro, nesse sentido, com Angrosino (2009, p. 70), para quem se torna “mais fácil acessar e interpretar materiais arquivados quando o pesquisador tem experiência de primeira mão na comunidade em estudo”.

Por fim, procedi à análise, comparando os dados obtidos nos diversos métodos. Aqui também destaco importantes decisões que tive que tomar sobre quais amostras selecionar para a análise, diante de um *corpus* extenso. Como estratégia de seleção, Fairclough (2001) recomenda focalizar “pontos críticos” na amostra, também denominados “momentos de crise”, que são momentos do discurso onde há evidência de que as coisas estão caminhando de maneira errada. Guiando-me por essas orientações e, mediante leitura prévia das entrevistas e dos diários de participantes, foi possível selecionar amostras para uma análise detalhada.

Apresento a seguir um quadro-resumo de todos os procedimentos adotados na pesquisa:

#### Quadro 8 – Procedimentos Metodológicos



(Elaborado pela pesquisadora)

Adiante, discuto um dilema ético referente à relação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, posicionando-me claramente a favor de uma relação “horizontal” e igualitária entre eles.

#### **4.7 Implicações éticas na pesquisa**

Neste trabalho, oponho-me à abordagem positivista, a qual defende o tradicional postulado de “neutralidade” ou de distanciamento entre o sujeito e o “objeto” da pesquisa. O paradigma positivista insiste que um observador moralmente neutro, objetivo, lidará corretamente com os fatos. Como observa Christians (2006, p. 150), esse modelo “ignora a situacionalidade das relações de poder associadas ao gênero, à orientação sexual, à classe, à etnia, à raça e à nacionalidade”. Além disso, é um modelo hierárquico, em que o(a) cientista é visto em posição superior aos sujeitos pesquisados, sobrepondo-se o conhecimento profissional ao conhecimento local.

Um credo positivista que persiste incrustado socialmente, apesar das gerações de críticas, é o de que, para serem “científicos”, os(as) pesquisadores(as) precisam cortar todos os vínculos com o que for observado. Contrariando a imparcialidade e a objetividade positivista, a abordagem qualitativa etnográfica, na qual este trabalho está situado, prescreve a inserção do(a) pesquisador(a) no grupo, comunidade ou cultura que pretende compreender e a dissolução da distância entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes da pesquisa. Além disso, a subjetividade que o(a) pesquisador(a) leva ao campo deixou de ser um elemento perturbador a ser erradicado ou controlado e passou a ser visto como um conjunto de recursos. Significa reconhecer a importância da adoção, por parte dos(as) pesquisadores(as), de uma posição reflexiva em relação a seus projetos.

No presente estudo, uma questão que precisa ser debatida é o fato de a pesquisadora fazer parte da categoria que compõe o fenômeno estudado, como estudante de Mestrado na mesma instituição dos sujeitos pesquisados, mesmo sendo de programas diferentes: mestrado acadêmico e mestrado profissional. Por um lado, essa aproximação representa uma vantagem, como postula Angrosino (2009, p. 58), “os etnógrafos confiam mais na observação de cenários onde eles próprios sejam conhecidos dos participantes e onde possam se envolver diretamente nas atividades”. Por outro lado, presume-se um grande desafio que tive que enfrentar: o de zelar por meu papel de pesquisadora em todas as etapas da pesquisa, não permitindo que o meu papel social de mestranda interferisse nos resultados.

Em tese, eu não teria que enfrentar problemas de aceitação por parte do grupo,

nem problemas para ter acesso aos(às) mestrandos(as). O que é verdade somente em parte, pois embora o meu vínculo com a instituição tenha me garantido acesso facilitado ao *locus* de pesquisa, enfrentei desafios de aceitação por ser um membro externo do grupo. Como discuti na seção anterior, acredito que o fato de eu fazer parte do Mestrado Acadêmico tenha gerado a impressão de que eu estava ali como alguém que se julga superior, com o intuito de avaliar o programa de mestrado profissional. O meu interesse, porém, não é o de avaliar o Mestrado Profissional em Letras ou fazer qualquer julgamento prescritivo dos participantes, mas o de conhecer as mudanças nas suas identidades, relacionadas aos letramentos específicos que estão adquirindo na formação continuada. Dessa forma, o fato de a pesquisadora estar no mesmo nível acadêmico dos participantes não traz implicações para os resultados do estudo. A posição do fazer científico defendida aqui é aquela que considera pesquisador(a) e pesquisados(as) lado a lado e não em uma relação assimétrica de poder.

Assim, sustento que não há problema em fazer parte da categoria social que compõe o fenômeno estudado, e que posso perfeitamente relacionar-me de maneira próxima com os participantes da pesquisa de maneira “horizontal” e igualitária, em vez de adotar uma forma “vertical” e autoritária, e posicionar-me ao lado deles/delas, partilhando de suas angústias, seus conflitos e desafios enfrentados, tanto na formação continuada quanto na atuação docente.

Faz-se necessário que o(a) pesquisador(a) posicione-se em relação aos participantes. A esse respeito, Magalhães (2006, p. 89) argumenta que “não há como defender o distanciamento na relação entre pesquisadores ou pesquisadoras e pesquisados”. Essa preocupação com o ‘outro’ leva o(a) pesquisador(a) a refletir sobre a seguinte questão: “A quem favorecem os resultados da pesquisa?”. O ideal é que os resultados da investigação contribuam não apenas para produzir conhecimento novo e conferir ao(à) pesquisador(a) títulos, honrarias e ascensão salarial, mas principalmente para atender às demandas dos participantes e resolver alguns de seus problemas. Na presente pesquisa, pretendo refletir sobre os problemas específicos do contexto do ensino-aprendizagem e da formação de professores e, assim, contribuir para possíveis mudanças futuras.

Magalhães (2006) examina alguns problemas éticos na pesquisa, entre eles o caso em que, nas representações discursivas, os participantes são posicionados(as) de forma problemática para sua subjetividade, sua identidade pessoal e a identidade do grupo local. Pensando no estudo que agora empreendo, cabe refletir a respeito de pesquisas sobre os(as) docentes, que não são feitas a seu favor, mas os tomam como objetos de análise, esboçam críticas sem retorno e acabam por reproduzir o discurso de responsabilização dos(as) docentes.

Estou de acordo com Radhay (2008), para quem a etnografia não deve ser um processo de criar ou reforçar estereótipos e relações de poder existentes, mas de engendrar a transformação social.

A abordagem etnográfica possui uma preocupação primordial com a ética – o que implica respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano. Compartilhando dessa preocupação, podemos afirmar que esta pesquisa não fere nenhum dos fundamentos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/12, quais sejam:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

Procuro também adequar-me aos códigos de conduta ética exigidos para pesquisadores profissionais que se preocupam em desenvolver uma postura humanizada para com os participantes e as participantes de sua pesquisa, incluindo as quatro diretrizes citadas por Christians (2006, p. 146): consentimento informado, fraude, privacidade/confidencialidade e precisão.

A preocupação ética com o consentimento informado está presente na pesquisa, tendo em vista que os sujeitos pesquisados são aqueles que concordaram voluntariamente em participar e que sua concordância está baseada em informações completas acerca da duração, dos métodos, dos possíveis riscos e da finalidade da pesquisa. Os códigos de ética mantêm uma posição consensual contrária à fraude; mantenho também essa postura, sem a intenção de enganar os indivíduos durante qualquer etapa do processo; no que diz respeito à confidencialidade, garanto o anonimato dos/das participantes, mediante a proteção dos dados pessoais, com vistas a evitar causar constrangimentos ou exposição desnecessária dos(as) participantes. Finalmente, preocupo-me em assegurar a precisão dos dados, de modo a evitar qualquer atitude não- científica e antiética como mentiras, materiais fraudulentos e omissões.

Convoco novamente Radhay (2008) para quem a realização da etnografia não significa apenas uma metodologia, mas um engajamento com o outro. Não ignoro a complexidade e os dilemas dessa postura, reconheço que o processo de tomada de decisões no decorrer do trabalho não é uma tarefa fácil, mas reafirmo o compromisso com a ética em todas as etapas da pesquisa.

#### 4.8 Conclusão

Neste capítulo, apresentei um relato sobre o desenho da pesquisa, meu contato com o Mestrado Profissional em Letras e os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa adotados para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica. Descrevi os métodos utilizados para a geração e coleta dos dados, bem como o contexto e os participantes.

Finalizo esta seção ressaltando que, apesar dos desafios relatados, tanto no estudo de campo como na análise dos dados, essa experiência de pesquisa etnográfico-discursiva contribuiu sobremaneira para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Ao engajar-me nas práticas do Mestrado Profissional em Letras e conhecer de perto os desafios enfrentados pelos(as) cursistas do Profletras, eu tive a oportunidade de refletir sobre muitas categorizações preconceituosas que se encontram naturalizadas na cultura acadêmica, as quais inferiorizam a formação no MP.

A seguir, dou início ao capítulo de análises.

## 5 ANÁLISES

Neste capítulo, dou início às análises, com base em minhas transcrições das entrevistas e nos diários de participantes. Tal como explicitarei no capítulo 4, minha pesquisa é caracterizada como etnográfico-discursiva (MAGALHÃES, 2000; 2006), uma vez que analiso como textos os dados gerados na pesquisa de campo. Cumpro ressaltar também que um de meus objetivos principais é compreender as posições identitárias dos sujeitos cursistas do Profletras, para isso foi fundamental considerar a diversidade de práticas de letramento engendradas no interior das disciplinas do Mestrado Profissional em Letras. Examinando, portanto, as relações entre letramentos acadêmicos e identidades.

Para as análises dos dados, utilizo a Teoria Social do Letramento (STREET, 1984; 2003; 2010; 2012; 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; HAMILTON, 2000), que embasa a minha concepção de letramento como prática social, contextualizada no tempo e no espaço. Baseio-me também nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), em especial, o Significado Identificacional, ligado aos estilos. Uma das maneiras de se perceber esses estilos nos textos é pelas análises das categorias da modalidade e da avaliação. Utilizo a abordagem de Fairclough (2003) como principal referência para a análise da modalidade, categoria que se refere à atitude do falante com relação ao conteúdo de seu enunciado. Retomo também dois conceitos da teoria de Hylland (2000, *apud* PEREIRA, 2016): os reforços (booster) e os atenuadores (hedges), que ajudam a compreender como certos vocábulos expressam o engajamento do(a) interlocutor(a) com suas proposições, embora não sejam classificados como marcadores canônicos da modalidade.

As avaliações emitidas pelos cursistas em sua fala também são importantes no estudo de suas identidades, porque revelam maneiras explícitas ou implícitas de se comprometerem com valores. Fairclough (2003) propõe três categorias que podem indicar a materialização das avaliações em aspectos textuais, a saber: declarações avaliativas, declarações com modalidade deôntica ou avaliações afetivas e presunções valorativas<sup>37</sup>. Fairclough (2003) chama a atenção para outras categorias que também podem ser reveladoras de identidades, como os pronomes pessoais e as metáforas, e que, por isso, não podem ser desconsiderados na análise.

Um ponto de destaque na análise é que duas identidades emergiram na fala dos

---

<sup>37</sup> As categorias da modalidade e da avaliação foram discutidas em detalhe na Seção 3.2.1 do capítulo 3.

participantes: uma identidade acadêmica de mestrando(a), e uma identidade profissional de professor(a). Nas primeiras questões, cursistas respondem sobre dificuldades como alunos(as), motivação para ingressar no Profletras, mudanças no letramento acadêmico – questões ligadas a essa identidade acadêmica; nas perguntas finais respondem sobre a contribuição das atividades de letramento do Profletras para a prática docente, desafios da profissão, características próprias do(a) professor(a), motivação para escolha e permanência na profissão - questões ligadas a identidade profissional. Dessa forma, os tópicos das seções de análises foram nomeados a partir dessas duas identidades, ambas influenciadas pelas práticas de letramento do Profletras.

### 5.1 Letramentos e identidades acadêmicas

Seguindo orientação de Fairclough (2001), as amostras reproduzidas aqui para análise foram cuidadosamente selecionadas com base em um levantamento preliminar do *corpus*. Mediante leitura prévia das entrevistas realizadas com cursistas da 2ª e 3ª turmas do Profletras, destaquei alguns trechos nos quais são mais evidentes o comprometimento dos cursistas com suas proposições (modalidade) ou com valores e questões morais (avaliação), tendo em vista que essas categorias podem ser reveladoras de identidades.

Esta seção está organizada da seguinte forma: analiso os relatos que os participantes produziram em resposta às perguntas da primeira parte da entrevista, abordando a avaliação da formação inicial, as mudanças no letramento acadêmico, os motivos para o ingresso no Profletras e os desafios como aluno(a) do MP. Intercalando as análises de entrevistas, descrevo os eventos de letramento do MP, fazendo assim, um cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas com aqueles advindos das observações participantes.

A primeira fala que considere é a da cursista Iara, quando perguntada sobre a contribuição da formação inicial para a sua prática docente:

**Iara:** Olha, muitas das coisas que eu uso, utilizo hoje na minha prática eu aprendi sozinha, né, procurei/ procurei alternativas (...) eu não via muita aplicabilidade na/ no que eu via no conteúdo de sala de aula e a aplicabilidade ao ensino, né? Isso mudou quando eu fiz a minha primeira cadeira de estágio que eu fiz com a professora (nome da professora omitido) (...), porque ela é uma mestre em relacionar o conteúdo teórico com o conteúdo de sala de aula isso fez toda a diferença.

Nas categorias analisadas aqui, destaco primeiro a modalidade epistêmica, indicada pelas trocas de conhecimento. No trecho é possível perceber uma predominância de

declarações e negações, bem como uma oscilação no grau de comprometimento. Ao avaliar a contribuição da licenciatura para a prática docente, a participante usa o advérbio “muitas”, o qual pode funcionar como intensificador, mas nesse caso, tem a função de um atenuador, relativizando a posição assumida, evitando o alto comprometimento com a generalização a respeito da aprendizagem por conta própria. Adiante, ao utilizar novamente o advérbio “muita” (“eu não via muita aplicabilidade”), a cursista evita uma afirmação categórica, assumindo, assim, que havia relação entre o conteúdo das aulas de graduação e o ensino básico, embora insuficiente. A visão do pouco impacto da graduação para a formação prática mudou na disciplina de estágio, mudança atribuída à atuação específica de uma professora. Ao qualificar a professora de estágio, através do adjetivo “mestre”, expressa aprovação do comportamento da docente. Ao demonstrar a capacidade de relacionar teoria e prática, a professora referenciada se aproxima das expectativas da cursista e, por isso, esta é categórica em relação à contribuição daquela: “isso fez toda a diferença”. Ainda sobre o impacto da graduação para a construção de sua identidade docente, a mestranda Iara declara:

**Iara:** (...) quando eu cheguei na escola, embora eu tenha começado a lecionar numa escola particular que as condições de ensino são outras, mas eu senti muita dificuldade (...) É muito difícil é... pra o aluno recém formado transpor aquele conhecimento teórico que na UFC não tem, NÃO TEM, né? Por que que/ por que que o meu aluno troca a letra ‘p’ pela letra ‘b’, não tem. Em Fonologia a gente sabe que tem um problema lá na oclusiva ou ele tem um problema na imagem acústica, mas isso num fica claro pra o professor que tipo de problema aquele aluno tem como é que ele pode resolver né? Isso pra dá um, exemplo de fonologia, né? E a gente tem vários outros exemplos, de coesão e coerência... a gente estuda funcionalismo, estuda o formalismo estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura aí a gente só vai ver lá no final quando os conteúdos já não estão mais tão frescos, né e depende do professor do estágio, porque não são todos que vão fazer essa abordagem né, (...) então eu acho que a/ o curso de licenciatura peca nisto, né, e eu acredito que não seja só aqui na UFC (...)

A fala da participante Iara, de início, é subjetivamente marcada (“senti muita dificuldade”), desse modo, a informante particulariza a sua proposição em relação à própria experiência e evita o alto comprometimento; a seguir, utiliza a modalidade objetiva (“é muito difícil”), agora passa de um posicionamento pessoal a uma afirmação categórica, feita em nome de todos os alunos recém-formados no curso de Letras. A seguir faz uma negação categórica sobre a transposição da teoria para a prática: “Na UFC não tem, NÃO TEM, né? ”. A ênfase na fala, representada pelas letras maiúsculas, e a repetição funcionam como reforços da posição assumida, embora atenuada pelo marcador discursivo “né”. Para comprovar essa falta, dá um exemplo de situação em que o professor depara com uma dificuldade do aluno e

não tem o preparo suficiente para diagnosticá-lo e lidar com ele (“num fica claro pra o professor que tipo de problema aquele aluno tem como é que ele pode resolver, né”) e ainda acentua que há “vários outros exemplos” em outras áreas, além da fonologia. A informante tenta obter, através de exemplos, a adesão da ouvinte à verdade expressa quanto às dificuldades que decorrem da falta de conhecimentos práticos na licenciatura.

Considerando-se a modalidade deôntica, existe uma só ocorrência que não é explícita, mas remete ao comprometimento com uma necessidade: “A gente estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final, né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura”. Quando se diz isso, supõem-se que um curso de licenciatura, mais que os outros, deva relacionar teoria e prática, sob o risco de ser incompleto, caso não o faça. Segundo Fairclough (2003), a modalidade deôntica está relacionada à avaliação, e nesse caso podemos perceber também uma marca de avaliação da informante, expressando o que é desejável em um curso de Licenciatura.

O emprego do advérbio “só” com o significado de “apenas/somente” incide sobre a expressão adverbial (“lá no final”), indicando que a participante julga insuficiente limitar a abordagem da prática às etapas finais do curso. E ainda: o uso das expressões “dependendo do professor”; “não são todos que vão fazer essa abordagem” são empregados de modo a atenuar a afirmação, demonstrando baixo grau de comprometimento. No final do excerto, ela utiliza os modalizadores epistêmicos “eu acho”, “eu acredito” para evitar comprometer-se fortemente com a afirmação de que o curso de licenciatura, inclusive em outras universidades, falha nesse quesito. Na fala seguinte a participante Iara expressa a forma como ela, por conta própria, buscou superar essa lacuna em sua formação inicial:

**Iara:** no meu caso eu sempre fui muito/ eu sempre gostei muito de coisas diferentes, muito de, de novidades né, e aí por isso mesmo que eu fui procurando, fui fazendo cursos extras, leio muito, tenho uma filha adolescente que também ajuda muito né naquela recepção pra sala de aula ah mãe isso é legal, isso num é, isso não é legal, e assim, mas quantas pessoas têm o mesmo tempo né, quantas pessoas tem o mesmo tempo, né quando eu comecei a lecionar eu lecionava só um expediente, né, só pela manhã então eu tinha a tarde todinha pra ficar fuçando na internet na/ na/ no site do portal do professor que tem muita coisa bacana, mas infelizmente quantas pessoas tem essa mesma/ esse mesmo gás né? (...) Hoje como eu dou aula 200 horas é difícil, né, e os meus colegas realmente estão cansados e aqueles mais antigos num tem, só é aquela coisa tradicional do/ de copiar o quadro todo e ficar a aula e aí a metade da aula é uma explicação, a outra, os outros 50 minutos é o menino sentado fazendo uma atividade e que muitas vezes nem é corrigida, né?

No trecho em questão, a participante faz uma avaliação do ensino inovador em

contraste com o tradicional, o que revela traços de sua identidade profissional. Através de processo mental afetivo (*gostei*), reforçado por advérbio de intensidade (*muito*) e o advérbio de frequência (*sempre*) as novidades no ensino ganham um valor positivo. Ela detalha os caminhos que seguiu, no início da carreira, à procura de *coisas diferentes*: cursos extras, leituras, indicações de uma filha adolescente, buscas na internet. Nessa descrição, é possível perceber os diversos eventos de letramento nos quais essa cursista esteve inserida, articulando-os à sua atuação profissional. Em contrapartida, utiliza o advérbio *infelizmente* para introduzir um novo tópico: pessoas que não têm a mesma disposição para essa busca, a qual ela mesma avalia como *difícil*, tendo em vista a elevada carga horária de trabalho que tem hoje. Ao ligar os colegas de trabalho com o tradicionalismo, avalia as práticas tradicionais de forma negativa (*é só aquela coisa tradicional*), em que o uso do advérbio “só” confere-lhes um valor de inferioridade ou incompletude. Essa postura tradicional dos colegas é justificada por um estado de cansaço, intensificado pelo advérbio *realmente*. É possível, então, perceber como a cursista constrói a sua identidade de professora engajada com a inovação em sala de aula, com afirmações avaliativas positivas e como constrói a identidade dos outros ‘aqueles mais antigos’, ligados ao tradicionalismo, com uma avaliação valorativa negativa. Na primeira aula observada da disciplina da 3ª turma, a participante Iara se dispôs a apresentar uma proposta de produção textual com a utilização de um portal online. Além da utilização eficaz de novas tecnologias em sala de aula, destaco o ensino da escrita apresentado como uma atividade processual, em que interessa não somente o produto final, mas todo o percurso. A minha prática como observadora participante, portanto, reforça essa visão da cursista como uma profissional que atende a um novo perfil exigido para o(a) professor(a): além de técnico(a) especializado(a) no conteúdo que ministra, um(a) pesquisador(a) que acompanha as novas tendências para o ensino.

Outros(as) cursistas, ao responderem a primeira pergunta do roteiro, revelam a mesma posição assumida pela primeira participante em relação à contribuição do Curso de Letras para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica:

**Agnes:** O que a gente aprende na universidade na graduação está muito aquém do que a realidade exige. (...) a graduação não supre as necessidades da realidade, do mundo real em que nós vamos estar inseridos, né, depois que a gente termina a graduação.

**Laura:** Mas em relação ao que a gente vê na graduação de Letras pra prática é muito pouco, né? A gente tem poucas disciplinas em relação a isso, as disciplinas de-de estágio são muito poucas, são pouco acompanhadas, né? Então acho que fica a desejar bastante, a pessoa acaba se virando sozinha depois que começa a trabalhar de verdade.

**Lia:** Até mesmo o estágio ele nos dá uma visão muito superficial, muito do que eu aprendi de prática didática, de prática de ensino foi no dia a dia em sala de aula vendo as necessidades dos alunos (...). Confesso que uma preparação precisa ser bem maior aqui nos bancos acadêmicos para que o professor ele chegue muito mais capacitado a conduzir esse aluno de uma maneira eficaz e interessante.

Por meio de declarações afirmativas e negativas no presente do indicativo, Agnes apresenta informações categóricas, com um grau maior de assertividade (*está muito aquém; não supre*). Esses excertos constituem também avaliações negativas, pois se entende que o ensino não era utilitário. Ao fazer uso do verbo *exige* e do substantivo *necessidades* há manifestação da modalidade deôntica, em que se percebe o caráter de obrigatoriedade/necessidade de atenção à prática, imposta pela realidade do ensino. Fica pressuposto que o ensino na licenciatura deve garantir uma preparação para a atuação docente, a fim de atender às exigências do *mundo real*, fora da universidade. Fairclough (2003) alerta-nos que, para além das marcas modalizadoras, outras categorias, como os pronomes pessoais, também contribuem para a construção da identificação dos participantes. Nesse sentido, é interessante observar como a cursista usa o pronome inclusivo *nós*, assim como sua locução pronominal equivalente: *a gente*, demonstrando uma identidade com o grupo de professores formados no Curso de Letras.

No segundo trecho, a participante Laura também mostra forte engajamento com a sua proposição relacionada ao aproveitamento insuficiente dos saberes adquiridos para a prática (*é muito pouco*). A formação prática, segundo ela, ocorre no final do curso e é limitada às disciplinas de estágio, que são *muito poucas e pouco acompanhadas*. Ao avaliar o Curso de Letras, declara: *acho que fica a desejar bastante*, oscilando entre um atenuador (*acho*) e um reforço (*bastante*). Já na frase final, ao falar da inserção na profissão, é possível perceber que não há modalizações em sua fala, pois afirma categoricamente: *a pessoa acaba se virando sozinha, depois que começa a trabalhar de verdade*. Assim, a falante se compromete com a verdade de sua afirmação como alguém capaz de passar uma informação confiável, já que ela mesma é professora. Em relação aos pronomes, a participante utiliza a locução pronominal *a gente* para referir-se aos cursistas da Licenciatura em Letras; utiliza o sujeito elíptico *eu* quando expressa uma visão pessoal sobre o curso e a forma genérica *a pessoa* ao falar do professor recém-formado.

No terceiro trecho, a afirmação não modalizada *Até mesmo o estágio nos dá uma visão muito superficial* demonstra o grau de comprometimento que ela desenvolve com determinada representação dos estágios. Ao utilizar a expressão *até mesmo* indica que existe uma expectativa de maior atenção à prática didática nessas disciplinas, o que não é alcançado

suficientemente ( *muito superficial*). Ao afirmar  *muito do que eu aprendi de prática didática, de prática de ensino foi no dia a dia de sala de aula*, o emprego do advérbio  *muito* funciona como uma restrição à generalização, indicando que o aprendizado não ocorreu somente em sua atuação profissional cotidiana. Há um só trecho que manifesta modalidade deôntica:  *Confesso que uma preparação precisa ser bem maior aqui nos bancos acadêmicos para que o professor ele chegue muito mais capacitado*. O uso do verbo  *precisa* no tempo presente do indicativo indica alto comprometimento quanto à necessidade de maior formação de caráter prático, o que é atenuado pela 1ª pessoa do singular  *confesso* e pelo uso do subjuntivo  *chegue*. Temos, portanto, uma oscilação no comprometimento.

A seguir, um dos cursistas entrevistados refere-se ao Curso de Licenciatura em Letras de maneira um tanto destoante das demais, em relação ao aspecto de formação para a prática:

**Rafael:** Olha,  muita coisa do que eu faço em sala de aula,  muita coisa da minha visão mesmo de sala de aula vem da minha graduação eu sei que assim, ela, é... ela num foi,  como é que eu posso te dizer?, eu num saí preparado  realmente pra, pra sala de aula, né? É, mas eu  acho que isso é,  talvez, seja/ eu sei que a licenciatura ela  precisa rever muita coisa, né? Pra formar melhor o professor, mas eu  acredito que não dá pra sair preparado mesmo, né? Porque só o que te prepara mesmo é o exercício da docência estar só na universidade nunca vai te preparar, pode mudar o curso do jeito que for que num vai te preparar, claro, pode melhorar, né?

De início ele atribui à graduação  *muita coisa* do seu fazer pedagógico e da sua concepção de ensino. Mais uma vez destaco a utilização do advérbio  *muita* como um atenuador, de modo a evitar a generalização, ou seja, fica claro que nem todos os aspectos de sua formação provêm da graduação. Ao avaliar o curso, o participante defende, ainda que de forma hesitante, a impossibilidade de uma preparação total na graduação; a hesitação acentua ainda mais a marca subjetiva da modalidade ( *eu sei que assim, ela é... ela num foi, como é que eu posso dizer?; eu acho que isso é, talvez*). Nas sentenças seguintes, destaco a oscilação no comprometimento: por um lado, compromete-se fortemente com a necessidade de mudança nos cursos de licenciatura, de modo a promover uma melhor formação, ( *a licenciatura ela precisa rever muita coisa, né, pra formar melhor o professor*). Por outro lado, a oração seguinte, iniciada pela conjunção adversativa ( *mas*) expressa, de forma modalizada ( *acredito*), a inutilidade da mudança, incluindo o advérbio  *mesmo* com uma função de realce, tal como o advérbio “realmente” ( *mas eu acredito que não dá pra sair preparado mesmo, né?*). A seguir, as afirmações e as negações realizadas por Rafael sem o uso de modalizações demonstram o grau de comprometimento alto ( *só o que te prepara mesmo é o exercício da docência; estar só numa universidade nunca vai te preparar*), em que os advérbios  *mesmo* e

*nunca* funcionam como reforços para o grau de assertividade das sentenças. Percebo novamente uma oscilação na frase final: *pode mudar o curso do jeito que for que num vai te preparar, claro pode melhorar né?*. Chamo a atenção para o uso do verbo “poder”, o qual pode expressar tanto possibilidade (modalidade epistêmica) como permissão (modalidade deôntica). Porém interpreto que, na primeira sentença, o verbo adquire um valor concessivo, (o equivalente a dizer *mesmo que mude o curso do jeito que for, num vai te preparar*), expressando alto comprometimento. Na segunda sentença, o mesmo verbo está relacionado com o domínio da incerteza, da probabilidade, o que indica que o participante evita comprometer-se fortemente com a melhoria advinda de uma mudança.

Na pergunta seguinte, os(as) cursistas são indagados(as) sobre as mudanças em seu letramento acadêmico depois do ingresso no Profletras. Alguns participantes tratam, especificamente, da diferença de orientação mais teórica na graduação para uma orientação mais prática no MP. A participante Iara assim se posiciona:

**Iara:** Ah... no/ no Profletras, né a gente/ a gente aprende a relacionar mais a teoria com a prática não tanto quanto eu esperava, né, mas talvez, talvez seja uma pretensão muito grande minha mas pelo menos tem muitos caminhos que foram apontados, né, é... então, assim, esse primeiro semestre foi muito importante realmente foi um divisor, foi um divisor de águas, né? Aí, assim, eu continuo... é, procurando é..., alternativas pra mim e pro meu cotidiano né

Iara, ao avaliar o curso de Mestrado Profissional em Letras, comparando-o com a graduação, demonstra oscilação de comprometimento e evita afirmar categoricamente que o Profletras trouxe as mudanças esperadas. Inicia o seu relato destacando uma avaliação positiva do curso, engatilhada pelo verbo *aprender* e seu complemento (*relacionar mais a teoria com a prática*), algo almejado por ela. Porém, a falante relativiza essa avaliação positiva, ao afirmar *não tanto quanto eu esperava*, indicando que o programa ainda está aquém de suas aspirações. Logo em seguida, reconsidera e declara que *talvez* a pretensão dela é que seja muito grande. O uso do *talvez* indica que ela evita comprometer-se com essa afirmação. O que segue é uma afirmação categórica: *tem muitos caminhos que foram apontados*, que é iniciada pela expressão *pelo menos*, a qual denota compensação, indicando, assim, que o programa atende ao mínimo esperado.

Outro destaque é para o uso da metáfora, uma categoria que também pode auxiliar na análise do significado identificacional em textos. Isso porque, segundo Fairclough (2001), quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular

de representar aspectos do mundo e de identificá-los. No relato transcrito, a participante Iara avalia o primeiro semestre da formação no Profletras como *muito importante*, o que evidencia a relevância do programa curricular do curso. Com o uso da metáfora do *divisor de águas*, evidencia-se essa importância, ao qualificar o primeiro semestre do programa como um marco que trouxe transformações profundas, supostamente positivas e que vai definir sua vida em um antes e um depois. Na frase final (*eu continuo... é, procurando é..., alternativas pra mim e pro meu cotidiano né*), a participante demonstra que a sua busca pela superação das lacunas em sua formação inicial não tem um fim com o seu ingresso no programa de MP.

A participante Rânia, ao comparar as contribuições da graduação e do Profletras em sua prática docente, destaca aspectos relevantes de sua identidade na manifestação avaliativa seguinte:

**Rânia:** a graduação tem muita coisa, como eu falei, vou ser bem sincera agora, não se aproveita, assim, pra vida real, né, que era só uma disciplina que you tinha que cursar porque você/ tava lá na grade do curso, do programa, mas que ela vá servir, não . Foi só mesmo pra you tirar as xerox (risos) e entregar o trabalho final. Diferente do mestrado Profletras que realmente nada é desperdiçado, assim, muito pelo contrário, ele é muito intenso, e... penso que... na graduação você aproveita 60% do que você estudou e no mestrado você aproveita 90 %.

Na análise desse trecho, destaco o fato de que a participante oscila entre afirmações e negações categóricas e outras construções mais modalizadas em seu relato. É preciso, então, observar com que aspectos ela se compromete fortemente e com quais evita comprometer-se. O emprego do advérbio *muita*, por exemplo, (*muita coisa, vou ser bem sincera agora, não se aproveita, assim, pra vida real, né*) funciona como um atenuador; intercalando essa fala, a expressão *vou ser bem sincera agora* demonstra alto grau de comprometimento com a afirmação que vem a seguir, uma negação categórica: *não se aproveita*, atenuada pelos marcadores discursivos *assim* e *né*. No que se refere à modalidade deôntica, há uma só ocorrência: *you tinha que cursar*, denotando o caráter de obrigatoriedade da disciplina. Podemos relacionar a modalidade deôntica à avaliação, com base em Fairclough (2003). Segundo o autor, no caso das obrigações, as avaliações aparecem como se as ações do sujeito devessem ser motivadas por determinados valores desejáveis e não por outros. No trecho em questão, temos uma avaliação negativa, pois fica claro que a disciplina não terá uma utilidade prática, mas que é cursada apenas pela necessidade de cumprir a grade curricular do curso, o que é enfatizado pelo advérbio *só* em *era só uma disciplina*; e no excerto seguinte com o reforço do advérbio *mesmo*: *foi só mesmo pra you tirar as xerox e entregar o trabalho final*. A seguir, passa a tratar do Profletras, e, através do advérbio modal

*realmente*, a participante Rânia manifesta uma atitude de forte comprometimento com a afirmação que faz em relação ao aproveitamento do que se estuda no curso para a profissão docente. E com o uso da expressão *muito pelo contrário* ela estabelece forte distinção entre o Profletras e a graduação. Aqui tem-se uma afirmação avaliativa explícita, por meio do processo relacional (*é*) com um atributo (*intenso*) que expressa percepção positiva e é intensificado por advérbio (*muito*). A falante inicia esse segundo momento do relato com uma modalidade categórica e objetiva, em que projeta o seu ponto de vista como universal: *nada é desperdiçado; ele é muito intenso*. Já ao comparar o programa de mestrado profissional com a sua formação inicial, usa a modalidade epistêmica modalizada, ao escolher o processo mental *penso*. Isso se dá, muito provavelmente, devido ao fato de trazer dados numéricos simulados com base em sua experiência, que não constituem dados estatísticos comprovados.

As duas participantes, cujas falas foram analisadas, embora com oscilações de comprometimento, destacaram uma maior atenção à prática docente no Profletras, se comparado à graduação. Durante as observações de campo, constatei que, de fato, a atenção ao ensino permeia todas as atividades de escrita/leitura e discussão de textos do Profletras, tornando essas atividades mais significativas para os professores e professoras em formação. Passo agora a descrever os eventos de letramento que tiveram lugar nas aulas de uma das disciplinas do Mestrado Profissional em Letras que acompanhei.

Durante a disciplina ofertada à terceira turma, os alunos produziram, no período de um semestre letivo, textos dos seguintes gêneros discursivos: autobiografia, oficina didática e resenha. Além desses gêneros, também foi proposta uma atividade de retextualização<sup>38</sup> da crônica “A velha contrabandista”, em que o(a) aluno(a) poderia escolher entre os gêneros notícia, relatório, carta ou relato<sup>39</sup>. E ainda: uma prova escrita com questões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em relação ao primeiro gênero citado, a autobiografia foi proposta a partir da seguinte pergunta “Quem é você no Profletras?”. Essa atividade escrita deveria ser apresentada oralmente, com o propósito de promover uma socialização entre a turma. No entanto, ela foi apenas entregue para leitura e avaliação da professora, o que acabou conferindo-lhe um caráter artificial e escolarizado. Apenas uma mestranda, na apresentação de sua oficina didática, que abordava justamente o gênero autobiografia, escolheu utilizar o texto produzido por uma colega da turma como exemplo de leitura inicial e ponto de partida para o

---

<sup>38</sup> De acordo com Matencio (2002), a retextualização é a produção de um texto a partir de um ou mais textos-base e distingue-se da reescrita pelo fato de que o texto resultante do processo pertence a um gênero distinto do gênero do(s) texto(s)-base.

<sup>39</sup> A atividade encontra-se disponível no Anexo A.

ensino do gênero. A forma como a mestranda sugere desenvolver o trabalho com a autobiografia supera a artificialidade com que o gênero foi trabalhado no MP, pois prevê além da socialização oral das histórias de vida, a publicação dos textos produzidos no site “Museu da Pessoa”<sup>40</sup>, uma forma de valorizar o(a) aluno(a) como produtor(a) de textos.

Apesar da produção de autobiografia no MP não ter cumprido os objetivos inicialmente propostos, a cursista Iara demonstra, em seu diário de participante, uma atitude positiva em relação a essa atividade:

**Iara:** Nesta semana, o que mais me influenciou foi a produção da autobiografia, pois me fez refletir sobre os meus caminhos até ali, e quem eu sou no mundo hoje, qual o meu papel na sociedade. Gostei muito e planejo levar a atividade para a sala de aula. (Diário de participante - registro feito em 01/07/2016).

Na proposta de produção do gênero oficina didática, foi sugerido que cada mestrando(a) elaborasse uma sequência didática envolvendo a produção escrita de algum texto, focalizando um gênero discursivo específico. Sua função seria a produção de um livro eletrônico para ser disponibilizado para outros professores e professoras de Língua Portuguesa, a fim de divulgar atividades de produção textual que seguem uma abordagem processual. Antes da publicação, as oficinas foram apresentadas à turma, através de seminário, ocasião em que a professora tecia considerações e os(as) demais alunos(as) também davam contribuições, ao mesmo tempo que enriqueciam a própria prática com a proposta trazida pelo(a) colega, em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos(as) produtores e dos ouvintes.

Para fundamentar a elaboração da oficina didática, os(as) cursistas deveriam ler e resenhar uma obra anteriormente sugerida pela professora da disciplina. A lista era composta de cinco títulos publicados há mais de 10 anos, o que tornava a produção a ser feita pelos alunos esvaziada da função social comumente associada a esse gênero, que é de informar, examinar, discutir e apresentar uma avaliação a respeito de uma nova obra, recém-lançada. Apesar disso, esses títulos constituem, na visão da professora, obras de leitura obrigatória para professores(as) em formação, todas voltadas para o trabalho com a produção de textos na escola. Penso que a resenha, nesse contexto, distanciou-se de sua função mais usual e adquiriu um novo sentido, qual seja: sistematizar a leitura de uma obra que fundamentaria teoricamente a oficina didática.

---

<sup>40</sup> O site [www.museudapessoa.net/](http://www.museudapessoa.net/) é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida, fundado em São Paulo, em 1991. Fazem parte do seu acervo depoimentos, fotografias, documentos, desenhos, gravações em áudio e vídeo.

Ao tratar das diferentes metodologias do ensino de produção textual, a professora do Profletras propôs para a turma o exercício de retextualização da crônica “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, a fim de ilustrar uma atividade que privilegia a abordagem retórica, conforme conceituação de SERAFINI (1984)<sup>41</sup>. A referida atividade difere da oficina didática e da resenha e assemelha-se à autobiografia pela possibilidade de ser aplicada ao público da educação básica, tal como foi proposta no contexto da pós-graduação. E, por fim, a prova escrita também tratava de um tema muito relevante para o ensino: a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento apresentado no site do INEP como difusor dos princípios da reforma curricular e norteador do ensino quanto a novas abordagens e metodologias<sup>42</sup>.

As declarações das participantes já citadas indicam que esse vínculo com a profissão, confirmado com as observações de campo, não era percebido na graduação. Cabe agora analisar o relato de uma participante que destoa daqueles analisados até aqui. Na segunda entrevista, ao compartilhar as minhas interpretações dos dados, uma das conclusões parciais apresentadas era a distância relatada pelos participantes entre a abordagem da teoria e da prática na graduação e no Profletras. A participante Rosa declara que não percebe uma distância tão grande entre as duas etapas de sua formação e diz ainda que, na sua proposta de ensino do dia a dia, ela se vê aplicando tanto aquilo que aprendeu no Profletras, como na graduação. Eis um trecho de sua fala:

**Rosa:** eu num vejo tanta diferença assim do que eu aprendi na graduação que foi há 20 anos com o que eu aprendi no Profletras, só que a realidade do dia a dia na sala de aula ela vai acachapando aquelas coisas bacanas que a gente aprendeu, aquela visão mais calma pra poder ensinar, né, aquela visão mais, mais social e tal e aí quando você volta pra universidade, você vai organizando as coisas novamente, hou/é houve leituras diferenciadas, alguma coisa que mudou, mas a base e essência é a mesma, mas quando a gente retorna e discute, conversa, troca experiências você tem/como se você tomasse um banho, né, você toma um novo fôlego pra levar adiante.

A participante Rosa, diferentemente dos outros entrevistados, não representa de forma contrastante a formação na graduação e no Profletras no que diz respeito à contribuição para o ensino e, embora que de forma modalizada, defende uma semelhança entre os dois programas. Na frase *eu num vejo tanta diferença entre o que eu aprendi aqui na graduação*

<sup>41</sup> Serafini (1984) sugere como princípios pedagógicos seis abordagens para a escrita, a saber: a abordagem por imitação, composição, experimental ou expressiva, retórica, epistêmica e a conversacional. A atividade referenciada é classificada como uma abordagem retórica por chamar a atenção para o objetivo da produção escrita e para as estratégias de produção de texto.

<sup>42</sup> <http://provabrazil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais> acesso em 10/11/2016.

(...) *com o que eu aprendi no Profletras*, o advérbio *tanta* funciona de maneira a evitar uma afirmação categórica quanto a inexistência de diferença entre as duas etapas de formação do Ensino Superior. Na frase seguinte, a locução *só que* é usada com valor adversativo, para demonstrar que o ingresso no Profletras não se justifica por uma lacuna em sua formação inicial, e sim por uma necessidade de retomada daquilo que ela avalia positivamente na graduação (*coisas bacanas, visão mais calma, mais social*). Além da expressão analisada (*só que*), a utilização da conjunção *mas* em outras duas orações introduz oposições em relação ao que foi afirmado antes: *alguma coisa que mudou, mas a essência é a mesma, mas quando a gente retorna e discute(...)*. Essa estrutura frasal de contraste é, portanto, uma constante no excerto, denotando a insegurança da participante em afirmar categoricamente que não houve mudanças. Através da linguagem metafórica (*como se você tomasse um banho; você toma novo fôlego*), constrói a ideia de que o Profletras dá um novo alento e um novo ânimo para enfrentar algo muito difícil que é *a realidade acachapante do dia a dia* em sala de aula.

As metáforas foram utilizadas em outro momento por Rosa e também por Rânia para reforçar uma avaliação positiva do Mestrado Profissional em Letras<sup>43</sup>:

**Rosa:** Então, eu fiquei muito contente quando eu soube do Profletras e aí por tá longe do mundo acadêmico você já não sabe mais como preparar um projeto, você tá muito distante, fora toda aquela/ que tem que/você tem que tá próxima aos professores, aquela coisa toda. Então, quando surgiu o Profletras foi uma tábua de salvação.

**Rânia:** mais do que você mudar, é você perceber que precisa mudar, sabia? Porque você mudar já é como se fosse no final do processo, eu ainda estou em processo, então eu PERCEBO que eu preciso mudar, alguma coisa já foi mudada, e eu percebo que eu preciso melhorar, né? Então o PROFLETRAS já serviu pra ser essa luz porque ele não é o produto final, né ele, ele tá lhe mostrando no que deve haver mudança.

No primeiro relato, a participante Rosa utiliza a metáfora da *tábua de salvação*, caracterizando o programa como último recurso para alcançar uma continuidade dos estudos acadêmicos, tendo em vista que o Profletras, por seu processo de seleção diferenciado, sem a exigência de um anteprojeto de pesquisa, é o que parece ter tornado essa conquista possível. No segundo excerto, tem-se uma metáfora que também traz uma avaliação positiva: ao afirmar que o programa *serviu pra ser essa luz*, a participante destaca a oportunidade para uma tomada de consciência que o Profletras trouxe em relação à necessidade de mudança. Esse despertar para a necessidade de mudança é destacado pela repetição do verbo “perceber”

<sup>43</sup> Outro uso de metáfora pela participante Iara já foi analisado anteriormente nesta seção e também expressa avaliação positiva do Profletras.

que é, inclusive, enfatizado na fala da participante (ênfase representada pelas letras maiúsculas).

De acordo com o que acabei de mostrar, alguns/algumas participantes entrevistados, em resposta à segunda pergunta do questionário “Que mudanças você percebe em seu letramento acadêmico, depois que teve início o Profletras?”, destacaram a questão do aperfeiçoamento prático para a profissão. Outros(as) mestrandos(as) relataram a apropriação de gêneros discursivos acadêmico-científicos:

**Rafael:** Na graduação, primeiro que eu não tive monografia, né, não tive trabalho de conclusão de curso, alguns professores pediam ensaios, eram avaliações escritas mesmo, artigo, resenha, muito aquela coisa focada naquela disciplina (...) era muito seminário, prova escrita, resenha, ensaio, artigo, artigo muito pouco, eu nem me lembro se eu fiz algum artigo, acho que eu fiz, mas mais eram seminário e apresentação de ensaios, ensaios críticos, né?

**Agnes:** (No Profletras) tem gêneros da graduação como a resenha, mas tem artigo científico que a gente não fez na graduação, eu nunca fiz um artigo científico na graduação e na verdade vou fazer, vou tentar fazer agora, relato de experiência mesmo eu já produzi um na graduação, e o projeto que é novo pra gente. Na minha graduação eu não fiz monografia, então a gente tá aprendendo do zero a fazer um projeto.

**Lia:** Até hoje eu não entendo como que eu terminei o curso de Letras e eu não fiz o TCC, não me foi cobrado então essa ideia de como criar um projeto não foi a mim ensinado durante a graduação, e eu no momento eu comemorei porque foi uma cobrança a menos, mas depois eu sofri devido a essa falta na minha grade curricular, no meu desempenho acadêmico.

O participante Rafael aponta ensaio, prova, resenha e seminário como os principais gêneros solicitados na graduação. Ele avalia essa prática de produção escrita com a expressão *muito aquela coisa focada naquela disciplina*, deixando claro, portanto, que essas atividades não tinham uma função social própria, eram realizadas apenas para atestar os conhecimentos adquiridos na disciplina. Embora as observações das aulas do Profletras tenham demonstrado a permanência de práticas de escrita artificiais, cuja função se limitava à avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as), os dados apontam também para a emergência de práticas enriquecedoras, que contribuem para a inserção mais efetiva dos sujeitos nas práticas comunicativas do domínio acadêmico.

Já a participante Agnes, através do advérbio de frequência (*nunca*), desvela a ausência total da prática de escrita de artigos científicos na graduação e através das declarações *na verdade vou fazer, vou tentar fazer agora e aprendendo do zero* evidencia a aquisição de novas práticas de escrita acadêmica: além do artigo científico, o projeto de pesquisa. Em relação à primeira declaração, destaco o uso do verbo *tentar*, que, embora não

constitua um modalizador cãnone, tem, perceptivelmente, uma função de atenuar a afirmação categórica anterior, mostrando que a cursista ainda não se sente segura para a produção do artigo científico.

A respeito da escrita do projeto, a participante Lia revela um momento de sofrimento pessoal pela falta dessa prática em sua graduação (*eu sofri devido a essa falta*). O processo de seleção diferenciado do Mestrado Profissional em Letras, sem a exigência de um anteprojeto de pesquisa é, inclusive, apontado muitas vezes como uma grande motivação para a procura pelo curso. Alguns(as) alunos(as) não se sentem preparados(as) para produzir esse gênero, uma vez que não tiveram esse aprendizado durante a graduação.

O processo de apropriação de gêneros discursivos acadêmico científicos tem implicações importantes, que são sintetizadas por Assis e Mata (2005) em três benefícios: construção de saberes sobre como agir nas práticas discursivas em que se configuram os gêneros; apropriação de conceitos acadêmico-científicos; seleção de estratégias textual-discursivas que contribuem para a construção de um projeto de dizer.

No entanto, ao apresentar o resultado referente à apropriação de novos gêneros no contexto do MP, durante a segunda entrevista, alguns(as) cursistas, principalmente aqueles(as) com nível de especialização, discordaram, relatando um prévio domínio dos gêneros solicitados:

**Iara:** Eu não senti tanto (dificuldade com o projeto de pesquisa), porque eu já tinha tentado o mestrado outra vez e já tinha sofrido antes, como eu já tinha sofrido antes e aí como eu já tinha também, tava saindo da especialização, da UECE, que eu também fiz o projeto, lá a gente tem uma cadeira específica, então o meu sofrimento não foi grande.

**Laura:** muitos disseram que não tiveram contato, acho que eu tive, ... durante a graduação e a especialização que eu também já fiz com esses gêneros, a estrutura, né, a forma, beleza, e aí aqui a gente retomou, né, lembrou de alguns aspectos.

As duas cursistas, embora de forma modalizada subjetivamente (*senti; acho*), negam a posição assumida por outros participantes em relação à apropriação de gêneros discursivos como uma das contribuições do Programa de MP. A participante Iara faz duas declarações: *Eu não senti tanto; o meu sofrimento não foi grande*, em que evita uma negação categórica. A pouca dificuldade sentida na escrita de seu projeto de pesquisa, principal motivo de queixa entre os(as) demais, deve-se a duas experiências anteriores: ter participado da seleção de um programa de MA que, diferentemente da seleção do Profletras, exige a entrega de um anteprojeto de pesquisa, e ter cursado, na especialização, uma disciplina voltada para a produção desse gênero. A cursista Laura alega que as experiências anteriores de produção

desses gêneros discursivos da esfera acadêmica, tanto na graduação como na especialização, possibilitaram-lhe conhecer a estrutura e a forma; com a retomada dessa escrita no Profletras apenas rememorou alguns aspectos.

Quero destacar, contudo, que o letramento na academia não se limita aos gêneros produzidos nesse contexto, como discuti no capítulo 3. A reflexão contínua e o refinamento de um espírito crítico são apontados por essas cursistas como grandes contribuições da formação continuada:

**Iara** dessas práticas de letramento talvez o que eu leve mais forte pra sala de aula seja a questão da discussão, da oralidade.

**Agnes:** realmente a gente se apropria e refina realmente a/a/ o nosso senso crítico, isso é mu::ito presente, num tem uma aula do Profletras que a gente não converse, não debata, não/ tem teoria, mas a teoria aplicada à prática, então realmente a gente precisa ser crítico, (...) porque nós temos duas visões, né, a teoria que a gente tá aprendendo e a prática em sala de aula, então a gente tem uma visão realmente bem diferente, não é 180, não, é 360. (risos). É isso.

**Laura:** em relação ao espírito crítico TAMBÉM, né, por quê? Todas essas, essas teorias que a gente estuda, né, esses posicionamentos, né, dos estudiosos, dos teóricos, enfim, a gente discute: Como que isso chega na minha prática? De que maneira eu posso ajudar o meu aluno, né? Por exemplo, o meu tema de pesquisa é gramática, que é o tema mais fechado que existe né, dentro da aula de LP, e aí eu tô revendo, né, as minhas próprias aulas, outras maneira de trabalhar esse tema, né. Então, ajudou bastante, eu acho que tem ajudado bastante.

No primeiro trecho, a participante Iara indica a prática de discussão como a maior contribuição do Profletras para a sala de aula da educação básica, afirmação modalizada pelo uso do atenuador *talvez*, a marcação de subjetividade (*eu*) e o modo subjuntivo (*leve*). Já a cursista Agnes se compromete fortemente com a afirmação que faz pela repetição do advérbio *realmente* e o uso de afirmações e negações no presente do indicativo (modalidade categórica). A cursista utiliza ainda o alongamento de uma vogal (*mu::ito*)<sup>44</sup> para demonstrar a frequência dos debates durante as aulas do MP. Essa participante defende que os(as) mestrandos(as) do Profletras, representados pelo pronome inclusivo *nós*, não recebem passivamente os construtos teóricos que estão aprendendo, mas, a partir de suas experiências, questionam e reformulam essas teorias para aplicá-las na prática, trata-se, portanto de uma relação dialética

<sup>44</sup> Embora as convenções para transcrição adotadas no trabalho não mostrem o aspecto prosódico do alongamento, decidi representá-lo por considerar relevante o uso desse recurso pela falante. Uma convenção frequente nos sistemas de transcrição é essa: alongamento de vogal ou consoante representado por dois pontos (:) e em casos em que o alongamento é muito longo, repete-se o sinal gráfico (::).

em que a prática questiona a teoria e a teoria reconstrói a prática<sup>45</sup>. Além disso, a participante expressa, por meio da modalidade deôntica, a necessidade de serem críticos em relação à teoria e confrontarem constantemente a prática: *a gente precisa ser crítico*. No último trecho, a participante Laura confirma que o programa favoreceu o refinamento de um espírito crítico, em um contexto em que as teorias são discutidas pela coletividade e repensadas em termo de aplicação para a solução de problemas do dia a dia escolar. Ela inicia o relato com a locução pronominal *a gente*, depois fala de sua experiência pessoal de crítica do próprio trabalho (*eu tô revendo*). O verbo *ajudar*, nas orações finais, constitui um elemento avaliador implícito que têm significado eminentemente positivo, conforme abordado na seção 3.3.2 do capítulo 3. Ao avaliar a contribuição do programa, o faz, primeiramente, através de uma afirmação categórica *ajudou bastante* e, logo depois refaz sua afirmação de maneira modalizada: *eu acho que tem ajudado bastante*.

Com a pergunta seguinte, eu pretendia levantar as razões para o ingresso no Profletras. A cursista Iara revela:

**Iara:** O desejo mesmo de aprofundar, é... os meus conhecimentos, num é? Pra melhorar a minha prática docente; eu já tinha, eu já tinha tentado duas vezes entrar no mestrado acadêmico, né? (...) eu conheci [o Profletras] e aí resolvi fazer a prova, e aí, assim, gostei da proposta, porque era relacionado ao ensino que era uma coisa que já me interessava, né, e aí eu fiz a prova e passei, o resultado saiu um pouco antes da prova do acadêmico, num é? (..) e aí eu achei que fosse talvez, fosse mais leve no sentido de que, como eu não poderia pedir afastamento, porque eu estava no período probatório, então eu achei que o Profletras tivesse uma grade mais adequada pro meu momento, né? Então eu nem fiz mais a prova do acadêmico, fiquei no Profletras mesmo. (...)

A participante Iara, ao justificar o ingresso na formação, aponta duas razões: primeiro, o desejo de aprofundar os conhecimentos, o que é reforçado pelo advérbio *mesmo*, o qual adquire nesse contexto o sentido de “realmente”; e depois, a finalidade de melhorar a sua prática docente. Quanto a esta última, a participante utiliza um processo mental afetivo (*gostei*) para indicar afinidade com a proposta do programa, relacionada ao ensino; é possível perceber também uma avaliação afetiva na declaração *o ensino já me interessava*.

Para caracterizar o programa, utiliza-se ainda de adjetivos avaliativos, (*mais leve, mais adequada*) que são intensificados pelo advérbio *mais* e estabelecem uma comparação em relação ao mestrado acadêmico, referenciado anteriormente. Essas avaliações são baseadas nas expectativas da informante em relação ao que seja uma grade leve e adequada, a saber:

---

<sup>45</sup> A relação dialética entre teoria e prática já foi discutida com base em Horikawa (2009), no capítulo 2, na seção 2.1.

com horários mais flexíveis, tendo em vista a impossibilidade do afastamento por licença. Porém, há que se destacar que ao estabelecer essas comparações, a falante escolhe uma modalidade marcada subjetivamente (*eu achei*) e advérbio de baixo grau de envolvimento com o que se diz (*talvez*). Então, no momento da decisão ela não estava convicta de que o mestrado profissional seria a melhor opção. Na conclusão, o uso do advérbio *mesmo* é utilizado novamente com um valor reforçativo (*fiquei no Profletras mesmo*).

A participante Rosa também apresenta seus motivos para o ingresso no Profletras:

**Rosa:** eu entrei no mercado de trabalho comecei a trabalhar dar um monte de aula, (...) e você vai perdendo ne é... contato com as coisas que estão acontecendo contato com leituras e sempre há uma vontade de fazer um mestrado só que é tudo muito/muito distante, a realidade... então eu acho que eu tentei alguma vez no acadêmico não deu certo aí eu soube dessa do PROFLETRAS eu achei muito interessante e não vamos mentir, todo mundo que tá em sala de aula gostaria de fazer um mestrado pra melhorar o seu salário que acaba não sendo/ normalmente não é tão significativo assim, mas é uma saída, né?

Segundo a cursista, o desejo de fazer um mestrado a acompanhava há muito tempo (*sempre há uma vontade*), mas essa realização era incompatível com a sua falta de tempo para leituras. Por meio da oração iniciada pela conectivo *só que* expressa a distância entre a sua aspiração e a realidade. Uma tentativa de ingressar no programa acadêmico revela que a cursista desejava dar continuidade aos estudos, sem considerar o caráter de formação profissional como determinante para a sua escolha. Ao relatar a descoberta do programa profissional, ela declara *achei muito interessante*, o que configura uma avaliação afetiva (Fairclough, 2003) com a utilização de processo mental, aquele que se refere à representação das percepções e emoções. Finalmente, aponta também a possibilidade de ascensão salarial, embora pouco significativa, como uma razão para a sua entrada no Profletras. Nessa questão salarial, é possível identificar uma variação do grau de comprometimento: inicia com uma expressão que atesta a verdade do conteúdo (*não vamos mentir*), e uma generalização (*todo mundo que tá em sala de aula*), para, a seguir, modalizar a sua declaração, com o uso do verbo “gostar” no futuro do pretérito (*gostaria de fazer um mestrado pra melhorar o seu salário*).

Comparando o relato da participante Rosa com o relato anterior da participante Iara, é possível perceber uma diferença, tendo em vista que somente esta última citou a procura por uma formação de caráter mais prático como um motivo para justificar a sua entrada no Profletras. Chamou a minha atenção o fato de a maioria não citar a orientação profissional do programa como uma justificativa para procurá-lo:

**Clarissa:** Bem, eu sempre gostei muito de estudar, no entanto eu tinha uma carga horária de 300 horas, que não me permitia...

**Rânia:** Eu... desde a graduação eu sonhava em fazer um mestrado, né? Meu objetivo sempre foi ter um mestrado, assim, então, eu sempre quis fazer uma pós, né?

**Rafael:** há muito tempo eu queria fazer mestrado, e eu pensava no acadêmico, mas toda vida que eu pensava nas pesquisas (...)eu ficava pensando vou gastar dois anos da minha vida pra falar de uma vogal, de uma consoante, isso eu num quero não, aí, mesmo no acadêmico, eu já pensava em fazer alguma coisa voltada pro ensino, (...) me inquieta muito essa questão da sala de aula, tá entendendo? E aí quando eu vi a a , o, a seleção do profissional, aí eu fiz, vi que o projeto era pra sala de aula, e tal, eu fiz já naquela tensão, assim, sim, mas não seria melhor fazer o acadêmico, questão de status, a questão, né, de tirar uma licença(...)

**Agnes:** Eu sempre quis fazer mestrado e quando eu percebi que havia o Profletras, eu: “Puxa vida, eu vou voltar pro mundo acadêmico”, eu gosto desse ambiente, né, sempre gostei de estudar e de estar aqui envolvida nas pesquisas(...)

**Laura:** O Profletras é uma oportunidade pra quem já tá em outra situação da carreira, né? Na sala de aula o tempo todo e já se afastou um tempo da faculdade, acho que aí justamente o que se encaixava. (...) E como eu sempre quis, né, sempre quero essa, esse engrandecimento pessoal, profissional, enfim, conhecimento.

**Lia:** A necessidade de uma, de uma prosperidade curricular, profissional, econômica, sim, na minha carreira.

Ao responderem essa questão, os(as) participantes quase não utilizam modalizações, demonstrando alto grau de comprometimento com suas proposições. Isso se dá, muito provavelmente, devido ao fato de ele/elas estarem falando de suas motivações pessoais para o ingresso no curso. Os motivos apontados são diversos: o gosto pelos estudos (*eu sempre gostei muito de estudar, sempre gostei de estudar*), a vontade de dar continuidade à formação (*meu objetivo sempre foi ter um mestrado; eu sempre quis fazer uma pós; eu queria fazer mestrado; sempre quis fazer mestrado*) e a ascensão profissional e econômica (*eu sempre quis esse engrandecimento pessoal, profissional; a necessidade de uma prosperidade curricular, profissional, econômica*). Um ponto de destaque é que somente o participante Rafael apontou a relação com o ensino como um critério para a sua escolha, ainda assim, esse caráter do programa não foi o fator determinante, uma vez que o acadêmico também oferece essa oportunidade (*mesmo no acadêmico, eu já pensava em fazer alguma coisa voltada pro ensino*). Ele optou pelo Mestrado Profissional sem a convicção de estar fazendo a melhor escolha, semelhantemente ao que relata a participante Iara no relato analisado anteriormente. No caso desse cursista, há duas razões relatadas para a insegurança: a questão do *status* e a possibilidade de uma licença. Quanto ao primeiro ponto, é possível pressupor que o cursista acredita em diferentes graus de reconhecimento para o(a) mestrando(a) acadêmico e o(a) mestrando(a) profissional. Tratarei dessa questão de forma mais abrangente adiante.

Cabe discutir as diferenças entre os relatos dos cursistas entrevistados com os depoimentos de outros cursistas, obtidos durante as observações:

A professora deu início à aula com o questionamento dos motivos pelos quais haviam escolhido o Profletras. Um(a) aluno(a) relatou que afastado(a) da vida acadêmica, o Profletras foi uma oportunidade para buscar novos conhecimentos para a sala de aula, bem como novos métodos bem fundamentados, e preparar-se melhor para responder as dúvidas dos alunos. Outro/a demonstrou a “vontade sempre de fazer um mestrado”, mas por estar distante do meio acadêmico sentiu insegurança para tentar o Mestrado Acadêmico. Outro/a ainda relatou que a proposta do Mestrado Profissional casaria melhor com seus objetivos, por estar voltado para o trabalho em sala de aula. Um(a) aluno(a) coloca como motivação a “busca de soluções para os problemas da sala de aula”, ao que outro(a) rebate: “Não sei se vou encontrar soluções ou mais problemas” Alguns citaram a necessidade de superar a função de professor “dador” de aula, aquele limitado e reproduzidor do livro didático. (nota de campo – 18/03/2016)

Podemos verificar que a maioria dos cursistas que manifestaram a sua posição em sala de aula apontaram a relação do Profletras com o ensino como a maior motivação para a procura pelo curso. É relevante pensar nessa diferença. Possivelmente, ao responder um questionamento da professora, os(as) mestrandos(as) tentaram atender a uma expectativa dela, relacionando sua resposta ao escopo da disciplina. Todavia, na situação de entrevista, muitas vezes, os(as) entrevistados(as) podem também elaborar suas respostas pensando em atender ao que o(a) entrevistador(a) espera deles(as). Dessa forma, levando em conta que os(as) participantes entrevistados(as) não coincidem com os(as) alunos(as) que se posicionaram em sala, de fato, é possível que tenham motivações diferentes. Nesse caso, concluo que a orientação profissional do Profletras é uma das razões que leva os(as) professores(as) da Educação Básica a voltarem à academia para dar continuidade a sua formação, embora não seja o único nem o que se mostrou preponderante nas entrevistas.

Ao ser questionada sobre os desafios que encontra como mestranda, a participante Iara faz o seguinte relato:

**Iara:** É realmente a dedicação aos estudos, né? Ano passado, quando eu entrei eu tinha sete turmas de redação (...) Aí você trabalha 200 horas, mas você não consegue corrigir tudo na escola, e aí a gente tem o período das leituras, o período do mestrado, dos trabalhos, então 2015 foi um ano difícil. (...) Aí, assim, é... eu tomei a responsabilidade mesmo pra mim de, de melhorar as minhas turmas né? De melhorar, de dar uma devolutiva pra uma, pra uma redação porque só corrigir e entregar a nota num faz sentido. (...) Não faz, não faz sentido, e aí isso realmente me absorveu muito, né? (...) tem horas, tem momentos que eu tô estudando pro mestrado no meu planejamento, no intervalo, como tem momentos que eu tô fazendo... sempre a gente tá fazendo as coisas em casa, né? E aí eu ainda sou mãe, sou esposa, né? É, complicado.

É possível perceber um alto comprometimento da cursista em relação à afirmação que faz pelo uso do advérbio *realmente* quando aponta a falta de tempo para dedicação aos estudos como maior dificuldade para ela como aluna do mestrado. As identidades de professora e mestranda aparecem como conflitantes, uma vez que as demandas de uma acabam interferindo nas demandas da outra (Woodward, 2005), o que leva a participante a definir o primeiro período da formação como *um ano difícil*. Outras identidades introduzidas nesse relato, por meio do advérbio *ainda*, são as de mãe e de esposa. Esse acúmulo de funções leva a entrevistada a cumprir atividades referentes ao mestrado em seu horário de trabalho, descanso ou dedicação à família, o que é avaliado negativamente (*é complicado*). Apesar das dificuldades relatadas, constrói a identidade de uma professora comprometida com o desenvolvimento de seus alunos e alunas (*eu tomei a responsabilidade mesmo pra mim de, de melhorar as minhas turma né?*), mas reconhece os custos dessa escolha (*aí isso realmente me absorveu muito*).

A falta de tempo foi uma questão mencionada pela maior parte dos(as) cursistas entrevistados(as), o que leva a uma tensão entre as identidades de mestrando(o) e professor(a):

**Clarissa:** Primeiro, tempo para estudar, que embora/ eu não estava totalmente fora de sala e como eu tenho filhos e eles precisam da minha assistência então essa organização de como conciliar, tendo estado tanto tempo fora do meio acadêmico foi bem difícil.

**Rânia:** O fato de eu trabalhar, né, eu ter que ter 27 horas de sala de aula e só 13 de planejamento, né, ... então o primeiro desafio é o cansaço, assim, eu chego em casa cansada muito mesmo, aí eu tenho que estudar, mas eu não tenho condição física, assim, e aí aquilo me machuca né, por conta de eu não poder dar conta das leituras, então, o primeiro desafio é esse: eu não consigo dar conta das leituras por conta do trabalho, né.

**Rafael:** a única dificuldade que eu tô encontrado é de tempo pra ler, né?

**Agnes:** A dificuldade é não ter tempo suficiente pra me dedicar aos estudos, porque a gente continua trabalhando 200 horas, tem que cumprir tudo que nos é exigido do trabalho e a gente também tem que cumprir o que nos é pedido no mestrado e o que se pede lá e o que se pede aqui é realmente exige muito da gente, então, às vezes a gente deixa a desejar ou no trabalho ou no estudo porque realmente não é suficiente.

**Laura:** Eu acho que é o principal que todo mundo fala do Profletras é a questão do tempo, né, porque a gente tem que tá em sala e tem que tá estudando.

**Lia:** O meu maior desafio é o de ter que trabalhar e estudar.

Percebo que há marca de modalização epistêmica somente na fala de Laura (*eu acho*), o que sugere a convicção de todos os participantes em abordar o tema. Somente a participante Clarissa faz referência à identidade materna, que, somando-se à sua carga horária

de trabalho em sala de aula, dificulta os seus estudos no mestrado. No relato da participante Rânia, é possível perceber que as identidades de mestranda e professora se contrapõem, uma vez que o cansaço decorrente do trabalho a impede de *dar conta das leituras* e isso acarreta um sofrimento (*aquilo me machuca né*). Identifiquei nos trechos transcritos que, ao tratar da questão, muitos participantes usam a modalidade deôntica, relacionada aqui às obrigações, pelo uso do verbo “ter” com o sentido de “dever”, quando falam da imposição de estar em sala de aula para atender o perfil do MP: *a gente tem que tá em sala e tem que tá estudando; tem que cumprir tudo que nos é exigido do trabalho e a gente também tem que cumprir o que nos é pedido no mestrado; ter que trabalhar e estudar*. A participante Lia, ao optar pela palavra *desafio*, sugere que trabalhar e estudar são funções difíceis de conciliar. Agnes, ao dizer *a gente deixa a desejar*, demonstra também a dificuldade de cumprir plenamente as exigências do trabalho e do mestrado.

As participantes, cujas falas reproduzo a seguir, defendem o afastamento parcial como forma de amenizar o problema:

**Iara:** assim eu gostaria de ler tanta coisa, mas não dá tempo, não, não dá tempo mesmo; a gente deveria ter um afastamento nem que fosse mínimo ou até mesmo só do planejamento da escola.

**Laura:** a gente queria ter esse tempo, né, pra poder trabalhar melhor, mas de certa forma também se afastar totalmente da sala de aula é inviável porque o nosso trabalho é PARA A SALA DE AULA, talvez um meio termo seria o ideal, né, tirar a metade do tempo e continuar a metade do tempo.

As participantes utilizam a forma mais modalizada do verbo no futuro do pretérito (*gostaria; queria*) para expressar o desejo (pessoal ou coletivo) de dedicar-se mais ao mestrado e realizar um trabalho melhor; no primeiro trecho, o uso do conectivo *mas* indica a contradição entre o desejo expresso e a real condição da falta de tempo, enfatizada pela repetição do advérbio *não*, com reforço do advérbio *mesmo* (*não dá tempo, não, não dá tempo mesmo*). Com o uso do mesmo conectivo (*mas*) no segundo trecho, Laura, apesar de reconhecer a prejudicial falta de tempo, indica modalizadamente (*de certa forma*) a inviabilidade do afastamento total, tendo em vista o direcionamento dos trabalhos no Profletras para a sala de aula. A oração final da cursista Iara é organizada em torno do verbo *dever*, que geralmente indica modalidade deôntica de alto grau, porém o caráter de necessidade dos cursistas pelo afastamento de suas atividades profissionais é atenuado pelo uso do futuro do pretérito; o tempo verbal, nesse caso, funciona como atenuador (*a gente deveria ter um afastamento e não a gente deve ter um afastamento*), de modo semelhante ao que ocorre com o uso das expressões *nem* e *até mesmo*. De modo semelhante, Laura indica,

ainda que de maneira modalizada (*talvez*), um afastamento parcial como a solução ideal.

A participante Laura, tratando ainda das dificuldades enfrentadas como aluna do mestrado, introduz um novo tópico, que também é ressaltado pela participante Lia, ambas cursistas da 3ª turma:

**Laura:** e agora a questão das bolsas, né, que desmotivou geral todo mundo, que a gente ficou sabendo que não vai receber, então já é um negócio / tive que abrir mão de escola particular pra poder tá aqui, por causa do tempo, né, não tinha como tá em outra escola, porque eu já tenho 200 horas no estado, não teria outro período, aí, contando que eu receberia esse dinheiro, então, um empecilho a mais, um entrave a mais pro estudo, mas, continuando...

**Lia:** uma necessidade que eu tenho, assim, de urgência, pra que eu tivesse uma vivência melhor, maior amparo aqui no meu Profletras é a questão da minha bolsa, eu não, até o momento eu não recebi e ela tá fazendo muita falta.

A problemática levantada pela suspensão do pagamento de novas bolsas já foi discutida no capítulo 2 e a voz das cursistas reforça a minha posição quanto à importância dessa política de incentivo, tendo em vista que o não pagamento de bolsas *desmotivou geral todo mundo*, constituindo-se como *um empecilho a mais, um entrave a mais pro estudo*, que vem somar-se às outras dificuldades já relatadas. A necessidade de regularizar o pagamento das bolsas o mais rápido possível é enfatizado na fala de Lia, por meio da modalidade deôntica (*uma necessidade que eu tenho, assim, de urgência*); a cursista finaliza o seu relato com a afirmação categórica: *ela tá fazendo muito falta*, com destaque para o intensificador *muita*.

A pergunta seguinte era: “De que maneira você concilia as funções de mestrando(a) e professor(a)?”. Ao analisar as respostas, notei um outro conflito identitário: além da tensão entre as identidades que os(as) cursistas do MP assumem, há uma tensão entre a(s) identidade(s) deles(as) e a(s) identidade(s) dos mestrandos e mestrandas do Mestrado Acadêmico, representados(as) às vezes como o ‘outro’. Os cursistas do Profletras pautam essas diferenças, principalmente, em termos de tempo de dedicação aos estudos, tendo em vista que o(a) aluno(a) do mestrado profissional não tem o direito à licença do trabalho, pois deve, segundo as normas do programa, estar atuando em sala de aula. Eis a resposta do cursista Rafael:

**Rafael:** é aquele impasse, né, você tá no profissional, supõe-se que você tá em sala de aula, mas você é um mestrando você vai ter que se dedicar, a gente tem que correr atrás, se, talvez já tenha um certo estigma do mestrado profissional ser um nível abaixo, do pessoal fazer corpo mole, cabe à gente, né, tentar desfazer esse estigma.

É possível perceber uma tensão na identidade de um mestrando do mestrado profissional, dividido entre a identidade de mestrando e a identidade de professor, sobretudo, por meio da relação conjuntiva de contraste, ativada pelo conectivo *mas* em *you tá em sala de aula, mas you é um mestrando*. Enquanto professor, com uma carga muito grande de trabalho, ele precisa de um tratamento diferenciado, mas como mestrando ele busca uma excelência na sua formação, pois não quer estar em um *nível abaixo* do aluno do mestrado acadêmico, caracterizado como ‘o outro’. A modalidade deôntica de alto grau *you vai ter que se dedicar, a gente tem que correr atrás*, evidencia e ratifica o papel do mestrando na superação desse estigma e na busca por condições de igualdade.

Foi percebido tanto em observações de campo como na análise das entrevistas, que essa questão identitária é marcada por uma tensão: ao mesmo tempo que os(as) mestrandos(as) reivindicam um tratamento diferenciado pelas circunstâncias em que estão inseridos, também almejam uma condição de igualdade. O relato seguinte é de Rânia:

**Rânia:** digamos que a professora queira na disciplina dela quatro trabalhos avaliativos, ela poderia fazer isso muito bem para um, um-um estudante que só vive pra estudar, porque ele poderia fazer aquilo tranquilamente, agora se ela cobrar isso na mesma quantidade pra uma pessoa que tem que trabalhar o dia todo e chega em casa cansada, ela quer matar aquela pessoa, nem que seja de desespero (risos). (Segunda entrevista).

Cabe destacar o modo como a cursista constrói discursivamente a própria identidade e a identidade do “outro”. O (A) mestrando(a) do programa acadêmico é *um estudante que só vive pra estudar* e o(a) mestrando(a) do programa profissional é *uma pessoa que tem que trabalhar o dia todo e chega em casa cansada*. Embora muitos(as) alunos(as) do Mestrado Acadêmico não gozem de licença e conciliem também estudo e trabalho, percebi que há uma tendência à generalização como parte do seguinte argumento: em vista das diferentes circunstâncias, deve haver diferentes tratamentos. A participante demonstra de maneira clara em que termos ela busca essa diferenciação: a quantidade de trabalhos avaliativos que, pressupõe-se, deve ser reduzida.

Durante as observações de campo também observei essa reivindicação por um tratamento diferenciado. Em uma das aulas observadas na disciplina ofertada à terceira turma, professora e alunos(as) definiam as datas das duas avaliações: resenha e prova escrita, e uma aluna em especial, que não está entre os participantes, argumentava bastante para o alongamento dos prazos e a redução dos conteúdos. Ela sugeriu uma semana a mais de prazo para a entrega da resenha e argumentou que os alunos do Mestrado Profissional têm outras leituras e não tiram licença. Quanto ao conteúdo da avaliação, a mesma aluna defendia a

necessidade de uma redução. Eis o relato dessa cursista em sala de aula, tal como foi apreendido por mim, durante a observação:

Quando falamos de aluno, só pensamos no aluno do ensino fundamental, mas nós também estamos aqui na condição de alunos, se compararmos o mestrado acadêmico com o mestrado profissional, nós não tiramos licença, trabalhamos, a maioria dos alunos no mestrado acadêmico tira licença (...) Quando não conseguimos fazer todas as leituras não é por falta de interesse e foco, cada classe tem uma realidade e é importante o professor considerar. (nota de campo - 27/05/2016)

Como é possível notar, as imagens do “eu mestrando(a) profissional” são construídas por meio de referências a si e ao “outro”. O “outro” aqui é representado pelo aluno do ensino fundamental e o aluno do MA. A cursista propõe uma aproximação do aluno do MP com o aluno do Ensino Fundamental, comprovada pelo uso do *também*. Ela faz essa comparação em referência às constantes recomendações da professora da disciplina para que os mestrandos(as) do MP, em sua prática docente, renunciem, em alguns momentos, a própria autoridade perante os(as) alunos(as), de modo que a assimetria de poder entre professor(a) e aluno(a) seja substituída pela afetividade, tendo em vista que a imposição leva à resistência. Esse discurso da professora indica a sua filiação ao modelo ideológico de letramento, porém, a cursista que fez o relato acima considera que essa afetividade deve estar presente também na prática do professor universitário. Ao falar do aluno do MA, em contrapartida, ela delimita um distanciamento (*cada classe tem uma realidade*), em razão das diferenças de tempo para dedicação aos estudos (*nós não tiramos licença, trabalhamos, a maioria dos alunos no mestrado acadêmico tira licença*), o que a leva a argumentar em favor de um tratamento condizente com as condições do alunado.

Alguns dos sujeitos entrevistados, porém, não concordam com essa posição:

**Iara:** Assim, oh, muitos colegas reclamam/ reclamaram porque não leram a proposta do Profletras, num é, porque desde o primeiro momento que eu li a proposta do Profletras eu sabia que eu não ia ter afastamento, porque a proposta é que você desenvolva no mestrado, detecte dificuldades na sua escola, e proponha transformações, (...) eu não apontei por isso, porque eu já/eu já vim pra cá sabendo o quê que ia acontecer e mesmo se eu fosse prum acadêmico, na minha condição de probatório eu já sabia que eu num ia me afastar, então eu já vim resignada, né, eu já vim resignada.

**Agnes:** a gente quer apren/ eu quero APRENDER de verdade, sair daqui com um nível, com um conhecimento, realmente que condiga com o meu, título, de mestre(...), mas realmente às vezes é puxado, a gente reclama por conta/ é tempo, mas a gente tinha consciência, eu se/eu penso diferente, gente, quando a gente fez o Profletras/ eu sempre repito isso, nós tínhamos consciência de que seria desse jeito, nós continuaríamos trabalhando e continuaríamos/ e faríamos o mestrado, então a gente fez consciente, por que reclamar agora? Então, eu, eu sou do lado que realmente tem que ser o mesmo nível, o meu posicionamento é esse (...) eu prefiro que se exija mais, aí eu corro atrás e aprendo mais, o meu lado tá definido.

Iara deixa claro que não concorda com as reclamações dos colegas em relação à falta de tempo, pois desde o primeiro momento estava consciente da impossibilidade de afastamento. A participante repete diversas vezes a mesma informação (*eu já sabia que eu não ia ter afastamento; eu já vim pra cá sabendo o que ia acontecer; eu já sabia que num ia me afastar*), enfatizando uma ideia de distanciamento desse grupo de colegas que requer uma condição diferenciada. A participante Agnes inicia o seu relato demonstrando a sua preocupação com os níveis de qualidade do programa, que devem garantir um conhecimento compatível com o título de mestre, embora reconheça as dificuldades enfrentadas (*realmente às vezes é puxado*). Ao usar a locução pronominal *a gente*, ela também se identifica com o tipo de comportamento que ela critica adiante (*reclama*), reconhecendo que as reclamações são compreensíveis pela falta de tempo. A oração seguinte é introduzida pelo conectivo *mas*, estrutura frasal que nega o dito anteriormente (*mas a gente tinha consciência*); ela indica em sua fala a falta de afinidade com a posição assumida pelos colegas (*eu penso diferente*). O questionamento *por que reclamar agora?* revela que a participante considera as reclamações injustificáveis, uma vez que os mestrandos e mestrandas (*a gente*) tinham consciência das características do programa. Finalmente, ela parece bem convicta ao tomar uma posição frente à questão (*eu sou do lado que realmente tem que ser o mesmo nível; o meu lado tá definido*). A participante se mostra contrária a um tratamento diferenciado, com vistas a uma facilitação (*eu prefiro que se exija mais*).

Destaco, agora, outros trechos em que há indícios de que, naquela instituição, a diferenciação é vista em termos negativos. O esforço empreendido na tentativa de demarcar um lugar de igualdade na instituição sugere que há conflitos naquele espaço e que tal empreendimento é uma reação à construção identitária de ‘o menos apto’, ‘o menos capacitado’. Tais indícios são sugeridos em:

**Rafael:** eu não sei talvez o trato com o, dos professores com o pessoal do profissional talvez seja um pouco diferente do do acadêmico, né? Por conta até da seleção, num sei, posso estar enganado, mas por conta da seleção e por conta da própria rotina, né, eu acho que eles não esperam encontrar pessoas que estão tão aptas né num sei se é isso que tá, tá deixando as coisas um pouco mais leves.

**Rânia:** taí o pessoal... posso até, o acadêmico né, nem todo mundo valoriza uma sala de aula “Ah vou ser professora de prefeitura?” A gente ouve isso aqui nesses corredores da UFC “Você vai ser professora de fundamental, de Médio? Você vai ser professora é do ensino superior, de universidade”, como se o professor, como se num fosse necessário ter , já pensou se todo mundo for pensar assim quem é que vai ensinar no ensino médio, quem é vai ensinar 9º ano, se todo mundo for pensar assim , aí eu penso que o PROFLETRAS ele mostrou que sim, tem pessoas altamente capacitadas que dão aula pra 9º ano, que dão aula pra 1º ano do Ensino Médio, que né porque você num quer dar aula pra esse, pra esse público que você é melhor, não, ou mais capacitado.

Ao responder sobre os letramentos do mestrado acadêmico, o mestrando Rafael, ainda que modalizando, por meio das marcas da subjetividade e indeterminação *Eu não sei; posso estar enganado; talvez*, constrói sua representação a respeito do tratamento *um pouco diferente* dispensado pelos(as) professores(as) aos/às alunos(as) do programa de mestrado acadêmico e do mestrado profissional, cuja causa seria a diferença no processo de seleção e na rotina entre os dois tipos de alunado. O participante, embora modalize subjetivamente seu relato (*Eu acho*), dá a sua interpretação a respeito da identificação construída para eles/elas pelos professores do programa: *eles não esperam encontrar pessoas que estão tão aptas*; levanta a hipótese de ser essa identidade de pessoas ‘menos aptas’ o que *tá deixando as coisas um pouco mais leves*.

A participante Rânia usa o discurso direto para reproduzir a voz de alguém da instituição (*Ah vou ser professora de prefeitura?; Você vai ser professora de fundamental, de Médio? Você vai ser professora é do ensino superior, de universidade*). Essa forma de relatar sugere um distanciamento<sup>46</sup>. O trecho a seguir reforça a sua não adesão ao discurso do ‘menos capacitado’: *o Profletras ele mostrou que sim, tem pessoas altamente capacitadas que dão aula pra 9º ano, que dão aula pra 1º ano do Ensino Médio*. Identifiquei no trecho uma oração negativa (*né porque você num quer dar aula pra esse, pra esse público que você é melhor, não, ou mais capacitado*) que pressupõe a proposição, em algum outro texto, de que o mestrando do MP é menos capacitado que o mestrando do MA. Segundo Fairclough (2001, p. 157), “as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”.

A mesma cursista, em outro trecho de sua entrevista, narra uma experiência própria para demonstrar alto grau de comprometimento com a posição expressa sobre um tratamento diferenciado dos professores:

**Rânia:** teve uma aula que a professora (nome da professora omitido) misturou as duas turmas, ela tava dando aula pro acadêmico e o Profletras, né, no ano passado e ela juntou as duas turmas só numa única vez, certo? E ela deu aula só pro acadêmico, ela não deu aula pra gente, mas nas colocações que fizeram dos alunos foi só o pessoal da minha turma, o pessoal fez colocações melhores e o acadêmico não fez.

Três cursistas entre o total de oito sujeitos entrevistados discordam que haja um tratamento diferenciado dispensado aos cursistas do MP, em termos de inferiorização:

<sup>46</sup> Conferir Fairclough (2001) sobre discurso direto e discurso indireto.

**Iara:** E a questão da diferenciação, de tratamento, sinceramente, eu não percebi, eu não percebi diferenciação de tratamento,(...) eu só me res senti num momento, né, quando a gente soube recentemente de um concurso público que pontua é... diferente o MA do MP, que o MP tem uma pontuação menor, tomei conhecimento disso e fiquei profundamente abalada.

**Rosa:** Eu acho que dizem que tem preconceito, é, é bem capaz que tenha, mas eu acho que é diferente mesmo, sem problema. (...) esse é mais voltado pra prática, você não vai ter taaaantas leituras, eu acho que os próprios professores sabem que há uma pequena diferenciação, mas eu acho que eles tentam tirar da gente o melhor, né?

**Laura:** então, em relação aos professores, eu não vejo uma diferença negativa, não, eu vejo uma diferença dos professores nos tratarem, eu vejo uma diferença de orientação do trabalho, que é um trabalho realmente diferente, né uma... pesquisa científica, exatamente, é um trabalho de campo, né, um trabalho de ação ... exige de fato uma, uma abordagem diferente, mas eu não sinto, nem ... sei lá... preconceito nem diminuição.

Primeiramente, destaco a escolha por uma modalidade subjetiva de todas as cursistas (*eu não percebi; eu acho; eu não vejo*), o que deixa claro que as avaliações expressas são apenas opiniões das cursistas e atenua seu comprometimento com a verdade. É interessante observar também a abundância de negações (*eu não percebi diferenciação de tratamento; eu não vejo uma diferença negativa; eu não sinto nem... sei lá... preconceito nem diminuição*). Tal como citei anteriormente, Fairclough (2001), defende que essas frases negativas negam proposições construídas em algum texto anterior. De fato, os relatos dessas três cursistas ocorreram no contexto da segunda entrevista, ao se posicionarem, a pedido da pesquisadora, sobre relatos em que os(as) mestrandos (as) mostraram-se ofendidos com um tratamento diferenciado.

A participante Iara utiliza o advérbio *sinceramente* para reforçar a sua negação, embora o processo escolhido na oração seguinte, conjugado na primeira pessoa do singular (*eu não percebi*) sirva para evitar um alto comprometimento. Ao escolher o advérbio *só*, ela restringe o sentimento de diferenciação a um único momento, aludindo ao último Concurso Público para o cargo de Professor da Carreira do Magistério Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O referido certame divulgou uma tabela para avaliação de títulos que atribuía diferentes pontuações para o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional, a despeito da Portaria Normativa Nº 7/2009 instituir prerrogativas iguais do diploma de mestrado profissional com qualquer diploma de mestre<sup>47</sup>. Com a declaração final, a cursista Iara expõe a sua avaliação do fato: *fiquei profundamente abalada*.

A participante Rosa mantém um distanciamento em relação ao preconceito que outros expressaram, utilizando o discurso indireto (*dizem que tem preconceito*) e uma marca

<sup>47</sup> Conferir seção 2.2 do capítulo 2.

de indeterminação (*é bem capaz que tenha*); a seguir, ela expõe a sua visão a respeito da diferença, introduzida pelo conectivo *mas*, o que indica uma posição contrária àquela expressa por outros(as) cursistas (*eu acho que é diferente mesmo, sem problema*). Ela assume que há uma pequena diferenciação, a qual consiste em uma orientação mais prática e um número reduzido de leituras. Ao final, faz uma avaliação positiva da postura dos professores *eu acho que eles tentam tirar da gente o melhor, né?*, a baixa afinidade é expressa no marcador de modalidade subjetiva (*acho*), na escolha do processo (*tentam*) e na adição do marcador discursivo final (*né?*)

A participante Laura, ao referir-se aos professores do programa, reconhece que o trabalho desenvolvido no Profletras é *realmente* diferente, mas não vê essa diferença em termos negativos. Utiliza a modalidade deôntica para demonstrar que a postura dos professores é condizente com a natureza da pesquisa: *exige de fato uma, uma abordagem diferente*, com realce para o verbo “exigir” e a expressão de reforço “de fato”.

A seguir, apresento a segunda parte das entrevistas, que aborda a identidade profissional de professor e professora.

## 5.2 Letramentos e Identidades Docentes

Nesta seção, analiso os relatos que os(as) participantes produziram em resposta às perguntas da entrevista relacionadas à identidade docente e associo suas falas aos registros escritos nos diários de participantes. Além disso, destaco o relato de uma cursista que não está entre os oito participantes, o qual registrei durante a observação participante e foi incluído por desvelar dificuldades em efetivar mudanças na prática docente.

Os primeiros relatos analisados foram produzidos em resposta às questões: Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras? De que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para a sua prática docente? Em resposta à primeira pergunta, os(as) cursistas citaram vários gêneros discursivos acadêmico científicos produzidos no contexto do MP. Ao analisar esse dado conjuntamente com os registros feitos nos diários de participantes, elaborei o quadro a seguir:

Quadro 9 - Gêneros discursivos nas práticas de letramento do Profletras

| GÊNEROS DISCURSIVOS   |  |
|---|--|
| TURMA 2   | TURMA 3  |
| Artigo<br>Seminário<br>Dissertação<br>Resenha<br>Diário de leitura<br>Oficina didática<br>Esquema<br>Slide<br>Autobiografia<br>Relatório. | Artigo<br>Relato de experiência<br>Projeto<br>Resenha<br>Resumo<br>Fichamento<br>Sequência didática. |

(Elaborado pela pesquisadora)

Em resposta a essas questões, a cursista Iara descreve uma atividade de escrita que foi proposta no segundo semestre do curso e as suas impressões em relação a ela:

**Iara:** Bem, recentemente, uma das professoras na cadeira de leitura e prática de Teoria Literária passou pra gente um diário que a gente registrasse as nossas experiências de leitura (...). Eu achei muito besta, achei que aquilo ali não servia, tudo mais, mas comecei a fazer o diário né, era uma exigência da disciplina, comecei a fazer o diário e aí eu comecei a gostar do diário, eu gostei tanto do diário que eu não queria mais entregar pra professora. (...) assim, eu achei bacana, (...) eu retomei a minha prática de escrita mesmo e senti que eu comecei a escrever mais livremente, retomar pensamentos, retomar reflexões que eu não fazia quando eu escrevia no notebook, né? E também, assim, era uma prática de escrita diferente. Aí eu pensei em adotar, tava até pensando hoje antes de vir pra cá: um diário de leitura com os meus alunos, né? Começar o projeto das leituras anuais e pedir que eles registrem as reflexões a respeito daquela leitura no caderno, porque a minha experiência foi boa, né de / eu achei isso bacana.

Ela começa relatando o estranhamento sentido ao ser solicitada a fazer um diário de leitura e uma avaliação negativa dessa prática (*Eu achei muito besta*). Possivelmente, ela subestimou, de início, a contribuição dessa atividade pelo fato de esse gênero discursivo fugir ao modelo de objetividade da escrita acadêmica, o que constitui um fator de mudança (*uma prática de escrita diferente*). Como programa de formação continuada, o Profletras procura manter um vínculo mais estreito com o ensino, por isso essa prática de escrita mais livre e subjetiva é incentivada. Posteriormente, a participante avalia a experiência de forma positiva (*eu comecei a gostar do diário; a minha experiência foi boa; achei isso bacana*), reconhece a viabilização dessa prática de escrita para o ensino básico e pensa em adotá-la com seus alunos.

Um ponto de interesse para esta pesquisa é que os letramentos se associam a identidades: “As práticas discursivas da esfera acadêmica são espaços constitutivos de identidade” (SILVA; GOMIDE, 2013, p. 219). Na análise do *corpus*, foi possível perceber que

as experiências de leitura e escrita no Mestrado Profissional provocam reflexões quanto ao modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor(a), conduzindo também a mudanças na prática docente. Agnes, por exemplo, escolhe ressaltar os desenvolvimentos recentes de sua prática profissional desencadeados pelo letramento acadêmico:

**Agnes:** Eu sou professora de redação, então, não tem como não levar isso, né, mas assim o que eu tenho aprendido aqui eu tenho realmente tentado praticar na minha docência, eu tenho repensado porque os textos me levam a questionar a minha postura como professora e eu tenho mudado em vários aspectos, mas também tenho levado esse conhecimento/ por exemplo, aprender que o tempo do meu aluno não é o meu tempo, eu aprendi isso, eu não posso ser imediatista com o conhecimento ele se constrói aos poucos e era algo que eu não as/ talvez eu tivesse ideia, mas não dava importância a isso, então essas leituras que eu tenho feito me levaram a perceber isso: eu sou professora, tenho determinado letramento que não está fechado porque letramento é um processo e eu preciso aprender a olhar pros meus alunos como aprendizes, é um processo que eles vão passar e é lento, devagar, sem querer exigir deles algo que seja instantâneo, né?, porque o conhecimento não é assim, então eu tenho aplicado isso nas minhas correções de redação quando eu/ eles praticam algum erro ali que eu me tremo todinha, né, (RISOS) Antes eu falava ‘menino, pelo amor de Deus, o que é isso?’. Hoje eu já sou mais paciente, digo ‘olhe, você vai aprender na prática ‘ então o jeito como eu lido com ele na prática já tem mudado, eu tenho percebido isso. Eu tenho sido mais maleável, mais compreensiva, né?

Eu julguei necessário pôr aqui esse relato, apesar de sua extensão, porque entendo que a cursista Agnes expressa claramente essa ligação entre letramento acadêmico e identidade docente. Ao longo do texto, é possível perceber que ela fala do presente e do futuro estabelecendo um contraponto com o passado. As mudanças relatadas foram possíveis, segundo a entrevistada, pelas leituras feitas no contexto do MP (*os textos me levam a questionar a minha postura como professora; essas leituras que eu tenho feito me levaram a perceber*). Ao descrever a transposição dos conhecimentos teóricos para prática, Agnes consegue imprimir, em alguns momentos, um grau de comprometimento muito significativo (*não tem como não levar isso; o tempo do meu aluno não é o meu tempo; letramento é um processo; o conhecimento não é assim*). Em outros momentos, todavia, é possível perceber uma oscilação de comprometimento, a exemplo da sentença: *eu tenho realmente tentado praticar na minha docência*, em que a cursista utiliza o reforço *realmente* ao mesmo tempo em que modaliza a sua declaração por meio da subjetividade (*eu*) e da escolha do verbo “tentar”, o qual confere um grau de incerteza. Em relação à modalidade deôntica, as frases *eu não posso ser imediatista com o conhecimento* e *eu preciso aprender a olhar pros meus alunos como aprendizes* denotam o caráter de necessidade de uma mudança de concepção. Mudança essa que é representada como um processo (*tenho tentado, tenho repensado, tenho mudado, tenho levado, tenho aplicado, tenho percebido*).

No relato das demais cursistas, também é possível perceber que as mudanças

identitárias se deram de forma pausada e gradual e foram, em grande parte, provocadas pelas atividades de letramento (leitura, escrita e discussão de textos) do Profletras, cujo objetivo é justamente formar professores crítico-reflexivos de Língua Portuguesa:

**Rosa:** A academia funciona pra mim como um repositório eu vou colocando e depois sei lá ... hoje eu vou/ tô atrasada vou levar um poema do Manuel Bandeira, coloco no quadro enquanto o menino tá copiando eu tô ali atrás aí eu vou enxergando as coisas que eu posso colocar. Eu não sei se após terminar o curso do Profletras eu vou modificar essa prática, mas a minha maneira de trabalhar é essa, né, que eu digo que é intuitiva mas não é, você prepara antes, né, mas eu gosto muito de trabalhar assim.

**Rânia:** essa parte aí eu ainda tô consolidando, certo? Assim como tudo na verdade assim, é um processo, né, não é imediato, assim, mas dando um exemplo bem simples, certo, a professora (nome da professora omitido), ela ensinou uma oficina tão legal pra trabalhar palavras que os alunos têm mais dificuldade na escrita né? Já é uma coisa que eu planejo levar, tem a parte da minha própria dissertação que para ela ser construída eu tenho que trabalhar em sala de aula porque os meus alunos, os textos deles, serão o meu corpus assim [pausa] tem as outras coisas, assim, mas é algo assim que deve ser mais consolidado de minha parte, né? Mas, assim, leituras que eu aplico, né, até, eu acho que até no trato com meu aluno tá mudando, assim (...). É, na parte da relação mesmo, da maneira como eu trato o meu alunado, né, até isso tá sendo modificado, mas eu não vou dizer que já foi modificado, está sendo construído.

**Lia:** Eu ainda estou na fase de organização, planejamento dessas práticas, mas sinto que tudo tem que ser renovado, a, a maneira como eu lido com a leitura, a maneira como eu lido com a escrita, a minha organização de didática tem que ser tudo muito inovador, porque há, há uma cobrança pessoal, a consciência não me permite agir de outra forma, é como se, sendo agora conhecedora da verdade, eu não pudesse (risos) omiti-la, e eis aí o grande desafio porque replanejar sondar o retorno dessas novas práticas isso vai requerer trabalho, reformulá-las e ainda conduzir o mestrado, não vai ser fácil.

É possível perceber que, na ocasião da primeira entrevista, a mestrandia Rosa evita um forte engajamento com a afirmação sobre as mudanças em sua prática profissional (*Eu não sei se após terminar o curso do Profletras eu vou modificar essa prática*). Apesar de reconhecer a contribuição da academia, a professora não está certa do impacto da formação no MP para uma mudança na maneira de trabalhar adotada por ela, a qual é avaliada de forma positiva, através de processo mental afetivo “gosto”, reforçado por advérbio de intensidade “muito” (*mas eu gosto muito de trabalhar assim*).

Segundo Rânia, essa transposição das atividades de letramento na sua prática é um processo em andamento (*essa parte aí eu ainda tô consolidando, certo?; mas é algo assim que deve ser mais consolidado de minha parte, né?; isso tá sendo modificado; está sendo construído;*), mas já percebe uma nova perspectiva do seu olhar para a profissão, no tocante a novas atividades de leitura e escrita que pretende adotar e ao tratamento com o alunado. Lia também destaca esse aspecto processual da mudança (*Eu ainda estou na fase de organização,*

*planejamento dessas práticas*) e, mediante a modalidade deôntica, o comprometimento com a necessidade de renovação fica explicitado (*sinto que tudo tem que ser renovado; tem que ser tudo muito inovador*). Ela cobra essa mudança de si mesma, embora reconheça a dificuldade de levar o desenvolvimento em seu letramento acadêmico para a prática docente (*o grande desafio; não vai ser fácil*). Segundo a cursista, as atividades de replanejamento e avaliação exigem muito trabalho, que devem ser ainda conciliadas com as demandas do mestrado.

Essas questões da entrevista que acabo de analisar, a respeito da transposição das atividades de letramento do MP para a prática docente, podem ser associadas aos registros feitos nos diários de participantes. Interessante observar que nesses relatos escritos, diferentemente da primeira entrevista, as participantes indicam uma atitude de forte comprometimento com as afirmações sobre as contribuições das práticas de letramento acadêmico para a atividade docente.

A seguir, apresento trechos do diário de participante da cursista Iara, na qual ela avalia as contribuições das atividades registradas na semana de 01/07/2016:

**Iara:** Todas as experiências de letramento que tive no Profletras enriqueceram meu trabalho, sobretudo a retomada da produção de textos, há muito deixada de lado por mim. A reflexão proporcionada pela retomada dessa prática proporcionou a tomada de novas estratégias em sala de aula, como por exemplo, novas maneiras de gerar ideias para sugerir a produção de textos por alunos. (Diário de participante – registro feito em 01/07/2016).

A participante é categórica ao falar das contribuições dessas atividades desenvolvidas no Profletras no enriquecimento de sua prática docente. Ela destaca, principalmente, a sua retomada da escrita como um espaço para reflexão e adoção de novas estratégias didático-pedagógicas.

Já a participante Rosa, no relato da semana 1, considera que houve poucos avanços em relação a sua bagagem da graduação e da especialização, embora reconheça que as atividades de leitura e escrita do MP ampliaram sua compreensão e sua vontade de aprimoramento. O advérbio modal *às vezes* e o uso da primeira pessoa do singular (*penso*), utilizados no início da frase, modalizam a manifestação avaliativa, mas logo após, apresenta-se a expressão *na verdade*, exercendo a função de reforço da afirmação.

**Rosa:** Muito do que li já colocava em prática. Às vezes penso que de forma intuitiva, mas na verdade, todo o meu trabalho é fruto de minha formação, desde a graduação, até a especialização e, recentemente, o mestrado. Ao estudar essas abordagens, tenho uma compreensão ampliada sobre as minhas práticas, além disso, sinto vontade de aprimorar-me ainda mais. (Diário de participante – registro feito em 01/07/2016).

No registro da segunda semana a cursista relata:

**Rosa:** Gostei muito de apresentar esses artigos. Aprendi novos conceitos e tirei muitas dúvidas. Tenho certeza de que esses aspectos influenciarão bastante minha prática pedagógica. (Diário de participante – registro feito em 08/07/2016).

A cursista revela, por meio de processo mental afetivo (*gostei muito*), uma avaliação positiva das atividades realizadas na semana, quais sejam: leitura e apresentação de dois artigos acerca de gêneros discursivos jornalísticos e multimodalidade. Nas orações seguintes, é possível perceber mais claramente os motivos para essa avaliação de caráter positivo das atividades, quando ela as relaciona com a aprendizagem de novos conceitos e o esclarecimento de dúvidas. A frase final indica seu grau de comprometimento com o enunciado, reforçado pela expressão *tenho certeza* e o advérbio *bastante*.

Clarissa também qualifica as atividades de letramento do Profletras em termos de várias características positivas.

**Clarissa:** Contribuíram para o enriquecimento da minha fundamentação teórica e conseqüentemente repensar das minhas atividades em sala de aula. A apresentação oral me fez perceber a necessidade de aprimoração da minha forma de expressar-me oralmente em público. Pude adquirir mais conhecimentos sobre para serem aplicados a minha prática. (Diário de participante – registro feito em 08/07/2016).

A conotação positiva do relato é perceptível pela escolha vocabular da participante: *contribuíram, enriquecimento*. Ela usa a modalidade deôntica, relacionada aqui à necessidade de aprimoramento pessoal. Por fim, Clarissa destaca a possibilidade que o programa trouxe para a aquisição de novos conhecimentos, aplicáveis a sua prática docente.

Finalmente, analiso os registros da participante Agnes:

**Agnes:** Produzir o relato de experiência fez-me perceber, com maior clareza, que ações pedagógicas bem planejadas e inovadoras promovem o alcance dos objetivos traçados para o ensino de forma mais divertida, fácil e eficaz. Logo, essas ações devem se tornar um hábito em minha prática pedagógica. As leituras feitas durante a semana - para disciplinas específicas ou para o desenvolvimento de minha pesquisa - proporcionaram-me refletir sobre minha prática docente. Quanto mais leio, mas vejo que há muito a ser mudado e melhorado. Através delas, também recebi um novo “vigor”, que me faz querer fazer a diferença na vida de meus alunos, propiciando-lhes, mesmo diante de tantas adversidades, um ensino de qualidade. O desenvolvimento de meu projeto de pesquisa, durante essa semana, mostrou-me como a leitura é fundamental para a vida de um professor-pesquisador. Sem ela, ficamos limitados a uma visão estática e cômoda, que não nos desafia e não nos faz repensar e mudar nossas atitudes. A escrita do projeto, então, ensinou-me algo valioso: não sou a “expert” em produção textual por ser professora de Língua Portuguesa. Também tenho dificuldades. Em alguns momentos, pôr uma ideia no papel e desenvolvê-la torna-se um esforço quase sobre-humano. Sendo assim, devo ser mais compreensiva com meus alunos e devo ajudá-los, da melhor forma possível, a vencer suas dificuldades com relação à escrita. (Diário de participante – registro feito em 07/07/2016).

A cursista Agnes traz alguns trechos que se referem ao grau de comprometimento com necessidades, pelo uso do verbo ‘dever’ (*essas ações devem se tornar um hábito; devo ser mais compreensiva com meus alunos; devo ajudá-los*). Em relação à categoria da avaliação, observei a ocorrência de várias orações avaliativas em relação à leitura e à escrita: as leituras permitiram-na enxergar a necessidade de mudanças (*há muito a ser mudado e melhorado*) e despertaram nela a vontade de propiciar a seus alunos *um ensino de qualidade*; a leitura é avaliada como *fundamental* para um professor engajado com a pesquisa, e ao se referir à falta dessa prática, ela faz avaliações negativas (*visão estática e cômoda*); a escrita de um relato de experiência ganha conotação positiva, por trazer-lhe a percepção da importância do planejamento e da inovação; a escrita do projeto também é vista de modo favorável (*ensinou-me algo valioso*).

Na segunda semana, a participante relata:

**Agnes:** Nessa semana, tive que fazer muitas leituras para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. Compreendi – ou “recompreendi” (neologismo aí) - como ela é necessária para ampliarmos nossos horizontes e desenvolvermos um senso crítico mais aguçado. Essa necessidade não pode, apenas, estar confinada em nossos discursos de professores que tentam motivar seus alunos a serem leitores assíduos, mas deve, sim, ser uma prática recorrente em nossas vidas. (Diário de participante – registro feito em 15/07/2016).

Agnes apresenta as atividades de leitura como necessárias ao desenvolvimento de seu projeto de pesquisa, como se observa no uso da expressão *tive que fazer*. De fato, ela registrou muitas leituras no período de duas semanas, além da prática recorrente da escrita de fichamentos que, conforme ela esclareceu na segunda entrevista, também ajudava muito no processo de criação do projeto. As valorações concernentes à leitura mostram que a cursista a concebe como uma prática essencial, tanto para apontar novas perspectivas, o que é representado pela metáfora “ampliar horizontes”, como para desenvolver a criticidade. A participante traz em seu relato recomendações aos professores, expressas pelos operadores modais “poder” e “dever”, o que indica relação do enunciado com ações desejáveis e indesejáveis desses profissionais. A tentativa dos docentes de fazer dos alunos um público leitor sem incorporar a prática de leitura em seu próprio cotidiano tem valoração negativa na fala da cursista.

Outra pergunta dirigida aos(as) alunos(as) do Profletras diz respeito aos motivos que os(as) levaram a se tornarem professores e professoras e o que os(as) levava a permanecer na profissão. A análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas, principalmente, ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita,

mas enquanto alunos(as) da graduação ainda não se reconheciam “professores” e “professoras”. Em alguns relatos, a opção pelo curso de Letras aparece como a opção que resta, depois de descartarem as disciplinas com as quais não se identificam:

**Iara:** A coisa que eu mais gostava de fazer era ler (...) eu fiz Letras pelo meu gosto pela leitura que eu achei que eu tinha que explorar isso, sempre falei muito, sempre tirei notas boas em redação, né, e eu detestava matemática, eu detesto, não gostava de química, não gostava de biologia, não gostava de nada e aí eu resolvi fazer Letras, né? Mesmo sem saber bem ao certo o quê que era(...), não sabia ao certo o quê que eu ia fazer, que eu ia ser professora. (...)

**Rosa:** Eu gostava muito de Português eu queria fugir da Matemática, então eu decidi logo que eu queria fazer Letras porque eu gostava de ler muito (...), aí eu já tinha feito curso técnico de secretariado, era secretária e era muito estressante e eu me sentia muito mal porque eu tinha um chefe que era muito criativo, e eu trabalhava numa agência de publicidade e eu me sentia ridícula só reproduzindo as coisas que ele fazia e era muito estressante, aí eu pensei: não, acho que eu vou ser professora porque eu fecho a minha sala de aula e quem manda sou eu; e aí logo que eu me mudei pra Fortaleza continuei o curso e aí aqui é licenciatura , né (...) comecei a dar aula particular e pronto e gostei.

**Clarissa:** Na verdade, quando eu fiz no meu tempo que era vestibular eu escolhi Letras porque eu gostava de português, inglês, literatura, acho que muito jovem 16 anos 17 eu não pensava no que eu ia trabalhar ainda, achavam que eu era maluca, porque os meus pais queriam que eu fizesse Direito e era o tempo todo me incentivando a não fazer esse curso, mas eu entrei, gostei e quando eu comecei a dar aula eu gostei mais ainda (...).

**Rafael:** Eu não tinha muita perspectiva de outras coisas, eu morava no interior, meus pais tinham o ensino fundamental completo e eu sozinho, entendeu? (...) sozinho tive que me direcionar, né. Aí, assim, eu via muito quem era o profissional que eu tinha mais contato eram os professores, mas eu gostei sempre gostei, aí eu fui fazer Letras porque (...) não tinha internet né, em 1997, eu comecei a ler, comecei a ler literatura brasileira, menina, eu li tanto, li tanto, li tanto aí eu fiquei com aquilo, né, rapaz, era aquilo que eu queria continuar fazendo, né, tanto que eu entrei no curso de Letras mais pela literatura, mas depois eu fui gostar mais da Linguística.

Em termos de função da linguagem, os excertos analisados trazem declarações. Assim, ao falarem sobre a escolha da profissão, utilizam declarações factuais. Observei que os participantes registram sua opinião assertiva por meio da modalidade epistêmica (troca de conhecimento), categórica e subjetivamente marcada. Parecem estar seguros do que dizem e destacam a relação afetiva que possuem com a leitura e a escrita, utilizando processos mentais afetivos (*gostava*). As marcas de primeira pessoa contribuem para reforçar seu ponto de vista e seu engajamento em relação ao que têm a dizer. Para reforçar essa relação afetiva, lançam mão também de advérbio de intensidade (*gostava muito, mais gostava*) e advérbio de alta frequência (*sempre*). Para manifestar a falta de afinidade com as demais carreiras também recorrem a processos mentais afetivos (*detestava; não gostava*), bem como adjetivos avaliativos intensificados por advérbio (*muito estressante, ridícula*).

Na fala dos(as) participantes percebemos a modalização das declarações quando falam em assumir a profissão, através de expressões mitigadoras de indeterminação (*sem saber bem ao certo, acho que vou ser professora, eu não pensava no que eu ia trabalhar ainda*). Percebemos, assim, uma atitude de desconhecimento e incerteza em relação à profissão. Essa incerteza é associada, em parte, à idade e, em parte, à falta de perspectivas em outras carreiras.

Os(As) participantes que manifestaram essa posição foram indagados(as), na ocasião da segunda entrevista, a que atribuíam essa não-identificação inicial com a profissão. As respostas reproduzem o discurso de desvalorização do(a) professor(a):

**Iara:** essa não-identificação é justamente a falta de glamour da profissão, né, que é uma profissão que desde que eu era criança, desde que eu estava na escola, não era reconhecida, né, professor tem aquela coisa de-de pobre, ah! É, coitadinho dele, é professor, e tudo mais, e-e realmente é a minha não identificação talvez seja isso, a falta de glamour, a falta de/da propagação das coisas boas que tem em você ser professor, né

**Laura:** Eu acho que professor não é uma profissão que é almejada, né, (...) Não tem aquele reconhecimento, né, então o adolescente, né, o jovem ... a gente acaba aspirando maior, né, uma profissão mais, que traga mais reconhecimento, que traga mais, mais, sei lá, dinheiro, poder, alguma coisa assim, influência, enfim, o professor, acho que não representa isso, a meta do ... do jovem, né, que tá saindo do Ensino Médio, então acho que vai ver foi isso, por isso que eu não ... quando eu entrei queria só continuar estudante, já era, né, e não pensando o depois, ser professor não era a minha meta...

Iara, ao destacar a falta de glamour da profissão como razão para a sua não identificação, utiliza alguns reforços (*justamente, realmente*), o que indica a convicção com o que diz. Porém, no final de sua declaração, a sentença *talvez seja isso* funciona de modo a atenuar esse comprometimento, pelo uso do advérbio "talvez" e o modo verbal subjuntivo "seja". Os adjetivos que qualificam o professor denotam avaliação negativa ("pobre", "coitadinho"), com a qual ela não se identifica; o relato em discurso direto denota esse distanciamento com o discurso de valorização negativa (*ah! É, coitadinho dele, é professor*). Na contramão desse discurso, ela reconhece que há "coisas boas na profissão", as quais não são propagadas.

Laura, ao optar pela modalidade subjetiva (*Eu acho*), aponta, sem muita convicção, o fato de a profissão não ser almejada pelos alunos e alunas recém-saídos do Ensino Médio. Essa falta de reconhecimento é atribuída como causa para a sua falta de motivação para seguir a carreira, embora sem muita convicção (*então acho que vai ver foi isso*). Ao compará-la com outras profissões, a cursista enfatiza a falta - de dinheiro, de poder e de influência -, mais uma vez de forma modalizada (*acho que não representa isso*).

Entre os(as) oito participantes entrevistados(as), apenas duas cursistas relataram que o ingresso no curso de Letras foi motivado pelo desejo de serem professoras:

**Agnes:** Olha, eu sempre penso que eu fui influenciada por uma professora de português que eu gostava muito então as aulas dela pra mim eram fantásticas, na hora de escolher minha profissão eu me baseei muito nessa experiência que tive com ela como estudante então eu queria ser professora de português porque aprendi a gostar da língua com ela, né.

**Lia:** Bem, eu sempre gostei muito de estudar e o professor é um eterno estudante, então eu acabei vendo que, ao estudar, você também precisava repassar e começou naquelas brincadeiras em casa mesmo de ensinar as bonecas, de ensinar os primos, de ser mais introspectiva nos estudos, mais concentrada, então eu não me via, assim, dentro de um escritório, eu me via mais viajando pelas palavras, então foi isso aí que me fez seguir a profissão de professora.

Para dar consistência e alto valor a suas justificativas, escolhem processos mentais afetivos também associados a advérbios de alta frequência e de intensidade (*eu gostava muito; eu sempre gostei muito de estudar*); e comparativos de superioridade (*eu me via mais viajando pelas palavras*). Contudo, algumas vezes, utilizam a modalidade epistêmica – as orações são modalizadas pela escolha do tempo verbal (*queria ser; eu não me via*) – para justificar sua opção por Letras.

Apesar de a maioria dos(as) entrevistados(as) admitir que, no início da formação inicial, ainda não se reconheciam como docentes, ao relatarem a razão para a sua permanência, os(as) entrevistados(as) manifestaram grande identificação e compromisso com a profissão, bem como o desejo de continuarem atuando como professores/professoras:

**Iara:** Pretendo permanecer como professora, como eu te falei, eu senti o chamado, né, a minha mãe quando a gente era criança a gente fazia muita caridade, sabe? Assim de/ levava a gente pro leprosário pra gente distribuir salada de frutas e aí a gente passava a noite cortando salada de fruta e aí ela levava e / e a gente já tinha aquela empatia com o próximo, né e aí, o que fazer pra mudar? É... o que que a gente pode fazer pra mudar a realidade? E assim quando/ quando eu me vi nessa/ nessa posição de professora eu vi que eu posso contribuir, que eu posso... é... mudar mesmo, né, contribuir de forma melhor, é diferente de você fazer uma caridade como a gente fazia quando era criança, bem diferente.

**Rafael:** Eu acho que eu faço um trabalho que pode mudar alguma coisa, né, que muda pessoas, não que eu tenha aquela pretensão de aí, eu tenho meu ponto de vista eu vou colocar naquela pessoa claro que subjaz isso, né, porque todo mundo quer ser , quer ser ,como é que eu posso dizer, quer a concordância dos outros , mas eu procuro mesmo, o que eu acho que eu devo fazer é despertar a consciência crítica , né, é fazer com que eles, sei lá, que no futuro a gente possa ter um mundo melhor, esse pessoal tendo mais criticidade, sabendo ler, sabendo interpretar um texto, tá entendendo, eu acho isso muito importante. (...)

**Agnes:** Perceber que eu gosto e me identifico com a prática, realmente eu me sinto feliz sendo professora mesmo diante de todas as dificuldades que a gente enfrenta mas eu me sinto realizada como professora e eu vejo que eu posso fazer a diferença

nesse mundo sendo professora, entendeu? Eu posso influenciar alguém a mudar um pensamento ou mesmo a sua situação de vida a partir do ensino, da transmissão de conhecimento que eu posso passar pra eles, então eu me vejo como um ser importante nessa sociedade.

**Lia:** Eu me sinto bem fazendo isso, não me sinto estrela, mas me sinto, assim, alguém que está com eles a fim de colaborar com eles, aprender também com eles, então são pessoas que precisam ter os olhos abertos pra escolhas profissionais, pra vivências como ser humanos (...).

Importante observar que todas as participantes denotam subjetividade em relação à profissão, com o uso da primeira pessoa do singular em todo o relato. No primeiro excerto, a participante demonstra a intenção de permanecer na carreira de professora, pelo sentimento de um “chamado”, assumindo que a profissão para ela tem um caráter vocacional. Além disso, ao comparar a profissão com um ato de caridade, estabelece pontos de aproximação, como a empatia com o próximo, mas assume que a sua posição de professora a permite mudar, de fato, a vida de outras pessoas (*mudar mesmo; contribui de forma melhor*), diferentemente de um ato de caridade, que é algo momentâneo.

No segundo relato, primeiramente, há marcas de modalização quando o participante fala da capacidade de transformação social do trabalho docente (*pode mudar alguma coisa*), a seguir ele afirma categoricamente: *muda pessoas*. Através da modalidade deôntica (*eu devo fazer*), representa em termos de obrigação o despertar da consciência crítica dos alunos. E no trecho final ele expressa uma avaliação a respeito desse papel do professor como formador de pessoas mais críticas: *eu acho isso muito importante*.

No relato seguinte, a participante Agnes expressa afinidade com a prática docente, através de processos mentais afetivos (*eu gosto e me identifico com a prática; eu me sinto feliz sendo professora; eu me sinto realizada como professora*). Ela também destaca o papel social da profissão, embora que de forma modalizada pelo verbo “poder” (*eu vejo que eu posso fazer a diferença sendo professora*) e, por fim, revela o modo como ela se identifica na condição de professora: *eu me vejo como um ser importante nessa sociedade*.

O último relato nos fornece uma visão da entrevistada acerca de si mesma como professora e do seu aluno, com quem interage nas situações cotidianas. A identidade do professor é de um ser que colabora com os alunos e, ao mesmo tempo, aprende com eles. Ao falar dos alunos, utiliza a modalidade deôntica, expressando a necessidade do aluno em relação ao trabalho do professor (*pessoas que precisam ter os olhos abertos*). Mais uma vez, portanto, destaca essa função social do professor, alguém com um importante papel a cumprir.

Apenas uma cursista indica insatisfação com a profissão e desejo de ter feito uma escolha diferente, como pode ser percebido no relato abaixo:

**Rosa:** se eu pudesse escolher hoje, assim, por conta da/ dos-dos espinhos que a profissão tem, né, talvez eu tivesse enveredado pra outra área, assim, teria, talvez, até feito Letras, sim, eu gosto muito de letras, mas, num sei/ talvez/ talvez/ sei lá, tivesse estudado mais (risos) pra num ser/ sei lá, num tenho/ (pausa longa) digamos que eu não queria os espinhos que eu tenho hoje assim nessa profissão, né, talvez outra coisa.

Há muitas marcas de modalização no relato (*talvez eu tivesse enveredado por outra área; teria, talvez, até feito Letras*), com destaque para o uso do atenuador “talvez”, além do modo e do tempo verbal escolhidos. Os aspectos prosódicos, como as muitas interrupções e a longa pausa, denotam hesitação e acentuam o baixo envolvimento com as declarações feitas (*num sei/talvez/talvez/sei lá, tivesse estudado mais; pra num ser/sei lá, num tenho/*). A cursista aponta as dificuldades da profissão como motivo para essa insatisfação, representadas de forma metafórica (*espinhos que eu tenho hoje nessa profissão*).

Ao analisar as respostas à questão “Que características você considera próprias ao professor/ à professora?”, é possível perceber como os(as) cursistas constroem a Identidade “ser professor”/ “ser professora”:

**Iara:** Olha, todo professor tem que ser disposto, tem que ser disposto, tem que ser receptivo, né, tem que ser muito/ e tem que ser muito curioso, né, e tem que ser, acima de tudo, bem-humorado. (...) Uma pessoa sem preconceitos também (...) se você não for uma pessoa aberta sem preconceitos, fica difícil (...) se não tiver afetividade não/ a gente não avança nós não avançamos na, na, na nossa prática

**Rosa:** Eu acho que ele tem que ter um espírito de doação, não é que é um sacerdócio, num é, mas você tem que gostar de pessoas e querer conseguir aquilo que você sabe que é o melhor pra aquelas pessoas, né? (...) acho que o professor ele tem que ter/ ser uma pessoa culta, ser uma pessoa que tem que ter compromisso com leitura, né, eu acho que isso é muito importante, então eu acho que esse espírito de doação, né de querer transferir, de abraçar pessoas, eu acho que qualquer nível, até no acadêmico o professor ele deve/ tem que abraçar pessoas, ele tá ali pra ajudar, auxiliar pessoas e tem que ter uma formação, tem que ter um compromisso com a formação.

**Rânia:** compromisso, ser um exemplo para o seu aluno e [pausa] fazer o possível para que o aluno aprenda, assim, se ele perceber que o aluno não aprendeu ele tem que se rever ele tem que ter humildade e rever o que (incompreensível), o quê que não está dando certo, tem que ser humilde, o professor tem que ser humilde.

**Rafael:** eu acho que uma coisa essencial pra um professor é a preocupação com o outro entendeu, tem que ter, se não tiver, se você não tiver nem aí pro outro, não dá pra você ser professor. Mas, assim, tem outras questões né, também, a questão da curiosidade, da disponibilidade, né, estar apto a estudar, estar disposto a estudar, mas o que eu pontuo como principal é se preocupar com o outro, é querer transformar, tá entendendo?

**Agnes:** Primeiro, responsabilidade com o ensino, não tem como você ser realmente um professor que é consciente da sua função se você não tem responsabilidade com o que você faz, quer fazer de qualquer jeito e acha que é suficiente, não é.

**Laura:** paciência, dedicação, compromisso, responsabilidade, eu acho que são os principais, mais do que a sua inteligência ou o grau de estudo, de instrução que o professor tenha, acho que essas são as principais.

Nos trechos em questão, os(as) participantes utilizam construções frasais com modalidade deôntica, pelo uso do auxiliar *ter*, que expressa a obrigação do(a) professor(a) de atender a determinadas características no exercício de sua profissão. O uso de tal estratégia de modalização apresenta alto grau de comprometimento avaliativo, tal como o uso de verbos flexionados em um sentido condicional (*se não for uma pessoa aberta, (...) fica difícil; se não tiver afetividade, a gente não avança; se você não tiver nem aí pro outro, não dá pra você ser professor; se você não tem responsabilidade(...), não é [suficiente]*). Além das afirmações e negações categóricas, que, por seu turno, indicam o maior grau de precisão acerca da verdade do enunciado que se profere: *uma coisa essencial pra um professor é a preocupação com o outro; não dá pra você ser professor; não tem como você ser realmente um professor*. Alguns trechos, porém, indicam opção por modalidades epistêmicas com baixo grau de comprometimento, no uso da expressão *eu acho*. Tal operador modal apresenta a informação do ponto de vista pessoal, indicando uma oscilação no comprometimento avaliativo de alguns(as) participantes.

Importante destacar que os(as) participantes apontaram muitas características ligadas ao campo afetivo (*receptivo, bem-humorado, afetividade, espírito de doação, gostar de pessoas, humildade, preocupação com o outro, paciência*). Segundo Tardif (2002), uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, visto que o objeto do seu trabalho é o ser humano. Outras características apontadas como essenciais estão ligadas aos recursos intelectuais do professor (*curioso, pessoa culta, gostar de ler, compromisso com a formação, estar apto a estudar, inteligência, grau de estudo*). Além de “responsabilidade” e “compromisso”, outras características citadas em vários relatos. É possível notar que certos significados fundamentalmente atitudinais associados aos sentimentos/emoções ganharam mais relevo na fala dos(as) participantes do que conhecimentos teóricos/técnicos, o que é possível perceber nas construções frásicas: *tem que ser, acima de tudo, bem-humorado; são os principais, mais do que a sua inteligência ou o grau de estudo, de instrução que o professor tenha; o que eu pontuo como principal\_é se preocupar com o outro, é querer transformar*. Dessa forma, os(as) cursistas constroem a identidade de profissionais que prezam pelas relações interpessoais e assumem, paralelamente ao compromisso com a

formação técnica, o compromisso com a formação humana.

No trecho seguinte, a cursista Iara enumera os principais desafios da profissão:

***Iara:** a falta de diálogo entre os colegas da mesma área e da própria escola, né, porque eu acho que é importante a gente desenvolver um trabalho conjunto, né, (...) Outra dificuldade também é a falta de materiais diferentes, principalmente, eu que sou de língua portuguesa, né, materiais de leitura, se eu quiser adotar um livro pra leitura é difícil, (...) Outra coisa na minha escola de dificuldade é a condição das salas de aula porque elas são muito barulhentas (...) e a falta de verbas pra aula de campo. Tão legal a gente levar o aluno pra vivenciar uma coisa diferente e assim essa.. essa... limitação é... é muito chata porque você fica o tempo todo ali sentada naquela sala confinado naquelas paredes então como é que você vai fazer uma aula significativa de verdade, né? A gente não tem. Então acho que basicamente é isso.*

Primeiramente, ao relatar a falta de diálogo entre os professores da instituição onde trabalha, a cursista traz um enunciado avaliativo que, apesar do baixo grau de comprometimento (*eu acho*), expressa um traço de sua identidade docente: a valorização do trabalho conjunto, avaliado como *importante*. Quanto à falta de material, há uma avaliação afetiva com a utilização de processo relacional (*é difícil*). Além dessas dificuldades, a questão de infraestrutura também é levantada, com uma avaliação explicitamente negativa (*salas de aula [...] são muito barulhentas*). Adiante, ao abordar a falta de verbas para aulas de campo, a cursista traça um paralelo entre a situação real, com valoração negativa, ativada pelos termos *limitação, muito chata, confinado* e a situação almejada, com valoração positiva (*legal, uma coisa diferente, aula significativa de verdade*). Ela finaliza com uma afirmação categórica que enfatiza a falta (*A gente não tem*), seguida de uma declaração modalizada (*Então acho que é basicamente isso*), deixando claro que essas dificuldades enumeradas constituem a sua posição e não uma verdade independente de seu ponto de vista.

Os(as) demais participantes destacam a desvalorização moral e financeira da profissão docente:

**Clarissa:** Um dos desafios é conviver com o preconceito mesmo, porque: Você faz o quê? Professora? Ah professora... Além da questão salarial, você tem que aprender como usar bem o seu salário, senão você vai sofrer.

**Lia:** a gente acaba precisando dar muitas aulas pra ter um rendimento salarial que supra as nossas necessidades pessoais.

**Rosa:** A questão salarial e a questão/ essa questão do status, né, é impressionante, eu tava fazendo/ eu faço pilates aí eu tava em crise no mestrado e cheia de dores e ela (a professora:) não, vai dar certo e tal aí uma outra aluna: Ah, você faz mestrado? Em quê? Aí eu: Em Letras. Morreu o assunto

**Laura:** eu acho que é isso a gente tá tipo meio só, os professores estão só na sala de aula “Vai lá, tem 40 alunos ali pra ti, fica ali sozinho com um pincel e uma lousa e te vira”, né, então eu acho que falta o apoio, tanto da família, como da sociedade, como do governo, acho que falta um pouquinho disso aí.

**Rânia:** o meu maior desafio é lidar com a indisciplina, assim, a indisciplina em sala de aula ela é algo terrível, assim, e eu não sou, tem professor que faz, é amiguinho né, pro aluno respeitar, eu não, eu não sou a favor dessa política assim de ser amiguinho pro aluno,  você é a professora, o aluno é o aluno, e a indisciplina ela é algo que me incomoda bastante, assim.

**Agnes:** Conseguir conquistar todos os alunos, isso aí é um desafio grandioso porque a gente/ cada pessoa é um mundo, todo mundo é diferente, pra você conseguir atenção, pra que ele escute o que você tá tentando transmitir você precisa conquistar.

Primeiramente, o salário é um dos componentes avaliados quando o assunto é valorização docente. Em referência a esse aspecto, Clarissa utiliza a modalidade deôntica “tem que”, denotando a necessidade de o professor aprender a usar bem o seu salário, sob o risco de sofrer, caso não o faça. Desse modo, a participante parece não ver perspectivas de soluções efetivas para a desvalorização salarial, sugerindo ações individuais na busca para amenizá-la. A participante Lia também levanta “soluções” individuais para o problema dos baixos salários que, segundo ela, leva docentes a trabalharem mais para ganhar mais, o que é representado com caráter de necessidade, pelo verbo “precisar”: *a gente acaba precisando dar muitas aulas*.

O *status* da profissão é outro fator, citado pela cursista Rosa, que usa uma narrativa para legitimar o que está afirmando. Tal estratégia discursiva, sem modalizações, confere à sua fala um alto grau de comprometimento. Ela avalia essa falta de reconhecimento como *impressionante*; possivelmente, o que a impressiona é a paradoxal falta de prestígio de uma profissão de tamanha relevância social. A participante Rosa também utiliza o relato em discurso direto, reproduzindo textualmente as palavras de alguém que menospreza a profissão.

Outro aspecto ligado à temática é o das condições de trabalho, que envolve questões como a disponibilização de recursos e o número de alunos por sala, tal como referenciado por Laura: *Vai lá, tem 40 alunos ali pra ti, fica ali sozinho com um pincel e uma lousa e te vira*. A avaliação da participante é, de início, modalizada subjetivamente (eu *acho que é isso*), com marca de indeterminação (*tipo*) e uso do atenuador “meio” (*meio só*). A seguir, ela reformula a afirmação valorativa de forma categórica: *Os professores estão sós*. No fim do relato, ela esclarece esse “estar só” como uma falta de apoio dos diversos segmentos da sociedade. Para tanto, utiliza novamente a modalização epistêmica, em que a declaração é apresentada como um enunciado aberto a dúvidas: *eu acho que falta o apoio, tanto da família, como da sociedade, como do governo*.

Esse sentimento de desvalorização pode ainda ser originado pelo desinteresse dos alunos, como ratificam as cursistas Rânia e Agnes. A cursista Rânia caracteriza a indisciplina dos alunos com avaliações negativas expressas de maneira assertiva (*o meu maior desafio é*

*lidar com a indisciplina; ela é algo terrível; ela é que me incomoda bastante*) com destaque para o uso dos reforços *maior* e *bastante*. A cursista se mostra contrária à relação de amizade entre professor(a) e aluno(a) como estratégia para obter o respeito, evidenciando, desse modo, a posição defendida por ela de um distanciamento entre esses atores sociais: *você é a professora, o aluno é o aluno*. De modo contrário, a participante Agnes faz uso da modalidade deôntica para sustentar a necessidade (*tem que*) de conquistar o alunado para alcançar a sua adesão e interesse.

Uma das últimas perguntas feitas era: “Que mudanças você percebe no seu olhar e na sua atuação docente depois que teve início a formação continuada? ”. Ao analisar as respostas dos(as) participantes, é possível perceber mudanças nas concepções de letramento que orientam as práticas docentes dos(as) cursistas, que foram, em grande parte, provocadas pelas reflexões vivenciadas durante as aulas teórico-práticas do curso do Profletras:

**Iara :** Ele (o Profletras) me conscientizou assim mais, da questão do meu poder como professora né de mudar, mesmo a realidade do aluno no que diz respeito ao letramento dele, né, proporcionar mesmo a cidadania.

**Rosa:** A gente que é professor de Fundamental II, às vezes a gente tem aluno que não lê, né, que num escreve bem e... e tal e a gente sempre culpa o pessoal do Fundamental I Ah, num foi, num foi bem alfabetizado, é culpa do Fundamental I, e só fica culpando e o que é que eu vou fazer, né? Então o PROFLETRAS é... por parte dessa disciplina e de algumas outras ele faz a gente olhar pra nossa própria prática, né, porque no dia-a-dia a gente acaba sempre culpando o outro e verificando que alguma coisa num funciona bem e o que é que eu vou fazer?

**Clarissa:** Eu passei a ser, assim, mais próxima dos problemas dos alunos, em cada disciplina a gente vai vendo, por exemplo, letramento a questão da heterogeneidade, foi muito salientada pela professora XXX e eu trabalho com EJA à noite, então eu já passei a ter um olhar por aquele aluno mais velho que/ como diferenciar o tratamento. Na questão da fonologia(...) também chega as redações, assim e ficava até assim: Meu Deus, como é que ele erra isso? ... aí a gente já passou a ter uma visão mais de/ vamos dizer de qualificar, não só ele errou, só no erro... Então eu acho bastante válido.

**Agnes:** Então o ponto de partida agora pras minhas aulas são os meus alunos, e não a minha pessoa, né, que era colocada em primeiro lugar (risos). Isso mudou bastante. (...) Eu tenho procurado proporcionar atividades que sejam do interesse deles, eu tenho procurado realmente ouvir mais, isso era uma coisa que eu não fazia, eu achava ‘isso aqui vai ser bom’, mas quando eu aplicava os meninos não estavam nem aí porque não, não se encaixava na realidade deles (...) porque eu tenho tentado levar pro/, entrar no mundo deles pra trazê-los pro meu mundo, então isso realmente tem mudado, com certeza o que a gente tem aprendido a repensar nossa prática.

**Laura:** acho que a gente tem feito reflexões bem interessantes a respeito da prática, repensar, aquilo que eu falei no começo, da reprodução das práticas que a gente recebeu na, na escola quando tava fazendo o ensino médio, né, então a gente tá repensando, talvez a gente não achou ainda caminhos específicos pra seguir, mas eu acho que a inquietação já ajuda, já é o desconforto, né, o passo pra mudança, então eu acho que essa reflexão, a busca, a gente lê muitas pesquisas que foram aplicadas em outros lugares do país então a gente já vai tendo ideia, né, pra sua prática, então eu acho que a principal coisa é isso, a análise e a reflexão sobre a própria prática.

No primeiro relato transcrito, a cursista Iara salienta a contribuição do programa na conscientização em associar o letramento às questões de ensino, no fortalecimento de sua identidade profissional e na mudança de sua prática pedagógica, priorizando-se práticas que levem à formação de cidadãos críticos e reflexivos. A cursista Rosa, por sua vez, ressalta a questão da reflexão sobre a própria prática. A fala dessa cursista quanto à crítica aos professores das séries anteriores sugere a sua filiação a uma concepção tradicional, na qual um programa curricular com uma progressão pré-definida tem importância central. Pude observar, no relato de Rosa, uma mudança nessa concepção que parte do modelo de déficit para uma visão do ensino como um processo contínuo, com idas e vindas. Em vez de pressupor o que os alunos já deveriam saber, ela passa a buscar meios de intervir na dificuldade diagnosticada.

A participante Clarissa avalia as contribuições do programa como bastante válidas, destacando a visão mais sensível que passou a ter das dificuldades dos alunos, quando entendeu que as práticas de letramento variam de um contexto para outro, o que indica filiação ao modelo ideológico do letramento. Além disso, evidencia também uma mudança na compreensão da aprendizagem da escrita pelo aluno. É claro que o enfoque na correção ortográfica, citado pela mestrandia (*aquela olho ia direto naquele erro ortográfico*), é uma prática do modelo autônomo de letramento. Esse modelo em que a escrita é trabalhada de forma abstraída da realidade, descontextualizada e que não faz sentido para o aluno é naturalizado e internalizado pelos professores. Mas através das leituras e debates em sala, professores e professoras tomam consciência das implicações desse modelo e há, então, a possibilidade da construção de uma nova identidade, com novas possibilidades de atuação.

Agnes também destaca a oportunidade que o programa oferece para uma autorreflexão: *com certeza a gente tem aprendido a repensar nossa prática*, em que a locução adverbial *com certeza* confere alto grau de comprometimento com a afirmação. A fala dessa participante também indica uma mudança em sua concepção de ensino da leitura e da escrita (*o ponto de partida agora pras minhas aulas são os meus alunos; isso mudou bastante*), com adesão ao modelo ideológico. Adotar esse modelo significa ligar o trabalho pedagógico à vida social dos alunos, contribuir para o seu desenvolvimento, explorar a proximidade com questões da comunidade, relacionar o ensino com o próprio contexto deles, enfim, trazer as suas práticas socioculturais para a sala de aula. Essa tentativa de incorporar o modelo ideológico em sua prática é expresso na oração *porque eu tenho tentado levar pro/, entrar no mundo deles pra trazê-los pro meu mundo*.

Por fim, a fala da participante Laura é a que possui mais modalizadores epistêmicos. A repetição da expressão subjetiva *eu acho*, além do atenuador *talvez* ocasionam um baixo comprometimento dessa cursista com o discurso do potencial de mudança do Profletras. Em seu relato, ganha relevo a dificuldade em superar o modelo adquirido na experiência que tiveram com a profissão ainda enquanto alunos(as), o que faz todo o sentido, porque a construção da identidade docente se inicia na socialização primária dos(as) futuros(as) professores, ainda no papel de alunos(as) da escola, continua com o ingresso no curso de licenciatura e não tem um fim determinado, visto que o professor está em formação permanente. A cursista afirma que a inquietação e o desconforto provocados pelas reflexões feitas no programa já configuram o primeiro passo para mudanças mais profundas, no domínio da ação.

Porém há que se destacar que essas mudanças fazem parte de um processo, contínuo e demorado, e muitas vezes há dificuldade de abandonar velhas práticas arraigadas do modelo autônomo. Durante a observação participante, percebi que alunos e alunas consideravam necessário o uso do modelo autônomo em vários momentos, a exemplo do ensino de ortografia e gramática. No relato a seguir, gravado em sala de aula, uma cursista - que não está entre os participantes - fala das dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente:

A nossa experiência em sala de aula também denota, né que nós ainda por muitas vezes por mais que compreendamos, né, o letramento ideológico, a gente, de certa forma, ainda impõe esse letramento autônomo em sala de aula porque, como os textos falam, a gente acredita que/ nós internalizamos que o letramento autônomo ele traz progresso, né, ele traz é, é melhores é, é possibilidades de, de condições de vida, de acesso e então nós temos que mudar, né, as concepções de letramento das comunidades para inserir novos tipos de letramento porque assim essa comunidade vai ser melhor, né? (...) sempre durante essas leituras, a gente faz, nós somos pessoas da prática, né, a gente tá em sala de aula o tempo inteiro, então todos os textos que eu leio, sempre, né, falando de mim, eu fico é, pensando na minha prática, né? E eu fico, ah eu tô fazendo isso, eu faço isso, eu faço isso, eu faço isso (entre risos) e é péssimo né, porque a gente chega à conclusão que por mais que (ininteligível) teoricamente a gente saiba que não é adequado, muitas vezes ali no dia a dia, na prática de sala de aula, tem outros contextos, e eu trabalho com os 6º né, eles são pequenininhos, o principal motivo da indisciplina eu faço alguma coisa que ela diz aqui nesse texto que pra que haja disciplina a gente acaba/ a gente eu, né? Tô falando eu, acaba é, é, realizando práticas que promovam que eles fiquem disciplinados pra escutar aquilo que eu tô dizendo né, e, e, essas práticas elas não são adequadas, muitas vezes, muitas vezes elas são impostas, muitas vezes elas castram, né, a aprendizagem do aluno, mas eu preciso daquilo ali muitas vezes pra conseguir sobreviver dentro daquele, dentro daquele contexto da sala de aula. E aí essa imposição, que é preciso refletir, de dominação né, do letramento autônomo, a dominância do letramento autônomo como sendo superior, né àquilo que é importante trabalhar (ininteligível) a gente precisa contemplar nas práticas e que é muito difícil. (Relato de uma aluna gravado durante observação realizada em 27/05/2016).

Apesar do uso frequente da forma adverbial “né” como pedido de confirmação do enunciado anterior, percebi, no uso da modalidade epistêmica, um alto grau de envolvimento da falante, que se posiciona claramente em relação à necessidade de mudança (*então nós temos que mudar, né, as concepções de letramento; essa imposição, que é preciso refletir, de dominação né; a gente precisa contemplar nas práticas;*) Porém a cursista expressa a dificuldade em aplicar na prática o modelo ideológico do letramento.

Percebi também que a falante se identifica com o tipo de comportamento que ela descreve, seja na primeira pessoa do plural (*nós internalizamos que o modelo ele traz progresso*), ou do singular (*eu faço alguma coisa*). Fairclough (2001, p. 180, 181) seguindo Hodge e Kress (1988), propõe que “a afinidade que um(a) produtor(a) demonstra em relação a uma representação de mundo é inseparável do relacionamento (e 'afinidade') entre a o(a) produtor(a) e outros participantes do discurso”. Partindo dessa perspectiva, interpreto que a falante, ao modalizar a questão da imposição do modelo autônomo (através da expressão mitigadora *de certa forma*), pretende construir uma visão positiva dos professores(as), justificando que a adesão a esse modelo é decorrente do desconhecimento de seus reais efeitos ou das dificuldades que enfrentam na condução das turmas. Em outro momento, o uso de advérbios de frequência (*sempre, muitas vezes*) para representar a reflexão contínua dos(as) docentes sobre a própria prática e apresentar as razões para a adoção de práticas inadequadas em sala de aula contribuem para reforçar essa visão positiva.

Ela defende que as dificuldades de aplicação do modelo ideológico do letramento na prática de sala de aula são motivadas, em primeiro lugar, pela própria concepção do modelo autônomo, internalizada por muitos professores, de que é preciso desenvolver nos alunos as habilidades individuais para que eles sejam aprovados nos exames externos, consigam um bom emprego e alcancem a mobilidade social. Ela também cita o texto discutido em aula “(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupos anódinos” (MACHADO, 2013) para embasar o seu argumento de que, devido à rotina de sala de aula, muitas vezes, ela precisa aplicar atividades mecânicas e sem sentido para manter a ordem.

Além dessas dificuldades relatadas de ultrapassar concepções naturalizadas e ainda de enfrentar problemas estruturais do ensino, como salas de aula superlotadas, indisciplina, violência, falta de recursos, há também outra barreira para a consolidação de práticas de letramento ideológico no ensino: a existência de relações assimétricas de poder. Uma preocupação constantemente relatada pelos(as) cursistas é quanto às mudanças no ensino influenciadas pelos exames externos, principalmente o Enem. É possível perceber que o Estado impõe mudanças e estratégias de controle, que fazem com que os(as) professores(as)

vivenciem uma verdadeira tensão em sua identidade: seguir o modelo arquitetado pela política curricular oficial, com seu modelo escolar burocrático, conteudista e cientificista que a educação pública brasileira vem assumindo por pressão do mercado de trabalho e cada vez mais distante de seus vínculos culturais e sociais ou construir identidades subversivas, baseando o ensino em uma pedagogia da prática social (Barton, 2009).

### 5.3 Conclusão

Neste capítulo de análises, foi possível perceber que determinadas marcas de modalidade discursiva são mais frequentes em cada tema abordado nas entrevistas, o que denota maior ou menor comprometimento avaliativo dos(as) participantes. Ao responderem as perguntas da primeira parte do roteiro, a maioria dos(as) cursistas entrevistados(as) relata uma falta de atenção à prática docente no curso de Licenciatura em Letras e manifesta um descontentamento em relação à priorização dos saberes teóricos. Percebi que as estratégias discursivas mais utilizadas são as orações não modalizadas, indicando forte engajamento com a afirmação do distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula. Verifico, assim, uma avaliação valorativa negativa da graduação, denotando um caráter de falta, incompletude. Ao analisar o relato do cursista que mostrou opinião destoante, percebi que a avaliação positiva da graduação em Letras é expressa com um comprometimento ora alto ora baixo, denotando a insegurança do participante em afirmar categoricamente que saiu do curso preparado para atuar como professor.

Fica evidente um contraste entre a avaliação da formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras e da formação continuada, no Profletras. De acordo com a maior parte dos(as) participantes, enquanto o primeiro centraliza os saberes teóricos, o segundo prioriza os conhecimentos de ordem prática. Durante as observações de campo, constatei esse vínculo maior do Profletras com a profissão, se comparado à graduação. As falas analisadas, apesar das oscilações de comprometimento, revelam uma avaliação positiva do curso de MP em Letras no que se refere ao aperfeiçoamento prático para a profissão. Algo que me chamou atenção foi o fato de que apesar de destacarem a centralidade dos saberes práticos do Profletras, os(as) cursistas entrevistados(as) não apontam essa relação com o ensino como motivação para o ingresso no programa. Eles/elas utilizam, principalmente, os verbos de processo mental “querer” e “gostar” para expressar o desejo de dar continuidade aos estudos, o que constitui a maior razão para a entrada no curso de mestrado.

Em relação à segunda parte da entrevista, os(as) participantes produziram relatos

acerca das contribuições das práticas de letramento do MP para a atividade docente, tema abordado também nos diários de participante. Enquanto na fala, evitam comprometer-se fortemente com as declarações sobre as mudanças provocadas pelo MP, no registro escrito indicam uma atitude de forte engajamento. Vale ressaltar que as primeiras entrevistas foram realizadas no início do semestre e a escrita do diário foi proposta no final, esse intervalo de tempo pode ter contribuído para a mudança na estratégia discursiva.

Ao falarem dos motivos para a escolha e a permanência na profissão, predominam orações avaliativas com verbos de processo mental afetivo, expressando afinidade com a prática docente e uma avaliação positiva do papel social do(a) professor(a). A identidade que constroem, enquanto professores e professoras, é a de profissionais que prezam pela afetividade, visto que na avaliação deles(as) é positivo e desejável que o(a) professor(a) atenda a certas características, como o bom-humor, a receptividade, o espírito de doação, a preocupação com o outro e a paciência.

Finalmente, destaco as mudanças discursivas na concepção de letramento que orienta a prática docente dos(as) cursistas. A passagem do modelo autônomo para uma orientação ideológica de letramento pode ser percebida quando os(as) participantes relatam, por exemplo, maior aproximação dos conteúdos com a realidade do aluno, uma visão mais sensível do erro, a concepção da escrita como um processo contínuo e a atenção a práticas que promovam a cidadania. Apesar de os(as) cursistas reconhecerem dificuldades em superar o modelo dominante no currículo, tais como a falta de recursos, a indisciplina, a falta de tempo para dedicar-se ao planejamento, a falta de apoio e o número excedente de alunos por sala, muitos(as) afirmam que já podem sentir os efeitos dessas mudanças em sua prática pedagógica.

Após a discussão que busquei suscitar na análise, segue o capítulo de considerações finais desta pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, retomo cada um dos objetivos propostos para esta pesquisa e a forma como foram alcançados, lembrando alguns dos resultados expostos durante a análise. Também discuto as contribuições trazidas por esta investigação e apresento sugestões de pesquisas futuras que deem continuidade a algumas das problematizações aqui expostas.

Início lembrando que a pesquisa foi motivada por minhas inquietações como professora, no que diz respeito ao distanciamento entre os espaços da formação de professores(as) e do trabalho docente. Como relatado, meu foco de interesse foi o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), por constituir-se como uma nova modalidade de formação continuada de professores(s) que objetiva promover uma aproximação entre a academia e a escola. Como também explicitado no capítulo1, a pesquisa teve como primeiro objetivo específico:

- Descrever os eventos de letramento do Profletras e relacioná-los às práticas de letramento.

A análise das entrevistas revelou mudanças discursivas dos cursistas em relação ao seu letramento acadêmico, depois que teve início a formação do Profletras. Essas mudanças são relatadas em termos de aperfeiçoamento prático para a profissão, produção de gêneros discursivos próprios desse contexto e refinamento do senso crítico. Em relação ao primeiro aspecto, as notas de campo confirmaram a atenção dada ao ensino que perpassa todas as atividades de leitura e escrita desenvolvidas no programa. A análise das entrevistas e dos diários de participantes, combinadas com as notas de campo permitiram-me fazer um levantamento dos gêneros produzidos em um período letivo, pelas turmas do 1º e 3º semestres. Percebi que eles(as) produzem gêneros discursivos que fogem do modelo de objetividade da escrita acadêmica, como o diário de leitura e a autobiografia, atividades direcionadas ao público da educação básica que foram propostas aos(às) cursistas do Profletras.

Concomitantemente, os(as) cursistas produzem gêneros discursivos legitimados no contexto acadêmico, tais como o artigo e a resenha, os quais também interferem na prática docente, ainda que essa interferência se dê de forma menos direta. Essas práticas de escrita têm importância reconhecida pelos(as) cursistas, por oferecerem recursos conceituais, os quais podem ser adotados e adaptados nas situações de ensino-aprendizagem. Destaco ainda as propostas de elaboração de atividades pedagógicas, visando ao ensino da escrita, da leitura e de aspectos ortográficos e gramaticais, a exemplo das oficinas didáticas. Estas últimas

configuram oportunidades de produção do próprio material, preenchendo, assim, uma lacuna relatada de falta de materiais adequados para um trabalho de orientação ideológica no ensino do português.

Tendo em vista esse maior vínculo das atividades do curso com o ensino, as avaliações dos professores-alunos em relação à sua formação no Profletras são predominantemente positivas, com atitude de forte comprometimento. Apesar disso, os(as) cursistas não apontaram a relação do Profletras com o ensino como a maior motivação para a procura pelo curso. Outras justificativas que aparecem com maior recorrência são o processo de seleção diferenciado, sem a exigência de um anteprojeto de pesquisa, bem como as características específicas do programa que contemplam o público a que se destina, a saber: professores e professoras em exercício.

No tocante à apropriação de novos gêneros discursivos acadêmico científicos, a maior parte dos(as) entrevistados(as) relatou ter sido exposto(a), no contexto do Profletras, a práticas de escrita acadêmica que nunca vivenciou no contexto da graduação; entre os gêneros que muitos(as) deles(as) produzem pela primeira vez estão o artigo científico e o projeto de pesquisa. Os participantes denotam, em sua fala, um momento de sofrimento que perpassa esse desenvolvimento educacional, mas reconhecem a importância dessas práticas para o fortalecimento de sua identidade acadêmica, o que é perceptível nos registros de seus diários de participantes, em que trazem avaliações positivas das atividades de letramento desenvolvidas no Profletras.

Outra contribuição do curso relatada pelos participantes é o espaço para a reflexão crítica. Interpreto que a experiência profissional que os(as) cursistas já trazem para o curso amplia ainda mais a sua habilidade de avaliar e se posicionar em relação à própria prática, ao conteúdo dos textos lidos e até mesmo no que se refere à atuação dos(as) professores(as) do programa. Convém lembrar aqui que, diferentemente da formação inicial, os cursistas não estão mais na posição de alunos(as), futuros(as) professores(a), mas de professores(as) de fato, cuja experiência profissional vai interferir em sua própria formação.

Passo agora à análise do segundo objetivo específico deste trabalho, aqui lembrado:

- Investigar as identidades docentes construídas nos textos das entrevistas e dos diários, incluindo o modo como cursistas se veem como docentes e como acham que são vistos(as) pelas pessoas em geral.

Primeiramente, quero destacar que enquanto alunos(as) da graduação os(as) participantes da pesquisa ainda não se reconheciam “professores” e “professoras”. Ao

justificarem essa não identificação inicial, eles(as) recorrem ao discurso de desvalorização do(a) professor(a), o qual perpassa além da questão salarial, fatores como falta de prestígio, desrespeito dos alunos, más condições de trabalho, falta de apoio do governo e da sociedade como um todo. No contexto do Mestrado Profissional, há mudanças no discurso identitário dos participantes desta pesquisa: eles(as) manifestam grande identificação e compromisso com a profissão, e constroem para si a identidade de alguém com um importante papel a cumprir, como formadores de pessoas mais críticas; reconhecem, portanto, a capacidade de transformação social do trabalho docente. Porém a identidade não contempla apenas a forma como as pessoas definem a si mesmas, mas inclui a forma como querem ser vistas pelas outras. Nesse sentido, os(as) professores(as) relatam uma falta de reconhecimento da sociedade pelo seu papel e o desejo de serem mais valorizados(as).

O terceiro objetivo traçado foi o seguinte:

- Relacionar os usos da leitura e da escrita na vida acadêmica dos participantes com mudanças em sua identidade docente.

No que se refere às mudanças na prática pedagógica dos cursistas, evidenciaram-se valorações que apontaram melhorias e transformações, em parte atribuídas às mudanças no letramento acadêmico. Uma mudança mapeada diz respeito às concepções do ensino de escrita e de leitura: os(as)cursistas indicam, em seu discurso, uma passagem de concepções e práticas mais orientadas pelo modelo autônomo para outras pautadas pelo modelo ideológico. É claro que nesse processo de mudança eles(as) enfrentam muitos desafios, sejam problemas estruturais do ensino, sejam as estratégias de controle do Estado, ou ainda a superação de um modelo engessado e adquirido desde a socialização primária. A esse respeito, Street (2012) argumenta que é preciso avançar além das críticas unicamente teóricas ao modelo autônomo de letramento e desenvolver propostas de aplicações práticas do modelo ideológico. As perspectivas teóricas reunidas nos Novos Estudos do Letramento precisam fazer essa mediação da teoria na prática, o que constitui uma agenda para pesquisas futuras. É necessário que os estudos nesse campo avancem para que o letramento como prática social deixe de ser apenas disseminado em discursos educativos e seja, de fato, incorporado a práticas pedagógicas, principalmente no sistema público de ensino.

Entre as contribuições trazidas por esta investigação, menciono, primeiramente, a contribuição para o estudo do letramento acadêmico, um tema novo de estudo no Brasil, que precisa ser pesquisado para conhecermos o processo de formação de profissionais do ensino, sendo de grande relevância como contribuição para elaborar políticas públicas de educação. Além disso, investigo a relação entre o modo como os participantes usam a escrita e a leitura

e as posições identitárias assumidas, focalizando o Profletras, programa que faz parte de uma modalidade *strictu sensu* recente no cenário da pós-graduação brasileira e que, portanto, merece novas investigações. Os(as) participantes desta pesquisa trazem à baila, em diversos momentos, aspectos favoráveis e desfavoráveis do curso, os quais devem ser ampliados com pesquisas em outras instituições associadas à Rede Nacional do Profletras e levados em consideração para a tomada de decisões na continuidade do programa.

Quanto às contribuições pessoais, afirmo que durante o percurso deste trabalho, tive a oportunidade de realizar leituras em profundidade relacionadas ao tema e aprender muito sobre os métodos etnográficos de pesquisa. Apesar de todas as dificuldades inerentes ao trabalho de campo, principalmente para uma pesquisadora inexperiente em pesquisas dessa natureza, o contato com os participantes é muito enriquecedor e permite trazer percepções de *insiders* da prática social sob escrutínio. Devido à minha imersão no campo, estabeleci uma relação próxima com os participantes, indo além da tradicional relação pesquisador- sujeito pesquisado.

Além disso, tendo em vista que os falantes assumem e negociam posições identitárias ao agirem e interagirem com (e pela) linguagem, acredito que a pesquisa trouxe contribuições para eles e elas, pois tiveram um espaço para refletir sobre as suas identidades de mestrando(a) e professor(a), negociá-las e assumi-las na interação com a pesquisadora, durante as entrevistas e a escrita dos diários.

Finalmente, quanto às sugestões de iniciativas que possam vir a dar prosseguimento à discussão de algumas das questões aqui colocadas, proponho que se investiguem na prática o peso das mudanças relatadas, no papel que o letramento acadêmico de professores(as) egressos(as) do Profletras realmente desempenha nas instituições escolares onde atuam. Ao observar os sujeitos em seu contexto de trabalho, acredito ser possível identificar possibilidades e constrangimentos para efetivação das mudanças no ensino básico propostas pelo Programa de formação.

Apesar da produtividade e da relevância das categorias adotadas para este estudo, não foi possível (nem era meu objetivo) esgotar as potencialidades de análise dos textos produzidos pela transcrição das entrevistas e pelos diários de participantes. Letramentos e identidades são objetos que não se fecham em um quadro teórico específico, antes são atravessados de múltiplas vozes e de jogos de combinações teóricas e conceituais (SILVA; ASSIS; BARTLETT, 2013). Portanto outros aspectos podem e devem ser observados no estudo da identidade do professor(a)-aluno(a) na relação com os letramentos acadêmicos, de modo a contribuir em pesquisas futuras, para uma compreensão mais profunda do fenômeno

aqui enfocado. Espero com esta dissertação, porém, ter levantado questões e desafios que possam ser levados adiante através de novas pesquisas e como mais um dado a ser considerado na efetivação de novas formas de apoio e incentivo à participação desses(as) professores(as) nessa etapa de formação.

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALPERSTEDT, G. D.; PEREIRA, F. I.; DO VALLE, L. R. Mestrados Profissionais em Administração, Contabilidade de Turismo no Brasil e seu Processo de Avaliação. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, IV, 2013, Brasília. *Anais do IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília, 2013.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & Interação*. 2. ed., Parábola, 2003.
- ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumo na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) *Letramento e formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 181-202.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies*. Reading and Writing in one Community. London/New York: Routledge, 1998
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIČ, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London/New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BARTON, D. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. Basingstoke (eds). *The Future of Literacy Studies*: Palgrave Macmillan, 2009. p. 38-53.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *RBP*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124 - 138, julho de 2005.
- BATISTA JR., J.R.L. *Discurso, Identidade e Letramento no Atendimento Educacional à pessoa com deficiência*. 2012. 310 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BATISTA JR, J.R.L.; TAMAÊ, D. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiências. In: Maria Aparecida Resende Ottoni; Maria Cecília de Lima. (Org.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. 1ªed.São Paulo: Cortez, 2014, p. 192-233.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO & MACHADO, V. R. (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 45-80.
- BRASIL. MEC/CESu/CFE. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.
- BRASIL. MEC. CAPES. Parâmetros para Avaliação de Mestrado Profissional. *R B P G*, v. 2, n. 4, p. 151-155, jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. *R B P G*, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_080\\_1998.doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.doc). Acesso em: 4 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº7, de 22 de junho de 2009. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção 01, p. 31. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_07\\_2009.doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_07_2009.doc). Acesso em: 4 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_17\\_2009doc](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislacao/Portaria_CAPES_17_2009doc). Acesso em: 4 out. 2016.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. L., LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006, p. 141-162

CUNHA, L. A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

DAVIES, A. C. *Reflexive Ethnography: a guide to researching selves and others*. London: Routledge, 1999.

ESCOTT, C. M. Avaliação e Produção do Conhecimento nos Mestrados profissionais. In: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.244-245.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. Trad., revisão e prefácio à Ed. Brasileira de I. Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing Discourse – Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Critical Discourse Analysis*, Longman Group Limited Pearson, Edimburgo, 2. ed., 2010.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 93-107.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011. ISSN: 2178-7603.

- FISHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008
- FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *R B P G*, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009
- FONTENELE, L. M. S. *O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas*. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- FOWLER, R. *et al* (Eds.). *Language and Control*. London: Routledge and Keegan Paul. 1979.
- GIACOMAZZO, G.; LEITE, D. Mestrado Profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. *ETD – Educ. temat. digit.* Campinas, SP v.16 n.3 p.475-493 set./dez. 2014.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter, 1967.
- GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *Discurso e Prática Social*, no prelo. Disponível em <http://migre.me/uTxCX>. Acesso em: 03 set. 2016
- GOULART, I. B.; FERREIRA, L. S. Mestrado Profissional em Administração: a visão dos coordenadores de Minas Gerais. *Encontro dos Mestrados Profissionais em Administração*, V. 3, 2016.
- HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold, 1985.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. O discurso citado na construção do efeito de sentido de identidade em agentes de segurança penitenciária. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(3) 2008, 475-502.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.
- HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 121-143.
- IZA, D. et al, Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

- JONES, K.; MARTIN-JONES, M. E.; BHATT, A. Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacies: participant diaries and diary interviews. *In: Martin-Jones, M.; Jones, K. Multilingual Literacies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, p. 319-351. Tradução Izabel Magalhães: A Construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue – diários de participantes e entrevistas. In: Discursos e Práticas de Letramento (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 111-158.*
- JONSSON, C. Doing Ethnography in Multilingual Schools: Shifting Research Positioning in Response to Dialogic Methods In GARDNER, Sheena; MARTIN-JONES, Marilyn. *Multilingualism, discourse and ethnography. New York: Routledge, 2012. p. 256 - 268*
- KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.*
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.*
- KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.*
- KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. *Alfabetização e Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.*
- KRESS, G. & HODGE, R. *Language as ideology. London: Routledge & Kogan Paul, 1979.*
- LEA, M. R.; STREET, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education. v. 23(6), p. 157–172, 1998.*
- LEA, M. R., STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.*
- LORENZATTI, M. C. When illiterate isn't illiterate. Reading reality in a modality way. *In: STREET, B.V.; KALMAN, J. (Orgs.). Literacy and numeracy in Latin America: Local Perspectives and beyond. New York and London: Routledge, 2013. p. 81-94.*
- MACHADO, V. R. (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. *In: BORTONI-RICARDO & MACHADO, V. R. (Orgs). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 97-124.*
- MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. *In: KLEIMAN, A. B. (Org.) Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235.*
- \_\_\_\_\_. *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.*

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica do Discurso e Texto. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 113-131, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução: a análise de discurso crítica. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada *D.E.L.T.A.*, 21: Especial, p. 1 - 9, 2005.

\_\_\_\_\_. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) *Práticas identitárias. Língua e discurso*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 71-96.

\_\_\_\_\_. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHAES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 59-86.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MALINOWSKY, B. *Sex and repression in a savage society*. London: Routledge e Kegan, 1953.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 363-386, 2010.

MARCUSCHI, L.A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R *The Language of Evaluation: appraisal in English*, London: Palgrave MacMillan, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MATTOS, A. M. A. O Professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Rev. bras. linguist. apl. [online]*, Belo Horizonte, vol. 2, n.1, 2002.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Réplia 2: mestrado profissional, você sabe com quem está falando?. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, 2010.

MIEROOP, D. V. Negociaciones de identidad en relatos sobre la pobreza. *Discurso & Sociedad*, Vol. 6(3), 2012, p. 636- 676.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva. *Infocapes*, v. 3, n. 3-4, p. 18-21, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Parâmetros para análise de projetos de Mestrado Profissionalizante. *Infocapes*, v. 7, n. 4, p. 54-58, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Pressupostos para a avaliação de projetos de mestrado profissionalizante. *Infocapes*, v. 7, n. 4, p. 54-58, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado. *Infocapes*, v. 3, n. 3-4, p. 18-21, 1995.

MOREIRA, M.A. O mestrado (profissional) em ensino. *RBPG*, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

NEVES, A.B. Metas da Atual Gestão. *Infocapes*, v. 3, n. 1-2, p. 14-18, jan/jul, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. B. F. Os discursos da escola e a construção de processos identitários de professoras de língua materna. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, (38), p. 19-28, Jul./Dez. 2001

PAPA, S. M. B. I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

PEREIRA, R. S. *Estratégias discursivas na construção das identidades de profissionais da saúde e usuários do Programa Saúde da Família: uma perspectiva etnográfico-discursiva*. 2016. 277 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PIQUET, R. Mestrado profissionalizante: relato de uma experiência. *Regiões e Cidades*, v.1, n.1, p. 2-9, 2008.

RADHAY, R. A. A imigração, a etnografia e a ética. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/UnB, v. 9 (2), p.45-56, 2008.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7 (1), p. 178-198, Jan./Jun. 2012

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, C. R. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *RBPG*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 433 - 450, dezembro de 2010.

RIOS, G. V. *Literacy Discourses: a Sociocultural Critique in Brazilian Communities*. Saarbrücken: Verlag dr. Müller, 2009.

RIOS, G. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas

socioeconomicamente diferenciadas. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 195-226.

RIOS, G. Ensino de Língua materna, letramento e identidades no campo da educação. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Org.). *Discursos, identidades e letramentos*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 175-191.

ROCHA, E. P. Discurso de posse: uma análise das avaliações positivas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 115-133, 2011.

SATO, D. T. B. *A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso*. 2013. 397 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1984.

SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. Parábola Ed., 2006.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das letras, 2012, p. 271-288.

SILVA, L. R. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento?. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Org.). *Discursos, identidades e letramentos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 234-252.

SILVA, J. Q. G., ASSIS, J. A., BARTLETT, L. Letramento e identidade: questões em estudo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 1º sem. 2013

SILVA, J. Q. G.; GOMIDE, R. O. M. Posicionamentos identitários em práticas de escrita da esfera acadêmica. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 219-240, 1º sem. 2013

SILVA, L. R. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento?. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Org.). *Discursos, identidades e letramentos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 234-252.

SILVA, W. R. S.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio Supervisionado da licenciatura. *Raído*, Dourados, MS, v. 7, n.13, p 37 - 60 jan./jun. 2013

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul. 2003.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to Literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 (2), p. 77-91, 2003.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B (Org). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-118.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação, *Revista Linhas*, v. 5, n. 1, p. 107-122, 2004.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. MONTE-SERRA, D. M.; MARTHA, D. J B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponível em: [http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm). Acesso em: 10 jun. 2015.

TICKS, L. K.. A identificação desvelada na análise do discurso de professores de inglês em formação inicial. *Linguagens & cidadania*, n. 13. p. 1-16, jan-jul 2005. Disponível em: [www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania). Acesso em: 30/01/2016.

VIEIRA, I. L. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2005.

WHITE, P. Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 178-205, 2004.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

**IDENTIFICAÇÃO:**

1. Qual é o seu nome e a sua idade?
2. De onde você é? Onde você mora atualmente? Há quanto tempo?
3. Qual a sua formação acadêmica (Curso, instituição, período de conclusão)?

**Letramentos e identidades acadêmicas:**

4. Como você avalia a sua formação acadêmica inicial em relação aos saberes necessários ao exercício da profissão?
5. Que mudanças você percebe no letramento acadêmico da graduação e do Mestrado?
6. Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?
7. Que desafios enfrenta como aluno(a) do Mestrado?
8. De que maneira você concilia as funções de mestrando(a) e professor(a)?
9. Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras?
10. De que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para a sua prática docente?
11. Qual é o trabalho de pesquisa desenvolvido por você? Por que escolheu esse tema?

**Letramentos e identidades docentes:**

12. Que motivos levaram você a se tornar professor(a)? O que te leva a permanecer nessa profissão? Que satisfação ela te traz?
13. Que características você considera próprias ao professor e à professora?
14. Quais são os principais desafios enfrentados no exercício da profissão?
15. De que forma o Profletras modificou o seu olhar para a profissão?
16. Que mudanças você percebe na sua atuação docente depois que teve início a formação continuada?
17. Quais são as suas expectativas tanto em relação a sua atuação profissional quanto à formação continuada?

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**DIÁRIO DE PARTICIPANTE**

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC  
(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade  
Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana \_\_\_\_  
De \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ à \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

|  |   |
|--|---|
| 1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana? | 2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))? |
|  |   |

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE IARA**

**Roberta:** Qual é a sua formação acadêmica: o curso, a instituição, o período que você concluiu?

**Iara:** Certo (ininteligível) eu entrei no curso de Letras a primeira vez em 1994, tinha 16 anos quando eu fiz o vestibular, cursei dois anos e depois abandonei por demandas pessoais, né? 2010 após ter casado, ter três filhos, ter outra profissão, aí eu resolvi fazer vestibular novamente, retomar o curso, aí eu fiz um dos últimos vestibulares aí passei novamente pra Letras, que eu queria aproveitar o que eu já tinha cursado, né? Dessa forma eu aproveitei realmente e me formei em 2012.

(...)

**R:** Em que semestre do Profletras você já tá?

**Iara:** No terceiro semestre, a gente tá concluindo os créditos, num é, pra começar a escrita.

**R:** Você entrou na primeira edição?

**Iara:** Não, sou da segunda turma.

**R:** [Da segunda]

**Iara:** A gente entrou... no finalzinho de 2014 a gente começou as aulas em novembro.

**R:** Ahã.

**Iara:** Né, então a gente já conta como se fosse 2015.

**R:** Ahã. É diferente do calendário do mestrado acadêmico, né? Inclusive, vocês não pararam, num foi, na greve?

**Iara:** Nós não paramos.

**R:** Uhum

**Iara:** Nós não paramos.

(...)

**R:** E como é que você avalia a sua formação acadêmica inicial na graduação em relação aos saberes necessários pro exercício da profissão?

**Iara:** (Breve silêncio) Olha, muitas das coisas que eu uso, utilizo hoje na minha prática eu aprendi sozinha, né, procurei, procurei alternativas porque assim eu já peguei... Como é que eu posso dizer? Um, um curso diferenciado daquele que eu comecei a estudar em 94, né então em 94 quando, na minha primeira vez no curso eu tinha feito muitas disciplinas de literatura e tinha feito poucas de linguística né e aí quando eu retornei ao curso eu já, eu já tinha aquela ideia preconcebida ah eu vou ficar com a literatura que é mais legal e tal e aí não, não, eu não

via muita aplicabilidade na/ no que eu via no conteúdo de sala de aula e a aplicabilidade ao ensino, né? Isso mudou quando eu fiz a minha primeira cadeira de estágio que eu fiz com a professora (nome da professora omitido).

**R:** Hummmm [maravilha].

**Iara:** [né] é, porque ela é uma mestre em relacionar o conteúdo teórico com o conteúdo de sala de aula isso fez toda a diferença, tanto que eu, é/ debandei para o lado da linguística, né abondei a, a, a/ essa pretensão por seguir carreira na literatura, porque eu via que era um nicho que teria mais a ver como eu já pretendia ensinar , o... aí assim, eu achei que era mais, mais produtivo pra mim mas, por exemplo, quando eu cheguei na escola embora eu tenha começado a lecionar numa escola particular que as condições de ensino são outras, mas eu senti muita dificuldade porque os alunos são muito mais tecnológicos né do que o se mostra, do que o que se mostra (ininteligível) perdão, do que o que mostra a faculdade e aí o quê que acontece? É muito difícil é... pra o aluno recém formado transpor aquele conhecimento teórico que na UFC não tem, NÃO TEM, né? Por que que por que que o meu aluno troca a letra ‘p’ pela letra ‘b’, não tem. Em Fonologia a gente sabe que tem um problema lá na oclusiva ou ele tem um problema na imagem acústica, mas isso num fica claro pra o professor que tipo de problema aquele aluno tem como é que ele pode resolver né? Isso pra dá um, exemplo de fonologia, né? E a gente tem vários outros exemplos, de coesão e coerência a gente estuda funcionalismo, estuda o formalismo estuda todas as teorias, mas a gente não vê uma aplicabilidade no final né? Faz muita falta isso, principalmente porque aqui é um curso de licenciatura aí a gente só vai ver lá no final quando os conteúdos já não estão tão mais frescos né e depende do professor do estágio, porque não são todos que vão fazer essa abordagem ne as vezes a gente tem aquele choque no estágio porque você não tem uma/ uma vivência da teoria pra ensino prático então eu acho que a, o curso de licenciatura peca nisto, né, e eu acredito que não seja só aqui na UFC da UECE também, né ?

**R:** Uhum

**Iara:** Essa, essa engenharia, né, de aplicação, né, a gente sabe fazer o cálculo, né, sabe o quê que o aluno precisa, mas a gente não sabe fazer essa engenharia de transposição, faltam oficinas, falta disciplina de como você elaborar uma prova então você vai aprendendo é ou na marra, né? E aí isso prejudica o aluno, porque o aluno pega um professor inexperiente, que não sabe como lidar com determinadas situações ou você vai procurando outros meios e isso também num quer dizer que num implique que num vá aprender na marra também, mas vai aprendendo, né?

**R:** Ahã

**Iara:** Então assim, é... no meu caso eu sempre fui muito, eu sempre gostei muito de coisas diferentes, muito de, de novidades né, e aí por isso mesmo que eu fui procurando, fui fazendo cursos extras, leio muito, tenho uma filha adolescente que também ajuda muito né naquela recepção pra sala de aula: ah mãe isso é legal, isso num é, isso não é legal, e assim, mas quantas pessoas têm o mesmo tempo, né? Quantas pessoas têm o mesmo tempo, né quando eu comecei a lecionar eu lecionava só um expediente né, só pela manhã então eu tinha a tarde todinha pra ficar fuçando na internet na/ na/ no site do portal do professor que tem muita coisa bacana, mas infelizmente quantas pessoas tem essa mesma/ esse mesmo gás né?

**R:** [E disponibilidade]

**Iara:** E disponibilidade, hoje como eu dou aula 200 horas é difícil, né, e os meus colegas realmente estão cansados e aqueles mais antigos num tem, só, é aquela coisa tradicional do/ de copiar o quadro todo e ficar a aula e aí a metade da aula é uma explicação, a outra, os outros 50 minutos é o menino sentado fazendo uma atividade e que muitas vezes nem é corrigida, né?

**R:** É, fica sem função né?

**Iara:** [Aí assim] Num tem nenhuma função, a função que eu vejo da escola hoje é / manter o menino quieto sentado numa cadeira, né?

**R:** Uhum.

**Iara:** E aí, assim, é o grande problema pra quem se forma hoje e vai ver a realidade da escola, vai ... quem num tem Pibid, né, hoje tem Pibid o menino vai pra escola, sabe mais ou menos como é (...) quando eu cheguei na escola pública, pra mim foi um choque né, porque as salas são muito heterogêneas, né, e nem um momento na minha formação eu vi como lidar com uma sala em que um aluno não sabe ler, o outro tem um nível de leitura melhor, o outro tem um problema qualquer de comportamento, então, como lidar com essas diferentes realidades de uma sala de aula, né?

**R:** Ok. E a tua primeira experiência foi no estágio ou foi já na escola pública ou esse choque foi mais quando tu assumiu mesmo?

**Iara:** Não, assim, eu fiz o estágio, eu fiz estágio na escola pública num é ? E assim, mas é diferente.

**R:** [É diferente]

**Iara:** Porque eu não tinha conexão com a turma a turma não era minha, eu não tinha aquela responsabilidade, né por mais que a gente vivenciasse ali é... uma sala superlotada , mas a gente não ti/ eu não tinha noção da individualidade de cada um, né

**R:** É mais quando a gente assume a nossa turma, né, que dá pra ter essa noção?

**Iara:** Exatamente.

**R:** E que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Iara:** O desejo mesmo de aprofundar, é... os meus conhecimentos, num é? Pra melhorar a minha prática docente; eu já tinha, eu já tinha tentado duas vezes entrar no mestrado acadêmico, né? (ininteligível), fiz prova pra UECE (...), passei, mas não fiquei entre as vagas e no ano seguinte eu fiz aqui na UFC, passei numa prova e fiquei reprovada na outra, então eu já tava me preparando em 2014 , 2015 pra fazer a, a prova do acadêmico novamente, foi quando eu conheci o Profletras que eu não conhecia né? Então eu tinha acabado de entrar na escola pública, fiquei, conheci e aí resolvi fazer a prova, e aí, assim, gostei da proposta, porque era relacionado ao ensino que era uma coisa que já me interessava, né, e aí eu fiz a prova e passei, o resultado saiu um pouco antes da prova do acadêmico, num é? Aí eu conversei com o meu marido, e aí eu achei que fosse talvez, fosse mais leve no sentido de que, como eu não poderia pedir afastamento, porque eu estava no período probatório, então eu achei que o Profletras tivesse uma grade mais adequada pro meu momento, né? Então eu nem fiz mais a prova do acadêmico, fiquei no PROFLETRAS mesmo.

(...)

**R:** Que mudanças você percebe no seu letramento acadêmico da graduação e agora no PROFLETRAS?

**Iara:** Ah... no, no Profletras, né a gente, a gente aprende a relacionar mais a teoria com a prática não tanto quanto eu esperava, né, mas talvez, talvez seja uma pretensão muito grande minha mas pelo menos tem muitos caminhos que foram apontados, né, é... as três primeiras disciplinas foi a Fonologia, letramento e alfabetização e a outra foi Texto e Discurso, a gente conseguiu, é relacionar muito mais a teoria com a prática, né? Especialmente, a questão de Fonologia, é erros de escrita, é... enfim, e aí assim dá um alento, você vê que às vezes o que você faz intuitivamente em sala de aula tem um fundo teórico, né, você sabe quando... quando aparece um problema você já sabe mais ou menos que caminho tomar né, então, assim, esse primeiro semestre foi muito importante realmente foi um divisor, foi um divisor de águas, né? Aí, assim, eu continuo... é, procurando é..., alternativas pra mim e pro meu cotidiano né

**R:** Uhum

**Iara:** E aí pra mim ficou muito mais fácil, né, com/ depois das primeiras disciplinas

**R:** E que desafios você encontra como aluna do mestrado hoje?

**Iara:** É realmente a dedicação aos estudos, né? Ano passado, quando eu entrei eu tinha sete turmas de redação

**R:** Na escola?

**Iara:** Na escola.

**R:** Ahã

**Iara:** Aí você trabalha 200 horas, mas você não consegue corrigir tudo na escola, e aí a gente tem o período das leituras, o período do mestrado, dos trabalhos, então 2015 foi um ano difícil.

**R:** E como professora de redação tu não tem horas a mais pra correção, não, né?

**Iara:** Não, são as horas corridas mesmo da escola, você tem as treze horas de planejamento pra corrigir né? Aí, assim, é... eu tomei a responsabilidade mesmo pra mim de, de melhorar as minhas turma né? De melhorar, de dar uma devolutiva pra uma, pra uma redação porque só corrigir e entregar a nota num faz sentido.

**R:** [Não faz]

**Iara:** Não faz, não faz sentido, e aí isso realmente me absorveu muito, né? E, e... confesso que no final do ano eu já não tinha mais como, como fazer um trabalho direito porque num tinha como. A gente tem outros projetos que são concomitantes, feira de ciências que a gente tem que orientar, feira cultural que a gente tem que/ que orientar né? E aí realmente fica complicado.

(...)

**Iara:** Ano passado tinha. Esse ano não tem (separação do professor só de redação) a SEFOR vetou, aí eu acho que vai ficar mais fácil porque eu acho que a gente tem uma ideia do todo do aluno, o aluno num é só um produtor de textos, né, o professor ficar vendo só aquilo eu acho complicado, eu acho que vai ficar melhor agora.

**R:** E de maneira você concilia as funções de mestranda e professora?

**Iara:** Nem eu sei

**R:** (risos)

**Iara:** Sinceramente, eu não sei, tem horas, tem momentos que eu tô estudando pro mestrado no meu planejamento, no intervalo, como tem momentos que eu tô fazendo... sempre a gente tá fazendo as coisas em casa, né? E aí eu ainda sou mãe, sou esposa, né? É, complicado. E aí eu acho que, que faz uma diferença a gente não se afastar um pouco, assim eu gostaria de ler tanta coisa, mas não dá tempo, não, não dá tempo mesmo; a gente deveria ter um afastamento nem que fosse mínimo ou até mesmo só do planejamento da escola né a gente tivesse um afastamento de ... 6 horas, né? Uma tarde livre, porque, assim, o nosso, a nossa vida pessoal fica esquecida, quem é professor sabe que aquele dia de folga você vai resolver, vai pro médico, vai resolver alguma coisa no banco, porque à noite quase nada funciona.

**R:** É.

**Iara:** Na verdade, e a gente não tem mais isso né? Porque sexta feira que é o nosso dia de aula

a gente tá aqui de 07:00 da manhã até 07:00 da noite, né como foi o semestre passado foi/ foi uma loucura de disciplinas aí tem esse probleminha (...) Aí a gente às vezes não consegue se aprofundar por isso, né? Eu acredito que deva continuar no mesmo formato da gente não se afastar na sala de aula porque a gente consegue visualizar melhor né? Aquilo que a gente tá vendo, né, com o que a gente tá vivenciando em sala, né?

**R:** Verdade.

**Iara:** A cadeira de alfabetização e letramento assim foi uma lente de aumento, né, pra gente, porque a gente tava lendo, e aí a gente conseguiu identificar em sala de aula justamente aquilo né?

**R;** É, interessante.

**Iara:** Justamente aquilo, mas a carga é muito intensa.

**R:** Então você acha assim, que tá estudando e vendo a prática ao mesmo tempo é importante, mas pelo menos um afastamento mínimo, né, é importante?

**Iara:** Exatamente, um afastamento mínimo, até mesmo pra você planejar uma intervenção na sua escola, porque o interessante é você planejar, seria planejar uma intervenção a cada disciplina que você vê, né? Por exemplo, na de alfabetização e letramento a gente, eu planejei uma intervenção que foi o artigo oriundo da/ da disciplina, né? A gente fez um grupo de leitura no facebook intitulado letramento digital, né? Então foi uma intervenção da disciplina que foi logo no comecinho do ano, que a gente não tava tão atribulada, né? E conseguimos fazer. Aí a outra disciplina de Texto e Discurso, aí já foi, já foi mais difícil né, porque a gente tava vendo como formular atividade é de, de incluir multimodalidade, tu tá entendendo?

**R:** Uhum.

**Iara:** Então assim, é, é legal que a gente planejasse uma intervenção a cada disciplina (...) porque você se restringir só aquilo que vai ser o seu tema da sua pesquisa/ lógico vai te engrandecer profissionalmente? Vai, mas é tão mais interessante que você consiga abranger várias coisas, lógico, você vai ser especialista numa coisa, mas a gente sabe que a sala de aula num é só um problema, né? (...)

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras e como você acha que essas experiências contribuem pra sua pratica docente? De que forma você leva né, essas experiências de leitura e escrita pra sua pratica docente?

**Iara:** Bem, recentemente, uma das professoras na cadeira de leitura e prática de Teoria Literária passou pra gente um diário que a gente registrasse as nossas experiências de leitura, e ta rá rá, eu achei muito besta, né.

**R:** (risos).

**Iara:** Eu achei muito besta, achei que aquilo ali não servia tudo mais, mas comecei a fazer o diário né, era uma exigência da disciplina, comecei a fazer o diário e aí eu comecei a gostar do diário, eu gostei tanto do diário que eu não queria mais entregar pra professora.

**R:** (risos).

**Iara:** E de fato ela nem pediu mais o diário, ele ficou comigo, mas, assim, eu achei bacana, porque fazia tempo que eu não escrevia a mão, eu não escrevia a mão, não sabia mais nem como era a minha letra só escrevo a mão no quadro e nos planejamentos as coisas a gente só escrevia no computador, né? Aí assim eu retomei a minha prática de escrita mesmo e senti que eu comecei a escrever mais livremente retomar pensamentos, retomar reflexões que eu não fazia quando eu escrevia no notebook, né e também assim era uma prática de escrita diferente. Aí eu pensei em adotar, tava até pensando hoje antes de vir pra cá: um diário de leitura com os meus alunos, né? Começar o projeto das leituras anuais e pedir que eles registrem as reflexões a respeito daquela leitura no caderno, porque a minha experiência foi boa, né de, eu achei isso bacana. É... seminários, a gente vê, já fez, é uma coisa que a gente já usa na escola, não tem assim grandes inovações, né? Assim como artigo, ninguém vai mandar um aluno fazer um artigo, mas de certa forma assim, /dessas práticas de letramento talvez o que eu leve mais forte pra sala de aula seja a questão da discussão, da oralidade e essa do diário de leitura que eu pretendo re..., fazer né? Aplicar.

**R:** E qual é o trabalho de pesquisa que você desenvolve no mestrado e por que escolheu esse tema?

**Iara:** O meu/ o meu trabalho de pesquisa é leitura de textos multimodais, né, ensino de leitura de textos multimodais e aí eu vou me concentrar no gênero infográfico. Por que que eu escolhi o infográfico? Porque eu acho lindo, eu acho o infográfico lindo e os meus alunos, na época que eu dava aula em escola particular, adoravam o infográfico, que eles são bonitos, tratam de temas pop, né, temas que eles gostam, né e é um, um texto que alia muita informação ao efeito visual. Então assim quando eu entrei no Profletras eu já tinha esse gosto por esse gênero textual especificamente e aí aprofundei melhor a pesquisa e vi que no teste PISA os índices mais baixos de notas é, são em relação ao infográfico, porque os alunos não sabem trabalhar as informações na escola particular eu confesso pra você que eles não tinham dificuldade, por quê? Outro nível de letramento, mas na escola pública eles têm assim, eles sentem uma barreira de verem as imagens relacionadas com número, às vezes, eles sequer tentam, eles pulam a questão. Então, eu/ o foco do meu trabalho é desenvolver uma metodologia ou uma sequência didática que auxilie aos alunos do 9º ano, né, que é eu tô pesquisando a compreender melhor esse gênero textual

**R:** Foi um pouco motivado pela tua própria prática, né?

**Iara:** Foi, foi motivado pela prática. Aí eu tinha assim muitas ideias né, de uso de tecnologia em sala e tudo mais, mas como eu fiquei com a professora Mônica, aí eu achei que pra referenciação esse tema casava melhor, né?

**R:** Uhum, e há quanto tempo você é professora e onde atua agora?

**Iara:** Pois é, eu sou professora há pouco tempo, tô velha mas há pouco tempo ne, é... eu passei no concurso de 2013, mas a gente só começou a dar aula em 2014, né? Mas antes disso eu acho que eu só dei aula uns 4 anos, só, em escolas particulares, né. Aí hoje eu dou aula numa escola da rede pública, lá no bairro do Antônio Bezerra as 200 horas né, é relativamente próximo da minha casa, eu moro no Icaraí, mas é, é na periferia da cidade então rapidinho, em meia hora eu tô na escola.

**R:** E que motivos levaram você a se tornar professora e o que te leva a permanecer nessa profissão?

**Iara:** (Silencio) Quando eu comecei né, a-a fazer o ensino médio a coisa que eu mais gostava de fazer era ler, né, e aí assim quando eu fiz o meu primeiro vestibular, justamente esse de 1994, eu fiz letras pelo meu gosto pela leitura que eu achei que eu tinha que explorar isso, sempre falei muito, sempre tirei notas boas em redação, né, e eu detestava matemática eu detesto, não gostava de química, não gostava de biologia, não gostava de nada e aí eu resolvi fazer letras né mesmo sem saber bem ao certo o que que era, porque a minha família não era uma família de tradição no ensino superior, ninguém tinha/ quase ninguém fez faculdade na minha família, então eu não sabia nem o que era, tá entendendo? Eu não sabia o que era fazer faculdade, eu não sabia pra que era uma faculdade, aí na minha escola: Ai, vai fazer vestibular?, eu sabia que era pra estudar um pouco mais, mas não-não sabia ao certo o quê que eu ia fazer, que eu ia ser professora, e aí, assim, eu comecei a fazer o curso e me deparei com coisas que eu não gostava, a língua latina eu não gostava, na época também que eu iniciei tinha grego, odiava fonologia, talvez seja por isso que logo de início eu fui pra área de literatura, mas.... enfim, né... a minha mãe mudou de cidade e aí eu acabei abandonando o curso mas aí depois, depois de todo um tempo, meu marido é professor, meu marido é professor já há muito tempo, né, e aí eu resolvi retomar, fazer o mesmo curso para seguir na profissão de professora. Primeiro, primeiro, por comodidade porque eu já tinha feito uma parte do curso, Não, vou concluir o ensino superior, e tudo mais. E... e...eu num sei nem explicar depois que eu comecei a lecionar e comecei a estudar eu senti assim uma espécie de chamado mesmo porque o meu intuito era ter o certificado e fazer outras coisas depois, revisar texto ou fazer concurso pra outra área né, mas senti uma espécie de chamado e aí

realmente na cadeira de estágio foi a que/foi a que me chamou, né? A gente vê a realidade dos alunos, vê assim a pobreza que é tão grande e você tem tanto pra oferecer, né? E foi aí que eu senti eu vou, vou lecionar, vou continuar lecionando ... eu acho que eu comecei a lecionar já/ eu acho que, eu voltei pra faculdade em 2010, em 2010 mesmo já comecei a dar aula na escola particular

**R:** Então, assim, essa profissão ela te traz uma satisfação?

**Iara:** Traz, eu rio muito, me divirto muito (...) Eu adoro as turmas danadas porque eu bolo de rir, né, isso até melhorou a minha prática, no começo eu sentia aquele choque, ficava com aquele estranhamento com o aluno, aquela tensão quando eles dizem uma besteira, você num fica tenso, né?

**R:** É.

**Iara:** Agora não, eu dou uma risada, né às vezes me igualo ao aluno: Rapaz tu tá é doido, né e aí assim a gente se diverte, se diverte e vê o retorno. E aí, assim, se não tiver afetividade não/ a gente não avança, nós não avançamos na-na-na nossa prática, né e isso é uma barreira (...) Se não criar algum laço, e isso eu aprendi na escola pública, porque na escola particular a gente tem um distanciamento maior, na escola pública eles são carentes de tudo.

**R:** Até de carinho, né?

**Iara:** Até de carinho. Até pra gente chamar eles de doido eles gostam [Riso].

**R:** E que características você considera próprias ao professor?

**Iara:** Olha, todo professor tem que ser disposto, tem que ser disposto, tem que ser receptivo, né, tem que ser muito/ e tem que ser muito curioso, né, e tem que ser, acima de tudo, bem-humorado. Eu sei que são características subjetivas, mas que são importantíssimas a profissão, né, professor que já chega de mal com a vida na escola, ele não tem/ ele não tem como avançar, né, porque às vezes eu já cansei assim... de acontecer da gente chegar na sala e ter acontecido alguma coisa na comunidade eles contam e a gente num dá nem a aula tradicional, né? Mas vai conversando, desperta uma consciência crítica daquilo, né, uma reflexão dali, isso também é importante pro crescimento deles. Agora uma pessoa que não é receptivo, né, que não é bem-humorado que não recebe/ não recebe o que eles trazem, né? Uma pessoa sem preconceitos também porque a gente vê muito num é, vê muito homossexual vê muito transexual lá na minha escola tem um problema porque a gestão é homofóbica e aí a gente fez umas sessões na sala eu pergunto: Você quer ser chamado como? Ah você quer ser chamado de Cíntia? Tá certo. Aí vem a coordenação: Antônio, venha cá. Né, aí tem aquele choque, ridiculariza. Então, assim, se você não for uma pessoa aberta sem preconceitos, fica difícil (...)

**R:** E quais são os principais desafios enfrentados no exercício da profissão? Como você os

enfrenta?

**Iara:** Os principais desafios... Atualmente, na escola/ na minha escola é a questão da estabilidade (...) Eu comecei o ano letivo com umas turmas ótimas no meu ver, porque são 28 alunos, 29 alunos, ontem a gente recebeu a notícia que a SEDUC vai fechar as turmas porque tem muito pouco aluno nas turmas, elas querem as turmas com 40 alunos então isso já desestabiliza eu não consegui me planejar o ano já começou mas eu fiquei / a gente fica mexido, né? Não sabe se vai ficar naquela escola, né então, isso já é/ apesar de ser concurso público com cargo estável né, mas eu tô vivenciando isso nesse momento. Segunda coisa que dificulta muito: a falta de diálogo entre os colegas da mesma área e da própria escola, né, porque eu acho que é importante a gente desenvolver um trabalho conjunto, né, eu acredito que é importante todas as series de 9º ano verem o mesmo conteúdo terem o mesmo projeto, mas, infelizmente há essa falta de diálogo e esse diálogo também não é propiciado pela gestão, né, projetos interdisciplinares, essas coisas é outra dificuldade. Outra dificuldade também é a falta de materiais diferentes, principalmente, eu que sou de língua portuguesa, né, materiais de leitura, se eu quiser adotar um livro pra leitura é difícil, eu/ eu fazer uma leitura compartilhada na sala se eu não tenho exemplares de livros né se eu não tenho data show pra projetar o livro no quadro e mesmo o data show projetando o livro não é a mesma coisa do aluno manusear o livro né? Então desde o ano passado que eu vivencio isso, eu quero adotar um livro, mas só tem dois exemplares ou só tem três, aí a gente faz grupos de leitura mas não é a mesma coisa, não é a mesma coisa então essa falta de materiais alternativos também é uma coisa que dificulta. Outra coisa na minha escola de dificuldade é a condição das salas de aula porque elas são muito barulhentas o ventilador é muito barulhento, é... a gente escuta muito ruído de uma sala pra outra às vezes a gente tá/ tá/ tá numa discussão bacana mas aí por conta da outra sala todo mundo pra pra prestar atenção né (...) aí tem a questão do calor essas coisas que também desconcentram. E a falta de verbas pra aula de campo. Tão legal a gente levar o aluno pra vivenciar uma coisa diferente e assim essa.. essa... limitação é... é muito chata porque você fica o tempo todo ali sentada naquela sala confinado naquelas paredes então como é que você vai fazer uma aula significativa de verdade, né? A gente não tem. Então acho que basicamente é isso.

**R:** E de forma o Profletras modificou o seu olhar para o ensino, a questão da concepção, como você vê o ensino?

**Iara:** Ele me conscientizou assim mais, da questão do meu poder como professora né de mudar, mesmo a realidade do aluno no que diz respeito ao letramento dele, né, proporcionar mesmo a cidadania, porque quantos alunos hoje saem da escola do ensino médio, não sabem

ler um contrato? Porque é uma coisa que ele vai precisar na vida dele pra alugar uma casa ou pra assinar um contrato de trabalho né, e antes eu tinha uma visão mais formalista mesmo: Ai, porque ele vai ingressar no Enem vai fazer uma faculdade, mas a realidade da escola pública é um pouco diferente, né, na minha escola nós tínhamos 5 turmas de 3º ano, só um aluno só ingressou numa faculdade pública, né agora, então muitos sequer pensam em fazer Enem, porque pra eles é uma realidade distante, lógico, nós incentivamos, levamos materiais e pessoas pra mostrar pra eles o que que é uma faculdade, pra que que serve uma faculdade, tudo mais, mas o meu olhar mesmo com o Profletras foi esse do poder que a gente tem, né de não esperar tanto (...) Eu acho legal intervenção em cada disciplina porque... você tá/ você não tá esperando: Ai, um dia a SEDUC vai mandar um material pra eu trabalhar ortografia, não, eu posso fazer aquilo ali, porque eu já vou ter o conhecimento pra fazer aquilo ali, conhecimento técnico, né, que é necessário.

**R:** E em relação a sua prática docente, de que forma está a sua pratica docente depois que teve início a formação continuada no Profletras? Porque a gente falou do olhar e em relação a pratica mesmo, a atuação?

**Iara:** A prática mudou, né, porque agora ela tá direcionada a um objetivo, um objetivo específico, né, de desenvolver determinadas habilidades, determinadas competências que antes eu não/ não sabia, que eu não tinha conhecimento ou então que eu não sabia nem medir que tava faltando aquilo ali né então agora depois da/ das cadeiras iniciais aí a gente consegue pelo menos... um/ fa/ fazer um instrumento diagnóstico daquela turma né então na prática mudou por isso porque agora você/ eu consigo identificar um problema de determinada turma, uma estratégia que seja melhor pra ela.

**R:** E essas competências assim como você falou na resposta anterior, mais ligadas a vida social do aluno, é isso?

**Iara:** A vida social e a vida acadêmica mesmo, porque nós somos também cobrados pelos resultados das avaliações externas, num é? Então, por exemplo, lá na minha/ na minha escola teve um/ agora num sei se foi um SPAECE que depois eles mandaram um relatório aí esse relatório ele apontava a/ quais eram os descritores que os alunos mais erraram, né, e aí, assim, tava lá em cima, porque ninguém passou pro professor, ninguém disse/ E aí por acaso eu peguei o relatório, né? Poxa aqui eles tão com problema no, leitura de gráficos o que que a gente pode fazer? Porque...era um instrumento super valioso né pra gente saber o que que/ quais eram as deficiências aí veio pra Português e Matemática. Aí essa / essa é uma das / das questões. (...) Não é só a competência social, é a competência mesmo de...

**R:** Linguística?

**Iara:** linguística, a competência linguística.

(...)

**Iara:** Olha uma coisa, um exercício que eu tenho feito muito com eles, / fazia né, porque agora a gente não sabe mais se vai ter a sala de informática disponível, era a gente ir no / no site da Globo, por exemplo, aí a gente via uma notícia, aí a gente lia a notícia depois a gente lia/ a gente lia os comentários, né, e aí eu pedia pra que eles respondessem , comentassem a notícia também, né, porque eles estariam se expressando eles estariam, é, é, mostrando o ponto de vista deles e isso também é ser cidadão tá entendendo? É uma competência técnica, linguística, né, porque ele tá externando o pensamento interior, tá treinando a escrita, tá treinando o pensamento crítico, né, e também é uma competência extremamente prática, porque até pra eles falar com as pessoas numa entrevista de emprego ele vai ser mais articulado, eu acredito.

**R:** E ele tá participando de uma prática social efetiva, né? Não é algo simulado.

**Iara:** Não é algo simulado, é disso que eu sinto falta na escola A gente não tem condição/ Não tem muitas condições de fazer real, né, uma prática real.

**R:** E quais são as suas expectativas, tanto em relação ao Profletras, quanto à sua profissão?

**Iara:** Mulher, eu sou tão ambiciosa.

**R:** (risos ).

**Iara:** É, assim eu tenho/ tô com a ambição de terminar o meu projeto, é... de conseguir fazer um material bacana, um material didático bacana pra desenvolver a competência de leitura de texto infográfico, penso em aplicar, estender a pesquisa para várias escolas, não só na minha escola, mas aplicar em escolas, disponibilizar mesmo o material, né. Penso em fazer um doutorado pra,... pra aliar o que eu já estudei e ampliar pra outras/ pra outros/ pra outras coisas e assim a minha/ o que eu penso mesmo em contribuir é pra melhoria do ensino, né, não ficar só restrita à minha sala de aula mas melhorar a escola como um todo porque a gente tem muitas ideias boas, mas quantas estão aí na-na surdina, né, que ninguém sabe, assim, na minha turma vai sair muita coisa boa, né? muita coisa boa e assim, se eu pudesse eu publicizava tudo, de todo mundo pra que fossem aplicados né? Então a/ a minha ambição é essa (...) Pretendo permanecer como professora, como eu te falei, eu senti o chamado, né, a minha mãe quando a gente era criança a gente fazia muita caridade, sabe? Assim de/ levava a gente pro leprosário pra gente distribuir salada de frutas e aí a gente passava a noite cortando salada de fruta e aí ela levava e / e a gente já tinha aquela empatia com o próximo, né e aí, o que fazer pra mudar? É... o que que a gente pode fazer pra mudar a realidade? E assim quando/ quando eu me vi nessa/ nessa posição de professora eu vi que eu posso contribuir,

que eu posso... é... mudar mesmo , né, contribuir de forma melhor , é diferente de você fazer uma caridade como a gente fazia quando era criança , bem diferente. Um empecilho muito grande é a questão salarial , né , mas .... tem isso também que nós nem falamos sobre isso é a questão mesmo dos colegas que se dedicam a outras escolas trabalham 300 horas , né, fazem trabalhos por fora pra poder conseguir uma renda mínima, né? E isso é uma grande dificuldade eu nem mencionei agora, porque eu sou casada, meu marido trabalha, então pra gente o meu salário não é muito mas também não é tão pouco, mas tem pessoas que são sozinhas, né, então o salário é muito pouco. Eu queria viajar de vez em quando, né, mas não dá, é um empecilho, né, é um empecilho.

**R:** Essa questão da valorização acaba fazendo com que a gente trabalhe mais e isso acaba comprometendo a qualidade.

**Iara:** [É, trabalhe mais, compromete a qualidade], e a gente às vezes acaba ainda migrando pra outras áreas que não são o ensino, né , eu tava vendo aqui , eu tenho uma , tenho uma colega daqui morta de inteligente, a menina inteligentíssima, vai terminar o mestrado acadêmico agora. Qual é o pensamento dela pro futuro? Vender Mary Kay. Num tô julgando ela, né, num tô, num tô, julgando, mas fico/ é o estrago, menina inteligente, terminar o mestrado, mas ela não vê futuro na profissão porque ela acha que num vai ganhar o suficiente, que num vai ser valorizada ela vai partir pra uma/ pra um outro objetivo totalmente distante daquele que ela/ que ela investiu tanto tempo, né (...). Aí eu fiquei assim com uma dó, mas aí me coloquei no lugar né da pessoa como é que pode? É... talvez pra ela se manter e tudo mais num sei, mas é uma questão importante que a gente não falou.(...) Na prefeitura me parece que é um pouco melhor, já/ você já/ se você tiver um curso, especialização, você já entra, né, com aquela progressão salarial, que é um defeito do estado.

**R:** É.

**Iara:** né, eu já tenho especialização mas não posso colocar o título ganharia 600 reais a mais, mas faria alguma diferença, né, mas não pode e isso também é uma coisa que faz com que as pessoas não se esforcem eu não ganho pra isso: Ah, não, eu não ganho para isso não, não vou fazer isso ,não. Eu não ganho pra isso. A gente escuta muito essas coisas.

**R:** (...) No mestrado acadêmico a gente tem a possibilidade da licença, e no Mestrado profissional?

**Iara:** Não tem, não tem. Uma das exigências (do Profletras) é que você esteja em sala de aula que é justamente pra que você possa intervir na realidade da sua escola, né? É... pra que você possa, pra que você possa mudar alguma coisa , é uma espécie de pesquisa-ação, né, o Profletras, mas realmente quem tem 200 horas na escola, é muito pesado. Talvez o ideal fosse

nos afastarmos 100 horas, né?

**R:** É verdade.

**Iara:** 100 horas, pelo menos, talvez fosse o ideal não sei se é possível pelas condições do projeto. O projeto oferece uma bolsa que já é um/ já é um incentivo né muito grande, o tanto de livro que eu comprei eu não tinha podido comprar, né?

**R:** Uhum.

**Iara:** se não fosse a bolsa, né? A bolsa que a gente recebe. Então é um incentivo também que faz com que as pessoas estejam procurando o Profletras que às vezes não é nem pela capacitação, é pelo dinheiro extra, tu tá entendendo? E aí isso também é uma coisa importante a se pensar, né? Agora poderia ser melhor? Poderia, se tivesse... um pequeno afastamento talvez de 50 horas, né, porque eu sei que a-a ideia é que modifique a escola e que isso se multiplique né, mas realmente da última vez que eu li, num tem não, não pode não, não é permitido. (...) Na LDB fala que o professor tem direito a-a 13 horas, né, 1/3 da sua carga horária pra estudo, planejamento, estudo e tal e tal e aí eu pleiteei a/ lá na minha escola uma fatia desse planejamento de folga, né, não, não pode, tá ali subentendido né na LDB, mas não tá escrito que a gente pode sair da escola, né (ininteligível) mas aí é uma ficção, porque você fica lá sentado, mas acaba fazendo outras coisas que não sendo pertinentes a escola, porque num tem como, num tem, não tem como, e aí assim pra quem tem família chega em casa à noite, vai fazer alguma coisa pela sua família, né, porque a gente é gente também, é difícil.

**R:** Nem no planejamento tem essa negociação, né?

**Iara:** Nem no planejamento, mas eu entendo porque antigamente os diretores liberavam do planejamento aí o professor ia fazer um bico por fora e aí acabava não fazendo o seu trabalho direito na escola, que aí tem essa desvalorização, se você pegar alguém seria até interessante colocar essa pergunta: O que você faz na escola pública é diferente do que faz na escola particular? Porque o discurso é totalmente diferente, totalmente diferente. (...) Lá na minha escola é falta, né (ausência no dia do planejamento), e em algumas escolas do estado é falta irre recuperável que é uma prática da gestão, é uma prática da gestão. Como eu te disse antes, a gestão lá da escola é democrática, né, ela dá a opção: tu tem alguma coisa pra resolver, quer usar o dia do planejamento? Usa, mas você tem que pagar depois de alguma forma, mas pelo menos já é alguma coisa, né? Mas mesmo assim na minha escola tem muito absentéismo, muito, muito mesmo.

**SEGUNDA ENTREVISTA – 21/10/2016**

**R:** Então, assim, essa segunda entrevista o meu objetivo é mostrar pra vocês, compartilhar alguns/ algumas conclusões parciais a que eu cheguei, pra vocês se/ dizerem, né, se vocês/ se você considera que a sua posição está representada nesse resultado e o que está faltando pra você, se você acrescentaria algo, né, então você vai se posicionar, se concorda ou não, né com esses resultados que eu mapeei. Então, na análise das entrevistas, eu mapeei três tipos de mudanças no letramento dos cursistas entrevistados, né, depois do ingresso no Profletras. Primeiro, um aprimoramento na formação prática. Então, (lendo): é preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos mestrados(as) em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Uma das perguntas feitas na entrevista foi: Como você avalia a formação inicial em relação aos saberes necessários para o exercício da profissão?. Algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática da sala de aula. É nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática. Foi possível ver uma avaliação positiva do curso de MP quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão, (né, em contraste com a avaliação da licenciatura). Uma procura por essa formação de caráter mais prático é, inclusive, um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no Profletras. Além de outras questões como a questão da acessibilidade para pessoas que trabalham. Como é que você se posiciona em relação a essa abordagem da teoria e da prática na graduação e no Profletras? E o que te motivou de fato a procurar o Programa de MP?

**Iara:** Concordo, eu concordo tanto com a/ com a abordagem da teoria e da prática que realmente é isso mesmo, eu acho que é um sentimento/ até entre os meus colegas de sala, mesmo que os que você não entrevistou a gente sem/ conversa, né, sente. O que me motivou mesmo foi uma/ foi ter uma pós-graduação, tanto é que eu já tinha tentado o acadêmico lá na UECE, tava mais ou menos concomitante, ia fazer o acadêmico daqui quando eu soube que passei no Profletras aí eu achei que ficou melhor, porque eu queria melhorar mesmo a minha, a minha, a minha prática, também, é, saber que uma pós-graduação também ajuda no salário, né, mas foi/ foi basicamente por isso porque eu queria me aprimorar

**R:** Tu queria dar continuidade aos estudos, né, não foi só esse caráter dele de ser profissional, de ser voltado pro ensino que te atraiu, né?

**Iara:** [Aos estudos] Não, o que foi voltado pro ensino foi decisivo porque na época, eu já tava na fase final da UECE, já tinha sido aprovada, mas lá na UECE a linguística lá é mais voltada

pra pesquisa, né, então quando eu/quando eu vi que aqui era voltado pro ensino e era o ensino que eu queria, né, e aí foi o que ficou, foi o que me fez decidir: não, eu não vou mais pra lá, vou ficar aqui mesmo

**R:** Uhum, tu fez uma opção, né, entre o acadêmico e o profissional?

**Iara:** Fiz uma opção. Eu queria mesmo era o ensino.

**R:** O segundo ponto é em relação à incursão em práticas específicas do contexto acadêmico; foi outra mudança no letramento dos cursistas (lendo): Além de aperfeiçoar a prática docente, os mestrandos também se apropriam de novos gêneros discursivos acadêmico científicos, como o artigo científico e o projeto de pesquisa. A maioria relatou não ter tido oportunidades anteriores para a produção desses gêneros. Não só isso, porque o letramento na academia não se limita aos gêneros produzidos nesse contexto (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros), mas pelas práticas específicas da academia com usos e significados próprios, como a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração do leitor nos textos produzidos. Até tu citou na primeira entrevista, né, que essa questão da discussão, do debate em sala de aula era uma das coisas que tu ia levar mais forte, né, pra sala de aula. Nesses dois aspectos do letramento acadêmico – apropriação de gêneros discursivos e refinamento de um espírito crítico – como você avalia as contribuições do Profletras?

**Iara:** É a mesma coisa que ensinam a gente na fa/ na/ quando a gente tá cursando a graduação pros alunos, de que a escrita tem que ser significativa pra poder ela se sedimentar e se desenvolver, e, no Profletras a escrita foi significativa, seja do artigo, seja do plano de aula que a gente depois fez, porque a sugestão é que os projetos tivessem sido voltados/ fossem voltados pra escola, então, não tem como não ser/ é totalmente diferente, né, de um artigo que você vai escrever só num contexto que você não vai aplicar e eu acho que essa foi a grande contribuição, a questão do/ de você poder olhar pro seu trabalho com um outro espírito também, porque muitas vezes a gente desenvolve e escreve coisas na escola, mas não volta praquela escrita, fica ali guardada, engavetada, e o Profletras deu / deu a chance, né de-de você / pelo menos de mim, perceber que é importante a gente voltar a essa escrita, a-a esse letramento, refletir sobre ele e ser crítico principalmente em relação também ao meu trabalho porque sempre a gente acha que o que faz é muito bom, vai mudar o mundo, e não é bem assim, né mas especialmente na-na-na apropriação de gêneros foi isso a questão de-de ser significativo mesmo, de ser uma prática social, não ser um trabalho de conclusão de cadeira, né, pelo menos todos os trabalhos que eu fiz, eu fiz cada um deles pensando no / ou envolvendo os meus alunos, ou pensando nos meus alunos, e isso eu acho que fez com que eu

tivesse um bom resultado, eu acho que/ eu acho que eu tive um excelente resultado, embora não tenha defendido ainda, mas eu sou orgulhosíssima do que eu fiz (Risos).

**R:** Por que tu já pôde aplicar, né, esses/ esses trabalhos, porque cada disciplina tinha um trabalho que sempre era voltado pra intervenção, né em sala de aula?

**Iara:** [Sempre era voltado] O primeiro foi justamente o da professora (nome da professora omitido), acho que foi o mais/ assim, o que ela enfatizou mais, a gente teve um de elaboração de questão que era uma coisa mais simples, né, mas que ela pediu um projeto e eu acho que foi talvez foi quando mudou mais, assim, esse paradigma: olha, é pra escola, o mestrado/ tem lá no, no, na descrição do nossos mestrado: é pra melhorar a escola; que se num tava claro pra uns, ficou claro a partir dali.

**R:** Uhum. Outra mudança foi em relação às concepções, né, sobre o ensino da leitura e da escrita (lendo): Os cursistas indicam, em seu discurso, uma mudança na concepção de ensino, de leitura e de escrita, que parte do modelo autônomo para o modelo ideológico de letramento, porém eles reconhecem muitas dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente. Que mudanças você pontua nessa passagem de concepções e práticas mais orientadas pelo modelo autônomo para outras guiadas pelo modelo ideológico e que dificuldades você destaca nesse processo? (...)

**Iara:** Uma das/ uma/ uma mudança muito grande em relação a essa/ essa transição do modelo autônomo pro modelo ideológico é a questão do professor se despir da sua própria orientação, discursiva, entende? Por exemplo, né, você vai discutir um determinado texto em sala de aula, um texto que tenha um viés político e por mais que você queira se despir do que você acha, especialmente nesse momento tão difícil que a gente tá passando no país, nesse conflito exacerbado de esquerda e de direita, né, você se despir do seu próprio posicionamento pra deixar aflorar os posicionamentos dos alunos e fazer com que eles percebam, né, que eles percebam como é que a linguagem pode influenciar como é que a linguagem é-é manipula e é difícil, é muito difícil, porque tem horas que você não tem abertura, dependendo da comunidade que você trabalha, né, a comunidade que eu/ a comunidade que eu trabalho ADORA o Capitão Wagner, né, e é assim, é muito, é muito..., é assim, é ... muito antagônico, num é porque eles são constantemente pegos pela polícia, apanham, né, as vezes em frente à escola tão fardados fazem a batida, e a gente sabe dessa coisa e-e a opressão policial tá um pouco ao lado dele/ do discurso dele, né e aí às vezes num tem abertura porque se você faz uma pequena intervenção crítica pra que ele veja não-não vê, não, você que tá dizendo isso, isso num é o que tá escrito aqui, aí a essa eu acho que é a mais-mais mais complicado pra gente trabalhar.

**R:** Uhum, tu diz isso em relação aos alunos?

**Iara:** Em relação aos alunos, em relação aos colegas, em relação à escola, porque na escola também tem esse embate de diferenças e por mais que, que hoje a gente tem a questão da Escola sem Partido, que tá muito forte na minha escola como eu tinha comentado da outra vez/ acho que eu não comentei da outra vez, eu acho que não tava ainda tão

**R:** [É, não tava ainda em evidência]

**Iara:** É, não tava em evidência. Na minha escola tem o... um grupo “jovens de Direita”, jovens de direita e eles tão se infiltrando de tal forma que tudo que alguns professores fazem é... doutrinação, se eu le/ não aconteceu comigo, né, mas a professora de História, se ela lê o texto do livro, aquele livro foi criado pelo governo pra doutrinação e ela foi contratada pra doutrinar, aí é uma situação muito... horrível, né? E aí pra professora com os alunos, e os professores um tem um discurso sem partido, outros têm um discurso com partido e o que eu / eu fico vendo é que num tem partido algum, a questão é você ser crítico, apresentar, então, por exemplo, esses/ essas duas última semanas de aula, eu apresentei é tanto a reforma do Ensino Médio, tentando o possível não/mas é impossível, né? (...) Não me posicionar: O que cês acham dessa mudança, o que que vocês acham que vai acontecer aqui, mas com todo cuidado, né, morrendo de medo de ser denunciada na ouvidoria, que eu tava doutrinando os alunos da/ pra serem lulistas e tudo mais, e a PEC 241 e eu vi no rosto de alguns que entrou por aqui, saiu por ali, né, tipo assim, isso não me interessa, isso não me pertence, daqui a 20 anos essa não vai ser a minha vida, é muito, aí é muito complicado, a-a escola é um organismo muito peculiar, né, que ali todo mundo tem que trabalhar em colaboração, e ao mesmo tempo muitos se odeiam, como é que se trabalha em colaboração com-com o ódio no coração, né (risos). Num entendo, né, muitos não se veem como profissionais e eu acho que falta muito isso na profissão, a/ professor se ver como profissional, eu não sou obrigada a gostar de você mas eu-eu sou obrigada a fazer um trabalho conjunto com você que tenha um bom resultado pro aluno que é o cliente, final, e é um-é um-é um grande nó e aí isso parte da gestão que não/ que vê o problema nascer e não administra, falta formação continuada, faltam letramentos assim carinhosos, né, entre os professores, né, é uma série, é uma série de coisa, acho que, acho que eu respondi, né?

**R:** Uhum, assim, pontuou bem as suas dificuldades, a vontade, né, de trazer esse espírito crítico, mas todas essas dificuldades que perpassam, né?

**Iara:** Todas as dificuldades, exatamente.

**R:** Então em relação a-a construção, né das identidades sociais, então assim eu mapeei duas identidades principais, né, que emergem aí no / no MP, a/ a identidade “ser professor”, né, e

“ser professora” e “ser estudante do MP”, né, duas identidades aí nas práticas de letramento do Profletras. Em relação à identificação como aluno(a) do mestrado profissional, (lendo): Nas narrativas produzidas nas entrevistas, os participantes constroem a ideia de que os desafios de um aluno do mestrado profissional são diferentes dos desafios enfrentados por um aluno do mestrado acadêmico. Os cursistas do Profletras pautam essas diferenças, principalmente, em termos de tempo de dedicação aos estudos, tendo em vista que o aluno do mestrado profissional não tem o direito à licença do trabalho, pois deve, segundo as normas do programa, estar atuando em sala de aula. Então, percebi tanto em observações de campo como na análise das entrevistas, que essa questão identitária é marcada por uma tensão: por um lado, há relatos em que os mestrados ressentem-se por um tratamento diferenciado dos professores em relação a eles, mas há também relatos em que eles reivindicam essa condição diferenciada. (...) Como é que você se posiciona em relação a essa tensão na identidade?

**Iara:** Assim, oh, muitos colegas reclamam/ reclamaram porque não leram a proposta do Profletras, num é, porque desde o primeiro momento que eu li a proposta do Profletras eu sabia que eu não ia ter afastamento, porque a proposta é que você desenvolva no mestrado, detecte dificuldades na sua escola, e proponha transformações, e o nosso projeto de dissertação é pra isso, então como é que eu vou investi/ fazer uma investigação longe do objeto de estudo, né? Tudo bem, essa é uma dificuldade/ essa-essa se torna uma dificuldade pela relação do tempo, eu acho que talvez a solução ideal fosse ter um afastamento de algumas horas, de 50 horas ou de 100 horas, mas eu não aponte por isso, porque eu já/eu já vim pra cá sabendo o quê que ia acontecer e mesmo se eu fosse prum acadêmico, na minha condição de probatório eu já sabia que eu num ia me afastar, então eu já vim resignada, né, eu já vim resignada. E a questão da diferenciação, de tratamento, sinceramente, eu não percebi, eu não percebi diferenciação de tratamento, é, a não ser uma cobrança/ uma cobrança maior de trabalhos num sei assim, num sei como é a dinâmica das outras disciplinas, mas eu também entendo que cada disciplina tem que ter um trabalho voltado pra sua escola, é difícil, é complicado, mas a gente faz, e eu acredito que a/ o acadêmico como tem outro perfil, tem essa diferenciação mesmo né, agora, em relação, em relação à diferenciação eu só me senti num momento, né, quando a gente soube recentemente de um concurso público que pontua é... diferente o MA do MP, que o MP tem uma pontuação menor, tomei conhecimento disso e fiquei profundamente abalada, porque na minha concepção eu trabalho mais do que um mestrando acadêmico, mas por quê? Porque eu tô dentro da escola, eu acho que a minha investigação, não desmerecendo a do mestrado acadêmico, é... tem uma utilida/ um fim mais prático e às vezes esse fim mais prático demanda mais trabalho, mesmo trabalho braçal

mesmo do que um projeto totalmente teórico, né, enfim, em relação a isso tem essa/ eu vi, percebi dos colegas e tudo mais, mas eu , quando eu vim, eu já sabia o que me esperava .

**R:** Então tu não teve esse/ esse conflito, né?

**Iara:** Não.

**R:** Em relação à identificação Profissional, né, a identificação “ser professor”, “ser professora”, (lendo): A análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita, mas enquanto alunas DA GRADUAÇÃO ainda não se reconheciam “professoras”. Somente duas cursistas afirmaram ter escolhido Letras pela identificação com a profissão. (...) Você, como representante do primeiro grupo, concorda que a sua identificação como professora ainda não estava definida quando entrou na graduação? A que você atribui essa não-identificação inicial?

**Iara:** Eu concordo que eu sou realmente do primeiro grupo e até te contei, né, de todo o/ que fui, voltei, mas depois quando eu voltei, voltei pra me graduar, realmente não me reconhecia como-como professora, né, e eu não sei em qual momento, realmente eu não sei em qual momento em que isso passou, quando comecei/ quando eu voltei pra graduação comecei a dar aula, de repente a gente se apaixona, né, o trabalho que eu tinha antes não era tão significativo, pra mim, eu tenho uma empatia muito grande com os alunos, com a, a comunidade, então aquilo ali pra mim significa muito, e é por isso que/ acho que foi aí que eu me reconheci embora eu acho que/ eu sempre tenha sido professora e nem soubesse, né, porque sempre no/ nos lugares que eu trabalhava eu ensina/ tava ali com aquela prática e a pessoa: ai, resolve ali com a fulana, né, porque, no caso era eu, sempre tava ali pra / então sempre fui e nem sabia, aí hoje quando a gente olha pra trás aí a gente vê, né? O outro ponto, deixa eu ver, é, aí essa não-identificação é justamente a falta de glamour da profissão, né, que é uma profissão que desde que eu era criança, desde que eu estava na escola, não era reconhecida, né, professor tem aquela coisa de-de pobre: Ah! É, coitadinho dele, é professor, e tudo mais, e-e realmente é a minha não identificação talvez seja isso, a falta de glamour, a falta de/da propagação das coisas boas que tem em você ser professor, né?

**R:** Hoje mesmo quando a tua filha diz que ser professora, tu incentiva?

**Iara:** Foi, eu fiquei... pois é, eu vivo esse conflito, né, ela coitada, tadinha, né, o pai professor, a mãe professora, vem cá comigo, ela ama já, já ama esse ambiente aqui, eu vejo aqui os olhos dela brilhando, meu Deus do Céu, como diz o (nome do professor omitido): minha filha quer ser professora de qual universidade francesa? (risos)

**R:** E a maioria afirmou que, depois de iniciada a prática de sala de aula se reconheceram e se

identificaram com a profissão, e assumem a identidade discursiva de um(a) profissional com um papel importante na sociedade” (...). Pensando na identidade “ser professor(a)”, como você se vê e como acha que é visto(a) pelas outras pessoas? Tu te já falou, né, sobre a visão que os outros têm da profissão, mas qual é a tua visão, o que é ser professor?

**Iara:** Olha, sinceramente, eu não sei nem como responder, porque se na minha época que eu estudava eu admirava o professor pela sabedoria que ela tinha, né, eu não sei se hoje é assim que os meus alunos me veem, porque a dinâmica escolar mudou, o/ a forma como se consegue o conhecimento mudou, a gente é muito mais mediador hoje do que fonte/ aquela fonte principal de conhecimento. É a mediação, é fazer , né, fazer com que o aluno descubra outros caminhos tudo mais , mas eu já , não, não me vejo mais como detentora do conhecimento então talvez por isso eu ache que eu não tenha a mesma visão/ o meu aluno não tem a mesma visão de mim que eu tinha do meu professor antigamente, mas sem dúvida nenhuma eu acho que eu tenho um papel muito/ um papel chave dentro da sociedade e-e a gente faz/ eu/ assim, tava até te falando antes aqui, né, da, dos conflitos que a gente teve na greve , da, da , da dinâmica a escola que mudou e a gente acaba se sentido responsabilizado, né? Mesmo que a gente saiba que não tem tanta responsabilidade assim, mas a gente sente, se ressentido, aquele aluno que, que se evade da escola, que não vem mais e que a gente sabe que o futuro dele vai ser/ num vai ser tão bacana como a gente gostaria de ser, então é-é hoje eu me ve/ real/ eu concordo com a afirmação eu acho que eu tenho um papel fundamental, mas é, os papéis mudaram, e a gente vê isso na questão do respeito com o professor, que é/ não tem , não se há, é muito difícil, uma coi/ um exemplo bem bobo, né, no dia dos professores, poucos alunos lembraram, mandaram mensagem , coisa que antes , antigamente a gente ia, no meu caso, os meus fi/ ou mesmo os meus filhos, né, levavam coisas, lembravam do professor, a lembrança é pequena , porque o nosso papel na sociedade é um papel ... que as pessoas sabem que é importante e ao mesmo tempo elas, elas deixam essa importância de lado, é como se a gente tivesse obrigação, obrigações, como se o nosso emprego não fosse um emprego, fosse um serviço, um serviço social, um serviço que num precisa ser bem remunerado, um serviço que você tem que fazer sábado e domingo, como propõe o candidato, um dos candidatos à prefeitura de Fortaleza, né, que ele quer abrir a escola sábado e domingo, com os mesmos professores , né, diga-se de passagem então éééé do mesmo modo é uma relação muito antagônica, né, eu sinto que tenho esse papel importante? EU sinto, mas eu não sinto que a sociedade sente.. que o meu papel é importante, entendeu? Acho que é isso.

#### Diário de Participante

**R:** E, pra fechar, em relação ao diário de participante, o que eu percebi é que não foram

relatadas leituras e escritas pessoais e nem pedagógicas, né, no período relatado.

**Iara:** Na verdade teve só, teve uma disciplina que foi a última que ela pediu pra gente fazer a autobiografia, foi a única pessoal, a única escrita pessoal que eu fiz, que eu lembro que eu tenha feito, foi essa.

**R:** Que mesmo assim, foi voltada ora uma disciplina, era um requisito, né?

**Iara:** Foi voltada pra disciplina, mas no/ nesse/ nesse intercurso do mestrado eu fiz um, um curso da plataforma do letramento que falava justamente da importân/ reforçava a importância do seu diário e aí eu comecei um caderno, né, fazia o plano de aula e colocava lá do lado o quê que tinha sido legal, o quê que não tinha sido, tudo mais, ideias para o futuro, mas só durou uma semana (Risos)

**R:** Não conseguiu levar adiante, né, pelo tempo..

**Iara:** Não consegui, não consegui levar adiante

**R:** E a professora, ela, ela, qual foi o objetivo, assim, que ela enfatizou na autobiografia, ela propôs assim pra um/ ela falou assim o propósito?

**Iara:** Ela apresentou a autobiografia dela, aí ela falou assim: Ah, quem é/ quem é você no Profletras? Vamos nos apresentar, quem nós somos, só que ficou só no papel, né, porque se se alguns fizeram, outros não, e nunca foi, nunca foi apresentado, nunca ninguém falou

**R:** Não socializaram, né, só teve uma aluna, tu lembra, que aproveitou na oficina dela, né?

**Iara:** É, exatamente, mas ...

**R:** Não houve essa socialização, né?

**Iara:** Não houve, a ideia foi muito boa, mas se perdeu.

**R:** Ahã, foi só uma atividade que foi entregue pra leitura do professor, né?

**Iara:** Exatamente, igual ao que a gente às vezes faz ...

**R:** E essas atividades de leitura e escrita eram requisitos das disciplinas ou fundamentação para a dissertação?

**Iara:** Na verdade, não, na verdade, não, eu terminei a graduação já mais tarde, né? Me formei em 2012.2, então essa / questão da escrita mesmo, da facilidade pra escrever num é, num é sendo convencida, já tinha mesmo, né, foi só a questão do treinamento de você trinar mais aí você se torna mais rápido, mas eu num , num...

**R:** Ah! É porque assim, a pergunta é assim, se essas leituras que tu fez e essas atividades que tu registrou no diário, se a maioria delas era pra avaliação de alguma disciplina ou fundamentação pra tua dissertação.

**Iara:** Não, era avaliação da disciplina...Pra fundamentação teórica eu-eu aproveitei mais a cadeira que eu fiz com a minha orientador e aí depois a-a própria, o próprio objetivo foi se

transformando e agora na última, já na reta final que eu fiz uma atividade voltada e aí isso também é uma coisa que dificulta pra quando a gente vai montar a dissertação, porque a gente tem pouco tempo , então pra dissertação realmente/ eu vou aproveitar tudo que eu aprendo pra outras coisas , pra outros olhares e outros contex/ aliás, no mesmo contexto, mas, por exemplo, a minha e voltada pra leitura, vou aproveitar muita coisa pra produção de escrita, produção de oralidade, né, mas pra dissertação mesmo foi pouco.

**R:** E aí fica só o último semestre, né, dedicado inteiramente à dissertação? Por que nos outros semestres tem muitas avaliações, né?

**Iara:** Tem muita coisa, e tem/ e realmente, né, como os colegas mencionaram lá atrás que tu falou, realmente tem trabalhos que são muito longos, né, como, é, uma sequência didática de leitura e escrita com tantas atividades num é uma coisa que você faz responsavelmente rápido (...) eu senti falta dessa ligação, sabe, Roberta, interdisciplinar, porque se tivesse, se fosse pensado um curso com mais unidade, talvez fosse melhor

**R:** Um mesmo trabalho que contemplasse as várias disciplinas, né?

**Iara:** Exatamente, a mesma coisa que se diz lá na escola: Olhe, planeje com seu colega, né e tal e tal e tal, e aí você vê que as dificuldades se repetem em todas as instâncias ,

**R:** Verdade, essa interdisciplinaridade, né', que a gente é cobrado, né, não..

**Iara:** Se dê bem com o seu colega, a gente vê professor aqui que não se dão muito bem

**R:** E você considera, né, que essas atividades foram significativas em seu letramento? Elas auxiliaram de alguma forma a se apropriar dos usos específicos da escrita no contexto acadêmico?

**Iara:** Sim, resumo, sim, (..) eu já tinha essa prática e, assim, de qualquer forma aprimorou, a gente vai se, se desenrolando mais, escrevendo mais rápido, a questão mesmo da prática,

**R:** Agora muitos relataram a dificuldade com o projeto pela ausência da/do trabalho final na graduação, tu não sentiu?

**Iara:** Eu não senti tanto, porque eu já tinha tentado o mestrado outra vez e já tinha sofrido antes, como eu já tinha sofrido antes e aí como eu já tinha também, tava saindo da especialização , da UECE, que eu também fiz o projeto, lá gente tem uma cadeira específica , então o meu sofrimento não foi grande.

**R:** Então, tu concluiu uma especialização antes, né?

**Iara:** Aí já tava com o projeto feito, fiz lá.

**R:** E era em literatura, linguística?

**Iara:** Era língua portuguesa/ ensino de língua portuguesa porque eu também já/ eu já lhe disse que eu queria era o ensino mesmo...

**R:** Então, já tinha tido essa prática do/ do trabalho, né?

**Iara:** Exatamente, já tinha tido essa prática, mas realmente na graduação a gente tem o relatório de estágio, mas o relatório de estágio, dependendo do professor, é pior do que o projeto, assim, no sentido de demandar muito trabalho, né?

**R:** Só tem uma natureza diferente, né?

**Iara:** Só tem a natureza diferente, mas é detalhado, tem que ter fundamentação teórica, é um, é um relato de experiência com a fundamentação teórica.

(...)

**Iara:** Olha, Roberta, acho que a minha/ o meu, o meu relato de estágio, acho que tinha umas 130 páginas, né, porque eu tive uma orientadora muito boa, que é a professora (nome da professora omitido) e ela tinha lá: Olha, seu relatório tem que ter isso, é isso, isso, assim, assim, assim, e pronto, assim eu fiz, né até os minutos que a gente fazia a atividade no quadro ela queria que contasse...

**R:** Pra registrar tudo, né?

**Iara:** Pra registrar tudo.

**R:** Então teve uma prática bem rica aí, num é, no estágio e na especialização.

**Iara:** E na especialização.

**R:** Por isso tu não sentiu tanto esse sofrimento na hora do projeto, né?

**Iara:** Não, a gente sente mais a / eu senti mais a questão de conceber o que eu queria, né, da concepção, imaginar os passos que você vai traçar que acabam não se/ no meu caso, acabam não, não se concretizando, mas em relação mesmo à-à confecção, a montar o projeto, não.

**R:** Pronto, então é isso, se tiver mais alguma consideração...

**APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE ROSA**

**Roberta:** Como você avalia a sua formação acadêmica em relação aos saberes necessários para a profissão, na graduação?

**Rosa:** Olha, fantástico, eu sou super fã da UFC e acho a UFC muito coerente, eu terminei na década de 90 , trabalhar em colégio e aí eu percebi uma diferença em relação ao que o colégio fazia e o que a UFC me ensinava, trabalhava na escola particular e a escola totalmente voltada para a gramática , e toda uma coisa mais voltada para a linguística, uma coisa mais atual e aí foi um choque e logo é... eu trabalhei sempre com 3º ano e na minha primeira experiência quando terminou os alunos me falaram: Professora, tudo que a senhora ensinou, não foi o que caiu no vestibular da UFC. Já tinha uma mudança, né? Aí eu falava: Oh, é porque aqui no colégio a gente tá ensinando coisas que não estão coerentes com o que ensina na UFC, e na época eu fui falar com o supervisor e ele falou assim: Ah, se o colégio tal mudar, a gente muda também.

**R:** Uhum.

**Rosa:** Aí eu fiz concurso, fui trabalhar na escola pública e aí a gente foi vendo não houve jeito o curso da as escolas tiveram que mudar né até ter ... então o ensino de Português hoje realmente houve uma mudança por conta da própria universidade ela foi direcionando e os colégios foram obrigados a modificar, né, a universidade, depois o ENEM então eu achei bastante válida a minha formação, né, me preparou pra isso aí.

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Rosa:** Então, quando a gente faz Letras é um sofrimento é uma cobrança enorme da família porque a gente é professor, dos parentes e a gente mesmo acaba, né/ e aí eu entrei no mercado de trabalho comecei a trabalhar dar um monte de aula, você tem que dar muita aula pra conseguir um salário razoável e você vai perdendo, né, é... contato com as coisas que estão acontecendo contato com leituras e sempre há uma vontade de fazer um mestrado só que é tudo muito/ muito distante a realidade, então eu acho que eu tentei alguma vez no acadêmico não deu certo aí eu soube dessa do Profletras eu achei muito interessante e não vamos mentir todo mundo que tá em sala de aula gostaria de fazer um mestrado pra melhorar o seu salário que acaba não sendo/ normalmente não é tão significativo assim , mas é uma saída, né? Então eu fiquei muito contente quando eu soube do Profletras e aí por tá longe do mundo acadêmico você já não sabe mais como preparar um projeto, você tá muito distante, fora toda aquela/ que tem que/você tem que tá próxima aos professores, aquela coisa toda. Então, quando surgiu o

Profletras foi uma tábua de salvação.

**R:** Então pelos dois fatores, né, tem a questão de querer voltar a essa prática acadêmica, e também, claro, a questão da ascensão, né?

**Rosa:** Isso.

**R:** E que mudanças você percebe entre o letramento acadêmico da graduação e agora do Profletras?

**Rosa:** (Silêncio) Então, como faz muito tempo, né, então eu terminei minha graduação nos anos 90 então várias teorias surgiram né, muita coisa, né, e tanto que quando eu cheguei eu me assustei achei que talvez eu não fosse / por isso que a gente sofre muito no 1º semestre mas aí depois você... Então são as teorias, essa questão toda por tá muito tempo distante mas logo você .....

**R:** E que desafios você encontra hoje como aluna do mestrado?

**Rosa:** Ah, o apoio das instituições né, a gente não tem afastamento, até o Profletras ele exige que você esteja trabalhando mas pra você conseguir ... conseguir montar um horário que lhe deixe livre é bastante complicado porque é assim em nenhum momento os gestores facilitam a nossa vida, não há compreensão eles acham que é um curso qualquer e tal, é bastante difícil, faz parte... uma grande parte do nosso sofrimento é isso.

**R:** E de forma você concilia suas funções de mestranda e professora?

**Rosa:** Então, ano passado/ eu gosto muito de ser professora, eu não sei ser uma professora de mentira, eu me dedico muito e cheguei ao final do ano exausta, né e aí quando você vê por parte da gestão ninguém valoriza eu fico feliz pelos meus alunos, eu trabalho com 3º e 9º anos que são séries extremas, né, então eu fico muito feliz quando os alunos reconhecem o meu trabalho, a gente vê que alguns conseguiram passar no Enem, a questão do SPAECE, no 9º ano eles participam e se saíram bem, né? Mas esse ano eu tô repensando, eu preciso me poupar um pouco, porque é/psicologicamente... eu brincava muito, assim, eu quero a minha vida de volta. Porque eu não podia ir ao cinema. Eu não podia, era dedicação o tempo todo ou com as coisas do mestrado ou com as coisas da escola (...) Mas agora como são dois anos de curso, como se passou um ano depois que eu qualifiquei, aí você sente: não, agora vai, né? Então, eu vou realmente colocar o mestrado como prioridade.

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras e de forma você leva essas experiências pra sua prática docente?

**Rosa:** Oh, Roberta, vou ser bem sincera, aqui na universidade fica tudo muito na questão teórica, então eu tenho / eu tenho uma prática, eu sou muito voltada pra prática então eu achei bacana eu ir pro Profletras então eu acho, eu acho que eu faço assim, eu assimilo as coisas e

depois através da minha prática eu vou introduzindo. Então desde que eu comecei a ser professora, eu gosto muito de levar textos que eu goste então eu deixo o livro didático de lado, eu escrevo o texto no quadro aí eu vou fazer uma interpretação junto com eles daí eu coloco a-a-a produção de texto, então parece que é uma coisa intuitiva, mas na verdade não é. A academia funciona pra mim como um repositório eu vou colocando e depois sei lá ... hoje eu vou/ tô atrasada vou levar um poema do Manuel Bandeira, coloco no quadro enquanto o menino tá copiando eu tô ali atrás aí eu vou enxergando as coisas que eu posso colocar. Eu não sei se após terminar o curso do Profletras eu vou modificar essa prática, mas a minha maneira de trabalhar é essa, né, que eu digo que é intuitiva mas não é, você prepara antes, né, mas eu gosto muito de trabalhar assim, por exemplo, na prefeitura os meninos dizem: Ah, você conversa sobre tudo. Então, o filme que eu assisti, o jornal que eu vi ontem, aí eu vou formando aquilo ali, né, eu trabalho com textos do 3º ano e é ENEM aí uma coisa que aconteceu, como ano passado, tinha acabado de ser aprovada a lei do feminicídio: Olha gente, gente que legal. A gente discutiu, fez uma redação antes aí calhou que no final foi uma redação que tinha o mesmo tema, então os meninos disseram que se saíram bem, porque a gente tinha trabalhado bastante, né, então a gente trabalha um pouco assim.

**R:** E qual é o trabalho de pesquisa que você está desenvolvendo agora no mestrado e por que escolheu esse tema?

**Rosa:** Eu gosto de Literatura, uma das coisas que eu achei meio falha na minha graduação foi a parte de Literatura na universidade que é uma coisa que não é voltado pro ensino, né, acho que ainda hoje é um pouco desse jeito, talvez um pouco melhor que na minha época, literatura era ... uma torre de marfim, então eu quero trabalhar letramento literário com os alunos e aí eu escolhi o 6º ano que é uma parte/ uma série bastante difícil eles acabam de sair do Fundamental I aí quando entram no Fundamental II eles tem mais professores não tem aquele trabalho todo regrado, então eu acho que é legal você começar numa série e levar esse projeto adiante, então eu quero trabalhar o letramento literário.

**R:** Há quanto tempo você é professora e onde atua agora?

**Rosa:** Então, eu comecei a trabalhar em 1993, ainda não tinha terminado a graduação, acho que vou fazer 23 anos. Atualmente eu sou professora da escola pública estadual e municipal (...) eu tenho 100 horas no estado e 100 na prefeitura.

**R:** Que motivos levaram você a se tornar professora e o que te leva a permanecer nessa profissão?

**Rosa:** Então, eu gostava muito de Português eu queria fugir da Matemática, então eu decidi logo que eu queria fazer Letras porque eu gostava de ler muito, isso lá em São Paulo, aí eu já

tinha feito curso técnico de secretariado, era secretária e era muito estressante e eu me sentia muito mal porque eu tinha um chefe que era muito criativo, e eu trabalhava numa agência de publicidade e eu me sentia ridícula só reproduzindo as coisas que ele fazia e era muito estressante, aí eu pensei: Não, acho que eu vou ser professora porque eu fecho a minha sala de aula e quem manda sou eu. E aí logo que eu me mudei pra Fortaleza continuei o curso e aí aqui é licenciatura, né, comecei a dar aula particular e pronto e gostei. E permanecer porque eu acho que eu sou uma boa professora, eu acho que eu tenho talento pra isso né e eu acho que se eu fizesse outra coisa eu não teria tanto retorno; eu sou muito feliz, assim, comigo mesma sendo professora, o retorno que eu tenho é pelas coisas que eu faço, né, agora infelizmente essa profissão não é uma profissão valorizada, mas eu não/ eu não me daria/ não seria tão bem sucedida se eu fizesse outra coisa (...)

**R:** Que características você considera próprias ao professor?

**Rosa:** (Breve silêncio) eu acho que ele tem que ser uma pessoa culta, entendeu? Que eu acho que ele tem que ser uma pessoa culta , eu acho que ele tem que ter um espírito de doação , não é que é um SACERDÓCIO, num é, mas se você tem quer gostar de pessoas e querer conseguir aquilo que você sabe que (é o melhor praquelas pessoas) né e acho/ eu fico muito triste quando eu vejo, infelizmente, embora eu goste muito dos meus alunos da escola pública , né , pela questão da concorrência às vezes ingressam no curso de Letras mas são pessoas que não gostam de ler, não tem aquela, né, eu acho que o professor ele tem que ter , ser uma pessoa culta, ser uma pessoa que tem que ter compromisso com leitura , né , eu acho que isso é muito importante , então eu acho que esse espírito de doação , né de querer transferir , de abraçar pessoas , eu acho que qualquer nível, até no acadêmico o professor ele deve/ tem que abraçar pessoas ele tá ali pra ajudar, auxiliar pessoas e tem que ter uma formação, tem que ter um compromisso com a formação .

**R:** Quais são os principais desafios enfrentados no exercício dessa profissão?

**Rosa:** A questão salarial e a questão/ essa questão do status, né, é impressionante eu tava fazendo/ eu faço pilates aí eu tava em crise no mestrado e cheia de dores e ela: Não, vai dar certo e tal aí uma outra aluna: Ah, você faz mestrado? Em quê? Aí eu: Em Letras. Morreu o assunto

**R:** (Risos)

**Rosa:** Num é, Letras não existe, num é, é uma coisa que pesa bastante porque você tem que/ você tem que se preparar psicologicamente, não adianta você querer lutar contra isso, ficar triste, você tem que ... fazer a sua decisão e seguir seu caminho, mas é uma coisa bastante... Até os próprios alunos, né, por exemplo, eu não dirijo: Professora, a senhora não comprou seu

carro. Quer dizer, a questão salarial tá muito arraigada na mente das pessoas, né, é uma questão complicada.

**R:** De que forma o Profletras modificou o seu olhar para o ensino?

**Rosa:** Tem algumas disciplinas que por mais que a gente já ache que a gente é um professor que a gente tem essa... já é voltado pro aluno e tal às vezes você... a prática faz com que você se distancie, né? Por exemplo, eu fiz uma cadeira com o professor (nome do professor omitido) de Fonologia e eu não gosto muito de Fonologia, mas ele tem tanto essas características que eu falei que um dia ele tava falando sobre as questões dos erros ortográficos dos alunos, né, e um dia, eu... eu me atentei pra uma questão que a gente faz, a gente que é professor de Fundamental II, às vezes a gente tem aluno que não lê, né, que num escreve bem e... e tal e a gente sempre culpa o pessoal do Fundamental I: Ah, num foi, num foi bem alfabetizado, é culpa do Fundamental I, e só fica culpando e o que é que eu vou fazer, né? Então o Profletras é... por parte dessa disciplina e de algumas outras ele faz a gente olhar pra nossa própria prática, né, porque no dia-a-dia a gente acaba sempre culpando o outro e verificando que alguma coisa num funciona bem e o que é que eu vou fazer ?

**R:** E como está a sua prática docente depois que teve início a Formação Continuada no Profletras?

**Rosa:** Então, eu fiquei mais atenta com isso eu voltei a ficar um pouco mais atenta pra essa questão de olhar, de valorizar as coisas do aluno né? A minha orientadora é a professora (nome da professora omitido) e a (nome da professora omitido) é muito legal, às vezes ela fala: Não use isso, isso é muito forte; eu passei a ser mais cuidadosa com a minha visão do aluno, com a produção do aluno. E eu conto pra eles, eu conto que eu faço mestrado, eu conto como é aqui, as coisas que eu passo, né? Na última aula do terceiro ano eu chorei muito: Ah, professora, vai dar certo! Eles querem saber, e tal... muito nessa questão.

**R:** E quais são as suas expectativas, tanto em relação à profissão como ao Profletras?

**Rosa:** Ah, eu quero crescer, embora eu não saiba ainda pra onde eu acho que eu não tenho uma vocação pra academia (..) eu gosto muito do ensino básico eu acho que a minha vocação é pra trabalhar com o ensino básico e a minha expectativa é que as coisas melhorem, apesar de eu ter falado dessa problemática desde que eu me graduei eu acho que houve uma melhora o próprio Profletras já é um incentivo grande, né, então a gente já caminhou alguma coisa pelo que eu ganhava e o que eu ganho hoje, o que eu recebo hoje, e já é alguma coisa ...então, eu espero que eu descubra, né, mas eu acho que a minha linha é dentro do ensino básico e que o Profletras me ajude ainda mais a melhorar a minha prática, quando eu terminar eu consiga olhar: Nossa, o que é que mudou né? Porque por conta também dessa correria, desse fato de

ter que apresentar o trabalho, você ainda não consegue eu acho que quando terminar: Nossa, o que foi de bagagem...

**R:** Tem mais alguma questão que você queira colocar?

**Rosa:** Eu espero que o programa continue, né?

## SEGUNDA ENTREVISTA

**R:** Então, são os mesmos pontos, certo? Aquelas mesmas conclusões, né, mas aqui essas/esses trechinhos são da sua entrevista, então o primeiro/ a questão da/ as mudanças discursivas em relação ao vínculo com a profissão, essa comparação, né, da graduação com o MP, então a primeira conclusão a que eu cheguei na análise foi de um distanciamento entre os saberes acadêmicos da graduação e a prática de sala de aula. Esse descontentamento, né em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Então você comenta, né (lendo): Oh, vou ser bem sincera, aqui na universidade fica tudo muito na questão teórica, então eu tenho / eu tenho uma prática, eu sou muito voltada pra prática (...). Contrastando com esse descontentamento, você faz uma avaliação positiva do curso de MP quanto a esses saberes necessários para o exercício da profissão, né, então, continuando você diz (lendo): eu tenho uma prática, eu sou muito voltada pra prática então eu achei bacana eu ir pro Profletras então eu acho, eu acho que eu faço assim, eu assimilo as coisas e depois através da minha prática eu vou introduzindo. Então, uma procura por essa formação de caráter mais prático é um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no Profletras. Você indicou outras razões, a questão da acessibilidade para pessoas que trabalham e a ascensão salarial. Então você comenta, num é (lendo): E aí eu entrei no mercado de trabalho comecei a trabalhar dar um monte de aula, você tem que dar muita aula pra conseguir um salário razoável e você vai perdendo né é... contato com as coisas que estão acontecendo contato com leituras e sempre há uma vontade de fazer um mestrado só que é tudo muito/ muito distante a realidade, então eu acho que eu tentei alguma vez no acadêmico não deu certo aí eu soube dessa do Profletras eu achei muito interessante e não vamos mentir todo mundo que tá em sala de aula gostaria de fazer um mestrado pra melhorar o seu salário que acaba não sendo/ normalmente não é tão significativo assim, mas é uma saída, né? Então eu fiquei muito contente quando eu soube do Profletras e aí por tá longe do mundo acadêmico você já não sabe mais como preparar um projeto, você tá muito distante, (...) Então, quando surgiu o Profletras foi uma tábua de salvação. Então/ inclusive eu chamei atenção, né, pra metáfora na análise, da “tábua de salvação”.

**Rosa:** [Eu e minhas metáforas] (risos)

**R:** (lendo): Que caracteriza o programa como um último recurso, né, tanto para atingir uma ascensão profissional, como uma continuidade dos estudos acadêmicos, né, tendo em vista que “o salário é razoável” e o mestrado acadêmico “é muito distante”. Então, a primeira coisa que eu queria que você comentasse é, mesmo essa questão né, do/ dos saberes necessários pra profissão na graduação e no MP se você concorda nessa ponto da análise com essas conclusões...

**Rosa:** Concordo, pra mim é-é-é é exatamente isso que eu falei, eu sou uma pessoa muito voltada pra prática e até mesmo as coisas que eu aprendi no Profletras, eu não tenho assim grandes é -é grandes ambições de dar aula na universidade, eu acho eu-eu eu combino com o ensino básico, eu gosto, me satisfaz muito trabalhar com o ensino básico, principalmente com o ensino médio, então tudo que eu aprendo eu gosto de assimilar e eu vejo isso retornar pros meus alunos, então mesmo as coisas que eu aprendi no Profletras, eu fico muito contente quando eu tô dando aula e eu vejo que essas/ a minha aula flui mais, é-é-é, eu consigo atingir mais os objetivos que eu planejei , eu já vejo aplicando as coisas que eu/ as coisas que eu aprendi no Profletras, então pra mim o Profletras representa isso e a universidade também foi embora tenha sido muito teórica e tudo mais , é... quando eu vou/ na minha prática do dia a dia eu vejo aquelas coisas que eu aprendi que elas acabam fluindo dentro do/da/ da minha proposta de ensino e a questão do Profletras também é, na verdade eu num/ num sei se ficou bem claro, mas eu num vejo tanta diferença assim do que eu aprendi na graduação que foi há 20 anos com o que eu aprendi no Profletras, só que a realidade do dia a dia na sala de aula ela vai acachapando aquelas coisas bacanas que a gente aprendeu, aquela visão mais calma pra poder ensinar, né, aquela visão mais, mais social e tal e aí quando você volta pra universidade, você vai organizando as coisas novamente , hou/é houve leituras diferenciadas, alguma coisa que mudou, mas a base e essência é a mesma, mas quando a gente retorna e discute, conversa, troca experiências você tem/como se você tomasse um banho, né, você toma um novo fôlego pra levar adiante , porque / e é o que a gente nota, assim, nos colegas que não fazem o mestrado, essa vontade de retornar e -e como se eles não pudessem, né, é, ficam presos naquela dinâmica da sala de aula e gostariam de retornar pra/prá dar esse frescor, né, pra/ até pra se sentir mais acolhido, pra-prá renovar a autoestima e poder passar alguma coisa nova pro aluno.

**R:** Entendi, cê num-num/ na verdade é como se fosse uma continuação da graduação, né? Mas que a graduação também te ajudou a formar essa base, né?

**Rosa:** [É, é] Agora que eu terminei as disciplinas/ quando eu voltei, é... foi um medo muito

grande, eu disse: Aí que vai ter várias pessoas que tem/ é... se formado depois de mim, um pessoal mais jovem, então vai ser um choque muito grande, então, passadas as primeiras/ as primeiras aulas eu vi que nada mudou, né? Hoje você tem mais tecnologia, na minha época não tinha computador, não tinha internet e tal, mas a base continua a mesma, né, então foi só uma nova linguagem que rapidamente você se adapta, mas assim você vai é-é cristalizando aquelas coisas que você aprendeu, né, aí você faz/é/ começa a pesar também, você pensa que você/ a sua prática tá muito ruim e às vezes nem tá, né, você/ poxa/que/ você consegue se identificar como professora, né, porque eu não sou tão distante assim, a realidade é acachapante, a realidade é complicada, mas eu tenho alguns princípios que eu aprendi e eu tenho me guiado por ele, por eles, né?

**R:** Uhum.

**Rosa:** Num é tão/ eu não me distanciei tanto assim.

**R:** O segundo ponto: as mudanças nas práticas acadêmicas, né, (lendo:) Além de aperfeiçoar a prática docente, os mestrandos também apropriam-se de novas práticas específicas da academia, como a produção de gêneros da esfera acadêmica (o artigo científico, o projeto), a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração do leitor nos textos produzidos. Você não comentou essa questão na primeira entrevista, mas você aponta alguma mudança no seu letramento acadêmico nesse sentido?

**Rosa:** Eu não sei lhe dizer (risos) é, eu fiz alguns trabalhos, né, é eu como eu falei, eu tinha muito medo de fazer, achava que não ia conseguir, no final das contas, eu consegui, consegui as notas e tal, mas pessoalmente eu tenho impressão que quando eu terminar tudo é que eu vou conseguir olhara e perceber, né.

**R:** Uhum. Mas desses gêneros, por exemplo, os que mais citaram foi realmente o-o artigo e o projeto de pesquisa, você teve essas experiências na sua graduação, você lembra ou foi algo novo pra você?

**Rosa:** Muito pouco, realmente, agora é que, que teve esse foco maior.

**R:** Uhum. Em relação às mudanças nas concepções de letramento que orientam as práticas docentes. Então, os entrevistados relataram algumas mudanças, embora reconheçam as dificuldades de incorporar o modelo ideológico. Então esse é o seu comentário, né (lendo): a gente que é professor de Fundamental II, às vezes a gente tem aluno que não lê, né, que num escreve bem e... e tal e a gente sempre culpa o pessoal do Fundamental I Ah, num foi, num foi bem alfabetizado, é culpa do Fundamental I, e só fica culpando e o que é que eu vou fazer, né? Então o Profletras é... por parte dessa disciplina e de algumas outras ele faz a gente olhar

pra nossa própria prática , né, porque no dia-a-dia a gente acaba sempre culpando o outro e verificando que alguma coisa num funciona bem e o que é que eu vou fazer? Então, essa mudança mesmo de visão, né de não ver o ensino como aquela coisa gradual que cada coisa numa série, se ele não aprendeu na série passada, a gente já tá na série seguinte, não, né, que tá sempre retomar, então, cê faz aí o relato de uma mudança, né, de olhar de em vez de procurar culpados: ele tá aqui comigo e agora o que é que eu vou fazer, né? Então eu queria que você comentasse mesmo esse ponto, né, dessa-dessa concepção de letramento ideológico que/, embora haja muitas dificuldades de incorporar na prática, né, o que que você percebe hoje, né?

**Rosa:** [uhum, é] Então, eu percebo que eu não devo ficar culpando, mas é-é-é , hoje um pouco mais tranquilo porque eu tô mais, mais experiente, mas na época da graduação eu sofria muito, chegava a chorar porque, é, você quer fazer mas você num tem/ a escola num tem um apoio pra lhe ajudar, né, são muitos alunos, são muitas turmas e-e você quer resultados, né, e às vezes esse menino vai embora e você num tem um acompanhamento, num existe uma política de acompanhamento é-é do aluno, então hoje eu, eu ainda reconheço, né procuro fazer o que eu posso, é, e tento sofrer um pouco menos, né, eu já tive aluno que chega pra mim: Ai, me ensina. Meu Deus, o que que eu faço? E eu ainda tenho o agravante que eu me identifico mais com o ensino médio, né, e o ensino fundamental pra mim é bastante/ é bastante complicado, né, até porque a gente discute: Ah! não ensinar gramática e tudo mais, mas eu vou ensinar o quê, né? Então eu fico um conflito bastante grande com é do método tradicional que as escolas seguem e aquilo que eu gostaria de fazer, né.

**R:** É. A construção e autoconstrução da identidade de aluno(a) do Mestrado Profissional (lendo): Muitos mestrandos entrevistados construíram discursivamente diferentes identidades para o(a) aluno(a) do mestrado profissional e para o(a) aluno(a) do mestrado acadêmico. Percebi tanto em observações de campo como na análise das entrevistas, que essa questão identitária é marcada por uma tensão: por um lado, há relatos em que os mestrandos ressentem-se por um tratamento diferenciado dos professores em relação a eles, mas há também relatos em que eles reivindicam essa condição diferenciada. Você não comentou essa questão na primeira entrevista, mas gostaria que você falasse como você vê essa identidade de aluna do Mestrado Profissional e como acha que os outros veem.

**Rosa:** Eu acho que dizem que tem preconceito, é, é bem capaz que tenha, mas eu acho que é diferente mesmo, sem problema, a gente tem um amigo que brinca que diz que nós somos Mestrado de Jovens e Adultos (risos): professora, a senhora sabe, né, que tem o EJA que é diferenciado? E ele/ o pessoal da minha turma é super competente, ele é super competente,

mas a gente sabe que é diferenciado, né é-é esse é mais voltado pra prática, você não vai ter taaaantas leituras, eu acho que os próprios professores sabem que há uma pequena diferenciação, mas eu acho que eles tentam tirar da gente o melhor, né, a gente sofre bastante pra poder cumprir as coisas, né, e, assim, eu estudei a minha vida toda na UFC, eu fiz a graduação, eu fiz a especialização aqui, eu já sei que funciona desse jeito, que a gente é meio massacrado, mas que no fim dá tudo certo (risos)a. E a gente vai criando/é/ a gente acaba dando o nosso melhor a gente acaba sendo diferenciado, eu tenho uma irmã que é de outra área, que é da administração ela estudou também aqui na UFC e ela recruta pessoas e tal e ela fala que o aluno da UFC é diferenciado, por quê? Porque ele passa por vários testes, né, então, então, eu acho que o-o-o aluno do MA ele tem a função dele, o aluno do, do MP ele tem a função dele, eu sou muito satisfeita com o que eu vou fazer e espero que em todas/ que haja crescimento em todas as áreas, né, que o, o rapaz do acadêmico seja feliz fazendo o que ela gosta o que ele acha importante , e que a gente faça a nossa parte.

**R:** Uhum, é diferente, né, não em termos de inferiorização, mas não que um seja melhor que o outro.

**Rosa:** [É] e se alguém quiser fazer, vou fazer o quê, né? (riso).

**R:** Uhum. (risos) A identidade profissional mediada discursivamente (lendo): Então, a análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita, mas enquanto alunas da graduação ainda não se reconheciam “professoras”. Somente duas cursistas afirmaram ter escolhido Letras pela identificação mesmo com a profissão. Aí você comentou, né: Eu gostava muito de Português eu queria fugir da Matemática, então eu decidi logo que eu queria fazer Letras porque eu gostava de ler muito (...), aí eu já tinha feito curso técnico de secretariado, era secretária e era muito estressante e eu me sentia muito mal porque eu tinha um chefe que era muito criativo, e eu trabalhava numa agência de publicidade e eu me sentia ridícula só reproduzindo as coisas que ele fazia e era muito estressante, aí eu pensei: não, acho que eu vou ser professora porque eu fecho a minha sala de aula e quem manda sou eu; e aí logo que eu me mudei pra Fortaleza continuei o curso e aí aqui é licenciatura , né (...) comecei a dar aula particular e pronto e gostei. Então, é, realmente muitos não/ afirmam ter escolhido o curso com a intenção mesmo de se tornarem professores, né, mesmo pela questão da identificação com a leitura, com a escrita, então queria que você comentasse, né, essa questão da visão de ser professor hoje, como é que você vê e como é que você acha que é vista pelas pessoas essa sua identidade de professora.

**Rosa:** Não, é com muito preconceito, é, não é uma, uma profissão compreendida, né, e eu

também tive muito preconceito eu não queria, embora eu tivesse tido professores maravilhosos, assim, que eu admirava tanto da maneira como/ desde a maneira como ele se vestiam a maneira como eles se portavam, quando eu me via como professora eu tinha o medo de me imaginar uma senhorinha coroca de oclinhos, né, tinha essa/ é muito forte essa visão , né , então quando eu fui ser professora foi uma fuga mesmo pra poder fazer uma coisa que eu pudesse ficar livre, né, é, pudesse criar e/ pudesse que eu não gosto muito de muitas amarras de-de-de me sentir tolhida criativamente, e aí com o passar do tempo eu-eu-eu gosto muito porque eu me entendo como pessoa, é como se fosse, é como se fosse uma terapia, eu consigo entender o mundo melhor como professora, me descobri que eu/ me descobri uma pessoa paciente, né, é-é eu me descubro mais humana, então é dentro da-da-da minha profissão a/a/ o meu aprendizado como ser humano é mais fácil , às vezes é doloroso também mas eu-eu aceito, entendeu? Agora as outras pessoas têm preconceito, não entendem, mas é aquilo que eu lhe falei, vou fazer o quê? É o meu caminho e pronto, né? Hoje em dia mais madura eu tenho essa visão, como eu mesma lhe falei, aí depois do, do Profletras, vários pais: Ah! Agora você vai dar aula na universidade, né? É, todo mundo fica esperando como se eu pudesse avançar e não necessariamente eu sei se é isso que eu quero fazer, né, eu gostaria de ganhar mais, quero me aperfeiçoar, mas eu me identifico muito com a / com o ensino básico, com o ensino básico, né e entre fazer o que os outros querem e fazer o que me deixa feliz eu com certeza vou optar em fazer o que me deixa feliz.

**R:** Pois é, até na primeira entrevista você comentou, né, algumas questões sobre essa visão, né, como as pessoas veem a profissão, né (lendo): Então, quando a gente faz letras é um sofrimento é uma cobrança enorme da família porque a gente é professor, dos parentes e a gente mesmo acaba, né(...) essa questão do status, né, é impressionante eu tava fazendo/ eu faço pilates aí eu tava em crise no mestrado e cheia de dores e ela não, vai dar certo e tal aí uma outra aluna Ah, você faz mestrado? Em quê? Aí eu: Em Letras. Morreu o assunto. (...) Num é, Letras não existe, num é, é uma coisa que pesa bastante porque você tem que/ você tem que se preparar psicologicamente, não adianta você querer lutar contra isso , ficar triste, você tem que ... fazer a sua decisão e seguir seu caminho, mas é uma coisa bastante... Até os próprios alunos, né, por exemplo, eu não dirijo Professora, a senhora não comprou seu carro. Quer dizer, a questão salarial tá muito arraigada na mente das pessoas, né, é uma questão complicada. Então você faz aí vários comentários, né, sobre a família, os parentes, a pressão dos parentes, das demais pessoas, é, dos próprios alunos, né. Então, é/é essa visão, mas eu queria que você agora focasse em como você vê a profissão, o seu papel mesmo na profissão, o que que você destacaria nesse papel, no seu papel como professora.

**Rosa:** É um papel social, um papel humanista fundamental, né, pra mim é a profissão mais importante que tem.

**R:** Uhum.

**Rosa:** Né, e pra mim como pessoa, pelo que eu sou eu não me sentiria confortável fazendo outra coisa, pra mim é-é claro, é minha profissão quero ganhar dinheiro, mas, ah, eu entendo o mundo através dessa profissão.

#### Diário de Participante:

**R:** Aí agora só fazer uns comentários sobre o diário. Na SEMANA 1, você citou a leitura e discussão em grupo de uma obra, né, do Marcuschi e essa leitura serviu de base para a escrita de uma resenha e a elaboração de uma atividade de produção de texto para os alunos. Sobre essa atividade você comenta: “Muito do que li já colocava em prática. Às vezes penso que de forma intuitiva, mas na verdade, todo o meu trabalho é fruto de minha formação, desde a graduação, até a especialização e, recentemente, o mestrado. Ao estudar essas abordagens, tenho uma compreensão ampliada sobre as minhas práticas, além disso, sinto vontade de aprimorar-me ainda mais”. Essa atividade eu acredito que tenha sido da, da disciplina né de Avaliação da escrita que eu acompanhei e eu queria só fazer a pergunta da especialização que tu citou, mas que eu não coloquei na tu formação, né, tu fez também especialização...

**Rosa:** Aqui na UFC, Investigação Literária, em 2000

**R:** Então, e na SEMANA 2: Leitura do livro *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*, organização de Acir Karwoski, Beatriz Gaydecza e Karim Siebeneicher Brito para trabalho em grupo; leitura de dois artigos para serem apresentados: um sobre gêneros jornalísticos e outro sobre multimodalidade. Sobre esses últimos você comenta: “Gostei muito de apresentar esses artigos. Aprendi novos conceitos e tirei muitas dúvidas. Tenho certeza de que esses aspectos influenciarão bastante minha prática pedagógica”. Então, eu fiquei na dúvida se foram duas atividades separadas, esse livro *Gêneros Textuais* de uma atividade em grupo e os artigos uma atividade individual, né?

**Rosa:** O artigo também foi em grupo. É-é, nós apresentamos o, o seminário do livro e depois a gente que / a gente teve que, que fazer uma oficina também e tivemos que fazer um artigo baseado nessa oficina, foi em grupo também.

**R:** Mas era outra disciplina, não era a de escrita ?

**Rosa:** Não, de gêneros, de gêneros, da (nome da professora omitido), gêneros orais e escrito.

**R:** E o trabalho, o trabalho que resultou, né, dessas leituras foi compartilhado com a turma ou entregue apenas da professora para a correção?

**Rosa:** Esse desse livro aí foi compartilhado, a gente apresentou foi uma oficina, a gente

apresentou em sala de aula, depois entregou também junto com a artigo.

**R:** Agora a segunda, desses dois artigos é que não teve apresentação?

**Rosa:** É.

**R:** Mas também foi em grupo, né?

**Rosa:** É.

**R:** Você não relatou leituras/escritas pessoais nem pedagógicas nesse período (...)

**Rosa:** Não, isso não existe (risos) isso não existe e até mesmo o cansaço, né, eu acho que até depois quando eu terminar tudo eu vou querer fazer outras coisas pra poder, é, eu gosto muito de ler e tudo, mas assim, eu vejo os livros na estante e não me , me encorajo, eu faço uma atividade no ensino médio, uma vez por semana , todo mundo tem que levar livro ou artigo e ficar lendo e comentar depois, uma hora/aula , e eu só consigo levar coisa do mestrado pra aproveitar pra ler tentei pegar pra desanuviar, né, tentar, mas não consigo.

**R:** Uhum, as leituras pessoais, deixou de lado um pouquinho, né?

**Rosa:** É a própria escola como eu já sou professora há bastante tempo, eu já sei mais ou menos/ sempre dou aula pra mesma/ pra mesma / pra mesma serie, né, então eu já vou usando já minha experiência, né, não tenho conseguido ler nada pra apresentar (ininteligível)

**R:** Muito obrigada pela sua participação novamente.

**APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE CLARISSA**

**Roberta:** Como você avalia a sua formação inicial em relação aos saberes necessários para o exercício da profissão?

**Clarissa:** Foi muito útil, no entanto na época que eu fiz o foco ainda era muito na gramática, de lá pra cá a linguística evolui muito, na época a gente ficava entre Saussure, Chomsky, foi o que eu vi, já os cursos atuais, assim, ....

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Clarissa:** Bem, eu sempre gostei muito de estudar, no entanto eu tinha uma carga horária de 300 horas, que não me permitia... então no momento em que eu entrei no Profletras foi exatamente quando eu completei o tempo de serviço, tempo de serviço mais a idade que o estado exige, o tempo, né os 25 anos de sala mais 50 anos de idade, na verdade eu trabalhei 30 anos, não só 25(...)

**R:** Que mudanças você percebe entre o letramento da graduação e agora no mestrado profissional?

**Clarissa:** Bem, eu acho que é mais voltado para o ensino, que é, né, profissional, e assim como eu falei pra você eu notei que no meu tempo eu notei assim que era bem diferente as disciplinas, então para mais voltado mesmo para o ensino

**R:** E que desafios?

**Clarissa:** Primeiro, tempo para estudar, que embora eu não estava totalmente fora de sala e como eu tenho filhos e eles precisam da minha assistência então essa organização de como conciliar, tendo estado tanto tempo fora do meio acadêmico foi bem difícil, agora já estou mais acomodada, mas no começo, pensava que nem a colega será que eu vou conseguir?

**R:** De que maneiras você concilia essas funções de mestrandia, professora e outras?

**Clarissa:** Fazendo ouvido de mercador quando ficam chamando você, não é comigo, não fale comigo, não fale comigo agora, e tentando né, cada tempinho que você tá na escola, assim horário de estudo você leva um texto daqui e fica lendo, às vezes o seu planejamento, no meu caso, eu levo uns livros, uns trabalhos daqui, introduzo lá no meio das atividades da escola e é assim que vai dando certo

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras que você acha relevante colocar?

**Clarissa:** Bem, todas as atividades como resenha, produzir artigo, tudo isso eu não tinha o hábito de fazer, então foi uma coisa que entrou na minha prática que tava adormecida há

muito tempo

**P:** E de forma você leva essas experiências para a sua prática docente?

**Clarissa:** Eu procuro conciliar, né, o que eu aprendo aqui a teoria com a minha prática na sala de aula

**R:** Qual é o trabalho de pesquisa que você tá desenvolvendo e por que você escolheu esse tema?

**Clarissa:** É na área de leitura e eu escolhi porque em todos esses anos que eu passei em sala de aula a maior dificuldade além da escrita é a compreensão leitora.

**R:** Foi motivada mesmo pela sua prática, né?

**Clarissa:** É

**R:** Que motivos te levaram a se tornar professora e o que te leva a permanecer na profissão?

**Clarissa:** Na verdade quando eu fiz no meu tempo que era vestibular eu escolhi letras porque eu gostava de português inglês literatura, acho que muito jovem 16 anos 17 eu não pensava no que eu trabalhar ainda, maluca, porque os meus pais queriam que eu fizesse Direito e era o tempo todo me incentivando não fazer esse curso, mas eu entrei gostei e quando eu comecei a dar aula eu gostei mais ainda (...)

**R:** Essa é uma profissão que te traz uma satisfação?

**Clarissa:** Sim, eu acho até divertido, às vezes.

**R:** Características?

**Clarissa:** Flexibilidade para se adaptar tanto no sentido/ em relação aos alunos, como o ambiente, tudo, no geral, tem que ser bem flexível.

**R:** E os desafios que você enfrenta no exercício dessa profissão de professora?

**Clarissa:** Um dos desafios é conviver com o preconceito mesmo, porque: Você faz o quê? Professora? Ah professora... Além da questão salarial, você tem que aprender como usar bem o seu salário, senão você vai sofrer?

**R:** De que forma o Profletras modificou o seu olhar para o ensino?

**Clarissa:** Eu passei a ser, assim, mais próxima dos problemas dos alunos, em cada disciplina a gente vai vendo, por exemplo, letramento a questão da heterogeneidade, foi muito salientada pela professora (nome da professora omitido) e eu trabalho com EJA à noite, então eu já passei a ter um olhar por aquele aluno mais velho que/ como diferenciar o tratamento, na questão da fonologia(...) também chega as redações, assim, aquele olho ia direto naquele erro ortográfico e ficava até assim: Meu Deus, como é que ele erra isso? ... aí a gente já passou a ter uma visão mais de/ vamos dizer de qualificar não só ele errou, só no erro... Então eu acho bastante válido, a cadeira também das estratégias de leitura, consciência

fonológica, eu não tinha nem ouvido falar, assim, falava assim, mas nunca parei pra estudar aquilo e que é muito válido.

**R:** E de forma está a sua prática docente depois que teve início a formação continuada do Profletras? Impactou também na sua prática?

**Clarissa:** Eu não diria impacto, porque não dá pra gente impactar, mas que influenciou bastante.

**R:** E quais são suas expectativas, tanto em relação ao mestrado quanto à profissão?

**Clarissa:** Primeiro de tudo eu quero conseguir fazer a dissertação com excelência. E eu torço pra que esse mestrado continue, porque há muitas pessoas interessadas e é uma grande oportunidade talvez nunca fosse fazer nenhum mestrado se não tivesse aparecido essa oportunidade e eu estava já saindo de um contrato, até eu pensei assim, questão de salario pra mim não é significativa, (...), até muitas pessoas dizem assim: Por que tu vai fazer? Nem aumenta tanto o salário. Mas eu acho bastante válido, (...) mas a questão mesmo que eu queria fazer, mas não pude fazer por oportunidade. (...) E quando você está / no meu caso estava com 300 horas como eu ia fazer um projeto, não tinha como, aí sem o projeto já ajuda bastante. Ainda mais os professores, o mínimo que tem é 200 horas. Quem tem 100, tá querendo 200...

**R:** Mais alguma questão que você queira colocar?

**Clarissa:** Só tenho a elogiar o curso, os professores são muito bons.

**R:** Realmente se identificou com o projeto, né?

**Clarissa:** É.

**R:** Obrigada pela sua participação.

## SEGUNDA ENTREVISTA

**R:** Primeiro, primeiro ponto que eu observei em relação às entrevistas é um distanciamento entre os saberes acadêmicos da graduação e a prática da sala de aula. (Lendo): É preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos mestrados(as) em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Então, por exemplo, né, você comenta: “Foi muito útil (a formação profissional), no entanto na época que eu fiz o foco ainda era muito na gramática, de lá pra cá a linguística evolui muito, na época a gente ficava entre Saussure, Chomsky, foi o que eu vi, já os cursos atuais, assim...”. Outro ponto é uma avaliação positiva do curso de MP quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão. Então tem aí um contraste, né, entre a graduação e o MP, essa atenção dada aos saberes mesmo práticos, então você comenta: “Bem, eu acho que é mais voltado para o ensino,

que é, né, profissional, e assim como eu falei pra você eu notei que no meu tempo/ eu notei, assim, que era bem diferente as disciplinas, então, mais voltado mesmo para o ensino. (...). Eu não diria impacto, porque não dá pra gente impactar, mas que influenciou bastante”. Então, é justamente essa procura por essa formação de caráter mais prático que é um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no Profletras, né? Então, além disso, além desse caráter prático, você indicou também outra razão, que é a questão da/ que é a questão da acessibilidade para pessoas que trabalham, né, então você comenta: “Bem, eu sempre gostei muito de estudar, no entanto eu tinha uma carga horária de 300 horas, que não me permitia... então no momento em que eu entrei no Profletras foi exatamente quando eu completei o tempo de serviço, tempo de serviço mais a idade que o estado exige, o tempo, né os 25 anos de sala mais 50 anos de idade, na verdade eu trabalhei 30 anos, não só 25(...) eu torço pra que esse mestrado continue, porque há muitas pessoas interessadas e é uma grande oportunidade talvez nunca fosse fazer nenhum mestrado se não tivesse aparecido essa oportunidade e eu estava já saindo de um contrato, até eu pensei assim, questão de salário pra mim não é significativa, (...), até muitas pessoas dizem assim Por que tu vai fazer? Nem aumenta tanto o salário. Mas eu acho bastante válido, (...) mas a questão mesmo que eu queria fazer, mas não pude fazer por oportunidade. (...) E quando você está / no meu caso estava com 300 horas como eu ia fazer um projeto, não tinha como, aí sem o projeto já ajuda bastante”. Então, eu queria que você comentasse essa questão, né, se você realmente é, verifica esse contraste entre a atenção à formação prática na graduação e no Profletras e se esse realmente foi um dos motivos que lhe atraiu, né.

**Clarissa:** Sim, realmente preparar pra sala de aula era algo mais voltado pras teorias e o Profletras é voltado bem a sala de aula tanto que a gente tem que estar em sala pra poder fazer o Profletras.

**R:** E além da/da questão da questão da acessibilidade do curso, essa também foi uma questão que te interessou, né a questão do ensino?

**Clarissa:** Uhum, e também o enriquecimento de/ de conteúdos o enriquecimento de conhecimentos novos que eu adquiri.

**R:** Um outro ponto é o seguinte (lendo): além de aperfeiçoar a prática docente, os mestrados também apropriam-se de novos gêneros, como o artigo científico e o projeto de pesquisa. A participante considera relevantes as práticas de escrita que desenvolve no Profletras. Então, você citou a resenha e o artigo, né, em relação ao letramento, ao letramento acadêmico, então você diz assim: “Bem, todas as atividades (são relevantes) como resenha, produzir artigo, tudo isso eu não tinha o hábito de fazer, então foi uma coisa que entrou na minha prática que

tava adormecida há muito tempo (...). Eu procuro conciliar, né, o que eu aprendo aqui, a teoria, com a minha prática na sala de aula”. Então, assim, eu queria que você comentasse, né, da aquisição do/ da aquisição de um novo letramento não só em relação aos gêneros acadêmicos, né, o artigo, a resenha e o projeto, mas também as práticas que são específicas da academia, né, a questão da reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração do leitor quando se produz textos ... Então que você comentasse se você percebe uma evolução, né, no seu letramento acadêmico, em relação tanto à escrita como em relação a essas outras práticas.

**Clarissa:** Sim, houve uma evolução na minha escrita, eu já escrevo já me policiando, e, assim, um texto mais científico.

**R:** E essas outras práticas (...)?

**Clarissa:** [Sim], claro, porque quando eu fiz a faculdade não tinha tantos seminários, tudo é pra apresentar, num é, até ainda ficou assim meio, não tenho muita prática ainda, fico nervosa quando vou apresentar os trabalhos, tudo, acho que isso deve ser bem enfatizado, não só no nível superior, mas desde o fundamental mesmo, no médio, pra não dar o branco na hora de falar.

**R:** Então, outro ponto foi a questão das mudanças nas concepções de letramento que orientam as práticas docentes (...), embora reconheçam dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente. Então, um ponto que eu destaquei aqui, num é, quando você comenta: “Eu passei a ser, assim, mais próxima dos problemas dos alunos, em cada disciplina a gente vai vendo, por exemplo, letramento a questão da heterogeneidade, foi muito salientada pela professora (nome da professora omitido) e eu trabalho com EJA à noite, então eu já passei a ter um olhar por aquele aluno mais velho que/ como diferenciar o tratamento, na questão da fonologia (...) também chega as redações, assim, aquele olho ia direto naquele erro ortográfico e ficava até assim: Meu Deus ,como é que ele erra isso? ... aí a gente já passou a ter uma visão mais de/ vamos dizer de qualificar não só ele errou, só no erro... Então eu acho bastante válido, a cadeira também das estratégias de leitura, consciência fonológica, eu não tinha nem ouvido falar, assim, falava assim, mas nunca parei pra estudar aquilo e que é muito válido”. Então você comenta principalmente as disciplinas do primeiro período, né, por causa da, da época que a gente fez a primeira entrevista, né, que foi em janeiro, então, você comenta a contribuição dessas disciplinas, né, nessa mudança mesmo da/na sua prática docente, a concepção de letramento, né, de não só focar no erro, mas considerar outras questões, então que mais, assim, considerando o/ esse transcorrer de tempo, né, as outras disciplinas que você fez, quê que você poderia comentar a esse respeito, né, as suas concepções de letramento que

orientam as suas práticas em sala de aula?

**Clarissa:** [Uhum, uhum] A questão da escrita. Assim, a valorização da escrita de como eles escrevem, como os alunos produzem em cima daquele modelo que eles já têm, aprimorar a escrita deles e não ficar só no diagnóstico: Ah! Não sabe isso, mas já pensar nas intervenções, em como fazer isso, como modificar.

**R:** Então, você acha que essa foi uma prática que você foi aperfeiçoando aqui no curso, né?

**Clarissa:** [é, aperfeiçoando] como eu disse, a gente/ a gente tinha mais o foco no quê que ele não sabe, mas sem pensar em como eu vou resolver o problema e agora já tem essa preocupação, como eu faço pra-pra que ele evolua, pra solucionar, como eu vou intervir.

**R:** Uhum, outro ponto que eu analisei nas/nas entrevistas, né, e que no seu caso a gente não entrou no-no debate dessa questão é a identificação como aluna do MP, que os entrevistados eles construíram, né, no discurso deles, uma identidade como aluno do MP diferente do aluno do MA, né, então, eu queria que você comentasse, assim, como você vê essa questão a sua identidade como aluna do MP e como você acha que é vista pelos outros, essa questão da diferenciação.

**Clarissa:** Eu vejo/ as pessoas têm preconceito, acham que é um cursinho rápido, no entanto ele é bastante enriquecedor e nós nos esforçamos muito, nós sofremos demais pra cumprir as atividades desse curso, sobretudo porque a gente tem que estar trabalhando, então, a gen/ eu acredito que a gente faz atividades semelhantes ao do acadêmico porém com menos tempo, com menos possibilidade de dedicação, porque os professores aqui não dão moleza pra gente, não, não dão moleza nenhuma.

(...)

**R:** Então, o outro ponto é o seguinte (lendo): a análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita, mas enquanto alunas da graduação ainda não se reconheciam “professoras”. Somente duas cursistas afirmaram ter escolhido Letras pela identificação com a profissão. Então, você, por exemplo, respondeu, né: “Na verdade, quando eu fiz no meu tempo que era vestibular eu escolhi Letras porque eu gostava de português, inglês, literatura, acho que muito jovem 16 anos 17 eu não pensava no que eu ia trabalhar ainda, achavam que eu era maluca, porque os meus pais queriam que eu fizesse Direito e era o tempo todo me incentivando a não fazer esse curso, mas eu entrei, gostei e quando eu comecei a dar aula eu gostei mais ainda (...)”. Então, é uma coisa que realmente chamou atenção é que somente duas pessoas mesmo, é, falaram que escolheram o curso de Letras porque queriam ser professores, né, os demais associam essa escolha ao gosto pela leitura, ao gosto/ à facilidade com a escrita,

ao gosto pela literatura, então, você até comenta também a questão de como os outros viram, né, então eu queria que você comentasse né, como é que você/ já entrando aqui no/no outro ponto, como é que você vê a profissão e como é que você acha que é vista, né, pelos outros.

**Clarissa:** É vista com preconceito, muitas pessoas pensam que você escolheu fazer Letras porque é mais fácil de passar, que você/ quando chega na profissão é porque você, acham que é porque você não passou noutro concurso, que você não tem base, mas ainda acredito que existem pessoas que fazem porque gostam, já encontrei pessoas que fazem Letras porque eu gosto e eu já vi essa mesma situação na minha família mesmo, sobrinhas minhas que vão fazer curso na área de Humanas, e o pai: Não, não vá fazer iss ,não; mas eu vou fazer, eu gosto. Mas ainda tem muito isso mesmo, se você perguntar a um/ a um pai a uma mãe: Quer que ela faça letras, ser professora? (risos); não, não faça isso, pelo amor de Deus, escolha outro curso (risos).

**R:** E o último ponto é a questão da, da identidade discursiva de um(a) profissional com um papel importante na sociedade. Apesar de muitos se mostrarem insatisfeitos com a profissão, com a questão da valorização mesmo, né, reconhecem a importância e a responsabilidade de sua prática. Eu coloquei aqui, né, que você até comentou também na primeira entrevista, né: “Um dos desafios é conviver com o preconceito mesmo, porque: Você faz o quê? Professora? Ah professora... Além da questão salarial, você tem que aprender como usar bem o seu salário, senão você vai sofrer, né?” Então, essa aqui é/, como é que você vê, né, essa/ se você reconhece, né, essa importância, a responsabilidade da/, apesar das/ de todas as dificuldades e da falta de valorização, né, o seu papel na sociedade como é que você vê isso, hoje, né?

**Clarissa:** Meu papel na sociedade, fundamental, no entanto nem sempre é bem reconhecido, mas quando você escolhe ser professor, você já sabe de tudo isso que você vai enfrentar inclusive os salários, então se você fica, você não tem que dar uma aula/ porque você ganha pouco, dar uma aula de baixa qualidade. Ou você fica ou você muda de área.

#### Diário de participante:

**R:** Uhum, e aí aqui no final são só alguns comentários sobre o, o diário, né, de participante. Que você anotou, é, durante das semanas as suas atividades de escrita e de leitura, né, então na primeira semana você relatou leitura de livros, artigos e resenhas, além de livros didáticos e modelos de atividades. E na escrita, artigo, resenha, produção de atividades didáticas. A contribuição foi pensada em termos de enriquecimento da fundamentação teórica. E na semana 2, você relatou a leitura de artigos e livro sobre escrita e oralidade (acredito que foi para o seminário da disciplina sobre escrita, que eu tava acompanhando) e a produção de slides para a apresentação de artigos em sala de aula (Do Profletras ou da educação básica?).

A contribuição foi pensada em termos de aprimoramento da oralidade. Não foram relatadas leituras e escritas pessoais no período (fim do semestre), apenas letramento acadêmico e pedagógico (01/07 e 08/07). Por quê?

**Clarissa:** [Não dá tempo]. Não houve mesmo. Não dá tempo, não.

**R:** Essas atividades de leitura e escrita eram requisitos das disciplinas ou fundamentação para a dissertação?

**Clarissa:** [Era] todas as disciplinas, nesse período era tanta coisa que mal dava pra pegar na dissertação.

**R:** Você considera que essas atividades foram significativas em seu letramento acadêmico?

**Clarissa:** Sim, bastante significativas.

**R:** De que forma essas atividades auxiliaram a apropriar-se dos usos específicos da escrita no contexto acadêmico (esses usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino)?

**Clarissa:** E/ a/ vão ajudar na produção da dissertação. Todas tinham essas oficinas (...) voltadas pro ensino, sequencia didática... e contribuição/prá/ mais na escrita da dissertação, né.

**R:** Então é isso, muito obrigada.

**APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE RÂNIA**

**Roberta:** Como é que você avalia a sua formação inicial, na graduação, em relação aos saberes necessários ao exercício da profissão de professora?

**Rânia:** Como é que eu avalio a graduação, se ela teve de fato uma ...

**R:** Contribuição, né?

**Rânia:** Contribuição pra profissão mesmo, né, da realidade, né isso?

**R:** Isso

**Rânia:** Pronto, assim, eu na graduação tive muita dificuldade, certo, principalmente no início do curso, assim muita coisa que eu achava que era muito abstrato né eu gostava mais da parte concreta, isso no início da graduação [pausa] e aí eu penso que a, o curso mesmo de Letras ele, sim, ele dá uma base para ser professora, mas é só a base, né? E porque todo edifício tem que ser construído em cima de uma base. Então ele, de fato, ele dá uma base, mas você tem que correr atrás de muita coisa também, assim, então, respondendo à sua pergunta, né? O curso, ele lhe forma pra ser professora no seu alicerce e você constrói sua carreira de acordo com o que você for atrás, né? Correr atrás de novos aprendizados, e a sala de aula mesmo, assim realidade mesmo do dia a dia, ela é assim muito ...ela é muito [pausa] desafiadora e você às vezes você tem que ter jogo de cintura pra resolver uma situação na hora correr atrás de coisas que você não sabe, mas também recorrer ao que você aprendeu na graduação. Então, é isso, a graduação, sim, ela é uma base evidente que toda base não é completa, que você vai construir o resto, mas ela-ela correspondeu aos meus anseios.

**R:** E que mudanças você percebe no letramento acadêmico da graduação e do mestrado? Em relação a essas experiências de leitura e escrita da graduação para o mestrado?

**Rânia:** A diferença da graduação para o mestrado, né? A graduação tem muita coisa, como eu falei, vou ser bem sincera agora não se aproveita, assim, pra vida real, né, que era só uma disciplina que você tinha que cursar porque você, tava lá na grade do curso, do programa, mas que ela vá servir, não. Foi só mesmo pra você tirar as xerox (risos) e entregar o trabalho final. Diferente do mestrado PROFLETRAS que realmente nada é desperdiçado, assim, muito pelo contrário, ele é muito intenso, e... penso que... na graduação você aproveita 60% do que você estudou e no mestrado você aproveita 90 %.

**R:** Em relação à prática docente, né?

**Rânia:** Isso, em relação à prática docente.

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Rânia:** Eu... desde a graduação eu sonhava em fazer um mestrado, né? Meu objetivo sempre foi ter um mestrado, assim, então, eu sempre quis fazer uma pós, né? E o mestrado era o top, assim, pra mim então, é... a pergunta é...

**R:** Que motivos levaram você, no mestrado acadêmico, né, especificamente...

**Rânia:** Pronto, o grande interesse em fazer um mestrado, foi esse o primeiro e o PROFLETRAS foi o que foi mais acessível, assim, pra mim, né, é um programa de mestrado que respeita o fato de você trabalhar, né, você num poder dedicar todas as horas para aquele estudo, assim, bem que eu gostaria mas não tem condição, então o PROFLETRAS ele é maravilhoso nesse sentido dele respeitar que a pessoa tem uma vida fora da universidade.

**R:** Que desafios você enfrenta como aluna do mestrado?

**Rânia:** Ah meu Deus! São tantos (risos) Ave Maria, os desafios... o primeiro né o fato de eu trabalhar, isso é pessoal, né, essa resposta?

**R:** É, é pessoal

**Rânia:** Quais são os meus desafios, certo? O fato de eu trabalhar, né, eu ter que ter 27 horas de sala de aula e só 13 de planejamento, né, e eu trabalho muito longe de onde eu moro, né, LONGE então o primeiro desafio é o cansaço, assim, eu chego em casa cansada muito mesmo, aí eu tenho que estudar, mas eu não tenho condição física, assim, e aí aquilo me machuca né, por conta de eu não poder dar conta das leituras, então, o primeiro desafio é esse: eu não consigo dar conta das leituras por conta do trabalho, né [pausa] e o segundo desafio ... como a graduação não foi muito bem feita, assim a MINHA graduação eu não fiz muito bem então eu não tenho muita base, né então eu tenho que, tem coisas que o professor fala que eu não sei, assim, aí eu tenho vergonha de perguntar por conta que meus colegas eu acho que eles sabem, talvez nem saibam, né?

**R:** É, talvez nem saibam e fiquem na mesma vergonha.

**Rânia:** Mas eu tenho vergonha porque eu sei que a maioria sabe (risos), assim, eu conheço meus colegas e são muito capacitados, então é isso, primeira coisa o cansaço, segunda coisa não consigo fazer todas as leituras a contento terceira coisa tem coisas que os professores falam e nem tudo eu sei, eu sei pouco, então são esses os desafios, eu tenho que correr muito atrás né do prejuízo.

**R:** Aí tu mora em Horizonte, mas tu não trabalha lá, não?

**Rânia:** Não, eu trabalho em Fortaleza (...) é porque a primeira coisa eu sou concursada (do estado), né? E quando você é concursado você num tem aquele luxo: Ah eu vou trabalhar em tal lugar, não, é onde der, e segundo lugar eu sempre quis trabalhar em Fortaleza, se eu estivesse em Horizonte eu estaria acomodada. Eu só tô no mestrado porque eu trabalho em

Fortaleza, primeira coisa é essa (...).

**R:** De que maneira você concilia essas funções de mestrandia e professora?

**Rânia:** É como Deus quer (risos) é não, tô brincando. Como é que eu concilio, né, eu faço o possível, assim, muitas vezes uma coisa ganha da outra, e a outra não sai bem feita por conta disso.

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras?

**Rânia:** Que atividade de leitura e escrita, né? As leituras que eu desenvolvo são as cobradas pelos professores e as de escrita também, são os trabalhos a serem entregues, fora o/ a dissertação, né, que deve ser construída.

**R:** De que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para sua prática docente?

**Rânia:** [pausa] essa parte aí eu ainda tô consolidando certo? Assim como tudo na verdade assim, é um processo, né não é imediato, assim, mas dando um exemplo bem simples, certo, a professora (nome da professora omitido), ela ensinou uma oficina tão legal pra trabalhar palavras que os alunos têm mais dificuldade na escrita né? Já é uma coisa que eu planejo levar, tem a parte da minha própria dissertação que para ela ser construída eu tenho que trabalhar em sala de aula porque os meus alunos, os textos deles, serão o meu *corpus* assim [pausa] tem as outras coisas, assim, mas é algo assim que deve ser mais consolidado de minha parte, né? Mas, assim, leituras que eu aplico, né, até, eu acho que até no trato com meu aluno tá mudando, assim...

**R:** Não só na parte prática, mas na parte das relações, né?

**Rânia:** É, na parte da relação mesmo, da maneira como eu trato o meu alunado, né, até isso tá sendo modificado, mas eu não vou dizer que já foi modificado, está sendo construído.

**R:** E você já definiu o seu trabalho de pesquisa que será desenvolvido, né?

**Rânia:** Já, eu já tive a qualificação, né, o que tá faltando mesmo, mesmo, mesmo (risos) é a dedicação integral à escrita né? Isso aí tá faltando ainda.

**R:** Qual é o teu tema?

**Rânia:** Eu vou trabalhar o gênero discursivo artigo de opinião em práticas de letramento escolar. E aí eu vejo a dificuldade do alunado em argumentar, em construir um texto argumentativo, eles caem muito para o relato e eu quero ajudar nisso aí nessa modificação, né, e na escrita e na reescrita do aluno pra que ele consiga organizar as ideias dele, e desenvolver a capacidade argumentativa, é isso.

**R:** Muito bem. E que motivos levaram você a se tornar professora? E o que te leva a permanecer nessa profissão?

**Rânia:** É uma boa pergunta (risos). Assim, oh, eu não sou menininha, né? Eu já tenho 34,

quando eu passei no vestibular, só tentei uma vez, graças a Deus, passei de primeira, eu já era uma adulta, assim, eu já trabalhava, quando eu escolhi letras eu gostava de Literatura foi esse o critério, né “Ah, eu gosto muito de Literatura ”eu gosto, e era específico, né, na época que era o vestibular era português, né, que caia a literatura e a gramática, e a História (...) e eu gostava muito de História, sempre gostei de História e gostava de Literatura aí pronto, aí eu procurei assim quais são as específicas? É tal e tal. Quê que eu gosto? Eu gosto de Literatura e História: Ah, então a específica pra Letras é Literatura e História, então vai ser Letras. Foi assim meu critério de escolha e por incrível que pareça dentro desse curso as coisas foram dando certo, assim, né, eu cursei o curso de Letras, eu terminei, graças a Deus, assim, né à toa que, quando terminou, o pessoal tem a aula da saudade, né, tem o baile e tem a missa, né? Eu não tinha dinheiro pra tudo, só tinha dinheiro para uma coisa eu escolhi a missa, sem mentira nenhuma, agradecendo a Deus por eu ter terminado. E é tão engraçado porque assim na missa eu participei da liturgia né e teve o ato penitencial e eu coloquei meu nome, né, pra participar da liturgia, aí eu fiz uma das leituras do ato penitencial, aí a minha era pedindo perdão a Deus (risos) era assim oh “pedimos perdão a Deus porque tantos não têm a oportunidade de estudar e pelas vezes que nós desperdiçamos essa oportunidade “, caiu justinho pra mim, né, um pedido de perdão (...) Eu devia ter estudado mais. Mas enfim, né, eu escolhi Letras por causa das específicas depois as coisas foram dando certo né, eu terminei a graduação, CONSEGUI passar num concurso, meu objetivo sempre era um concurso, passei no concurso, concursada, graças a Deus, e passei no Mestrado, tipo assim, nesse curso as coisas foram dando certo, aí uma coisa leva a outra, né, eu amo a profissão? Deixa eu ver, eu-eu acho que eu gosto eu não gosto é da precariedade da, da profissão, né? Você é professora, né? Talvez seja até melhor (no interior), assim é precário as condições de trabalho, a turma lotada, tem um ventilador, dois ventiladores na sala (...) eles só jogam o ar quente, aí... sinceramente, eu não sei se eu amo a pro..., eu gosto dela, agora essa precariedade, ela, ela dificulta bastante, mas as coisas tão dando certo nela, né?

**R:** Mas é uma profissão que traz satisfação?

**Rânia:** Hummmmm não, eu não sou satisfeita, acho que, não sou, seria, não seria verdade se eu dissesse sou satisfeítíssima, não é verdade. Não, eu não sou satisfeita, as coisas estão dando certo nessa profissão, só posso dizer isso.

**R:** Que características você considera próprias a um professor/professora?

**Rânia:** Compromisso. É o professor ele entrar em sala de aula pra dar aula, eu num suporte gente que enrola aula, eu (incompreensível) os meus alunos não gostam de mim porque eu não enrolo aula, eles querem uma pessoa que enrole aula, eu não enrolo, eu acho isso um

absurdo, então na minha opinião o professor ele tem que ter uma postura ele tem que ter compromisso em sala de aula, ele tem que ser um exemplo para o seu alunado, não adianta a pessoa se iludir achando que ele não influencia o outro, ele influencia, o professor ele tem que ser um exemplo, ele pode ser o que ele for fora da sala de aula, mas dentro da sala de aula ele tem que ser um exemplo e ele tem que, ele ter cuidado com a imagem dele , então compromisso, ser um exemplo para o seu aluno e [pausa] fazer o possível para que o aluno aprenda, assim, se ele perceber que o aluno não aprendeu ele tem que se rever ele tem que ter humildade e rever o que (incompreensível), o quê que não está dando certo, tem que ser humilde, o professor tem que ser humilde.

**R:** Quais são os principais desafios encontrados no exercício dessa profissão?

**Rânia:** O meu primeiro, como é pessoal essa resposta, o meu maior desafio é lidar com a indisciplina, assim, a indisciplina em sala de aula ela é algo terrível, assim, e eu não sou, tem professor que faz, é amiguinho né, pro aluno respeitar, eu não, eu não sou a favor dessa política assim de ser amiguinho pro aluno, você é a professora, o aluno é o aluno, e a indisciplina ela é algo que me incomoda bastante, assim, então eu acho que o grande desafio do professor atualmente é a indisciplina, eles não respeitam nem o pai dentro de casa, vão respeitar o professor?

**R:** Verdade. E de que forma o Profletras modificou, se modificou, o seu olhar para a profissão?

**Rânia:** Eu acho que o Profletras, ele não modificou o meu olhar, mas ele me mostrou que há uma valorização, assim, há um, há alguém, que valoriza a profissão, o Profletras ele é uma valorização do profissional, taí o pessoal... posso até, o acadêmico né, nem todo mundo valoriza uma sala de aula: Ah vou ser professora de prefeitura? A gente ouviu isso aqui nesses corredores da UFC: Você vai ser professora de fundamental, de Médio? . Que eu já ouvi uma pessoa dizendo isso: “Você vai ser professora é do ensino superior, de universidade”, como se o professor, como se num fosse necessário ter, já pensou se todo mundo for pensar assim quem é que vai ensinar no ensino médio, quem é que vai ensinar 9º ano, se todo mundo for pensar assim? Aí eu penso que o PROFLETRAS ele mostrou que sim , tem pessoas altamente capacitadas que dão aula pra 9º ano, que dão aula pra 1º ano do Ensino Médio, que né porque você num quer dar aula pr’esse , pr’esse público que você é melhor , não, ou mais capacitado, eu só, só vou fingir que num tá sendo gravado e vou compartilhar, teve uma aula que a professora (nome da professora omitido) misturou as duas turmas, ela tava dando aula pro acadêmico e o Profletras, né, no ano passado e ela juntou as duas turmas só numa única vez, certo? E ela deu aula só pro acadêmico, ela não deu aula pra gente, mas nas colocações que fizeram dos alunos foi só o pessoal da minha turma , o pessoal fez colocações melhores e o

acadêmico não fez , aí eu fiquei só, é claro e evidente na minha , que eu sei pouco eu fiquei só calada ,não fui eu, mas teve um colega da minha turma que se colocou na aula, teve outro que se colocou também, e o pessoal do acadêmico não teve nenhuma colocação boa e o pessoal da turma só: Táí o pessoal fala do Profletras, olha aí.(...) Pra ver assim o quê que é preconceito, né (...) por não conhecer, pelo preconceito, subestima, né? Mas isso aí, eu não vou educar gente adulta, então...

**R:** É verdade. E você percebe mudanças na sua atuação docente, depois que teve início a formação continuada?

**Rânia:** Eu percebo que sim, eu percebo que, engraçado oh, mais do que você mudar, é você perceber que precisa mudar, sabia? Porque você mudar já é como se fosse no final do processo eu ainda estou em processo, então eu PERCEBO que eu preciso mudar, alguma coisa já foi mudada, e eu percebo que eu preciso melhorar, né? , então o Profletras já serviu pra ser essa luz porque ele não é o produto final, né ele, ele tá lhe mostrando no que deve haver mudança , então , só em ,eu penso assim o quê que é bem positivo só em você perceber que precisa mudar já é muita coisa, é melhor do que você ficar cristalizado numa coisa sem querer nem mudar, então a mudança que para mim é essa eu perceber que eu preciso melhorar , e...

**R:** Tu tem algum exemplo, assim, de alguma coisa concreta que tu pode citar?

**Rânia:** É mais a realidade concreta em sala da aula, né? Por exemplo, nos trabalhos com os textos, né com o alunado [pausa]. Engraçado, oh, nessa disciplina da-da professora (nome da professora omitido), né, ela tá trabalhando o nível de compreensão, aí tem a compreensão leitora , a compreensão inferencial, né, aí trabalhar questões que se envolva .... o professor sabe a teoria, o quê que ele tá querendo na questão, né, o alunado num sabe mas você sabe o quê que vai ter de produto daquilo ali, é isso aí, não sei se tá sendo claro , assim, pronto! É, em sala de aula o que é? É o professor ter lido a teoria e formular uma questão que o aluno alcance aquela teoria sem ele saber que é a teoria, né, quem sabe é o professor, mas ele vai ter aquele resultado que a teoria busca, pronto é isso.

**R:** Entendi. E quais são as suas expectativas tanto em relação a sua atuação profissional quanto em relação à formação continuada no Profletras?

**Rânia:** As expectativas? Minha esperança (risos) não é nem uma expectativa, é uma esperança, Ave Maria, eu quero terminar esse mestrado, se Deus quiser, e como eu queria, assim, isso aí é um desejo profundo assim, como eu queria que o meu trabalho tivesse algum fruto positivo para o alunado, assim, o meu maior objetivo é ajudar o alunado, certo? Como eu queria que ele tivesse, esse alunado, um, um fruto disso aí, né , o que eu tô trabalhando

assim, então a minha expectativa é essa que o meu trabalho e dos meus colegas também eles causem alguma coisa de boa no aluno do ensino fundamental , assim.

**R:** Mais alguma colocação que não está proposta no roteiro?

**Rânia:** Eu acho tão interessante, que bom que você aluna do acadêmico, né, está abrindo o seu olhos pra isso aqui e os outros vão poder abrir os olhos também , né, e aí eu acho que [pausa] o conhecimento que você tá adquirindo nessa pesquisa, né, com certeza se os outros forem atrás/ nem todo mundo vai conseguir ser professora do nível universitário porque não tem vaga pra todo mundo e aí os que tiverem acesso à sua pesquisa eles vão perceber que eles também vão poder fazer a diferença na sociedade na educação básica. (...) O impacto social vai ser maior ou tão grande como ele teria a profissão dele se ele fosse no nível universitário, por exemplo, seus colegas do acadêmico, eles vão perceber que também tem outros caminhos a vida, ainda que eles não adotem, mas só em eles conhecerem já é alguma coisa.

**R:** Pois muito obrigada

**Rânia:** Por nada.

## SEGUNDA ENTREVISTA

**Roberta:** Então, Rânia, assim, aqui eu tenho transcrita a tua entrevista, certo? Daquele dia que a gente fez o primeiro contato, aí depois se tu quiser dá uma olhadinha...

**Rânia:** Foi gravada aí você transcreveu, foi?

**R:** [Foi, transcrevi] pra fazer a análise, né? Aí, eu che/ na análise das entrevistas, eu cheguei a algumas recorrências, né, a coisas que eram mais recorrentes na fala de vários participantes e aí fiz, né, algumas conclusões que aí eu vou compartilhar com os participantes nessa segunda entrevista pra vocês se posicionarem, o que que vocês acham, se concordam ou não, com esses/ com essas conclusões, certo? Então, a primeira, em relação às mudanças no letramento acadêmico, num é? As novas aquisições que vocês fizeram durante o Profletras, então a primeira conclusão é a seguinte: Os discentes, os cursistas, né do MP eles, é, declararam assim que perceberam na graduação um distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula, num é, então foi recorrente na fala de vários participantes. (Lendo): É preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos mestrandos e mestrandas em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras, né, é, respondendo aquela primeira pergunta: “Como você avalia a formação inicial em relação aos saberes necessários para o exercício da profissão?”. Então, muitos se posicionaram assim, né, inclusive, eu coloquei aqui um trecho da tua entrevista em que tu diz, né: “A graduação tem

muita coisa, como eu falei, vou ser bem sincera agora não se aproveita, assim, pra vida real, né, que era só uma disciplina que você tinha que cursar porque você, tava lá na grade do curso, do programa, mas que ela vá servir, não”. Então,

**Rânia:** Vixi, eu falei com esse português? Meu Deus!

**R:** (Risos) Não, é porque na fala, né, fica bem diferente.

**Rânia:** Com a oralidade, né?

**R:** É, a oralidade, fica bem espontâneo. É assim mesmo (...) Então, eu queria que tu comentasse esse primeiro ponto, assim, porque foi realmente recorrente, né, não só você, mas vários participantes manifestaram esse descontentamento em relação à falta de atenção à prática docente no curso de Licenciatura em Letras.

**Rânia:** Então você quer que eu comente esse ponto, se eu ainda mantenho o meu posicionamento, é isso?

**R:** [Isso]. É.

**Rânia:** Eu mantenho o meu posicionamento, assim uma coisa que é bem, que eu lembro assim muito, foi quando eu fiz Brasileira I, a Literatura Brasileira I e assim normal, não desmerecendo o professor, claro, ele tava dando aula como se ali fosse só pra pesquisador, sabe?

**R:** Uhum.

**Rânia:** Acho que nunca na mente dele passou, acho que nunca passou pela mente do professor da disciplina que um dia você daria aula daquilo ali, para um, um alunado de/ um alunado de ensino médio, né, de 16 anos, 17 anos, 18 anos, aí ele dava aula como se ali só tivesse gente que fosse seguir carreira acadêmica, assim...

**R:** Uhummm.

**Rânia:** E ele nem teve aquele cuidado, acho que é por conta da própria personalidade do professor mesmo, de ter um, um olhar voltado para o ensino, né, um ensino que teria que ser filtrado para o aluno do ensino médio, então eu mantenho o posicionamento, com certeza, e até porque ne o Profletras ele é voltado de fato para o agir em sala de aula, né, já a graduação ela, ela só é nas disciplinas finais de estágio, somente, que tem esse olhar voltado para a sala de aula, então, com certeza eu mantenho o posicionamento.

**R:** Uhum. Pronto! Então você já, já, já antecipou aí o segundo ponto, né, que é justamente esse contraste em relação à graduação e o Profletras, Então, enquanto foi manifestado esse descontentamento, né, em relação à graduação, a falta de atenção à prática docente, ao falarem do MP, a maioria dos cursistas fez uma avaliação positiva do curso quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão, então, (lendo): O professor formado no curso de

Licenciatura em Letras depara-se com os limites de dominar apenas o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem para dar conta das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Perceberá logo a necessidade de conjugar esses conhecimentos com outros saberes, para então multiplicar as suas possibilidades de criar situações significativas de aprendizagem. É nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática. Então, foi o que eu percebi, uma avaliação positiva do curso quanto aos saberes necessários pro exercício da profissão, né, como tem aqui no trecho que, tu é identificada como P4, né, porque foi a quarta que eu entrevistei.

**Rânia:** Quer dizer que só as minhas falas serviram de exemplo (risos)?

**R:** Não, é porque eu só te mostrando os teus.

**Rânia:** Ah! Então, o dos outros...

**R:** É.

**Rânia:** Ah! Entendi, eu pensei: Valha meu Deus!

**R:** Vou mostrar pra cada um o seu.

**Rânia:**Então a cada vez que você entrevistar alguém, vai ter a fala da pessoa, né?

**R:** [É, a fala da pessoa].

**Rânia:** Ah! E eu já tava me achando, oia aí, só as minhas falas serviram (risos).

**R:** Aí, assim, em relação a esse ponto tu falou, oh: “Diferente do mestrado (lendo) que realmente nada é desperdiçado, assim, muito pelo contrário, ele é muito intenso, e, penso que, na graduação você aproveita 60% do que você estudou e no mestrado você aproveita 90 %”. Aí eu faço a análise, né, da fala, que tu usa, assim o/ o advérbio “realmente”, né, é, se comprometendo bastante com a afirmação que tu fala, fala em primeira pessoa, é, “penso”, né, a base subjetiva pro grau de afinidade é explicitado, deixando claro que a afinidade é sua, da própria falante, demonstra uma crença pessoal do aproveitamento dos conhecimentos adquiridos. Então tem assim uma/ uma avaliação explícita, né, uma avaliação positiva que é reforçada pelo uso de metáforas, uma das metáforas que tu utiliza é a seguinte: “O Profletras já serviu pra ser essa luz”, num é, então, é uma metáfora que também traz uma avaliação positiva né quando tu fala aí que serviu como uma luz, fala dessa oportunidade pra tomar uma, pra uma tomada de consciência, que o Profletras traz em relação à necessidade de mudança, certo? Então eu queria que tu comentasse esse ponto, né, essa avaliação, se tu concorda com a análise que eu fiz, num é, dessa avaliação positiva com relação ao Profletras contrastando com a graduação.

**Rânia:** Assim, como eu falei, né o contraste é mesmo nas/ nos semestres do início da graduação e do meio, né, a semelhança que a gente encontra entre a graduação e o MP em

Letras são as disciplinas de estagio, no entanto, nem todas, né, porque , por exemplo, eu fiz as de Literatura e , estagio no ensino de literatura e eu não vou citar o nome do professor, claro, que isso num é ético, aí o professor ele disse assim, isso me revolta até hoje, é um mágoa que eu trago, por isso que eu ainda falo, o jeito do professor, você tem que dar uma aula de literatura interessante, e num sei que , num sei que, aí ei olhei assim pra ele, eu aluna, esse professor NUNCA deu uma aula de literatura interessante e agora ele tá cobrando da gente no estágio, diferente da, de quando ele deu a disciplina da literatura essa aula interessante...

**R:** Uhum.

**Rânia:** Enfim, mas aí eu concordo com o posicionamento, né, e, num tenho nada mais a acrescentar.

**R:**Uhum.

**Rânia:** Só o desabafo mesmo.

**R:** Certo (risos). Outra conclusão é a seguinte, né, tendo em vista essa, essa, diferença da graduação para o MP, é, é o que justifica, é uma das justificativas para a procura por essa formação, uma procura, uma razão para a procura por essa formação de caráter mais prático é um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no Profletras, num é, então, assim, a maioria diz que procurou o Profletras justamente por ter esse caráter mais prático, no teu caso, tu indicou uma outra razão que é a questão da acessibilidade pras pessoas que trabalham, num é? Questionada assim, sobre os motivos que levaram você a ingressar no Profletras, tu citou essa outra razão: “O PROFLETRAS foi o que foi mais acessível, assim, pra mim, né, é um programa de mestrado que respeita o fato de você trabalhar, né, você num poder dedicar todas as horas para aquele estudo”. Então, (...) essa foi uma pergunta que eu coloquei pra fazer agora pra ti, num é, porque tu citou um outro/ uma outra razão, a questão de ser mais acessível pra quem está em sala de aula, mas em relação ao caráter pratico, né, como é/ como você avalia a escolha do curso de MP, tendo em vista o impacto no sistema escolar, mesmo, na sala de aula, você também considera que esse foi um motivo que levou você a procurar o Profletras?

**Rânia:** Se eu pessoalmente, não, porque quando eu soube do Profletras, das inscrições, eu não sabia nem o que era o Profletras, então não foi um motivo que me levou porque eu num sabia nem o que era uma colega disse assim: Aline, abriu o Mestrado Profissional, lá na UFC, seria bom fazer. Aí eu peguei, não, sabe de uma coisa, vou fazer, aí me inscrevi, né, paguei a inscrição, e senti no meu coração que eu ia passar.

**R:** Uhum.

**Rânia:** Mas aí eu só vim saber, ter a dimensão do que realmente é o Profletras foi quando eu

já estava dentro do curso.

**R:** Uhum. O que te interessou foi o fato de ser um mestrado, né, de dar continuidade...

**Rânia:** [Pronto, porque tinha a palavra mestrado] na UFC, foi isso aí que eu selecionei, aí o/ que na verdade o que me motivou foi isso aí, por isso que eu num posso dizer que foi proposital eu ter escolhido o MP, porque não foi.

**R:** Certo, não foi questão de ser voltado pro ensino, né?

**Rânia:** [Não].

**R:** Tu queria mesmo dar continuidade aos estudos?

**Rânia:** [Sim], eu sempre quis fazer um mestrado, sempre foi um sonho, assim.

**R:** Uhum, certo, então, além de aperfeiçoar a prática docente, os mestrandos também apropriam-se de novos gêneros, num é? Muitos citaram que o artigo científico e o projeto de pesquisa fora gêneros que eles não tiveram a oportunidade de desenvolver na graduação. Não só isso, né, não só em relação aos gêneros, porque o letramento acadêmico ele a não se limita só a produzir e conhecer gêneros novos, do contexto da graduação, da academia, né, a tese, a dissertação, a monografia, o artigo, o ensaio, a resenha, que são gêneros próprios da academia, mas não se limita a isso, tem também práticas que são específicas da academia com usos e significados próprios: a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração do leitor nos textos produzidos. Também são práticas próprias da academia que geralmente a gente não costuma ter na escola, né, eu coloquei que você não comentou essa questão dos gêneros num é, dos gêneros, é, acadêmicos que você teve a oportunidade de produzir no mestrado...

**Rânia:** Mas foi feita essa pergunta na outra oportunidade?

**R:** Não, é porque eu perguntei sobre os letramentos, aí alguns citaram, né?

**Rânia:** [Ah](ininteligível).

**R:** Não foi diretamente, aí como você não entrou no cerne dessa questão, eu queria que você comentasse sobre isso, né, não só sobre os gêneros que/ os avanços no seu letramento no MP, num é, em relação aos gêneros que você produziu, que você passou a conhecer melhor, mas também em relação a essas outras práticas, a questão da discussão, o desenvolvimento de um espírito mais crítico, a questão da/ de considerar o leitor quando você vai produzir seus textos, a prática da reescrita, todas essas práticas que são práticas do letramento acadêmico, se você considera que houve algum avanço, alguma mudança com a sua entrada no Profletras.

**Rânia:** Certo, assim, é, a entrada no Profletras ela permitiu essa evolução, né, no-no, como é que eu posso dizer, assim? Até no intelecto, porque, por exemplo, né, mesmo eu já tendo estudado alguma coisinha, lido alguma coisinha, só uma coisa bem simples assim que eu vou

dizer uma coisa bem prática, antes quando eu passava uma proposta de, de produção para, pros meus alunos eu não pedia pra eles visualizem o possível leitor, eu falava, mas não era assim no enunciado da proposta que ele é, escreva um texto é, que vai ser publicado no jornal *O Povo*, por exemplo, ou então, um texto que será lido pelos seus familiares, então eu não tinha esse cuidado de na proposta colocar o possível leitor, né, para que o aluno ele tivesse aquele foco também nesse cuidado com a escrita por conta do, do leitor virtual, dentro do Profletras eu criei essa consciência, né, dessa necessidade de ficar mais claro. Com relação aos gêneros, né, acadêmicos, assim, na graduação a gente fez resenha, teve artigo também, agora de fato o projeto e a dissertação é uma novidade, né, por exemplo, uma coisa que eu não sabia na hora de escrever um texto acadêmico do tamanho dos parágrafos que é uma coisa hiper simples, né, eu-eu fa/ eu/ é, tinha parágrafos, parágrafos que eram menores e maiores aí a orientadora disse, né, que o parágrafo tem um certo, uma certa harmonia e também ele tinha uma extensão, eu fazia parágrafos curtos, sendo que no texto acadêmico não é, não é bem aceito, né, ou então não é bem, não e bem, como eu posso dizer?

**R:** Não é recomendado, assim?

**Rânia:** É, num é, a questão num é nem de recomendado, no sentido daquele leitor que vai ver aquele meu artigo, por exemplo, de não dar aquele crédito devido porque o parágrafo é curto...

**R:** Não é bem visto, né?

**Rânia:** [Pronto!] Não é bem visto, isso mesmo. Aí, uma coisa que eu não sabia, né, então houve essa evolução nesse apropriar-se um pouco, né, não muito, claro, mas um pouco da escrita acadêmica, né, então, coisa que eu não sabia eu aprendi, coisas que talvez eu já soubesse, mas não estavam firmadas, foram firmadas, né?

**R:** Uhum. Olha, o ponto 5, num é, mudanças nas concepções de letramento que orientam as práticas docentes, é, os mestrandos eles-eles falam de, de várias mudanças na concepção de letramento que eles tinham num é que acabava orientando as práticas deles em sala de aula, embora eles reconheçam que há muita dificuldade de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente, né, eles, percebem a necessidade de mudança, mas também percebem as, as dificuldades né, aí eu queria que tu comentasse também um pouquinho a respeito disso, assim, a tua concepção de letramento, se acabou, é, interferindo numa mudança nas tuas práticas, né, a mudança de um modelo mais autônomo para um modelo mais ideológico nas tuas práticas docentes.

**Rânia:** A primeira coisa, certo, o aluno da escola pública ele não gosta de pensar.

**R:** Uhum.

**Rânia:** Eu tô generalizando? Estou, porque tem numa turma de 30, 36 alunos eu tenho uns

cinco que pensam, mas por exemplo, você começar uma aula com a interpretação oral de um texto, tem aluno que já começa a se dispersar, porque o que é o bom aluno pra, pra essa pessoa que eu estou falando, né? É aquele que vai só copiar o que tá na lousa, pronto pode encher a lousa de matéria aí ele vai copiar, pronto ali ele já tá sendo um bom aluno na mente dele, quando você começa uma aula né, instigando o aluno a uma interpretação de um texto ou então tentando comparar: O que que esse texto tem em relação ao outro? Qual a relação entre esse texto e esse outro? Ou seja, levantar assim o ra, não, como é que eu posso dizer? Buscar o raciocínio do aluno, ou então instigar esse aluno a raciocinar, assim, às vezes não é bem aceito pelo público do, do, da escola pública, né, no entanto eu tenho é consciência do meu papel, né, desse letramento ideológico que ele não pode ser engessado, é, deixa-deixa, é porque quando eu vi que foi copiado eu fiquei mais assim, Roberta, tu devia não ter me mostrado...

**R:** Por quê?

**Rânia:** Porque, sei lá, agora que eu sei que tu vai transcrever...

**R:** [Ficou mais cuidadosa?]

**Rânia:** Foi, fiquei mais cuidadosa, devia não ter mostrado para mim.

**R:** (risos)

**Rânia:** Mas, assim, eu vou tentar assim/ vou fingir que num tem nada escrito aí, vou ser mais espontânea, você quer que eu comente sobre o letramento autônomo e o ideológico, se esses dois letramentos foram incorporados na minha prática, né, isso né?

**R:** É, ok.

**Rânia:** Pronto, quando eu busco que, é, que o aluno tenha uma reflexão sobre um texto, quando eu busco que o aluno raciocine, né, tentando achar elementos que-que-que se relacionam entre dois textos, dois gêneros diferentes até, por exemplo, eu levo a pintura, a imagem de uma/ de uma/ de um quadro, por exemplo, qual a relação entre essa imagem e aquele texto escrito? Qual a relação dessa imagem à letra de uma música, por exemplo, e eu faço isso oralmente, né, eu estou instigando o meu alunado a um raciocínio, é, a sua própria linguagem, a linguagem que ele vai emitir, né, ela toda cercada e toda influenciada pelas/ pelo próprio conhecimento de mundo do aluno, então o conhecimento dele de mundo vem à tona nesse momento, então esse é o letramento ideológico, já não é aquela coisa engessada, porque ele copiou da lousa, ele vai só reproduzir o que ele copiou, por exemplo, se seu copio uma pergunta na lousa aí tem a resposta, né, aí eu digo assim: Vamos fazer a correção, agora, pessoal, fulano qual a sua resposta ? Aí ele tá dizendo uma coisa que tá igualzin no livro, copiado tal qual do livro, isso aí é o letramento autônomo.

**R:** Uhum.

**Rânia:** Ele sabe decodificar a palavra, ele sabe copiar do livro para o caderno dele e ele sabe reproduzir aquilo, tem isso na minha prática docente? Tem, claro, é necessário isso aí, como também tem o letramento ideológico, no sentido que o aluno formula sua própria resposta, influenciado pelo seu conhecimento de mundo, e eu não desmereço o que ele fala, quando o aluno fala uma coisa totalmente absurda, eu falo: É isso e também isso aqui, aí eu puxo pra resposta que seria a mais adequada, né, no entanto, o que que a gente aprende de letramento, né? Os letramentos eles devem se/ eles devem viver pacificamente, um não é superior ao outro, no sentido de/ no seguinte sentido, tem situações que o letramento autônomo ele pode ser bastante útil, então é, você nunca pode desmerecer nada, você deve/ é como diz São Paulo, né, observai tudo e ficai só com o que é bom, é isso aí.

**R:** Muito bem. É, em relação às identidades, né, o que que eu observei? Uma coisa que ficou muito evidente foi a questão da identificação como aluno do Mestrado Acadêmico, é-é, assim, é diferente da identificação do aluno do MP, né, essa identificação que os alunos, assim, pautam mesmo uma diferença nas entrevistas, constroem a ideia de que os desafios de um aluno do mestrado profissional são diferentes dos desafios enfrentados por um aluno do mestrado acadêmico (lendo): Os cursistas do Profletras pautam essas diferenças, principalmente, em termos de tempo de dedicação aos estudos, tendo em vista que o aluno do mestrado profissional não tem o direito à licença do trabalho, pois deve, segundo as normas do programa, estar atuando em sala de aula. Percebi tanto em observações de campo como na análise das entrevistas, que essa questão identitária é marcada por uma tensão: por um lado, há relatos em que os mestrados ressentem-se por um tratamento diferenciado dos professores em relação a eles, mas há também relatos em que eles reivindicam essa condição diferenciada. Então, assim, eu percebi que essa questão tinha uma certa tensão na identidade de mestrando, ao mesmo tempo que eles, é, reconhecem que há diferenças, e querem um tratamento diferenciado, ao mesmo tempo eles também, é, os entrevistados, né, buscam um terreno de igualdade, né, de um tratamento igual.

**Rânia:** É, isso é porque assim, essa tensão existe quando você é depreciado por você estar no MP, aí vem a reivindicação pela igualdade, mas quando se quer cobrar mais trabalhos como se cobraria de uma pessoa que não trabalha, que só vive para os estudos, aí você reivindica aquela diferenciação, cê entende?

**R:** Entendo.

**Rânia:** É assim, oh, digamos que a professora queira na disciplina dela quatro trabalhos avaliativos, ela poderia fazer isso muito bem para um-um-um estudante que só vive pra

estudar, porque ele poderia fazer aquilo tranquilamente, agora se ela cobrar isso na mesma quantidade pruma pessoa que tem que trabalhar o dia todo e chega em casa cansada, ela quer matar aquela pessoa, nem que seja de desespero (risos). No entanto, se você é depreciado, por exemplo, como se você fosse menos capaz por estar no profissional e não no acadêmico, isso aí é-é-é essa busca da igualdade, porque você tá, tá no profissional por um acaso, assim, você teria total capacidade de estar no acadêmico tranquilamente e corresponderia da mesma maneira, claro, é, respeitando as circunstâncias, né, da vida profissional da pessoa, mas o que eu estou querendo falar assim, oh, a igualdade é na capacidade e a diferença é na cobrança por conta do tempo.

**R:** Uhum. Entendi. Então, tem aqui uns trechos, né, e que tu também fala dessa questão das diferenças, né, tu fala que assim: “Por uma lado, né, é um programa de mestrado que respeita o fato de você trabalhar, né? você num poder dedicar todas as horas para aquele estudo...” Então aí é a questão da diferença, né, mas por outro lado também tem a questão da igualdade, como tu falou, confirmou: “taí o pessoal... posso até/ o acadêmico né, nem todo mundo valoriza uma sala de aula: Ah vou ser professora de prefeitura?” Aí tu faz aqui como se fosse relatando a voz de um/ a voz de alguém, né: “A gente ouve isso aqui nesses corredores da UFC: Você vai ser professora de fundamental, de Médio? Você vai ser professora é do ensino superior, de universidade”...

**Rânia:** (Interrompendo) Foi a professora (nome da professora omitido) que falou essa frase, eu tava, eu/ tá gravando, não está? E eu sei disso, mas isso aí eu posso/ eu tava, acho que era nessa mesa aqui, esperando ser atendida por ela, aí ela tava com outra moça, aí ela estava perguntado se a moça ia para um congresso fora do Brasil, aí a moça tava assim querendo, vou dizer com as minha palavras né, já que eu estou relatando a situação, querendo dizer que num tava muito a fim de ir, só que ela disse outras palavras, né, mais chiques, num estava muito a fim de ir, aí a professora disse pra ela: Mas você vai ser professora de fundamental? Você vai ser professora de ensino médio? Aí eu bem aqui, eu sou professora de fundamental, eu sou professora de Ensino Médio, né? No entanto, eu entendo o que ela quis dizer, né, dizendo assim: Olhe, você tem nível é pra tal coisa, outras pessoas já num tem, mas ela naquele segundo, ela num tava nem me vendo, eu sei disso, entendo, no entanto, assim, a professora (nome da professora omitido) dentro de sala de aula, uma das coisas que eu mais admiro foi porque dentro de sala de aula ela nunca fez a distinção entre o acadêmico e o profissional, né, ela, ela tinha aquele respeito com a gente, né, e eu acho isso mais importante do que nesse momento dela e da orientanda dela ela não ter tido esse cuidado, né, perfeitamente compreensível.

**R:** Então, outro ponto é... exatamente, é o que tu fala aqui, é(lendo): “na visão da aluna, o aluno do mestrado acadêmico constrói para o aluno do mestrado profissional a identidade de ‘o menos capacitado’. E ela nega essa proposição”, num é?

**Rânia:** Ela, quem? Eu?

**R:** É, você.

**Rânia:** Eu neguei como?

**R:** Não, é assim, oh, quando você fala é como se o aluno do MA é que tivesse essa visão do aluno do MP como o menos capacitado.

**Rânia:** Eles têm mesmo, assim, (...), é porque foi verídico, né, tu tem tempo pra eu tá divagando assim?

**R:** Posso, tenho (risos).

**Rânia:** Como uma vez eu encontrei uma colega, aqui embaixo nesse mesmo prédio só que no térreo né, aí a colega: Ai, tá fazendo o que por aqui? Não tô no Profletras, né, no mestrado profissional, aí ela: Que bom que é mais fácil, né? Num sei que/ num sei que, assim/ é meio revoltante, né, aí desse mesmo/ aí eu até desabafei no grupo que a gente tem da turma, eu coloquei/ eu moro, cê sabe eu moro em Horizonte né, e trabalho em Fortaleza, aí é... o pouco tempo de estudo, há muita cobrança, num sei que/ num sei que/ se pra pessoa é fácil essa vida, não sei o quê que é ser difícil, foi mais ou menos assim que eu falei.

**R:** Sei. O ponto 7 (lendo): “A análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita, mas enquanto alunas da graduação ainda não se reconheciam “professoras”. Somente 2 cursistas afirmaram ter escolhido Letras pela identificação com a profissão.”. Foi um ponto que chamou atenção porque foi assim a grande maioria, num é, falou que escolheu o curso de Letras não porque queria ser professor, mas por um outro motivo, né, ou porque gostava de ler, ou porque gostava de literatura, ou porque gostava de estudar, né, inclusive, assim, na tua fala tua diz, né: “quando eu escolhi letras eu gostava de Literatura foi esse o critério, né “Ah, eu gosto muito de Literatura ”eu gosto, e era específico, né, na época que era o vestibular era português, né, que caia a literatura e a gramática, e a História (...) e eu gostava muito de História, sempre gostei de História e gostava de Literatura aí pronto.”. Né, então foi muito representativo porque só du/ só duas pessoas falaram que realmente escolheram porque queriam ser professor, né, a maioria disse que não: Ah, eu era jovem. Nã/ nã/ não foi o teu caso, né, mas outros alegaram, assim, a falta de maturidade pra escolher o curso, então, assim, eu escolhi, mas eu não sabia, na verdade, que eu tô fazendo Letras pra ser professora, né, num tinha essa imagem, foi mais mesmo pelo gosto pela leitura.

**Rânia:** Engraçado, quando eu era criança, eu tava lembrando disso um dia desse, quando eu tinha doze anos, aí fazia a 6ª série, né, aí perguntaram quem dali daquela turma ia trabalhar com educação, só eu e outra moça levantamos a mão, aí eu: com doze anos eu sabia que eu trabalhar com educação? Eu num sei. Num sei se foi, de fato, inconsciente que eu falei aquilo ou-ou sei lá.

**R:** Se já tinha alguma coisa mesmo, né?

**Rânia:** É, eu num sei, tinha, algum traço tinha, mas se fosse hoje, se eu pudesse escolher hoje, assim, por conta da/ dos-dos espinhos que a profissão tem, né, talvez eu tivesse enveredado pra outra área, assim...

**R:** Uhum.

**Rânia:** Teria, talvez, até feito Letras, sim, eu gosto muito de Letras, mas, num sei, talvez, talvez, sei lá, tivesse estudado mais (risos) pra num ser, sei lá, num tenho, (pausa) digamos que eu não queria os espinhos que eu tenho hoje assim nessa profissão, né, talvez outra coisa.

**R:** E o último ponto é o seguinte: a maioria dos cursistas, eles fazem uma/ uma imagem, né, a identidade discursiva de um profissional com um papel importante na sociedade. Apesar da maioria falar dos problemas da profissão, problemas estruturais, né, problemas de indisciplina, vários tipos de problema, problema da desvalorização, mas, é, reconhecem a importância e a responsabilidade de sua prática, né, como professor, então foi uma coisa também que foi muito recorrente essa questão do papel importante do professor na sociedade, né, o que a gente pode perceber também nesse trecho da tua fala (lendo): “ele tem que ser um exemplo para o seu alunado, não adianta a pessoa se iludir achando que ele não influencia o outro, ele influencia, o professor ele tem que ser um exemplo, ele pode ser o que ele for fora da sala de aula, mas dentro da sala de aula ele tem que ser um exemplo e ele tem que, ele ter cuidado com a imagem dele.”. Então, essa questão do papel como formador de opinião, do exemplo pro aluno, né?

**Rânia:** Aí quer que eu comente, é?

**R:** É.

**Rânia:** Eu, eu só melhoraria aí a fala, tá muito/ enfim, mas foi espontâneo, né? Ainda penso nisso, é, o papel social do professor ele é muito importante, né? Assim, não é só dar o conteúdo, na verdade, ser professor, a parte fácil é ministrar o conteúdo, essa é a parte fácil, o difícil é o embate, né, daquele/ principalmente adolescente, né?

**R:** Uhum.

**Rânia:** Assim, você pede pra/ por exemplo, ontem eu passei por uma situação muito/ ela é desgastante, né, eu fui fazer uma prova, aí fui tirar uma menina do lugar que ela estava pra

outro lugar, a coisa mais normal do mundo, aí veio aquele confronto, né, aí eu-eu-eu acho que eles nunca tinham me visto tão/ mas eu não deixei aquela moça é, não deixei aquela moça sem resposta, assim, e pra ela perceber quem era a autoridade ali na sala, ontem eu sei que eu/ e até eu, acho que até assustei alguns alunos (risos), mas foi necessário, mas assim, essa questão do papel social, de você ensinar VALORES pras pessoas, hoje em dia é uma coisa absurda, assim, porque antigamente era a família que ensinava valores, agora, tem que ser a escola, porque o pessoal chega na escola num tem o mínimo de educação.

**R:** Uhum.

**Rânia:** Então, eu ainda concordo que o professor ele tem que ter muito cuidado com o exemplo dele em sala de aula, porque ele de fato, ele-ele-ele-ele tá ensinando conteúdo e valores.

#### Diário de Participante

**R:** Uhum. E as últimas perguntas são sobre o diário, né, de participante que vocês relataram, né, durante duas semanas as práticas de leitura e escrita, então, na semana 1, você relatou a leitura do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, utilizado por você em uma atividade de escrita de um artigo sobre evento de letramento. E a relação com a sala de aula que você fez é na noção de “agir professoral”, né, que o livro traz. E na semana seguinte, você relatou a leitura dos PCNs e a leitura do livro *Texto e leitor (...)*, a relação com a sala de aula que você fez é que muitas teorias sobre as práticas que os docentes podiam realizar, né? Aí, o que que eu fiquei me perguntando: nessas semanas não foram relatadas leituras e escritas pessoais no período (...) e nem leituras e escritas pedagógicas, né, da sua prática como professora?

(...)

**Rânia:** Mas, assim, por exemplo, eu estava escrevendo artigo, não é considerado pessoal, é isso?

**R:** É assim, porque o artigo era pra alguma disciplina, imagino, escrita pessoal é mais mesmo que tu fez pra outros fins, não ligadas a academia.

**Rânia:** Ah! Não ligada a uma nota, né?

**R:** É.

**Rânia:** Mas só para mim?

**R:** Isso! Só pra ti mesmo.

(...)

**Rânia:** Sim, se for qualquer coisa, geralmente, eu escrevo lembretes para mim mesma, sabe? Salvar texto tal ou ler texto tal, geralmente eu faço isso, assim, pessoal só isso mesmo.

**R:** Agora leitura de outras coisas não ligadas a...

**Rânia:** Por prazer? Nessa época aí, não. Eu li recentemente por prazer, eu li, foi semana passada, foi semana passada? Não, eu terminei domingo, eu comprei, eu já tinha lido o *Pequeno Príncipe*, aí eu resolvi comprar novamente o livro pra apresentar outra pessoa, né, aí eu reli, foi um prazer que eu me dei (risos), mas não na época do questionário, né?

(...) Aí, por exemplo, quando eu estou em aula eu faço o meu plano todinho no caderno, eu sei tudo que eu vou fazer em sala de aula, as vezes eu coloco até os minutos, eu sou desse jeito, assim, é... atividade na lousa 0:10 minutos, explicação 05:00 minutos, correção do dever/ eu sou desse jeito, é quase uma/ (risos).

**R:** Essas atividades de leitura e escrita eram requisitos das disciplinas ou fundamentação para a dissertação?

**Rânia:** Todas de disciplina. (...) tinha que ter nota, né?

**R:** Você considera que essas atividades foram significativas em seu letramento acadêmico?

**Rânia:** Sim, com certeza, toda leitura, ela lhe acrescenta né, eu digo pros meus alunos, você num é a mesma pessoa antes de uma leitura e depois de uma leitura (risos).

**R:** Essas atividades auxiliaram de alguma forma a apropriar-se dos usos específicos da escrita no contexto acadêmico? (...)

**Rânia:** Sim, é, uma coisa, coisa que a orientadora ensinou muito bem para mim, né, é que não adianta eu colocar trechos de outros autores no meu texto, né, eu tenho que fazer o diálogo entre os autores, então essas leituras elas ajudam na construção do diálogo né, eu pego a teoria de um e pego a teoria de outro, mas eu tenho que fazer de uma maneira no meu texto que mostre que eles estão dialogando, ou se complementam, tendo/ ou tendo um contraste entre as duas, então nesse sentido, as leituras com certeza ajudaram no letramento, né, nessa construção do/ essa construção de um texto de uma maneira dialógica entre os autores que eu cito, né?

**R:** Eu acho que é isso.

**APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**TRECHO DA ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE RAFAEL**

**Roberta:** Como você avalia a sua formação acadêmica inicial em relação aos saberes necessários ao exercício da profissão?

**Rafael:** Olha, muita coisa do que eu faço em sala de aula, muita coisa da minha visão mesmo de sala de aula vem da minha graduação. Eu sei que assim, ela é/ ela num foi, como é que eu posso te dizer? Eu num saí preparado realmente pra-pra sala de aula, né? É, mas eu acho que isso é, talvez/ seja/ eu sei que a licenciatura ela precisa rever muita coisa, né? Pra formar melhor o professor, mas eu acredito que não dá pra sair preparado mesmo, né? Porque só o que te prepara mesmo é o exercício da docência, estar só na universidade nunca vai te preparar, pode mudar o curso do jeito que for que num vai te preparar, claro, pode melhorar, né? A sua, sua formação pode melhorar pode se tornar mais direcionada, mas eu-eu,-eu gostei da minha formação, eu acho que muito do que eu sou em sala de aula é reflexo da minha graduação.

**R:** Que mudanças você percebe no letramento acadêmico da graduação e do Mestrado?

**Rafael:** Na graduação, primeiro que eu não tive monografia, né, não tive trabalho de conclusão de curso, alguns professores pediam ensaios, eram avaliações escritas mesmo, né, artigo, resenha, muito aquela coisa focada naquela disciplina, eu nunca participei de projeto de pesquisa nem de monitoria, eu participei de projeto de extensão, é por isso que talvez eu já saí mais ou menos preparado porque eu trabalhava num projeto de extensão num cursinho pré-vestibular lá no Pirambu, então isso aí já me possibilitou um pouco, né? Eu tava ainda na graduação e meio que eu tava na graduação e já dando aula, aí isso já me abriu os olhos, estando na graduação, talvez por isso que eu tenha essa visão mais positiva do que a maioria, mas aí, não havia muito a exigência não, eram muito seminários, prova escrita, resenha, ensaio, artigo, artigo muito pouco, eu nem me lembro se eu fiz algum artigo, acho que eu fiz, mas mais era apresentação de seminário ou então ensaios críticos, né? E aí agora no mestrado, na verdade, assim, eu esperava até haver um choque maior, né? Mas até que não tá sendo complicado, eu achava que eu ia ter muita dificuldade com as leituras, né, assim, porque você sai daquela coisa mais mastigadinha da graduação pra a-a, supunha eu, né, pra coisa mais teórica mais pura, né, mais na fonte, só que ainda estamos, né/ num sei se vai piorar, mas tá sendo boa, eu tô mais/ eu me sinto mais desafiado no mestrado, eu acho também que no meu período da graduação eu era um pouco (...), eu acho que eu era muito imaturo pra uma graduação, e hoje eu já tenho outra vivência, acredito que até esse período de estar fora da

academia ele me possibilitou algumas reflexões, tanto é que mesmo que eu fosse fazer um mestrado acadêmico eu ia querer algo voltado para a prática, né, de ensino e aí o profissional já veio acolher essa minha demanda né? E aí eu acho que até agora eu acho que não tá sendo difícil, a única dificuldade que eu tô encontrando é de tempo pra ler, né? (...) mas, assim, é só questão de organização mesmo, mas eu acredito que a-a mudança ela não foi tão/ como é que eu posso te dizer? Ela não tá sendo traumática, não. Você percebe uma exigência maior e tal, eu não sei, talvez o trato com o/ dos professores com o pessoal do profissional talvez seja um pouco diferente do-do acadêmico, né? Por conta até da seleção, num sei, posso estar enganado, mas por conta da seleção e por conta da própria rotina, né, eu acho que eles não esperam encontrar pessoas que estão tão aptas, né, num sei se é isso que tá/ tá deixando as coisas um pouco mais leves, eu num sei, eu tenho essa impressão que não esperam encontrar pessoas tão aptas quanto no acadêmico, né, não sei se isso pode ser uma verdade eu meia verdade.

**R:** Aí tu acha que de alguma forma há uma facilitação, assim, das coisas, é?

**Rafael:** Acredito que sim, até porque, por exemplo, a Professora de Metodologia diz que os alunos do acadêmico/ diz que já leram/ ela passou uma semana, se eu não me engano, foram 30 textos da disciplina dela e todo mundo ficou assim assustado, né, até porque pra gente a questão de tempo hábil não existe, né, porque o aluno do acadêmico, supõe-se que ele vai se dedicar só àquilo, mas a gente num tem como, é bem complicado, nem do-do planejamento eles liberaram. (...) Então a questão do letramento acadêmico não tá pesando, eu tenho/ eu já trabalhei muito com revisão de dissertação, de artigo(...) tenho certa experiência, não com produção, né, mas com revisão, mas de certa forma, ajudou. E assim, eu gosto, eu gosto do desafio, eu vejo que/ é sigiloso, né? Eu vejo que algumas pessoas são assim afetadas: Ai, o professor tal passou aquilo, mas a gente tá no mestrado, é aquele impasse, né, você tá no profissional, supõe-se que você tá em sala de aula, mas você é um mestrando, você vai ter que se dedicar, a gente tem que correr atrás, se talvez já tenha um certo estigma do mestrado profissional ser um nível abaixo, do pessoal fazer corpo mole, cabe à gente, né, tentar desfazer esse estigma. E ler e escrever eu sinto que eu tenho muito que/ como é que eu posso dizer? Desamarrar o nó da escrita em mim, tá entendendo? Gera muita insegurança. Eu acho que eu escrevo até bem, né, no-no sentido da organização do texto, porque isso requer prática, mas no sentido da correção gramatical, escolha vocabular, estrutura, isso aí, até por conta das revisões, né?

**R:** E em relação à escrita?

**Rafael:** Até agora eu não fiz, só fiz um trabalhinho escrito da disciplina de Alfabetização, que foi só, ela pediu que nós comparássemos dois textos, né, e aí eu fiz só dois parágrafos,

comparando os textos (...).

**R:** Quando tu falou que não fez monografia, TCC, tu estava pensando no projeto?

**Rafael:** Talvez haja uma certa/ que talvez seja até normal, né, uma diferença na produção da academia, da produção na graduação pro mestrado, nesse sentido, assim, de que eu poderia não me sentir tão bem preparado, mas aí eu acho que ainda está por vir, né? O baque ainda está por vir. Mas eu acho que mais por conta das minhas revisões, tá entendendo?

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Rafael:** Na verdade, é o seguinte, é... há muito tempo eu queria fazer mestrado, e eu pensava no acadêmico, mas toda vida que eu pensava nas pesquisas/ o pessoal vai me malhar quando ver essa entrevista/ assim que eu via do pessoal: alternância de fonema tal, num sei o quê, e eu ficava pensando: Vou gastar dois anos da minha vida pra falar de uma vogal, de uma consoante? Isso eu num quero, não, aí, mesmo no acadêmico, eu já pensava em fazer alguma coisa voltada pro ensino, porque, assim, eu terminei a graduação, já estava em sala de aula, né, comecei no projeto do cursinho pré-vestibular lá do Pirambu, aí depois fui professor temporário do estado e da prefeitura, professor de escola particular e, por fim, em 2009 passei no concurso do estado, e me inquieta muito essa questão da sala de aula, tá entendendo? Eu acho que-que eu me cobro por ser funcionário público, por receber dinheiro do governo, e o quê que eu tô fazendo, né? Aí eu acho que eu me cobro mais por isso, aí eu queria uma/ mas mais também por uma/ não só por uma cobrança, mas por uma identidade mesmo com a questão da/ fazer uma pesquisa voltada pra sala de aula, né? E aí quando eu vi a-a/ o/ a seleção do profissional, aí eu fiz, vi que o projeto era pra sala de aula, e tal, eu fiz já naquela tensão, assim, sim, mas não seria melhor fazer o acadêmico, questão de status, a questão, né, de tirar uma licença, porque eu tenho muita dificuldade com essa questão do tempo, eu acho muito pesado, você tá em sala de aula, às vezes você dá/ tem, tipo assim, quarta e quinta, EU DOU 11 AULAS, eu tenho 40 minutos pra almoçar, eu tenho 11 AULAS, aí eu chego em casa eu não tenho capacidade pra mais nada, pra mais nada-nada-nada, aí pra você parar pra ler, né, é complicado, aí na sexta é o dia todo, né, na terça tenho o meu planejamento, lá a gente é bastante cobrado em relação a essas coisas, e na segunda eu só tenho aula de manhã, à tarde, não, aí a-a/ o/ a minha/ o meu medo do profissional era essa questão de não conseguir por conta do tempo.

**R:** Tu poderia pedir licença, né, se fosse no acadêmico?

**Rafael:** Poderia, se fosse no acadêmico, mas eu não tava conseguindo tempo nem pra estudar, tá entendendo? Muito cansativo. Aí teve um ano também, em 2013/ 2014 e 2014 eu fiquei também na escola particular pra completar a renda, e aí foi impossível (...).

**R:** Aí tu não teve tempo pra se preparar pra seleção, né, que tu diz?

**Rafael:** Eu nunca nem parei pra estudar, na verdade, eu sempre pensava em estudar mas nunca parava, aí a seleção do Profletras, eu não estu/ eu não estudei, né, não precisava, eu só sabia mais ou menos o que podia cair, e tal, tinha visto algumas provas: Não, isso aqui dá pra encarar.

(...)

**R:** Que desafios você encontra como aluno do mestrado?

**Rafael:** Eu acho que o meu principal desafio hoje é produzir uma boa/ um bom, um material, projeto de pesquisa bem bacana, que seja possível impactar na sala de aula, tá entendendo? Fazer uma coisa relevante, uma coisa nova, esse é o meu maior desafio, talvez não seja o mais difícil, mas é o meu maior desafio, o mais difícil pra mim vai ser o teste de proficiência (risos), mas não seria o meu maior desafio, é porque eu me preocupo muito, sabe? Tipo assim, você/ a gente não tá recebendo bolsa, mas deveria estar, né, o-o-o/ há um investimento, né, um investimento de tempo, de energia, pra você fazer uma coisa assim, só que se enquadre no que o pessoal/ que, tipo assim, o mínimo dos mínimos, o mínimo necessário pra sair aquilo, né, isso é que eu tenho medo, eu queria fazer uma coisa que fosse muito produtiva, que eu pudesse aplicar em sala de aula, que eu pudesse também é... multiplicar a outros professores, né, e-e me manter também nessa/ nessa linha, né? Eu acho que depois do Mestrado, quem sabe, né? daqui pra lá eu é-é encontre meios de fazer também um doutorado, mas mesmo não fazendo eu acho que eu queria mudar muito a minha perspectiva, né, e talvez uma perspectiva, né de-de-de-de quem puder, dessa coisa do professor pesquisar, do professor produzir conhecimento também, não só reproduzindo, né? Eu acho isso muito importante, eu tenho uma colega da segunda turma e assim até o jeito dela falar/ que ela trabalhava na escola onde eu trabalho e ela saiu, né, mudou muito, ela mudou muito-muito-muito-muito, então ela era bem tradicional e hoje com certeza ela tá outra pessoa.

**R:** Tu acha que por causa do ingresso no Profletras?

**Rafael:** Com certeza, com certeza, ela adora-adora-adora-adora.

**R:** E tem também a questão do tempo, como tu já citou, né, pela impossibilidade do afastamento, né?

**Rafael:** Pois é, se eles dessem, pelo menos a terça feira do planejamento, Oh! Já seria assim uma/ mas as vezes a gente lá na escola, sem internet, é-é, pra estudar, pra planejar, aí ficam exigindo negócio de diário: Ah! Você não somou as faltas, ah! isso e aquilo outro, e é uma coisa tensa, sabe? O planejamento é uma coisa tensa. Tem coisas muito produtivas, por exemplo, a gente pega a prova, a prova bimestral, ela é lida questão por questão, alternativa

por alternativa por todo o grupo de Linguagens e Códigos e a gente vai revisar e vai consertar e vai discutir, passa 15 minutos numa questão, discutindo aquela questão, isso eu acho produtivo, mas tem uns cursos que num/ que num acrescentam nada, aí eu podia tá em casa estudando, né, que afinal de contas, eu tô fazendo uma coisa nesse sentido, aí essa questão do tempo (...).

**R:** De que maneira você concilia as funções de mestrando e professor?

**Rafael:** Rapaz... Eu acho interessante porque/ assim, eu-eu me lotei/ eu tava só no médio, aí eu me lotei no fundamental só por conta do/do Profletras e aí eu-eu tenho essas duas turmas de 9º ano e eu fico tão atento a tudo que acontece, né, pra/ porque eu sei que tudo no mestrado é voltado pro ensino fundamental, e aí eu-eu-eu acho até que eu tô muito cercado os alunos, a turma (risos), querendo saber fazer tudo, por conta de saber que ali que / é a partir daquela realidade que eu tenho que gerar conhecimento, né? Eu tenho que entender bem aquela realidade, inclusive eu tenho duas turmas de 9º e lá no/ na nossa escola, o diretor de turma é só para o ensino médio só que aí inventaram lá um tal de apadrinhamento aí eu sou padrinho de um 9º ano, faz as mesmas funções do diretor de turma, mas, assim, com menos burocracia, que aquela parte burocrática que é um saco, por isso que eu não me adaptei (...) o coordenador ele também entra com a contrapartida muito grande, ele acompanha muito de perto, né, talvez mais do que a gente, ele é bem/ aí eu acho que/ tu falou de como conciliar...

**R:** As funções de mestrando e professor.

**Rafael:** Ah! Sim, é nesse sentido, né? (...) Eu acho que como eu-eu-eu tenho a sexta/ consegui, né, a sexta feira livre, eu me divido entre tá estudando, tá fazendo os planejamentos, as atividades, mas é isso, eu num-num parei ainda pra pensar como é que eu tô fazendo isso, a gente vai do jeito que pode.

**R:** Aí, em relação mesmo, tu tava falando da relação, né, da relação entre/ que tu tá fazendo do ensino fundamental com o mestrado, né, aí, o quê que tu queria dizer a respeito disso?

**Rafael:** Bom, por exemplo, é-é-é, eu sempre, como eu trabalho/ eu acho que-que a minha ideia veio do médio, a redação do Enem e como eu já trabalho há 4 anos com a correção do/ das redações do Enem e eu vejo que os alunos têm muita dificuldade, muita dificuldade na questão da escrita do texto dissertativo argumentativo, e eu sei que não é no ensino médio o problema, é no fundamental e aí eu vi que no 9º ano eles trabalham, né, tá previsto na-na/ no ensino fundamental II que o aluno trabalhe com/ aí tem especificamente o artigo de opinião, mas tem outros, né, mas tem especificamente o artigo de opinião, isso também tá em alguns descritores, algumas habilidades e competências que os alunos têm que ter, a questão de separar fato de opinião, essas coisas, né, que já estão previstas, aí eu fui tendo essa sacada, aí

isso influenciou porque, por exemplo, eu tô muito preocupado em como eu vou trabalhar com eles né, essa questão do artigo de opinião, e aí, por exemplo, eu tava é... como eu tô com esse olhar mais atento e eu sei que pra você gerar um artigo de opinião na sala de aula você tem que conseguir sensibilizar bem os alunos que não é chegar e: Ah! Faça sobre o tema tal, aí vai só aquela coisa superficial, forçada, tem que se/ você tem que inflamar os alunos pra que deem opiniões, se posicionarem, aí é ... quando eu percebi que tinha uma turma do 9º ano que/ assim, uma faisquinha e pronto acendeu o debate foi a questão da/ do que a mulher pode e a mulher não pode, resumindo, o feminismo, né, que a questão da rede social os alunos tem compartilhado muita coisa estigmatizando: Ah! Só podia ser feminista, e eu vi que eles discutem muito isso, a mulher pode, a mulher num pode, alguns tem uma visão estereotipada do que é feminismo, né, algumas mulheres que defendem toda a liberdade feminina, mas feminismo não, feminismo é coisa do cão, né, e aí eu vi que o debate se inflamou , aí eu: menino, isso vai dar um trabalho, isso aí vai/ eu até deixei/ mudei o artigo de opinião do início do ano letivo para o segundo/ o terceiro bimestre pra eu poder pensar bem direitinho as estratégias que eu vou usar, entendeu? E foi um assunto bem mais polêmico, do que, por exemplo, o que tava no livro, que é questão da gravidez na adolescência, das DSTs, parece que é tão batido (...) parece que uma fórmula pronta pra sala de aula não adianta não, o professor tem que saber sentir quem é a turma, entendeu? Quê que ela quer, como é que ela pode agir, cada turma é um universo, né, ter esse/ essa percepção.

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras?

**Rafael:** É, bom, os professores passam xerox, né de textos e tal, a gente lê, discute em sala de aula, algumas coisas a gente pontua. Foi pedido, por exemplo, numa disciplina apresentação de seminário e uma resenha, né, eu vou falar sobre argumentação, a gente tá trabalhando texto e ensino, as da outra professora são um pouco mais puxadas, né que é letramento, é... sempre há a leitura e discussão, dessa vez ela colocou um roteiro das relações e tal, e de fonologia eu ainda não parei pra/ ele ainda muito naquela parte dos-dos fonemas, modo de articulação, toda aquela coisa da decoreba, e de Metodologia só alguns textos também, a leitura e discussão e tem várias resenhas pra produzir, eu também tô querendo na de letramento o trabalho final fazer um artigo de opinião, ou, um artigo, né, pra poder ver se eu publico, porque eu não tenho nada publicado, nada-nada-nada.

**R:** De que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para a sua prática docente?

**Rafael:** Já tá impactando bastante, né, a própria concepção de-de tempo a própria concepção de produção de texto, né, as noções de coerência, algumas coisas que-que eu considerava, né, corretas de-de-de sequência textual e tá sendo posta em xeque, né, eu acho que sim, com

certeza, com certeza, a ideia de letramento, a fonologia é que ainda não alterou muita coisa, né, mas é porque eu trabalho/num trabalho com as séries iniciais, né, mas mesmo assim, eu tô numa/ eu tô na expectativa de na disciplina de fonologia eu encontrar um método ou uma inspiração pra trabalhar com acentuação, porque às vezes é difícil.

**R:** Qual é o trabalho de pesquisa desenvolvido por você e por que escolheu esse tema?

**Rafael:** Eu quero trabalhar com argumentação no 9º ano, além da questão da necessidade do Enem, é porque eu tenho muita aquela preocupação social, sabe, no ensino, eu acho que o aluno saber argumentar, claro, que ele tem que saber um mundo de coisas, mas eu foco na questão da argumentação porque eu acredito que seja o/ no caso do artigo de opinião, seria o gênero da cidadania, né, porque ele consegue interpretar o mundo ao redor dele, ele/ pra ele, né/ eu acho que, de certa forma, estudar esse gênero desperta pra isso, né, porque você precisa, pra produzir um artigo de opinião, né, entender as polêmicas, as ordens do dia, né e se posicionar, mesmo sabendo que esse posicionamento pode ser relativo, e argumentar, se defender, né, tem que defender e eu acho isso muito importante pro exercício da cidadania, como a escola / eu vejo como um dos focos, né, e o próprio ensino de Língua Portuguesa deve favorecer o exercício da cidadania, porque num existe/ a língua a gente usa pra quê? Num é pra se colocar no mundo, né? Se esse mundo exige isso, né?

**R:** Que motivos levaram você a se tornar professor? O que te leva a permanecer nessa profissão? Que satisfação ela te traz?

**Rafael:** Já os motivos, sinceramente, assim, eu não tinha muitas perspectivas de outras coisas, entendeu? Num sei talvez mesmo a própria/ a própria / eu morava no interior, em Aracoiaba, meus pais têm o ensino fundamental completo e eu sozinho, entendeu? Sem essa coisa de: Ah! Por que que tu não faz isso? Não, eu simplesmente, sozinho, tive que me direcionar, né. E aí, assim, eu via muito quem era o profissional que eu tinha mais contato eram os professores, mas eu gostei sempre gostei, aí eu fui fazer Letras porque, quando eu fui morar em Aracoiaba eu não me adaptei, né? E aí, assim, não tinha internet né, em 1997, eu comecei a ler, comecei a ler literatura brasileira, menina, eu li tanto, li tanto, li tanto aí eu fiquei com aquilo, né, rapaz , era aquilo que eu queria continuar fazendo, né , tanto que eu entrei no curso de Letras mais pela literatura, mas passei a gostar mais da Linguística. Não sei porque acho que na graduação a Literatura castra um pouco a gente, né? E eu permaneço hoje primeiro porque eu gosto, certo? Eu acho que eu faço um trabalho que pode mudar alguma coisa, né que muda pessoas, não que eu tenha aquela pretensão de: Ai, eu tenho meu ponto de vista eu vou colocar naquela pessoa, claro que subjaz isso, né, porque todo mundo quer ser/ quer ser/ como é que eu posso dizer? Quer a concordância dos outros, mas eu procuro mesmo/ o que eu acho que

eu devo fazer é despertar a consciência crítica, né, é fazer com que eles/ sei lá, que no futuro a gente possa ter um mundo melhor, esse pessoal tendo mais criticidade, sabendo ler, sabendo interpretar bem um texto, tá entendendo, tendo gosto por isso, eu acho isso muito importante. É tanto que eu já pensei muitas vezes em sair do estado, mas nunca da educação, meu sonho é passar num IF pra ter uma vida mais tranquila.

**R:** Que características você considera próprias ao professor?

**Rafael:** Rapaz, eu acho que uma coisa essencial pra um professor é a preocupação com o outro entendeu, tem que ter, se não tiver, se você não tiver nem aí pro outro, não dá pra você ser professor. Mas, assim, tem outras questões, né, também, a questão da curiosidade, da disponibilidade, né, estar apto a estudar, estar disposto a estudar, mas o que eu pontuo como principal é se preocupar com o outro, é querer transformar, tá entendendo?

**R:** Quais são os principais desafios enfrentados no exercício da profissão?

**Rafael:** Primeiro, primeiro é o salário, que oh! negócio desvalorizado, viu, Ave Maria, que eu vejo muito nos meus colegas é também a questão dos conflitos, né, com os alunos, são rebeldes, a violência, e tal, não é uma coisa que tá muito no meu cotidiano, porque eu tô numa escola boa, e mesmo na minha escola tem muita gente que fala dos conflitos com os alunos, criam-se muitos conflitos, eu não crio conflito com aluno, eu acho incrível, às vezes uma coisa que o aluno faz, o professor fica com raiva, afetado, eu acho é graça, a menina fez uma caricatura minha na cadeira, menina, eu ri tanto, ou então eles falam coisas assim pra me chocar, aí eu dou outra pior ainda, eles ficam assim com a cara de tacho, eu nem me abalo, eu faço é me divertir, tem coisa de professor sofre, eu faço é me divertir, não sei que diabo é isso, pois pra mim é pura ferveção. A valorização, a questão do tempo, e outra coisa também é a questão do currículo, hoje o que me/ uma coisa que me afeta profundamente é a questão do currículo, lá vai eu trabalhar com/ é... classe de palavras, lá vai eu trabalhar classe de palavras com os alunos do 9º ano, eu olho pra cara deles, aqueles meninos, o quê que eles querem, né ? Aí os pobrezinhos tão ali pra passar 5 horas na semana ouvindo falar de classe de palavras, sendo que tem um mundo de coisas lá fora tão mais interessantes, tão mais produtivo, eu me sinto às vezes incapaz. Às vezes eu acho que eu tô dando tão pouco, tá entendendo? Quando eu deveria dar muito mais, isso é um grande desafio pra mim, é uma coisa que nem me tirado mesmo, assim, me inquietado.

**R:** De que forma o Profletras modificou o seu olhar para a profissão?

**Rafael:** Na verdade, ele começa a responder algumas questões minhas, né, na verdade, o Profletras ele tem me gerado mais expectativas, entendeu, de que eu vou poder dá/ trazer algumas respostas, provavelmente, muito mais questionamentos a respeito do que eu já/ do

que eu vivencio, mas eu acredito que ele vai me responder bastante. Eu acredito que tá sendo bastante produtivo.

**R:** Tu acha que alguma coisa já modificou no teu olhar da profissão?

**Rafael:** Pelo menos, assim, eu tenho me colocado mais/ eu tenho me cobrado mais de ser aquele professor que capta as coisas, né? As necessidades, exatamente, eu tô no processo de/ como é que eu posso dizer? De me forçar a responder aquele questionamento do quê que eu poderia dar pra esses alunos, que é tão/eu num tô satisfeito com o que eu tô dando, né, sei que é muito ínfima, coisa assim muito precária, às vezes, né, mesmo que faça bem feito, tente fazer/ às vezes você vê até o aluno/ às vezes até o aluno respondendo bem aquele conteúdo, eu ainda não tô satisfeito, tipo assim, eles tão lá aprendendo e tal, mas eu penso assim: É porque eles não tão se tocando que isso aqui num é nada, são ingênuos. Agora, por exemplo, quando eu trabalho com literatura no 3º ano, aí eu fico mais satisfeito. Menina, eu trabalho com Fernando Pessoa, Mário de Sá Carneiro, quando eu tô no 3º ano, depois eu só via era eles retextualizando os poemas e colocando no facebook, aí um comentava, comentava, ou então: Esse poema aqui tal, eu vi esse poema na música tal, e eles/ foi uma turma, uma turma que era assim desprezada, ninguém gostava deles que eles eram muito agitados, aí quando eu vi que a aula de modernismo português produziu tanto eu fiquei: Pô, às vezes você consegue, né, pois essa foi uma/ um conteúdo que me satisfez.

**R:** Você percebe mudanças na sua atuação docente depois que teve início a formação continuada?

**Rafael:** Assim, eu tô/ eu tô/ eu passei a/ como é que eu posso te dizer? Passei a ter um olhar mais atuante, tá entendendo? Eu passei a ter uma/ a necessitar observar melhor o que eu faço, entender o que é que eu tô fazendo, eu tô partindo dessa necessidade, tá entendendo, que eu preciso fazer, ainda talvez não tenha alter/ acho que só em você se recolocar de outra forma já-já é uma mudança.

**R:** E quais são as suas expectativas tanto em relação ao mestrado como em relação à profissão?

**Rafael:** Bom, a minha expectativa em relação ao mestrado é que eu aprenda muito, né, é, que eu possa/ como é que eu posso dizer? Que eu destrave essa questão da escrita, que eu consiga o título de mestre, mas de uma forma/ não é aquela coisa só o necessário, só fazendo aqueles arranjos pra poder dar tudo certo, mas que realmente tenha importância, que eu possa mudar muito a minha visão, e que eu possa também permanecer, né, e não me acomodar depois do mestrado, e a profissão, sinceramente, as expectativas/ assim, o que eu gostaria é uma coisa, né, mas o que eu acredito que vá acontecer não é nada bom, não, viu, e a coisa/ o cerco tá se

fechando, tá virando um grande circo, tu vê o pastor da universal sendo ministro de ciência e tecnologia... a gente já sente, né, a questão da bolsa que não saiu, deveria sair, sei que a gente tá vivendo uma crise, mas essa questão da educação, precarizar na educação precede a crise, a educação nunca é levada a sério, porque não tem interesse mesmo.

## APÊNDICE H – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

### TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE AGNES

**Roberta:** Como você avalia a sua formação acadêmica inicial em relação aos saberes necessários ao exercício da profissão?

**Agnes:** Nossa! Assim, o que a gente aprende na universidade na graduação está muito aquém do que a realidade exige, quando a gente realmente se depara com o ensino em sala de aula é que a gente vai APRENDER na prática que a teoria que nos é mostrada na graduação ainda não é suficiente, ela ainda está muito no muito das ideias e a realidade ela cobra algo muito mais do que é visto na universidade, então ainda não é o suficiente, na verdade a gente aprende mesmo praticando, na nossa profissão é assim, a graduação não supre as necessidades da realidade, do mundo real em que nós vamos estar inseridos, né, depois que a gente termina a graduação, antes disso, que eu comecei a ensinar antes mesmo de terminar a graduação e eu já tive esse choque. Mas o choque maior é quando você vai ensinar na escola pública que a realidade é muito diferente das escolas particulares, então, o mundo tá aí pra nos ensinar a sermos professores a gente aprende mesmo ensinado.

**R:** Que mudanças você percebe no letramento acadêmico da graduação e do Mestrado?

**Agnes:** Com relação à leitura, eu acho que a gente tá trabalhando com textos mais práticos, com relação à experiência, eles foram lá, experimentaram, pesquisaram, e produziram um texto que realmente surgiu da prática, não surgiu da teoria, mas é atrelado à teoria, então, essa leitura faz com que nós vejamos que há situações que precisam ser repensadas, mudadas, mas também que há experiências boas que precisam ser propagadas então tem essa diferença, na graduação a gente fica muito na teoria, aqui a gente tá vendo texto que partiu da prática numa adequação da teoria à prática, né, então isso é mais importante e suficiente e faz a gente repensar melhor. Agora a prática de escrita realmente aqui no mestrado tem exigido muito mais da gente, na graduação não era tanto isso, não, mas é verdade no nível em que nós estamos, a gente tá correndo atrás de um título, então não pode ser qualquer coisa, tem que, a gente tem que se submeter ao desafio pra que/ puxa vida, agora eu preciso correr atrás e melhorar então a prática de escrita ela tem sido bem recorrente toda semana a gente tem que tá produzindo, produzindo, produzindo, e isso é bom, isso é muito bom, que faz a gente pensar e ver as nossas limitações e correr atrás de superar.

**R:** E quais são os gêneros, assim, são os mesmos da graduação ou houve mudança?

**Agnes:** Tem gêneros da graduação como a resenha, mas tem artigo científico que a gente não fez na graduação, eu nunca fiz um artigo científico na graduação e na verdade vou fazer, vou

tentar fazer agora, relato de experiência é o mesmo eu já produzi um na graduação, e o projeto que é novo pra gente. Na minha graduação eu não fiz monografia, então a gente tá aprendendo do zero a fazer um projeto, então, vários estão tendo dificuldade na justificativa, porque a gente nunca produziu isso na graduação, então a gente tá vendo agora o quanto isso nos faltou, porque tem-se exigido que a gente produza, mas a gente ainda não tem o suporte, nós não aprendemos a fazer.

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Agnes:** Foi a oportunidade. Eu sempre quis fazer mestrado e quando eu percebi que havia o Profletras, eu: Puxa vida, eu vou voltar pro mundo acadêmico, eu gosto desse ambiente, né, sempre gostei de estudar e de estar aqui envolvida nas pesquisas no estudo e eu sentia falta, quando eu vi que o Profletras dava essa oportunidade, eu resolvi fazer e aqui estou, pra aprender, né?

**R:** Que desafios você encontra como aluna do mestrado?

**Agnes:** Vou falar como aluna do Profletras, né? (Risos) A dificuldade é não ter tempo suficiente pra me dedicar aos estudos, porque a gente continua trabalhando 200 horas, tem que cumprir tudo que nos é exigido do trabalho e a gente também tem que cumprir o que nos é pedido no mestrado e o que se pede lá e o que se pede aqui é realmente exige muito da gente, então, às vezes a gente deixa a desejar ou no trabalho ou no estudo porque realmente não é suficiente, o tempo é pouco pra tanta coisa que se tem pra fazer.

**R:** De que maneira você concilia as funções de mestranda e professora?

**Agnes:** Os meus horários de/ Eu faço tudo no trabalho. Tenho feito todos os exercícios todas as provas no meu ambiente de trabalho, então quando eu saio do meu trabalho eu vou me dedicar aos estudos, o tempo livre que eu tiver eu estou lendo, até mesmo no ambiente escolar quando eu tenho uma janela, algum tempo livre eu estou ESTUDANDO. O tempo que me resta, que me sobra no dia eu dedico ao estudo, tudo o que eu tenho que fazer. Então, eu sou organizada, eu chego depois da aula eu já faço uma planilha do que eu tenho que fazer na semana, então eu já fico projetando, segunda eu faço isso no meu tempo livre, terça eu faço isso, porque se não for assim planejado eu não consigo, não consigo.

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras?

**Agnes:** A gente tem lido, tem feito resumos, fichamentos, tenho feito muitos fichamentos dos livros que eu vou utilizar na minha pesquisa, realmente tenho lido muito, muito livro teórico e tenho feito muito fichamento e já tenho começado a produzir o meu projeto e também já tenho feito alguns capítulos da minha dissertação eu já tenho um cronograma fechado até o próximo semestre para a entrega dos capítulos, então, eu tenho produzido já a dissertação

atrelada ao meu projeto. Fora essa, esse resumo que a gente tem que apresentar em algumas disciplinas texto, isso tem sido bem recorrente.

**R:** Todas as disciplinas exigem uma espécie de trabalho final que seja voltado pra sala de aula?

**Agnes:** Sim, sim, os que a gente tá fazendo agora sim. Todas as disciplinas têm exigido isso, sim. Tem uma que está nos pedindo relato de experiência, artigo científico, né, voltado para sala de aula, temos uma disciplina que o trabalho final vai ser exatamente produzir atividades pra serem aplicadas em sala de aula o outro é uma resenha atrelada a nossa vivência como professor, a gente tem que fazer um link entre o conteúdo do texto que a gente lê e a nossa prática, a nossa prática docente e o último é o nosso projeto que é aplicado em sala de aula, tem que ser aplicável, né, a gente vai elaborar um projeto que tenha uma intervenção, proposta de intervenção que possa ser aplicada em sala de aula.

**R:** De que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para a sua prática docente?

**Agnes:** Nossa! Eu sou professora de redação, então, não tem como não levar isso, né, mas assim o que eu tenho aprendido aqui eu tenho realmente tentado praticar na minha docência, eu tenho repensado porque os textos me levam a questionar a minha postura como professora e eu tenho mudado em vários aspectos, mas também tenho levado esse conhecimento, por exemplo aprender que o tempo do meu aluno não é o meu tempo, eu aprendi isso, eu não posso ser imediatista com o conhecimento ele se constrói aos poucos e era algo que eu não as/ talvez eu tivesse ideia, mas não dava importância a isso, então essas leituras que eu tenho feito me levaram a perceber isso: eu sou professora, tenho determinado letramento que não está fechado porque letramento é um processo e eu preciso aprender a olhar pros meus alunos como aprendizes, é um processo que eles vão passar e é lento, devagar, sem querer exigir deles algo que seja instantâneo, né?, porque o conhecimento não assim, então eu tenho aplicado isso nas minhas correções de redação quando eu, eles praticam algum erro ali que eu me tremo todinha, né, (risos). Antes eu falava: Menino, pelo amor de Deus, o que é isso? Hoje eu já sou mais paciente, digo: Olhe, você vai aprender na prática, então o jeito como eu lido com ele na prática já tem mudado, eu tenho percebido isso. Eu tenho sido mais maleável, mais compreensiva, né?

**R:** Qual é o trabalho de pesquisa que você está desenvolvendo e por que escolheu esse tema?

**Agnes:** Eu vou trabalhar tecnologia e ensino vou aplicar o uso da tecnologia, usando o gênero discursivo roteiro de cinema. Eu escolhi, por quê? Primeiro, há uma grande pesquisa e debate sobre o uso da tecnologia a serviço do ensino, mas na verdade isso não chegou ainda à escola, né, está muito aquém e o roteiro de cinema proporciona exatamente você trabalhar tudo que há de novo, é um gênero discursivo que eu vou utilizar a tecnologia ainda tem a

multimodalidade, então tudo que é novo, que vem sendo propagado, né pra gente aplicar em sala de aula, o roteiro de cinema ele abarca tudo isso e proporciona/ e é um gênero que me chama atenção que eu fui desafiada o ano passado a ensinar, mas eu não tinha conhecimento nenhum sobre ele porque nunca aprendi nada na graduação sobre o roteiro de cinema e eu percebi que há essa lacuna, ele é muito rico, mas a/o/ a academia ainda não estuda, não fala sobre ele né, então isso me chamou atenção e os meus alunos adoraram, então eu vi que é um gênero muito/ muito bom de se trabalhar e muito rico, esse-esse foi o ponto de partida, né, pra escolha.

**R:** Que motivos levaram você a se tornar professora? O que te leva a permanecer nessa profissão? Que satisfação ela te traz?

**Agnes:** Olha, eu sempre penso que eu fui influenciada por uma professora de português que eu gostava muito, então as aulas dela pra mim era fantásticas na hora de escolher minha profissão eu me baseei muito nessa experiência que tive com ela como estudante, então, eu queria ser professora de português porque aprendi a gostar da língua com ela, né, então o que me faz permanecer é exatamente perceber que eu gosto, eu me identifico com a prática, realmente eu me sinto feliz sendo professora, mesmo diante de todas as dificuldades que a gente enfrenta, mas eu me sinto realizada como professora e eu vejo que eu posso fazer a diferença nesse mundo sendo professora, entendeu? Eu posso influenciar alguém a mudar um pensamento ou mesmo a sua situação de vida através da transmissão de conhecimento que eu posso passar pra eles, então eu me vejo como um ser importante nessa sociedade né?

**R:** Que características você considera próprias ao professor?

**Agnes:** Primeiro, responsabilidade com o ensino, não tem como você ser realmente um professor que é consciente da sua função se você não tem responsabilidade com o que você faz, quer fazer de qualquer jeito e acha que é suficiente, não é, então, responsabilidade, consciência da função que nós temos na sociedade, que é muito importante, nós somos formadores de opinião, os nossos alunos nos escutam, muitas vezes eles nos escutam mais do que os próprios pais ou falam com a gente muito mais, se abrem falam da sua realidade com os professores, muito mais do que, do que com os pais, então, a gente precisa ter consciência do nosso papel e responsabilidade porque nós somos influenciadores, se a gente souber usar isso a favor dos alunos, a gente consegue transformar a vida de alguém, com certeza.

**R:** Quais são os principais desafios enfrentados no exercício da profissão?

**Agnes:** Conseguir conquistar todos os alunos, isso aí é um desafio grandioso porque a gente/ cada pessoa é um mundo, todo mundo é diferente, pra você conseguir atenção, pra que ele escute o que você tá tentando transmitir você precisa conquistar, então essa conquista as vezes

demora um ano , no ano seguinte é que você conseguiu aquela conquista que demorou um ano, então conquistar o aluno é um desafio pra que ele se motive e veja que há um futuro no estudo, né, que esse pensamento, é muito mais fácil a gente/ como eu já escutei de vários alunos “professora, pra que que eu quero estudar, meu pai é traficante e ganha mais do que a senhora”, mas se eu conseguir chamar atenção e conquistá-lo pro ensino eu sei que eu vou fazer a diferença , né.

Mas também a desvalorização, né, que a gente não pode deixar de falar, então há muita desvalorização ao professor no Brasil, então, isso parte do governo, parte da própria gestão, parte dos pais e até dos próprios alunos, isso é muito recorrente, é um desafio realmente que muitas vezes desmotiva os professores, porque não há uma valorização e ninguém reconhece ou poucos reconhecem o valor que nós temos.

**R:** De que forma o Profletras modificou o seu olhar para a profissão?

**Agnes:** Nossa! Muito, muito mesmo. Eu posso agora dizer que eu tenho tentado mudar as minhas práticas de ensino, pensando mais no aluno do que em mim mesma, antes era: Ah! O que é mais cômodo? Vamos fazer. Agora não é assim eu penso: Meu Deus, o quê que eu vou chamar/ como é que eu vou chamar atenção dos meninos? Como é que eu posso preparar pra que eles se sintam motivados a estudar? Então o ponto de partida agora pras minhas aulas são os meus alunos e não a minha pessoa, né, que era colocada em primeiro lugar (risos). Isso mudou bastante.

**R:** Você percebe mudanças na sua atuação docente depois que teve início a formação continuada?

**Agnes:** Certamente, com certeza. Eu tenho procurado proporcionar atividades que sejam do interesse deles, eu tenho procurado realmente ouvir mais, isso era uma coisa que eu não fazia, eu achava: isso aqui vai ser bom, mas quando eu aplicava os meninos não estavam nem aí porque não, não se encaixava na realidade deles, escutar: gente, e aí do que que vocês gostam? Então, com base nessa escuta eu vou preparando as minhas aulas, fazendo links com seriados, com jogos, porque eu tenho tentado levar pro/ entrar no mundo deles pra trazê-los pro meu mundo, então isso realmente tem mudado, com certeza o que a gente tem aprendido a repensar nossa prática, a gente aprende de um jeito e quer transmitir o que a gente aprende, mas nem sempre da forma que a gente aprendeu foi eficiente ou se aplica ao mundo de hoje, né, que é totalmente diferente, complementemente.

**R:** Quais são as suas expectativas tanto em relação ao mestrado como em relação à profissão?

**Agnes:** Vixe, a grande expectativa é procurar fazer tudo que nos pedem, mas com qualidade, não quero fazer uma pesquisa só por fazer, eu quero fazer uma pesquisa de qualidade em que

eu aprenda realmente, quero aprender, estou aqui pra aprender e estar num mestrado é ver que realmente a gente sabe muito pouco, então a gente não sabe de nada: Meu Deus, eu aprendi de um jeito e agora não é assim, Meu Deus, eu não sei realmente de nada. Então, a gente precisa sempre tá estudando, né, porque tudo muda e os conceitos também mudam se você não está em contato com o estudo, você fica no passado, então a gente precisa estudar pra aplicar o que há de novo à realidade nova em que estamos inseridos e os nossos alunos também como profissional eu pretendo, meu Deus, e busco, né, ser uma professora realmente engajada, que forme cidadãos conscientes, que faça a diferença na vida deles que eles tenham um ponto de referência, assim: Poxa vida, a professora conseguiu, eu também posso conseguir, esse é o meu objetivo, de ser pra eles não uma amiga, amiga também, mas não se resumir a isso, mas ser realmente um ponto de referência, de eles pensarem ela conseguiu, eu quero também e vou conseguir, é isso.

**R:** Tem outras considerações a fazer?

**Agnes:** Sobre o Profletras, né, eu ainda vejo, embora muito diferente da graduação, mas eu ainda vejo aqui, entre nós, alunos e professores, que a teoria é muito bonita, né? É muito fácil de se falar, mas eu quero pessoas que estejam lá vivendo com a gente, entendeu? Olha, eu posso falar isso pra vocês porque eu vivenciei, então ainda sinto que falta isso, é, da parte dos professores, de falar da teoria mas com base na vivência deles, eles estavam lá pra experimentar? Porque a teoria é muito fácil de se falar eu posso falar, mas praticar, isso exige muito mais, então quando a gente pega um professor que parte da prática pra nos ensinar, a gente já vê uma grande diferença “Nossa! Ela fala da experiência dela, então ela compartilha dos nosso sofrimentos, dos nossos desafios, então ela falou com propriedade”, mas ainda falta isso na academia, os professores que trabalham com professores, não é? Então ainda falta essa prática atrelada à teoria. (...) Porque a academia é diferente, gente, é muito diferente, vá prum bairro em que um aluno, meu Deus do céu, é envolvido com droga e você precisa dá aula e ele: Professora, você tem medo de levar um tiro, não? Eu quero gente que parta dessa situação de uma escola que não tem nada, que você não tem nem uma lousa, nem uma cadeira pro menino sentar, mas você tem que fazer a diferença ali, a teoria diz que a gente consegue, mas vamos pra prática né? Vê a realidade, então falta isso: prática e teoria atreladas, né?

## SEGUNDA ENTREVISTA

**R:** Vou te mostrar os/ as conclusões a que eu cheguei pra tu poder se posicionar, assim, se tu concorda ou não com os re/ se tu se vê representada, né, assim, a, a pergunta principal é essa:

Você considera que sua posição está representada no resultado? O que está faltando pra você? Aí eu vou novamente gravar pra poder fazer a transcrição, certo?

**Agnes:** Certo.

**R:** Então, assim, é... na análise das entrevistas, né, naquela primeira rodada de entrevistas, que eu fiz com vocês, eu transcrevi e analisei.

**Agnes:** Uhum.

**R:** Aí eu mapeei três tipos de mudança no letramento dos cursistas, depois do ingresso no Profletras. A primeira: um aprimoramento da formação prática, né, na/ nas entrevistas foi recorrente um descontentamento, que os cursistas manifestaram, em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras.

**Agnes:** Isso!

**R:** Uma das perguntas feitas, né, foi: Como você avalia a formação inicial em relação aos saberes necessários para a profissão? e algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula. Então, é nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática, né, então, foi possível ver, contrastando com essa avaliação da graduação, uma avaliação positiva do curso de MP quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão. E uma procura por essa formação de caráter mais prático é, inclusive, um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no Profletras, né? Além de outras questões que também motivaram a procura pelo Profletras, como a questão da acessibilidade para pessoas que trabalham.

**Agnes:** Ótimo!

**R:** Então eu queria que você comentasse esse primeiro ponto.

**Agnes:** Não, concordo, é isso mesmo, até, eu acho que na minha entrevista apareceu isso também, né? Acho que é o pensamento de todos nós, a gente precisa realmente trazer a teoria pra nossa prática. O Profletras faz isso, concordo.

**R:** É, na tua-na tua-na tua entrevista também, tu também tanto enfatizou a questão da graduação, né, a falta da atenção à prática, como o contraste com/ no Profletras, né, que tu falou que tinha uma atenção maior voltada pra prática, ainda que ainda houvesse algumas coisas, né...

**Agnes:** A melhorar, não, mas tá certo, concordo.

**R:** O segundo ponto é que o Profletras proporcionou a incursão em práticas específicas do contexto acadêmico, né, (lendo): “Além de aperfeiçoar a prática docente, os mestrandos também se apropriam de novos gêneros discursivo acadêmico científicos, como o artigo

científico e o projeto de pesquisa. A maioria relatou não ter tido oportunidades anteriores para a produção desses gêneros. Não só isso, porque o letramento na academia não se limita aos gêneros produzidos nesse contexto, né, (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros), mas pelas práticas específicas da academia, né, como a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração do leitor nos textos produzidos”. Então, nesses dois aspectos do letramento acadêmico, né – apropriação de gêneros discursivos e o refinamento de um espírito crítico – como você avalia as contribuições do Profletras?

**Agnes:** (Risos) Ai, meu Deus, vamo lá, é, realmente, a gente no Profletras tem, é, feito, várias discussões, vários debates exatamente nos levam a refletir sobre a nossa prática, então a gente tá aprendendo a trabalhar um gênero, mas a gente tá se tornando um autor crítico, a gente não tá se tornando simplesmente porque é uma obrigação que o pro/que o nosso professor nos pede, né, como nós somos professores, estamos em sala de aula e a nossa prática nos faz repensar também a nossa prática como estudante, então a gente se apropria de conhecimentos, mas de forma crítica, é produzir não somente por escrever por ser obrigação mas porque é necessário pro NOSSO crescimento, então o gênero sai realmente dessa coisa mecânica pruma coisa discursiva, a gente precisa, é necessário, então realmente o Profletras nos traz esse encaminhamento, eu não sei falar do acadêmico porque não tenho vivência nesse tipo de mestrado, né, mas realmente a gente se apropria e refina realmente a/a/ o nosso senso crítico, isso é muito presente, num tem uma aula do Profletras que a gente não converse, não debata, não/ tem teoria, mas a teoria aplicada à prática, então realmente a gente precisa ser crítico, a gente tem que/ a gente tá fazendo/ a gente critica até os nossos professores (risos) a gente fica avaliando até os professores da academia, porque nós temos duas visões, né, a teoria que a gente tá aprendendo e a prática em sala de aula, então a gente tem uma visão realmente bem diferente, não é 180, não, é 360. (risos). É isso.

**R:** Pois é, até na primeira entrevista ti citou né a questão do artigo científico que nunca tinha produzido e o projeto de pesquisa, né, que eram gêneros novos?

**Agnes:** [sim, sim, isso, isso] Gêneros novos, exatamente, nunca tinha produzido, não, na academia na graduação nunca e a gente tá realmente nesse processo, ainda, foi difícil, o início é sempre difícil se você não tem contato com o gênero tem que correr atrás de aprender, mas agora já está mais fácil que a gente já está no meio do caminho, graças a Deus, então...

**R:** Já passou um semestre, né?

**Agnes:** Exatamente.

**R:** O terceiro ponto são/ é as mudanças nas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita,

né, (lendo): “Os cursistas indicam, em seu discurso, uma mudança na concepção de ensino, de leitura e de escrita, que parte do modelo autônomo para o modelo ideológico de letramento. Porém reconhecem muitas dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente”. Então, que mudanças você pontua nessa passagem de concepções e práticas mais orientadas pelo modelo autônomo pra outras guiadas pelo modelo ideológico e que dificuldades você destaca, né, então, tanto as mudanças como as dificuldades nesse processo.

**Agnes:** Oh, a principal mudança que é bem nítida é na/ antigamente a minha postura como professora era de achar que eu dominava o conteúdo que ali os meninos tinham que ficar calados e eu falar, dar minha aula e acabou que minha postura era somente essa: chegar em sala transmitir conhecimento e ir embora, não me preocupar com nada mais, mas a minha postura mudou, hoje eu-eu sei que eu preciso escutar os meninos que eles também s/ tem algum conhecimento pra me transmitir, eu não sou a detentora do poder, eu não sei todas as coisas, então, conversar com eles e escutá-los já foi uma mudança GRANDIOSA, hoje a minha aula ela é interativa, eu deixo eles falarem, debaterem, e às vezes eu digo: Ah num sei disso não, antes eu dizia: Ah! eu sei, queria me mostrar, digo: gente, eu não sei, não, vou pesquisar / então a minha postura mudou demais, eu percebi que eu não sei de tudo e eles precisam entender que eu não sei de tudo que o nosso conhecimento/ nosso, né, porque ele vai construindo junto comigo e eu vou ajudá-los e eles também vão me ajudar, então essa postura , gen/ eu tava falando em sala hoje: Gente, a gente precisa realmente mudar a nossa prática de ensino, porque a gente se coloca muito como DEUS na sala de aula e não escuta os alunos, pelo amor de Deus, eles não vão aprender, a gente não tem proximidade, né, se eu tô num-num patamar acima deles eles não aprendem, eles fingem e a gente tá fingindo que a educação tá funcionando, a educação só funciona se a gente tá próximo desses alunos conhecendo a realidade deles, essa foi uma mudança bem significativa, perceber que existem outros conhecimentos, outros letramentos, antigamente eu achava que o letramento mais válido era o da escola, esse dominante, formal, hoje não, eu sei que... os meninos têm outros conhecimentos que eu não domino, eles dominam, eles são letrados, em outras áreas, mas que também precisam aprender esse... letramento passado pela escola, né, aí a outra é?

**R:** As dificuldades, né, nesse processo de mudança

**Agnes:** O que/ o quê que eu senti?

**R:** É, as dificuldades que tu pontua nessa mudança, né, do modelo autônomo pro modelo ideológico.

**Agnes:** Primeiro, a primeira dificuldade é reconhecer realmente/ você se colocar numa posição de humildade, de mudar o seu pensamento fechadinho que era antes de acreditar que

você sabia de tudo e agora DIANTE DUMA SALA DE AULA, você se colocar como alguém que não sabe, isso é uma mudança bem significativa e é um processo realmente tirar esse ensino da Língua Portuguesa de algo que é baseado nas regras pra trazer pra prática, num é fácil, não, dá muito trabalho se a gente realmente adotar a postura de ser, de / se a gente adotar o letramento ideológico, é com a consciência que a gente vai ter trabalho, e realmente planejar aulas nesse contexto realmente exige muito tempo, muita dedicação, sabe? Tempo que a gente não tem, mas vira as noites pra fazer isso, por que? Porque a gente teve uma mudança de postura, é mais fácil chegar, pegar um texto e: Se virem aí, leiam a gramática, assim é bom demais, a gente vai planejar o quê? Os meninos abrem um livro, fazem uma atividade, copiam e respondem, num há um debate, agora se eu quero fazer uma aula diferente, isso dá trabalho, então a dificuldade que eu encontro é tempo, tempo pra fazer isso, cadê o tempo disponível pro professor planejar uma boa aula? A gente tem que tira tempo de outras atividades que são necessárias, porque a nossa vida não é só a escola, mas a gente tem que abdicar de algumas coisas pra fazer isso, infelizmente no Brasil é assim, ser professor é abdicar de muita coisa pra você cumprir a sua função, né?

**R:** Pra sair do automático, né?

**Agnes:** Exatamente.

**R:** Em relação às identidade, né, eu percebi a-a construção e autoconstrução de duas principais identidades sociais, né, a identidade “ser professor” ou professora e “ser aluno do MP”, né?

**Agnes:** Uhum.

**R:** Essas são as duas, é... identidades principais que emergem, né, no Profletras. Então, em relação à identificação como aluno e aluno do MP, eu percebi o seguinte (lendo): “nas narrativas produzidas nas entrevistas, os participantes eles constroem a ideia de que os desafios de um aluno do mestrado profissional são diferentes dos desafios enfrentados por um aluno do mestrado acadêmico, né, os cursistas do Profletras pautam essas diferenças, principalmente, em termos de tempo de dedicação aos estudos, tendo em vista que o aluno do mestrado profissional não tem o direito à licença do trabalho, pois deve, segundo as normas do programa, estar atuando em sala de aula. Percebi tanto em observações de campo como na análise das entrevistas, que essa questão identitária é marcada por uma TENSÃO”.

**Agnes:** Uhum.

**R:** “Por um lado, há relatos em que os mestrandos ressentem-se por um tratamento diferenciado dos professores em relação a eles, mas há também relatos em que eles reivindicam essa condição diferenciada”. Como é que você se posiciona em relação a essa

tensão (...)?

**Agnes:** Uhum. Paradoxo, né? Um paradoxo aí, não, mas realmente, assim, a minha postura como/ é... estudante do Profletras eu não quero ser tratada diferente, eu não quero que o ensino que eu recebo aqui seja inferior aos meninos do acadêmico, eu quero que esteja no mesmo nível, embora o foco seja diferente, então eu me encontro nesse/ no-no/ do lado daqueles que realmente a gente-a gente seja exigido e tal, que realmente o nível seja elevado, a gente tá aqui pra aprender, nós vamos receber um título de mestre, num pode ser de qualquer jeito, entendeu? Ah, eu tô fingindo que to aprendendo? Não, a gente quer apren/ eu quero APRENDER de verdade, sair daqui com um nível, com um conhecimento, realmente que condiga com o meu... título... de mestre, eu vou ser mestre e não sei de nada? Pra quê isso? (risos), né, mas realmente às vezes é puxado, a gente reclama por conta/ é tempo, mas a gente tinha consciência, eu se/eu penso diferente:

Gente, quando a gente fez o Profletras/ eu sempre repito isso: nós tínhamos consciência de que seria desse jeito, nós continuaríamos trabalhando e continuaríamos/ e faríamos o mestrado, então a gente fez consciente, por que reclamar agora? Então, eu-eu sou do lado que realmente tem que ser o mesmo nível, o meu posicionamento é esse, tem essa tensão, mas eu já me coloquei, eu quero que seja/ eu só funciono assim sob pressão, não serve: vamo deixar livre de qualquer jeito, não, só funciono sob pressão, então eu prefiro que se exija mais, aí eu corro atrás e aprendo mais, o meu lado tá definido eu num, eu num tenho (ininteligível).

**R:** Tu não reivindicaria essa condição diferenciada, né?

**Agnes:** [Não] Não. Questão de consciência, a gente já sabia que seria assim, por que reclamar? Não adianta!

**R:** Em relação à identificação Profissional, né, o “ser professor”, o “ser professora”, (lendo): “a análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita, mas enquanto alunas da graduação A MAIORIA ainda não se reconheciam “professoras”. Somente duas cursistas afirmaram ter escolhido Letras pela identificação com a profissão”. E tu foi uma delas, né?

**Agnes:** Uhum.

**R:** Então, assim, é... apesar disso, apesar de não se identificar como professor na graduação, mas, é... elas adotaram, né, todas, a identidade discursiva de um profissional com um papel importante na sociedade, né, apesar de mostrar-se insatisfeitas, reconhecerem a importância e a responsabilidade de sua prática, porém a identidade que os outros constroem pra esse profissional geralmente não tem uma conotação tão positiva, então eu queria que tu

comentasse, né, tanto a tua visão do que é ser professor , como a visão que tu acha que os outros constroem, né, pra esse profissional.

**Agnes:** Eu não acho que a gente é o salvador da pátria, eu também não gosto de agregar essa ideia de que o professor vai solucionar todos os problemas da vida do aluno, isso não é verdade, a gente tem um papel fundamental nesse/nessa/ na vida do aluno, a gente não resolve tudo, porque tem coisas que não competem a gente, dependem do pai, da mãe, são responsabilidades deles, mas o professor ele tem abarcado tantas funções que não nos compete, que isso às vezes me assusta, os pais querem que a gente tenha a responsabilidade de educar os filhos, de ensinar o que é certo, gente, mas isso não/ não é da gente, embora a gente possa influenciar mas não é o nosso papel, entendeu? Solucionar problemas de uma filha que não chega em casa no horário certo, o quê que o professor tem a ver com isso? Mas, o pai vai à escola reclamar, por quê? Você é o culpado, você não ensinou meu filho a ser assim, como a gente passa por isso diariamente na minha escola, então eu vejo que o papel do professor é importantíssimo a gente é influenciador, os alunos se espelham na gente, eles gostam de nos escutar, mas nós não somos os salvadores da pátria, a gente tem que fazer o nosso papel da melhor forma possível com qualidade, com competência, com consciência, mas sabendo que nós não vamos resolver tudo , entendeu ? Conscientes de que a gente tem uma pequena parcela, e que essa pequena parcela ele seja bem feita, agora os pais nos enxergam diferente, nos dão responsabilidades que não são nossas e a sociedade realmente vê o professor como um coitadinho: Coitado, não teve escolha, foi ser professor, foi frustrado, não conseguiu ser médico, se tornou professor, num é assim, tem muita gente que é/ foi por esse caminho, por esse viés? Tem, mas tem muito professor que decidiu ser professor e ele escolheu porque gosta, porque sente prazer, né, mas a gente é visto como coitadinho, os coitados, até várias piadas, né: É professor? toma teu dinheiro de volta, num vou te assaltar, não (risos), só pra você ter noção de como a gente é desvalorizado na sociedade, né, (...) se você vai prum evento, por exemplo, você é convidado pra fazer presença VIP, como eu tenho é uma amiga que foi, uma garota chegou e disse: Quê que uma professorinha tá fazendo aqui? Como assim, uma professora num pode ir prum evento, fazer presença VIP porque ela é professora? Então esse termo “professor” realmente tem se tornado BEM pejorativo na sociedade, né, é algo/ um coitado que num teve escolha que tá sofrendo cumprindo a profissão com sofrência, não é verdade (risos).

#### Diário de Participante

**R:** Ok, e em relação ao diário de participante, né, menina, tu leu muito, num foi? Nessas duas semanas?

**Agnes:** Meu Deus do Céu, aquilo ali, quase me acabo (risos).

**R:** O que me chamou atenção é que na maioria dos diários não foram relatadas leituras e escritas pessoais, né, no período, e nem pedagógicas, foram mesmo só leituras acadêmicas do âmbito da academia, né?

**Agnes:** [Não, num dava, uhum] Exatamente, foi o eu mais fiz na minha vida nessa semana, num teve outro/ não, gente, ali foi realmente a semana muito difícil, que eu precisava entregar o projeto e tava sob pressão aí o negócio funciona tu viu que eu li muito, porque eu tava sob pressão.

**R:** E foram as duas semanas do final do-do semestre, né, então/

**Agnes:** Prestes a entregar o projeto pra (nome da professora omitido) e todo mundo se tremendo de medo, então tive que ler muito-muito-muito mesmo, não teve outro/ outro/ não teve abertura pra outras leituras, outros/ outras escritas, num/ num deu, não.

**R:** É. Essas atividades de leitura e escrita eram requisitos das disciplinas ou fundamentação para a dissertação?

**Agnes:** [Os dois] Os dois, sim.

**R:** E eu percebi que tu adotou muito, assim, a prática do fichamento pra/ como uma forma de estudar mesmo, num é, também, os temas?

**Agnes:** Sim, o fichamento pra estudar o tema e também, por exemplo, eu quero uma citação tal, já tá lá tudo feito, eu só vou lá copio e colo, pra num ter o trabalho de procurar novamente, fichamento ajuda muito no processo de criação do projeto, pra mim foi fundamental, então os textos que eu sabia que eu iria usar, eu tinha certeza que vai pro meu projeto de pesquisa, então tava tudo lá organizado, era só procurar a citação que estava em mente e encaixar.

**R:** Uhum. E você considera que essas/ de que forma, né, essas atividades elas foram significativas no seu letramento acadêmico, nesse se apropriar de práticas próprias da academia?

**Agnes:** Fundamentais, é, o fichamento eu já conhecia, já fazia isso na graduação, e eu sabia que essa técnica era importante, então pro desenvolvimento do projeto tudo começa aí, a leitura, você faz o fichamento, depois relê aquele texto e vai encaixando, né, eu não quero isso aqui, vai descartando, isso aqui vai ser colocado na introdução, na parte tal, então, o fichamento me ajudou a montar o meu projeto de pesquisa, foi a partir das minhas leituras com fichamento feito que eu pude: capítulo 1, capítulo 2/ eu pude detalhar, descrever cada parte do meu projeto, então pra mim foi fundamental.

**R:** E tu às vezes tu colocava assim “leitura do fichamento”, assim, uma obra que tu já tinha lido, tu não voltava a ler a obra, tu já lia o fichamento que já era uma forma de... lembrar,

né?

**Agnes:** [Isso] [Exatamente] Porque ali já tava o que eu achava que era importante, a leitura era pra me apropriar novamente daquela informação e fazer a/ os descartes, né, isso aqui não me serve, isso aqui não vou usar, isso aqui eu vou usar e remodelar, isso aqui na introdução, isso aqui em tal parte, isso aqui em tal parte, eu usei o fichamento pra isso.

**R:** E essas atividades auxiliaram de que forma, né, a apropriar-se dos usos específicos da escrita no contexto acadêmico?

**Agnes:** (Silêncio).

**R:** Até tu já comentou, né?

**Agnes:** Uhum.

**R:** Essa questão da construção do projeto, né?

**Agnes:** Sim.

**R:** Como a prática do fichamento foi importante nessa construção, e tu comentou na entrevista que tu já tava, paralelamente ao projeto, construindo também a dissertação, né, como é que tá aí o andamento?

**Agnes:** Nesse momento, eu-eu parei, estou só com o projeto pronto pra qualificação, então eu dei um tempo pra minha mente, então tô dando um tempo, deixando descansar, pra depois voltar a reler e-e ampliar.

**R:** Uhum.

**Agnes:** Alguns planos foram mudados, que eu já ia aplicar o projeto de pesquisa agora no final do ano, mas aí essa/esse aperreio de final do ano, meu Deus, o calendário mudando data, aí eu: Não, não tem condição da gente aplicar agora, vamos deixar, guardadinho todas as ideias e vou esperar o que a minha banca vai dizer, se vinher muitas orientações muito melhores do que eu coloquei, eu vou adotá-las e aplicá-las.

**R:** Verdade, melhor esperar a orientação da qualificação.

**Agnes:** É, melhor esperar COM CERTEZA, sei que vêm MUITAS ideias boas, então eu não vou me apressar, não, tá tudo muito calmo, mas a dissertação tá parada, o projeto tá parado porque já tá pronto pra ser qualificado, assim que qualificar, vamos voltar ao trabalho. (...) é porque não adianta você ficar pelejando, tem que dar um tempo também pra sua mente, pras ideias descansarem, né, quando volta a reler depois de um tempo é totalmente diferente, você tem novas ideias.

**R:** Mas só de tu já ter iniciado a escrita da dissertação, já é um avanço muito grande, né

**Agnes:** Sim, com certeza.

**R:** Pois é isso, obrigada.

**APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE LAURA**

**Roberta:** Como você avalia a sua formação acadêmica inicial em relação aos saberes necessários ao exercício da profissão?

**Laura:** Eu acho que na prática, em relação à prática ainda o curso ainda deixa muito a desejar, porque ele é muito teórico né, em relação à isso não tem nenhuma queixa, né muito rico, a gente estuda bastantes autores, enfim, né, essa parte teórica, da teoria mesmo do estudo histórico, enfim, de pesquisas que estão sendo feitas, né, enfim, em várias áreas, mas pra prática como aplicar essa transposição do que a gente vê aqui pra prática a academia não prepara, né, a gente vai aprendendo no/ na prática mesmo, quando a gente se encontra na sala de aula e que a gente vai descobrindo os nosso próprios caminhos pra atingir os nossos objetivos, como a gente muitas vezes discute, infelizmente a gente acaba repetindo, é, fórmulas já engessadas que a gente acaba aprendendo quando a gente tava também no mesmo nível em que os nosso alunos estão, né, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, acaba repetindo as mesmas, os mesmos procedimentos, sem, automaticamente, né, sem refletir, sem, muitas vezes, né, é claro que a gente tem exceções momentos que a gente consegue trazer uma novidade né? Mas em relação ao que a gente vê na graduação de Letras pra pratica é muito pouco, né? A gente tem poucas disciplinas sem relação a isso, as disciplinas de estágio são muito poucas, são pouco acompanhadas, né? Então acho que fica a desejar bastante, a pessoa acaba se virando sozinho depois que começa a trabalhar de verdade.

**R:** Que mudanças você percebe no letramento acadêmico da graduação e do Mestrado?

**Laura:** Eu acredito, eu acho, eu acredito, enfim, que o que mudou, porque quando eu fiz a graduação já tinha a internet, já não era tão complicado assim, mas ainda não era tão disseminado como é hoje. Então, a leitura hoje não é mais aquele negócio da gente sentar e ter que ler um livro, eu vou pesquiso, não quero mais, pesquiso outra coisa, acho que a questão da leitura mudou bastante porque o professor, o estudante da época da minha graduação e agora que, e agora, acho que mudou isso que a gente antes tinha muito texto e a gente só tirava cópia era o texto só físico aí hoje a gente tem o hipertexto, enfim, tem os links, né, enfim, eu acho que mudou bastante, A escrita acho que nem tanto, a gente tem que produzir os mesmos trabalho, mesmo que não entregue eles impressos, mas seguem os mesmos padrões, então a questão escrita é mais complicado da gente mudar, até porque são documentos, né, o que a gente entrega, a gente entrega relatório, tem que produzir dissertação, monografia, são os mesmos passos, os mesmos moldes toda a vida e produção falada também é a mesma

coisa né, produção diferente, mas é uma produção da gente, né, seminário, discussão de sala de aula segue os mesmos padrões, a mudança acho que de 10 anos pra cá, acho que foi mais na questão da leitura, da busca do próprio estudante né, dos textos da sua formação, ele tem outros meios, outros lugares, né, não precisa ficar preso em canto nenhum pra isso

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Laura:** O Profletras como eu tava afastada há um tempo já da academia, né, da UFC, tinha terminado em 2009, nem entrado aqui no prédio acho que eu tinha mais, aí fica complicado da gente conseguir fazer um acadêmico, né, querendo ou não você tem que manter o contato, você acaba se afastando dos próprios conhecimentos que você tinha, porque precisa aprofundar pra querer você fazer um mestrado, e o Profletras é uma oportunidade pra quem já tá em outra situação da carreira, né? Na sala de aula o tempo todo e já se afastou um tempo da faculdade, acho que aí justamente o que se encaixava na minha vida, como eu tava afastada, embora eu tivesse feito uma especialização, mas num área totalmente diferente, né, tava me sentindo despreparada, por assim dizer, desmotivada até, a tentar um mestrado acadêmico, o Profletras deu certin, encaixou no meu momento de vida. E como eu sempre quis, né, sempre quero essa, esse engrandecimento pessoal profissional, enfim. conhecimento, acho que foi, deu certin, foi a primeira vez e garças a Deus deu certo, tô gostando bastante.

**R:** Que desafios você encontra como aluna do mestrado?

**Laura:** Eu acho que é o principal que todo mundo fala do Profletras é a questão do tempo, né, porque a gente tem que tá em sala e tem que tá estudando, então acho que tirando uma aluna (...) que conseguiu afastamento, todos os outros estão em sala todos os outros dias da semana, segunda a quinta a gente tá em sala e sexta feira a gente tá aqui, então o tempo que sobra pra gente seria o tempo de lazer, né, que é o sábado e o domingo, então, acho que a principal queixa, não só minha, mas de todo mundo é, é a questão do tempo, e agora a questão das bolsas, né, que desmotivou geral todo mundo que a gente ficou sabendo que não vai receber, então já é um negócio / tive que abrir mão de escola particular pra poder tá aqui, por causa do tempo, né, não tinha como tá em outra escola, porque eu já tenho 200 horas no estado, não teria outro período, aí, contando que eu receberia esse dinheiro, então, um empecilho a mais, um entrave a mais pro estudo, mas, continuando.

**R:** De que maneira você concilia as funções de mestrande e professora?

**Laura:** A gente vai no jogo de cintura, né, vai aproveitando o espaço que tem livre, espaço de um planejamento, as vezes, até na escola, porque, de qualquer forma, você tá se engrandecendo, o estudo da faculdade é considerado/pode ser considerado também como um planejamento, não é utilizado como engrandecimento do professor, né? Então as vezes eu tô

no meu horário de planejamento, já tenho ajeitado ali as aulas, os diários, aproveito pego um texto, olho uma coisa na internet, aí em casa, aí em casa sobra o final de semana, né, que a gente tem que conciliar, á noite eu acho mais complicado, porque se eu não tiver assim bem tranquila, assim, eu não consigo gravar nada, então, mesmo que dar murro em ponta de faca, então, ou aproveito o espaço que eu tenho uma janela, um planejamento, ou o final de semana que eu vou conciliando.

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras?

**Laura:** Basicamente, são os trabalhos que são pedidos, né/ As leituras que os professores exigem e as que eu tenho que buscar pra minha pesquisa e de escrita são os trabalhos que são pedidos, né, os artigos, as resenhas, o projeto de pesquisa que a gente tem que entregar agora, enfim, basicamente são essa. Fichamentos, né que a gente tem que fazer por conta própria, além dos que são pedidos, eu me lembrei, a gente tem que fazer esses fichamentos pra poder anotar esses textos, enfim.

**R:** De que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para a sua prática docente?

**Laura:** Como a gente trabalha mais com/ aqui, né, dentro da universidade, contextos mais/ não sei nem se é oficiais a palavra, mas como é que eu posso dizer? Mais tradicionais, mais sérios, enfim, que são, como eu citei, né, os artigos, as resenhas, os relatórios, eu tento mostrar, na verdade, para os alunos, características desses textos, porque esperar que eles façam com a complexidade que a gente faz é querer demais, né, mas tentar mostrar a seriedade que eles tem que ter o comprometimento de buscar, de elaborar, é, relacionar coisas que eles viram na vida deles, prática com uma coisa que a gente esteja estudando, com um tema, essas temas transversais, né, que a gente tanto trabalha em sala, então, fazer com que eles consigam fazer essa análise, essa reflexão e colocar isso num texto. Eu peço muito trabalho escrito nesse sentido, disse: Olha, não interessa você copiar um texto da internet, eu quero que você pense sobre esse texto, eu prefiro que você diga o que que você achou, é o que a gente tenta né, incentivar o raciocínio crítico, né, a reflexão dos meninos: Quê que você achou? Coloque o que que você acha. Mais ou menos isso que a gente faz aqui, né, estuda mas não só pra repetir o que que é dito, estuda pra poder ter um conhecimento, pra refletir, pra produzir alguma coisa, então eu tento essa ideia, pelo menos esse/ que é a sementinha, né, do trabalho científico, eu tento levar pra eles nesse sentido, eu peço nem que seja trabalhos mais curtos, mas que pelo menos eles é falem o que que acharam, em vez de copiarem o que eles viram na internet, copiar da Wikipédia, né, quando eu noto que é copiado eu já marco “Olha, isso aqui não é sua ideia, leia de novo, diga aí o que que você acha, que é muito melhor você escrever um texto pequeno, que seja seu do que você copiar.

**R:** Trabalho de pesquisa?

**Laura:** Ah, pronto! O meu trabalho de pesquisa é sobre um assunto que eu adoro: produções escolares, redações de alunos, né, então quando eu passei pro Profletras, eu já pensei em trabalhar com isso que eu também, é, já participei da, das avaliações da redação do Enem, então, é, eu acho muito interessante essa questão das produções. Aí a professora (nome da professora omitido) né que é minha orientadora perguntou, né, sugeriu, tema de articulação de orações que é justamente sobre isso, como que eles fazem essas relações nas redações escolares, né, de que maneira eu posso melhorar, quais são as principais relações que eles estabelecem, como é que eu posso propor algumas atividades que... só falar de oração coordenada e oração subordinada, que é o que a gramática normativa pede, que outro tipo de atividade, sem dar nome, poderia ajudar na produção de texto nessa relações entre as orações e entre as ideias poderiam melhorar a qualidade dos textos dos alunos.

**R:** Que motivos levaram você a se tornar professora? O que te leva a permanecer nessa profissão?

**Laura:** O que levou eu até hoje num sei, num sei o que foi que levou, eu resolvi fazer letras porque eu sempre gostei de ler, de estudar, tinha lido vários livros de autores clássicos quando eu entrei, isso foi o pontapé, eu entrei muito jovem, tinha 18 anos quando eu fiz o vestibular, acho que eu num tinha nem muita clareza, assim, do que que ia dar o curso ... anos depois o quê que eu ia ser, né? Eu entrei mais pelo um, por uma vontade, um gosto, um desejo que eu tinha pelos livros em si, né? Engraçado que o que chamou atenção foi a questão literária, da área, né, da literatura, .... minha área de trabalho, principalmente, dou aula de literatura no ensino médio, mas não é meu foco, o que eu gosto mais de fazer. E aí eu fui fazendo e fui gostando e fui vendo outras coisas que eu não imaginava que eu veria dentro do curso e aí a gente fez os estágios e aí eu fui ficando e antes de terminar a faculdade eu comecei a trabalhar como temporária do estado e fui indo e fui indo e quando eu vi era professora, né? Então eu não tenho um motivo específico do quê que me levou a ser professora, embora tenha muita gente na minha família que seja professor, eu tenho muitos tios, a minha mãe é formada em pedagogia, então a família de professores, mas ... talvez tenha servido de influência. Agora pra permanecer, a gente fala mal, apesar das dificuldades, tudo, mas a gente gosta, né? A gente gosta de passar aquilo que a gente tanto estudou, é difícil, é trabalho de formiguinha, mas quando a gente vê o resultado, um aluno num emprego bacana, um aluno que passou na faculdade, né, um aluno depois que diz “professora eu lembro das suas aulas, assim, ainda bem que eu estudei e tal”, então você ter esse retorno, essa gratificação é muito bacana, eu

acho que são pontuais ainda , né mas são gratificantes, eu acho que esse retorno é muito bacana e faz não só eu mas vários outros professores se manterem nessa profissão

**R:** Então, ela te traz uma satisfação?

**Laura:** Sim, embora, como eu disse pontual, muitas vezes, né, a gente tem muito mais chateações do que recompensas, mas as recompensas são bem válidas.

**R:** Que características você considera próprias ao professor?

**Laura::** Paciência (risos), dedicação compromisso responsabilidade, um professor sem essas características vai fazer um trabalho pela metade, num vai, é... possibilitar o engrandecimento do aluno , tem que ser comprometido, tem que ser responsável tem que ser organizado, né, tem que planejar as suas aulas, quais os materiais que vão ser utilizados, então exige, como eu disse, paciência, dedicação, compromisso, responsabilidade, eu acho que são os principais , mais do que a sua inteligência ou o grau de estudo, de instrução que o professor tenha, acho que essas são as principais.

**R:** Quais são os principais desafios enfrentados no exercício da profissão?

**Laura:** Falta de participação da família, acho que os alunos hoje tão muito soltos, eles não têm um apoio, não tem um motivo: Por que que eu tô aqui? Pra quê, né? Visando o quê? Eles estão mais porque é uma convenção social. A leitura que eu faço é que a maioria dos aluno vão pra escola por uma convenção social e falta de estrutura , de recursos pra fazer uma aula diferente, pra chamar atenção , pra ser mais atraente, então eu acho que é isso a gente tá tipo meio só, os professores estão sós na sala de aula “Vai lá, te, 40 alunos ali pra ti, fica ali sozinho com um pincel e uma lousa e te vira, né, então eu acho que falta o apoio, tanto da família, como da sociedade, como do governo, acho que falta um pouquinho disso aí.

**R:** De que forma o Profletras modificou o seu olhar para a profissão?

**Laura:** Rapaz, apesar do pouco tempo do curso, né, que a gente começou agora há pouco tempo, acho que a gente tem feito reflexões bem interessantes a respeito da prática, repensar, aquilo que eu falei no começo, da reprodução das práticas que a gente recebeu na, na escola quando tava fazendo o ensino médio, né, então a gente tá repensando, talvez a gente não achou ainda caminhos específicos pra seguir, mas eu acho que a inquietação já ajuda, já é o desconforto, né, o passo pra mudança, então eu acho que essa reflexão, a busca, a gente lê muitas pesquisas que foram aplicadas em outros lugares do país então a gente já vai tendo ideia, né, pra sua prática, então eu acho que a principal coisa é isso, a análise e a reflexão sobre a própria prática , o que eu tô fazendo, é bom? É bom entre aspas. É bom? Vai dar resultados positivos? Ou será que eu tô só repetindo a mesma coisa? Então eu acho que essas perguntas e esses questionamentos já são positivos. Sair do automático.

**R:** Você percebe mudanças na sua atuação docente depois que teve início a formação continuada?

**Laura:** Sim, eu acho que a questão da disciplina, do “menino, se cala” diminuiu muito me..., diminuiu muito mais, né, eu acho que o entender, o ouvir, o/ a participação, né, a gente quer muito dominar a sala e quando a gente começa com essas reflexões que eu citei, acho que essa, esse posicionamento do dono da verdade, do todo poderoso, acaba se desfazendo um pouquinho, e eu vejo refletindo isso, acho que eu tô muito mais tolerante, por assim dizer.

**R:** Expectativas?

**Laura:** Depois do Profletras?

**R:** É

**Laura:** Espero terminá-lo dentro do prazo, sem muitos percalços, se Deus quiser, e com a formação concluída, né, pelo menos essa, eu consiga de fato ver essa mudança que a gente falou, né, essa mudança de perspectiva, de olhar, de prática mesmo em sala. E pretendo continuar intensificando aí os estudos, não sei se especificamente com o doutorado, mas com outras pesquisas em relação ao (incompreensível) num sei se o doutorado se encaixaria no projeto que eu tenho de vida, né, assim, mas nunca se sabe, né? Mas é isso, né, continuar estudar, tentar continuar buscando, é, conhecimentos relacionados a docência, porque eu também não me vejo em outra profissão, já tentei imaginar, pensei outros cursos, só fica no pensamento mesmo que eu não me vejo em outra profissão, Estudar e engradecer e ser cada vez melhor dentro da profissão que eu escolhi, ou que me escolheu.

## **SEGUNDA ENTREVISTA - 04/11/2016:**

**R:** Então essa foi a principal pergunta, né: "Você considera que sua posição está representada no resultado? O que está faltando para você?" Então, eu vou mostrar algumas conclusões a que eu cheguei na análise das primeiras entrevistas. Então, a primeira coisa eu ... foi um aprimoramento da formação prática (lendo): “É preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos mestrandos(as) em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Uma das perguntas feitas na entrevista foi a seguinte: Como você avalia a formação inicial em relação aos saberes necessários para o exercício da profissão?. Algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula. É nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática. Foi possível ver uma avaliação positiva do curso quanto aos

saberes necessários para o exercício da profissão. Uma procura por essa formação de caráter mais prático é, inclusive, um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no Profletras. Além de outras questões como a questão da acessibilidade para pessoas que trabalham”. Como você se posiciona em relação a essa abordagem da teoria e da prática na graduação e no Profletras? E o que te motivou de fato a procurar o Programa de MP?

**Laura:** Em relação à teoria e à prática, a diferença é muito grande em relação à graduação e o que a gente vê no Profletras, a graduação fica mais restrito como eu falei na primeira entrevista, né, à parte teórica né, e no Profletras os professores também já têm essa visão que são todos professores que estão todos em sala, então os trabalhos já são voltados pra prática, são trabalhos que são aplicáveis ao ensino, algumas propostas de trabalho são aplicar uma atividade e trazer resultado, né, como a gente ... ou então uma atividade que você já aplicou tendo como base as teorias que a gente tá estudando, então essa relação entre teoria e prática no/ no Profletras é bem mais... próxima, bem mais restri/ bem mais restrita do que no/ na graduação . É... o que motivou a procurar o programa? Acho que a facilidade do acesso, né, porque fazer um mestrado, né, eu queria fazer de qualquer forma, né, o acadêmico ou o profissional, mas eu acho que a facilidade pra mim que já tava afastada um tempo da da acade/ da universidade, esse foi o principal motivo pra procurar, né? Acho que como era um a prova assim mais objetiva, né, não precisava ter contato com ninguém antes, não precisava ter feito o projeto que eu também tava bem enferrujada como eu tava ... então eu acho que foi mais fácil fazer a prova do Profletras e pra ingressar, né?

**R:** Tu realmente tinha essa vontade de fazer um mestrado, dar continuidade, né?

**Laura:** [Querida, querida] Exatamente, mas aí era meio como, né? E agora, tanto tempo afastada, vou fazer em quê, né? Não sabia nem qual a área eu poderia seguir, né, tipo, qual a corrente de estudo, né? Tava tudo, né, tava tudo meio apagado na memória.

**R:** Outro ponto foi em relação à incursão em práticas específicas do contexto acadêmico (lendo): “Além de aperfeiçoar a prática docente, os mestrandos também se apropriam de novos gêneros discursivos acadêmico científicos, como o artigo científico e o projeto de pesquisa. A maioria relatou não ter tido oportunidades anteriores para a produção desses gêneros. Não só isso, porque o letramento na academia não se limita aos gêneros produzidos nesse contexto (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros), mas pelas práticas específicas da academia com usos e significados próprios, como a reescrita, o tratamento de temas polêmicos, a discussão, o desenvolvimento de um espírito crítico, a consideração/atenção do leitor nos textos produzidos”. Nesses dois aspectos do letramento

acadêmico - apropriação de gêneros e refinamento de um espírito crítico - como você avalia as contribuições do Profletras?

**Laura:** Muito positivamente, né? Tanto no/ na apropriação dos gêneros que a gente elabora, né, gêneros variados, né, que teve/ VOLTOU a ter contato com/ porque muitos disseram que não tiveram contato, acho que eu tive... durante a graduação e a especialização que eu também já fiz com esses gêneros, a estrutura, né, a forma, beleza, e aí aqui a gente retomou, né, lembrou de alguns aspectos, em relação ao espírito crítico TAMBÉM, né, por quê? Todas essas, essas teorias que a gente estuda, né, esses posicionamentos, né, dos estudiosos, dos teóricos, enfim, a gente discute: Como que isso chega na minha prática? De que maneira eu posso ajudar o meu aluno, né? Por exemplo, o meu tema de pesquisa é gramática, que é o tema mais fechado que existe né, dentro da aula de LP, e aí eu tô revendo, né, as minhas próprias aulas, outras maneira de trabalhar esse tema, né. Então, ajudou bastante, eu acho que tem ajudado bastante, Muito de rever assim: Valha! Eu dava aula desse jeito, né? Abordava esse tema desse jeito, né, então a gente vai começando a ver o que faz também, (ininteligível) criticado não só os outros, né, mas a si mesmo que acho que é o mais importante.

**R:** Então, tu também teve a experiência da especialização, né?

**Laura:** Sim.

**R:** Então, tu não tava afastada há tanto tempo.

**Laura:** É, porque eu terminei a graduação em 2009, aí em 2010 eu acho que eu comecei a especialização, fiz a especialização de 2010 a 2012, acho que foi isso, fiz em Gestão escolar, mas não era relacionado em nada relacionada à área de Linguística, especificamente, né, porque eu digo que as teorias da linguística, né, estavam meio apagadas, né?

**R:** Agora com a prática de gêneros tu teve contato, né?

**Laura:** Isso, é.

**R:** Mas não com a parte mais da Linguística?

**Laura:** Não. Exatamente.

**R:** Outro ponto foi em relação às mudanças nas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita. (lendo): “Os cursistas indicam, em seu discurso, uma mudança na concepção de ensino, de leitura e de escrita, que parte do modelo autônomo para o modelo ideológico de letramento. Porém reconhecem muitas dificuldades de incorporar o modelo ideológico à sua prática docente”. Que mudanças você pontua na passagem de concepções e práticas mais orientadas pelo modelo autônomo para outras guiadas pelo modelo ideológico e que dificuldades você destaca nesse processo?

**Laura:** Acho que a dificuldade ainda é de material, acho que a gente tem a dificuldade do/ do livro didático, que a gente tem que trabalhar com o livro didático, não tem como o professor criar todos os materiais que a gente vai trabalhar, né?

**R:** Uhum.

**Laura:** Então, esse material dá suporte pras aulas, mas ainda é um material muito da repetição, do automatismo, né, é, eu identifico ainda essa dificuldade a gente buscar outros materiais fora também é estran/ é difícil, né, porque num tem xerox, a biblioteca num tem quantidade suficiente de cópia pra todo aluno, então, acho que é complicado nessa parte, essa parte... como é que eu posso dizer?

**R:** De recurso, né?

**Laura:** De RECURSO, pronto! De recurso, acho que a gente tem uma dificuldade aí, aí de avanço, né, tu perguntaste o que mudou, né? Acho que é/ Tu diz do nosso trabalho ou da nossa própria reflexão sobre o/

**R:** Tanto na concepção como nas práticas mesmo.

**Laura:** É, do trabalho eu já tinha falado, né, a gente revê algumas/ alguns preceitos que a gente viu e acho que esses trabalhos que a gente tinha citado lá no começo, né, que a gente traz alguma atividade que a gente já fez aí a sala toda discute ou então a gente vê o de outra pessoa, o trabalho que outra pessoa fez, aí: Ah! Eu vou fazer assim que é bacana, né, então acho que essa troca de experiência que possibilitou esse avanço também em relação a esse letramento mais crítico, a troca com os outros colegas, né?

**R:** Em relação às identidades, né, emergiram no discurso dos cursistas duas identidades principais, a identidade “ser professor/professora” e “ser aluno/aluna do MP”, nas práticas de letramento do Profletras. Então, em relação à Identificação como aluno(a) do mestrado profissional, observei que (lendo) “nas narrativas produzidas nas entrevistas, os participantes constroem a ideia de que os desafios de um aluno do mestrado profissional são diferentes dos desafios enfrentados por um aluno do mestrado acadêmico. Os cursistas do Profletras pautam essas diferenças, principalmente, em termos de tempo de dedicação aos estudos, tendo em vista que o aluno do mestrado profissional não tem o direito à licença do trabalho, pois deve, segundo as normas do programa, estar atuando em sala de aula. Percebi tanto em observações de campo como na análise das entrevistas, que essa questão identitária é marcada por uma tensão: por um lado, há relatos em que os mestrados ressentem-se por um tratamento diferenciado dos professores em relação a eles, mas há também relatos em que eles reivindicam essa condição diferenciada”. Como você se posiciona em relação a essa tensão?

**Laura:** É, realmente, isso existe, né, de o aluno do Profletras se sentir meio que injustiçado, por assim dizer, ah eu não tenho tempo, eu queria fazer mais coisa, mas não tenho tempo de fazer isso, né, eu acho que tem, num é nem, é... a gente queria ter esse tempo, né, pra poder trabalhar melhor, mas de uma certa forma também a gente se afastar totalmente da sala de aula é inviável porque o nosso trabalho É para a sala de aula, talvez um meio termo seria o ideal, né, tirar a metade do tempo e continuar a metade do tempo, mas aí tu falaste outra coisa, que eles se ressentem, tananam, tem outro lado, né?

**R:** [Tem a questão da igualdade] Tem a questão da diferença, né, que se ressentem, mas por outro lado também requer um tratamento diferenciado.

**Laura:** É, exatamente, então, em relação aos professores, eu não vejo uma diferença negativa, não, eu vejo uma diferença dos professores nos tratarem, né? Eu vejo uma diferença de orientação do trabalho, que é um trabalho realmente diferente, né, num é um trabalho de pesquisa científica, exatamente, é um trabalho de campo, né, um trabalho de ação, da prática, na pragmática, então exige de fato uma, uma abordagem diferente, mas eu não sinto, nem ... sei lá... preconceito nem diminuição, (ininteligível) diferente né, pela questão do tempo, aí sim tem realmente essa questão que é um empecilho a mais, né, pra o trabalho aqui dentro do mestrado, né.

**R:** Diferenciação negativa, né, nem por parte dos professores nem de outros?

**Laura:** Não, não.

**R:** Então, é... então, na tua posição não existe essa tensão, né?

**Laura:** Não... é... é tipo assim, você vê o do outro quer também, inveja, quero também... o tempo, né?

**R:** Em relação à identidade/ à Identificação Profissional, né, (lendo): “A análise das entrevistas revelou que as razões para a preferência pela graduação em Letras estão relacionadas ao gosto pela leitura e à facilidade com a escrita, mas enquanto alunas da graduação ainda não se reconheciam “professoras”. Somente duas cursistas afirmaram ter escolhido Letras pela identificação com a profissão”. Você, como representante do primeiro grupo, concorda que a sua identificação como professor(a) ainda não estava definida quando entrou na graduação? A que você atribui essa não-identificação inicial?

**Laura:** Não sei, eu acho que, na verdade, num sei, eu ... quando eu entrei, né, de fato o que me levou a fazer letras foi o gosto pela... leitura, pela escrita, né, pela/ pelas construções do texto literário, acho que foi mais por esse lado, e hoje eu nem gosto tanto de literatura , eu ... mais pela parte da escrita, né, é...

**R:** A quê que você atribui essa não identificação?

**Laura:** Essa não identificação?

**R:** Com a profissão.

**Laura:** Eu acho que professor não é uma profissão que é almejada, né, não tem a vontade, não tem assim aquela ... Como é que eu posso dizer? É uma... .. o nome, eles não valorizam de fato isso não é uma ... não tem o reconhecimento, pronto! Não tem aquele reconhecimento, né, então o adolescente, né, o jovem ... a gente acaba aspirando maior, né, uma profissão mais, que traga mais conhecimento, me traga mais, mais, sei lá, dinheiro, poder, alguma coisa assim, influência, enfim, o professor, acho que não representa isso, a meta do ... do jovem , né, que tá saindo do ensino médio, então acho que vai ver foi isso, por isso que eu não ... quando eu entrei queria só continuar estudante , já era , né, e não pensando o depois , ser professor não era a minha meta...

**R:** Aí a maioria afirmou que, depois de iniciada a prática de sala de aula se reconhecerem e se identificaram com a profissão, e assumem a identidade discursiva de um(a) profissional com um papel importante na sociedade. Pensando na identidade “ser professor(a)”, como você se vê e como acha que é vista pelas outras pessoas?

**Laura:** Eu me vejo como uma professora (risos), me vejo como uma professora, gosto de fazer meu trabalho, gosto da/ do ambiente da escola. Gosto de tá com os alunos, gosto, né, de passar o conhecimento, de fato esse gosto se desenvolveu , primeiros anos, primeiras turmas, primeiras aulas já, é, ..., gostei, isso , né, pelas outras pessoas acho que sempre tem aquela espera: a professora tem que ser aquela pessoa que não fala alto, que não bebe, tem que ser uma pessoa recatada, tem que ser uma pessoa que não fala errado, porque é professora de português, acho que tem certo estigma , ainda, da figura do professor, se os alunos me encontram fora da escola “Ah a professora de short, com short curto, desse jeito , né, acho que tem ainda uma visão retrograda, antiga do professor , aquele professor tradicionalzinho, embora a gente tenha , estejam, a gente esteja tentando se modernizar, né pra alcançar ... a modernidade também mesma .. dos alunos, mas eu acho que a visão que a sociedade ... da gente ainda é uma visão tradicional.

**R:** Uhum, ainda ficou no passado, né?

**Laura:** Eu acho que sim, num posso postar uma foto no facebook que os meninos ficam falando... (risos)

(...)

## APÊNDICE J – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

### TRECHO DA ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE LIA

**Roberta:** Como você avalia a sua formação acadêmica inicial na graduação quanto aos saberes necessários para o exercício da docência?

**Lia:** Acho necessário, percebi que muitas inovações se deram e estou precisando inclusive rever as minhas práticas é, porque, as mudanças ocorreram de uma maneira que eu não pude acompanhar de fato o que eu achava que fazia da maneira correta hoje eu percebo que não é. E acredito que essas inovações precisam acontecer para que haja uma melhoria do ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas. E muito tem que mudar, eu compreendo que em diversas áreas desde do ministrar o ensino à constatar a aquisição do aluno, levá-lo a praticar no dia a dia, replanejar todos os meus princípios com relação a diretrizes didáticas. Então eu tenho muita coisa a fazer, descobri que eu tenho muita coisa a fazer.

**R:** Mas assim quando tu concluiu a graduação tu se sentiu preparada para o exercício da profissão?

**Lia:** Confesso que não, confesso que não, até mesmo o estágio ele nos dá uma visão muito superficial, muito do que eu aprendi de prática didática, de pratica de ensino foi no dia a dia em sala de aula vendo as necessidades dos alunos, é, organizando os conteúdos pra passar aos alunos, me deparando com os contratemplos, as dificuldades, as limitações, a falta de motivação deles, então resgatar esse aluno pro ensino foi desenvolvido isso aí no dia a dia Confesso que uma preparação precisa ser bem maior aqui nos bancos acadêmicos para que o professor ele chegue muito mais capacitado a conduzir esse aluno de uma maneira eficaz e interessante.

**R:** Que mudanças você percebe do letramento acadêmico da graduação para o mestrado?

**Lia:** Ok, bem, da graduação para o mestrado houve um letramento por iniciativa pessoal com relação às necessidades de trabalho, sim, com relação às práticas é, para a pós graduação, eu tive uma iniciativa pessoal de me preparar com as leituras em favor do ensino, daí quando, não, não fiz capacitações pelo estado nem rede particular porque era muito dispendioso fazer essas capacitações principalmente na rede particular e também não vim até as universidades fazer, participar de seminários, não, eu tive realmente distante, as minhas leituras eram realmente pessoais mas quando surgiu o desejo de fazer um mestrado parti para um letramento de fato acadêmico com as leituras, me formando das novas tendências, buscado mesmo me preparar, me deparei com muitas nomenclaturas novas, felizmente na seleção eu obtive êxito graças a essas minhas leituras, mas ainda acho que o meu letramento acadêmico

para o MP ainda está muito aquém eu tenho que fazer muito esforço ainda pra, pra me sentir letrada.

**R:** Que motivos levaram você a ingressar no Profletras?

**Lia:** A necessidade de uma, de uma prosperidade curricular, profissional, econômica, sim, na minha carreira. Não sei se, se vou lecionar nos bancos acadêmicos, mas a princípio eu me vejo como estudante que está melhorando suas práticas de aplicação no ensino público. Então, a minha primeira motivação foi, sim, a preparação pessoal, êxito pessoal, conquistas econômicas e me sentir novamente estudante, eu, eu, eu tinha necessidade de me sentir estudante de novo, não só a professora que lida com os alunos, mas me sentir, é, como se eu estivesse cuidando de mim ao estudar, então são essas as motivações que eu tive para ingressar no Profletras.

**R:** Que desafios você enfrenta ...

**Lia:** O meu maior desafio é o de ter que trabalhar e estudar eu costumo dizer que eu era feliz quando não trabalhava e só estudava, eu era feliz e não sabia, então o meu maior desafio hoje é conciliar 200 horas e fazer um mestrado de qualidade, porque não existe, não tem como você fazer lendo o superficial, você tende a se desmotivar e até a desistir, essa é a maior dificuldade: trabalhar 200 horas, eu já tenho uma especialização é, é, em curso, então estou com muita, muito compromisso.

**R:** De que maneira você concilia as funções de mestranda e professora?

**Lia:** No momento eu estou sendo apenas mestranda, Graças a Deus, posso dizer, sim, isso, a greve na rede estadual me permitiu viver plenamente essa relação amorosa com o mestrado durante esses 5 meses, 4 a 5 meses, então eu estou me sentindo a mulher mais realizada do mundo, porque eu pude estar apenas como mestranda, como eu estarei daqui a dois meses na prática de mestranda e professora, sinceramente eu não sei, temo por não estar sendo totalmente, é, plena em duas dessas duas funções, porque as duas vão requerer muito esforço e eu temo em não ser 100% nas duas, o que não seria interessante, o que seria frustrante e até antiprofissional.

**R:** Que atividades de leitura e escrita você desenvolve no Profletras?

**Lia:** OK. Eu estou desenvolvendo leituras em 4 áreas: na fonologia, eu precisei parar um pouco a fonologia pra intensificar Metodologia científica, letramento e práticas de ensino, a linguística nas práticas de ensino, mas confesso que o que tá mais intenso são as tendências do letramento e as de metodologia do trabalho científico, visto que tem, eu tenho que apresentar trabalhos, artigos, relatos de experiência, projetos, resenhas, e aí eu precisei me

reorganizar com relação ao domínio dessas, desses textos, desses, desses, pra poder atender a necessidade do Profletras.

**R:** E de que forma você leva essas experiências de leitura e escrita para a sala de aula?

**Lia:** Eu ainda estou na fase de organização, planejamento dessa práticas, mas sinto que tudo tem que ser renovado, a, a maneira como eu lido com a leitura, a maneira como eu lido com a escrita, a minha organização de didática tem que ser tudo muito inovador ,porque há, há uma cobrança pessoal, a consciência não me permite agir de outra forma, é como se, sendo agora conhecedora da verdade, eu não pudesse (risos) omiti-la, e eis aí o grande desafio porque replanear sondar o retorno dessas novas práticas isso vai requerer trabalho, reformulá-las e ainda conduzir o mestrado , não vai ser fácil.

**R:** Você vê alguma diferença ou semelhança, em relação aos gêneros solicitados na graduação?

**Lia:** Eu vejo semelhanças, sim, se eu puder mencionar uma diferença que, até hoje eu não entendo como eu terminei um curso de letras e eu não fiz o TCC, não me foi cobrado então essa ideia de como criar um projeto não foi a mim ensinado durante a graduação e eu, no momento eu comemorei porque foi uma cobrança a menos, mas depois EU SOFRI devido essa falta na minha grade curricular, no meu desempenho acadêmico.

**R:** Qual é o trabalho de pesquisa que você está desenvolvendo e por que escolheu esse tema?

**Lia:** O trabalho de pesquisa que eu ainda estou organizando é analisar o uso da oralidade nas práticas de ensino de modo que elas venham viabilizar a eficácia do ensino com estudantes e verificar que colaborações essa oralidade dão às práticas escritas , então é, é esse o meu intuito eu sinto que os alunos eles pensam, discutem, falam, mas na hora de escrever eles têm muita dificuldade, eles veem como um sofrimento, vê, acham que não conseguem então eu vou ver quais estratégias alunos estão usando, quais são as, as, as práticas que eles tiram da oralidade, que são palavras chave, como é que eles organizam essas ideias no papel.

**R:** Que motivos levaram você a se tornar PROFESSORA.

**Lia:** Bem, eu sempre gostei muito de estudar e o PROFESSOR É UM ETERNO ESTUDANTE, então eu acabei vendo que ao estudar você também precisava repassar e começou naquelas brincadeiras em casa mesmo de ensinar as bonecas, de ensinar os primos, de ser mais introspectiva nos estudos, mais concentrada, então eu não me via assim dentro de um escritório, eu me via mais viajando pelas palavras, então foi isso aí que, que me fez seguir a profissão de professora.

**R:**

**Lia:** Sim, inclusive de inglês, que eu não obtive êxito, eu só consegui em português porque eu não tinha, não foi a mim dito que era necessário ter já um perfil, uma preparação, um nível, porque aqui estava sendo formado professor de inglês então eu ainda tava na condição de estudante de inglês, então eu não obtive êxito e obtive apenas a graduação em português e literatura portuguesa.

**R:** E o que te leva a permanecer?

**Lia:** Eu não consigo me ver fazendo outra coisa, eu confesso que eu/ eu sei que é complicado trabalhar como professora, mas, não é fácil você estar na frente de uma sala com 40 alunos por 50 minutos ou mais, duas aulas, conduzir todos aqueles alunos numa linha de pensamento, não é fácil, mas eu me sinto bem fazendo isso, não me sinto estrela, mas me sinto assim alguém que estar com eles a fim de colaborar com eles, aprender também com eles, então são pessoas que precisam ter os ... vivências como ser humano, então eu acho que também a ideia de prática de cidadania como se eles fossem filhos que precisam de orientação, acho que é um pouco assim.

**R:** Então ela te traz uma satisfação?

**Lia:** Sim, tem muito sofrimento, mas também tem muita satisfação.

**R:** Que características você considera próprias a um professor ou professora?

**Lia:** Atualmente, muita paciência, muita persistência e muito profissionalismo, são os 3 p. Eu acredito que tem que, que haver num profissional que leciona.

**R:** E os principais desafios?

**Lia:** Os principais desafios eu posso dizer que, que você tem uma demanda de trabalho muito grande se você quiser fazer, ter uma boa prática profissional, e aí o professor precisaria, ele não pode estar constantemente ali na frente com os alunos, ele tem muito trabalho por trás, ele tem muito trabalho extra sala, e a gente acaba precisando dar muitas aulas pra ter um rendimento salarial que supra as nossas necessidades pessoais, quando eu acredito que não era pra ser dessa forma, acho que partindo da consciência do professor de que ele precisa trabalhar em sala e também fora da sala, pra que ele pudesse analisar com mais detalhes o desempenho dos alunos de uma maneira, inclusive, mais específica com alguns e não tratar com um todo porque ali há níveis diferenciados de aprendizagem, alguns vão requerer mais atenção e você tem que fazer ali um acompanhamento até mais específico, e dando muita aula sem ter esse tempo extra sala fica muito complicado; um outro desafio que eu vejo também é assim a falta de, de consciência do aluno quanto ao papel dele, o aluno ele já tem um perfil hoje de descompromisso, às vezes até de desrespeito, não vê que ali ele precisa do professor, não vê que o professor precisa dele, então muitos alunos acham que a escola é um

passatempo, se é de eu estar em casa dando trabalho eu vou dar trabalho na escola, então falta essa visão, essa consciência, melhor dizendo, do papel de ser estudante .

**R:** De que forma o Profletras modificou tanto o seu olhar para a profissão como a sua atuação docente?

**Lia:** Eu agradeço muito a Deus a oportunidade de fazer o Profletras, porque hoje eu percebo que, muito tem que ser mudado nas práticas de sala de aula. As inovações elas vão acontecer sempre, mas hoje o ensino público ele clama por uma modificação assim ampla, e em todas as disciplinas de atuação e na disciplina de português tem muita coisa que precisa ser feita com relação à aquisição da leitura, da escrita, o emprego da oralidade de maneira eficaz pra construção da cidadania, pra que o estudante use a linguagem pra se defender, pra reclamar, pra conquistar, então, e mais, os estudantes eles não, não querem mais aquela aula simplória, as tecnologias, a, o mundo hoje insiste pra que inovações sejam feitas. Então, o Profletras me mostrou que muita coisa tem que mudar.

**R:**

**Lia:** Quando eu voltar eu vou ter um grande conflito dentro de mim, temo inclusive por isso, porque eu vou querer transformar aula após aula, e não é desse jeito porque eu não tenho tempo pra isso, vou ter que ter uma paciência de ir modificando as coisas aos poucos, mas a impressão que dá é que a gente quer transformar tudo logo pra que as aulas sejam todas diferentes e, e eu vou ter que ter muita calma e, e força pra organizar tudo.

**R:** Quais são as suas expectativas?

**Lia:** Bem, as minhas perspectivas, primeiramente, eu preciso me tomar uma profissional atuando de maneira diferente, as minhas aulas de português não podem ser mais as mesmas. E depois disso com o título de mestre eu não sei ao certo assim que eu vou fazer com relação a minha vida acadêmica, eu gostaria, sim de ainda permanecer, mas eu não sei se eu vou conseguir porque como eu tenho muita coisa a fazer em sala de aula, eu não vou talvez logo seguir para um doutorado, talvez eu vá precisar ainda digerir tudo que eu aprendi aqui em sala, pra me organizar me sentir forte pra partir pra um doutorado, é como se tudo que eu tô aprendendo aqui eu precisasse comprovar nas minhas práticas em sala de aula, e eu não vou conseguir partir pra um doutorado, dar continuidade a minha vida acadêmica enquanto eu não fizer isso, é como se fosse uma cobrança pra sociedade, uma cobrança, um compromisso pessoal, sabe? Então eu não sei se, se eu conseguirei ao final dizer “não, eu vou direto agora prum doutorado ” eu não sei, eu sinto que o meu compromisso no momento tem que ser com, em sala de aula, a praticar as mudanças em sala.

**R:** Mais alguma consideração?

**Lia:** Bem , uma necessidade que eu preciso compartilhar aqui é, que é comum a todos do meu grupo, é porque a gente a gente tem uma gama muito grande de leituras, livros que são livros novos, recém publicados muitos eu não encontro na biblioteca, nas bibliotecas, e eles oscilam, são livros recém publicados, então eles oscilam ali de R\$50 a R\$100, e cada disciplina a gente tem uma referência bibliográfica que vai além de 5 livros por disciplina, são 4 disciplinas, então para um aluno estar bem preparado ele precisa dispor de uma quantia mesmo pra poder comprar esses livros e ter de fato um letramento acadêmico, porque eu fui à biblioteca da UFC muitos desses livros eu não encontrei mesmo, fiz, tive um prática que não é lícita que é tirar cópia, cheguei a tirar cópia de dois livros, porque eu não tinha condição de pagar R\$60,00 em cada um, então tirei uma cópia do livro que não é correto, porque livros têm custo eles precisam ser comprados mesmo, então hoje o meu curso não tem a certeza de fornecimento de uma bolsa, a bolsa ela aconteceu pras dias primeiras turmas, a minha terceira turma está até o momento sem receber essa bolsa e essa bolsa tá fazendo muita falta, confesso a você que tem livros que eu não consegui ler porque não tive como comprar, não tive como adquirir, porque ninguém tem, a não ser o professor, e somos 15 alunos como é que a gente vai fazer, sabe? Então, são livros recém-publicados, caros, então uma necessidade que eu tenho, assim de urgência, pra que eu tivesse uma vivência melhor, maior amparo aqui no meu Profletras é a questão da minha bolsa eu não, até o momento eu não recebi e ela tá fazendo muita falta.

## SEGUNDA ENTREVISTA

**R:** Então, assim, nessa segunda entrevista na observação dos dados, né, das entrevistas e que tu se posicione: "Você considera que sua posição está representada no resultado? O que está faltando para você?". Então, assim, tu vai se posicionar em relação aos resultados a que eu cheguei, certo? E tu concorda com eles ou discorda, se tá falando alguma coisa, o que qe tu acrescentaria, certo? então, a primeira coisa em relação aos resultados/ que o meu intuito era ver a mudança nos letramentos e da identidade, nem depois da entrada no Profletras / em relação às mudanças no letramento eu mapeei três tipos de mudanças no letramento dos cursistas, depois do ingresso no Profletras: Primeiro observei que os cursistas eles relatavam um aprimoramento da sua formação prática , formação pra atuar como professores, então, é (lendo) preciso comentar um descontentamento manifestado por muitos mestrados(as) em relação à falta de atenção à prática docente no curso de licenciatura em Letras. Uma das perguntas feitas na entrevista foi a seguinte: “Como você avalia a formação inicial em relação

aos saberes necessários para o exercício da profissão?”. Algumas de suas respostas foram significativas porque acabaram por revelar o DISTANCIAMENTO entre os saberes acadêmicos e a prática de sala de aula. É nesse contexto que o Mestrado Profissional surge como uma oportunidade de refinar esses conhecimentos e aprimorar a formação prática. Foi possível ver uma avaliação positiva do curso quanto aos saberes necessários para o exercício da profissão. E uma procura por essa formação de caráter mais prático é, inclusive, um dos principais motivos apontados para justificar o ingresso no PROFLETRAS. Além de outras questões como a questão da acessibilidade para pessoas que trabalham. Qual é a sua posição em relação a esse resultado, você considera que realmente houve um aprimoramento da sua formação

**Lia:** Confirmo, considero , confirmo a sua constatação , só pra você ter uma-uma comprovação, uma evidencia de que sua constatação de fato se deu na minha vivencia, esses dias eu-eu percebi que eu tenho que criar no meu computador com inovações, é, de prática, porque muitas práticas dentro da leitura, dentro da escrita, dentro da literatura, né, dentro da sintaxe estão sendo colocadas e-e a gente compartilha, é-é propostas didáticas e-e uns com os outros e é pra eu já juntar juntar esse material porque é material aplicável em sala de aula.

**R:** Uhum, e essa, essa formação de caráter mais prático foi um dos quesitos que você levou em conta ao procurar o Profletras?

**Lia:**A questão de – de ser mais prático o profissional? Sim, sim devido a questão de trabalhar e-e-e ter que cursar não há uma licença do trabalho, então, só se encaixaria ao meu perfil o Profletras

**R:** E a questão também de ser mais voltado pro ensino, também você considerou esse aspecto?

**Lia:** PERFEITO, pra o meu contexto eu-eu acho que é é um viés necessário dentro da proposta de graduação, porque vai atuar justamente no que eu trabalho que é o dia a dia em sala de aula (...)

## APÊNDICE K – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

### DIÁRIO DA PARTICIPANTE IARA

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFSC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 1

Data: \_15\_/\_06\_/\_2016\_

|   |   |
|---|---|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas no PROFLETRAS durante essa semana?</p> <p>Li textos indicados pelas professoras<br/>         Fiz um esquema dos textos estudados<br/>         Produzi a primeira versão de uma autobiografia com destino a um grupo de professores<br/>         Produzi a simulação de um relatório de alfândega/ exercício de uma disciplina</p> | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua prática docente, seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a)?</p> <p>Nesta semana, o que mais me influenciou foi a produção da autobiografia, pois me fez refletir sobre os meus caminhos até ali, e quem eu sou no mundo hoje, qual o meu papel na sociedade. Gostei muito e planejo levar a atividade para a sala de aula.</p> |
|---|---|

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 2

Data: \_22\_ / \_06\_ / \_2016\_

|   |  |
|---|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas no PROFLETRAS durante essa semana?</p>  | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua prática docente, seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a)?</p>   |
| <p>Li textos indicados pelas professoras<br/>Fiz um esquema de parte de um livro com fins a produção de slides<br/>Produzi slides para um seminário<br/>Pesquisei materiais para a formulação de uma oficina<br/>Produzi uma oficina em conjunto com duas colegas<br/>Discuti com as colegas os pontos mais relevantes para a nossa apresentação<br/>Apresentei um seminário<br/>Dirigi uma oficina aos colegas</p> | <p>Apliquei conhecimentos em esquematizar textos que aprendi recentemente em uma disciplina para produzir um seminário e materiais de apoio. Deste modo, refleti sobre novas práticas que posso introduzir em sala de aula a partir dessa atividade.</p> |

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 3

Data: \_01\_/\_07\_/2016\_\_\_\_\_

|  |  |
|--|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas no PROFLETRAS durante essa semana?</p>   | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua prática docente, seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a)?</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Li materiais de Texto</li><li>- Planejei e produzi uma resenha</li><li>- Discuti um texto previamente lido durante parte da aula<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura de recados das professoras no Sigaa</li></ul></li><li>- Li instruções recebidas por email para um trabalho</li><li>- Assisti à apresentação de seminário feito por colegas</li><li>- Participação em Oficina promovida pelos colegas</li><li>- Discussão pelo Whatsapp no grupo formado para fazer o trabalho de uma disciplina.</li></ul> | <p>Todas as experiências de letramento que tive no ProfLetras enriqueceram meu trabalho, sobretudo a retomada da produção de textos, há muito deixada de lado por mim. A reflexão proporcionada pela retomada dessa prática proporcionou a tomada de novas estratégias em sala de aula, como por exemplo, novas maneiras de gerar ideias para sugerir a produção de textos por alunos.</p> |

## APÊNDICE L – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

### DIÁRIO DA PARTICIPANTE ROSA

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 1

Data: 01/07/16

|  |   |
|--|---|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p> <p>Li e discuti com meus colegas de equipe "Da fala para a escrita, de Luiz Antônio Marcuschi. Essa leitura foi recomendada para fazermos uma resenha e criarmos uma atividade de escrita.</p> | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p> <p>Sim. Muito do que li já colocava em prática. As vezes penso que de forma intuitiva, mas na verdade, todo o meu trabalho é fruto de minha formação, desde a graduação, até a especialização e, recentemente, o mestrado. Ao estudar essas abordagens, tenho uma compreensão ampliada sobre as minhas práticas, além disso, sinto vontade de aprimorar-me ainda mais.</p> |
|--|---|

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 2

Data: 08/07/2016.

|  |  |
|--|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p>  | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p>               |
| <p>Leitura do livro Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino, organização de Acir Karwoski, Beatriz Gaydeza e Karim Siebeneitcher Brito.<br/>Essa leitura também foi compartilhada com meus colegas de equipe.<br/>Li dois artigos para serem apresentados: um sobre gêneros jornalísticos e outro sobre multimodalidade.</p> | <p>Gostei muito de apresentar esses artigos. Apreendi novos conceitos e tirei muitas dúvidas. Tenho certeza de que esses aspectos influenciarão bastante minha prática pedagógica.</p> |

**APÊNDICE M – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS**  
**DIÁRIO DA PARTICIPANTE CLARISSA**

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 1

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

01/07/16

|  |  |
|--|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p>  | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p> |
| <p>Leitura de artigos, resenhas, livros didáticos, modelos de atividades.<br/>Escrita de artigo, resenha, produção de atividades para serem realizadas com alunos.</p> | <p>Contribuíram para o enriquecimento da minha fundamentação teórica e consequente repensar das minhas atividades em sala de aula</p>                                    |

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Glyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 2

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

2

08 07 16

|  |  |
|--|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p> <p>Leitura de artigos, livro sobre escrita e oralidade.<br/>Produção de slides para apresentação de artigos em sala de aula.</p> | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p> <p>A apresentação oral me fez perceber a necessidade de aprimoração da minha forma de expressar-me oralmente em público. Fide adquirir mais conhecimentos sobre para serem aplicados a minha prática.</p> |
|--|--|

## APÊNDICE N - INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS DIÁRIO DA PARTICIPANTE RÂNIA

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC  
(85) 33667626 - 33667627  
Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade  
Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana I

Data: 08/07/2016

|   |  |
|---|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p> <p>Essa semana li alguns capítulos (1,3,4,7 e 8)do livro “Gêneros orais e escritos na escola”, de Dolsz e Schinewly. Melhorei um artigo sobre evento de letramento, quando incrementei esse artigo com as ideias retiradas do referido livro.</p> | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p> <p>Sim, o livro citado fala muito no agir professoral, principalmente os capítulos 3 e 4.</p> |
|---|--|

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 2

Data: 15/07/2016

|  |  |
|--|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p>      | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p>   |
| <p>Essa semana li um pouco dos PCN's (Brasil, 1998). Um pouco do livro "Texto e Leitor"; de Ângela Kleiman (2013).</p> | <p>Sim. Quanto mais o professor ler sobre o agir professoral, mas sabe que há necessidade de mudança e melhora de sua própria prática. Muitos teóricos falam das práticas que os docentes podem realizar. Cabe a nós estudar esses textos e fazer o que for possível para sua própria realidade.</p> |

## APÊNDICE O - INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS DIÁRIO DA PARTICIPANTE AGNES

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC  
(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 1

Data: 01/07/2016 a 07/07/2016

|   |  |
|---|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas no PROFLETRAS durante essa semana?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>01/07/2016</b> – Trabalhei na melhoria da justificativa de meu projeto de pesquisa.</li> <li>• <b>02/07/2016</b> – Dediquei-me à escrita do relato de experiência, trabalho da disciplina “Alfabetização e Letramento”.</li> <li>• <b>03/07/2016</b> – Finalizei a leitura de “Gêneros Textuais, Tipificação e Interação”, de Charles Bazerman.</li> <li>• <b>04/07/2016</b> – Fiz a leitura de fichamentos de diversos artigos sobre letramento. / Fiz pesquisa de novos artigos científicos e de algumas definições na internet. / Finalizei meu relato de experiência.</li> </ul> | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua prática docente, seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir o relato de experiência fez-me perceber, com maior clareza, que ações pedagógicas bem planejadas e inovadoras promovem o alcance dos objetivos traçados para o ensino de forma mais divertida, fácil e eficaz. Logo, essas ações devem se tornar um hábito em minha prática pedagógica.</li> <li>• As leituras feitas durante a semana – para disciplinas específicas ou para o desenvolvimento de minha pesquisa – proporcionaram-me refletir sobre minha prática docente. Quanto mais leio, mas vejo que há muito a ser mudado e melhorado. Através delas, também recebi um novo “vigor”, que me faz querer fazer a diferença na vida de meus alunos, propiciando-lhes, mesmo diante de tantas adversidades, um ensino de qualidade.</li> </ul> |
|---|--|

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>05/07/2016</b> – Fiz a releitura de vários textos sobre letramento para a avaliação da disciplina “Alfabetização e Letramento”. / Elaborei fichamentos desses textos.</li> <li>• <b>06/07/2016</b> – Trabalhei na escrita do meu projeto de pesquisa.</li> <li>• <b>07/07/2016</b> – Finalizei a leitura do capítulo II do livro “Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão”, de Luiz Antônio Marcuschi. / Estudei para a avaliação da disciplina “Alfabetização e Letramento” com base nos fichamentos feitos anteriormente. / Fiz a leitura de redações de meus alunos com vistas a preparar um seminário para a disciplina “Fonologia, variação e ensino”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento de meu projeto de pesquisa, durante essa semana, mostrou-me como a leitura é fundamental para a vida de um professor-pesquisador. Sem ela, ficamos limitados a uma visão estática e cômoda, que não nos desafia e não nos faz repensar e mudar nossas atitudes. A escrita do projeto, então, ensinou-me algo valioso: não sou a “expert” em produção textual por ser professora de Língua Portuguesa. Também tenho dificuldades. Em alguns momentos, pôr uma ideia no papel e desenvolvê-la torna-se um esforço quase sobre-humano. Sendo assim, devo ser mais compreensiva com meus alunos e devo ajudá-los, da melhor forma possível, a vencer suas dificuldades com relação à escrita.</li> </ul> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas no PROFLETRAS durante essa semana?</p>   | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua prática docente, seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a)?</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>08/07/2016</b> – Trabalhei em meu projeto de pesquisa, mais especificamente na metodologia.</li> <li>• <b>09/07/2016</b> – Elaborei o fichamento do livro “Gêneros Textuais, Tipificação e Interação”, de Charles Bazerman.</li> <li>• <b>10/07/2016</b> – Elaborei o fichamento do capítulo II do livro “Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão”, de Luiz Antônio Marcusch.</li> <li>• <b>11/07/2016</b> – Fichamento dos livros “Cibercultura”, “O que é virtual” e “As tecnologias da inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática”, de Pierre Lévy e do artigo “Nativos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nessa semana, tive que fazer muitas leituras para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. Compreendi – ou “recompreendi” (neologismo aí) - como ela é necessária para ampliarmos nossos horizontes e desenvolvermos um senso crítico mais aguçado. Essa necessidade não pode, apenas, estar confinada em nossos discursos de professores que tentam motivar seus alunos a serem leitores assíduos, mas deve, sim, ser uma prática recorrente em nossas vidas.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p>Digitais, Imigrantes Digitais”, de Marc Prensky. / Trabalhei na escrita da fundamentação teórica de meu projeto de pesquisa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>12/07/2016</b> – Fiz o fichamento dos livros “Desvendando os segredos do texto” e “Introdução à linguística textual. Trajetória e grandes temas”, de Ingedore Koch. / Li o fichamento de “Os sentidos do texto”, de Mônica Magalhães. / Trabalhei na escrita da fundamentação teórica de meu projeto de pesquisa.</li> <li>• <b>13/07/2016</b> – Fiz a leitura e o fichamento dos textos “Alfabetização e letramento digital” e “Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio”, de Carla Cascarelli; “Gêneros multimodais e multiletramentos”, de Ângela Paiva Dionísio; “Ler na tela – Letramentos e novos suportes de leitura e escrita”, de Ana Elisa Ribeiro; “Letramento digital e ensino” e “As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI”, de Antônio Carlos Xavier. / Fichamento do livro “Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais”, de Ângela Paiva Dionísio.</li> <li>• <b>14/07/2016</b> – Finalizei a fundamentação teórica de meu projeto de pesquisa. / Comecei a revisão textual do projeto.</li> </ul> |  |
|--|--|

**APÊNDICE P - INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS  
DIÁRIO DA PARTICIPANTE LAURA**

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes - semana 1

Data: 01/07/16

Semana: 24/06 a 01/07/16

|  |   |
|--|---|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p>  | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p>  |
| <p>Leitura de artigos e livros para a escrita do projeto de dissertação e para a escrita de artigo sobre Letramento e para apresentação de seminário sobre Intertextualidade. Escrita dos capítulos, justificativa e metodologia do projeto.</p> | <p>As leituras ajudaram a amadurecer ideias sobre a aplicabilidade do meu projeto na prática escolar, portanto, modo de trabalhar, modificação meu trabalho quando aplicados, modificação meu modo de trabalhar.<br/>Quanto ao trabalho sobre Intertextualidade, possibilitou o questionamento sobre o que fizemos em livros didáticos sobre o assunto.</p> |

Dessa forma, ambas as leituras modificaram meu posicionamento como professora, a medida que me fizeram repensar muito a prática.

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes - semana 2

Data: 08/07/16

Semana: 02/07 a 08/07/2016

|   |   |
|---|---|
| 1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?  | 2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?   |
| <p><u>Leituras</u>: Ênfase nos textos sobre letramento para concepção de artigo.</p> <p><u>Escrita</u>: do artigo sobre letramento e gramática.</p> <p>-Elaboração de seminário oral sobre fonologia por meio de leitura de artigos e produções escritas de alunos.</p> | <p>Com certeza mais proeminente os trabalhos da semana abordam sistematicamente os alunos de gramática e a concepção de redação.</p> <p>A mudança estabelece-se pelo entendimento da necessidade de maior rigor formal e busca pelos alunos dos erros, não do julgamento pós-erro. De fato, há a necessidade maior de trabalho com o entendimento dos motivos dos erros do que com a exigência por correção formal que muitos vezes não é absorvido pelos alunos.</p> |

## APÊNDICE Q - INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS DIÁRIO DA PARTICIPANTE LIA

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 1

Data: 01 / 07 / 2016

|  |  |
|--|--|
| <p>1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?</p> <p><i>Diversas leituras aconteceram nas áreas de linguística, Letramento e Metodologia Científica.</i></p> | <p>2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))?</p> <p><i>Certamente, as novas tendências de Letramento são desafiadoras.</i></p> |
|--|--|

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/UFC

(85) 33667626 - 33667627

Projeto Mudanças no Letramento Acadêmico: Questões de Linguagem e Identidade

Pesquisadora: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Diário de Participantes – semana 2

Data: 08/08/2016

|  |   |
|--|---|
| 1) Que atividades de leitura/escrita/discussão de textos foram desenvolvidas por você durante essa semana?   | 2) Essas experiências provocaram alguma mudança quanto à sua identidade docente (seu modo de ver a profissão, suas crenças, valores e atitudes de professor (a))? |
| <p>Eu li bastante sobre o ensino da oralidade e percebi que as práticas de leitura atuais se enquadravam no modelo autônomo, escolar, logo verdadeiramente não ocorre o ensino de modalidade oral.</p> | <p>Sim, pois novas perspectivas se abriram, inclusive, quanto ao objeto de estudo no meu projeto científico do PROFLETREAS.</p>                                   |

# ANEXOS

## ANEXO A - EXERCÍCIO DO PROFLETRAS

### A VELHA CONTRABANDISTA

Stanislaw Ponte Preta

Diz que era uma velha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou que a velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha vovozinha, eu sou fiscal da Alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – Insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixa a senhora passar. Não vou dar parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal

–É lambreta.

Depois da leitura do texto, escolha uma das atividades abaixo:

1. Você é um repórter do jornal O POVO que chegou ao Posto da Alfandega e escutou a conversa entre o fiscal e a velhinha. Escreva uma notícia, sobre o que ouviu para ser publicada no jornal em que você trabalha.

2. Você é o fiscal da Alfandega e resolveu não cumprir o prometido, faça um relatório que deverá ficar registrado no livro de ocorrências da Alfandega.

3. Você é a velhinha contrabandista e após denunciada foi presa, escreva uma carta ao seu sócio, contando o que aconteceu e dando instruções para que ele continue o negócio.

4. Você é a velhinha contrabandista e após denunciada foi presa, escreva uma carta para seu esposo, contando o que aconteceu e justificando sua atitude.

5. Você é a velhinha contrabandista e assim que foi presa, começou a escrever um diário, faça um relato, em uma página deste diário, com suas impressões sobre o que aconteceu e suas perspectivas de futuro.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **MUDANÇAS NO LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES DE LINGUAGEM E IDENTIDADE** realizada pela mestrandia Roberta Gleyciângela Souza Lopes, aluna regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, com orientação da professora Doutora Maria Izabel dos Santos Magalhães. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos desta pesquisa são de analisar as mudanças do letramento acadêmico introduzidas no Mestrado Profissional em Letras, bem como os impactos dessas mudanças na configuração das identidades docentes dos mestrandos.

Aos participantes estão sendo propostos os seguintes métodos de geração de dados: uma entrevista e um diário de participante. A entrevista será composta com questões abertas, previamente formuladas (semiestruturadas), sobre os temas da pesquisa. As suas respostas serão gravadas e posteriormente transcritas, de modo fiel ao que você respondeu. Se alguma dessas questões gerarem desconforto ou constrangimento, você não será obrigado (a) a respondê-las. Isso não o(a) penalizará nem o(a) impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão na instituição pesquisada em um horário previamente combinado com você que lhe seja mais apropriado. O diário de participantes consistirá na documentação por escrito das atividades de escrita e leitura desenvolvidas por você durante duas semanas. Você receberá uma ficha para preencher com essas informações.

A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Na conclusão do estudo, os resultados desta pesquisa poderão trazer benefícios para a área da formação de professores, sendo o colaborador (você) beneficiado indiretamente uma vez que atua na área. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio da sua participação só serão divulgadas cientificamente. Cabe ainda informar que você não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa. Por fim, este documento será emitido em duas vias ficando uma copia em seu poder e outra com a pesquisadora.

**Contatos das responsáveis pela pesquisa:**

Nome: Roberta Gleyciângela Souza Lopes

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

Telefones p/contato: (85) 987386342/ (85) 33342073

e-mail: [gleyciangela@hotmail.com](mailto:gleyciangela@hotmail.com)

Nome: Maria Izabel dos Santos Magalhães

Instituição: Universidade federal do Ceará

e-mail: [mizabel@uol.com.br](mailto:mizabel@uol.com.br)

**ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.**

**Compromissos Éticos:**

Dentre as normas previstas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de saúde, destacamos a garantia de que você:

Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem. A coordenadora desta pesquisa é a Profa. Dra. Maria Izabel dos Santos Magalhães: [mizabel@uol.com.br](mailto:mizabel@uol.com.br) e a aluna Roberta Gleyciângela Souza Lopes: [gleyciangela@hotmail.com](mailto:gleyciangela@hotmail.com)

Neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.

Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie.

Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação de seu nome nem qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e seu anonimato.

Você poderá ter acesso a todas as informações colhidas pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições de sua entrevista gravada, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedindo que seja publicado.

A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Roberta Gleyciângela Souza Lopes e Maria Izabel dos Santos Magalhães pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução 466/12 do conselho Nacional de Saúde.

O abaixo-assinado, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG nº \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

| Nome do voluntário  | Data | Assinatura |
|---------------------|------|------------|
|                     |      |            |
| Nome do pesquisador | Data | Assinatura |

#### DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefones p/contato: \_\_\_\_\_

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Mudanças no letramento acadêmico: questões de linguagem e identidade

**Pesquisador:** Roberta gleyciângela Souza Lopes

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60383616.4.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.784.245

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa em questão possui o intuito de analisar mudanças no letramento acadêmico e suas implicações no perfil identitário de professores. Para isso, fundamenta-se nos estudos sociais do Letramento e nos estudos críticos do discurso. Com base nesse recorte, a pesquisa buscará responder às seguintes questões: Considerando a experiência de docentes, que mudanças podem ser percebidas no letramento acadêmico do Mestrado Profissional em relação à graduação?; sobre suas identidades profissionais, como os mestrandos se veem e como acham que são vistos pelas pessoas?; de que forma os eventos e práticas de letramento no contexto do Mestrado Profissional podem redefinir e reconstruir as identidades docentes? O estudo toma por base dados qualitativos coletados entre professores da educação básica inscritos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em uma de suas unidades. Adota-se a etnografia como metodologia de geração e coleta de dados. Para a triangulação do método, são propostas as seguintes técnicas: observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de participante. Os dados serão analisados com base no aporte teórico da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica. O universo da

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.784.245

pesquisa é constituído de 30 alunos e alunas do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A amostra a ser estudada é constituída por 10 participantes, 5 cursistas da segunda turma e 5 cursistas da terceira turma.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Compreender de que forma as mudanças introduzidas pela emergência de cursos de mestrado profissional impactaram na configuração das identidades docentes dos mestrandos.

Objetivo Secundário:

1. Verificar as diversas orientações de uso da linguagem no interior de práticas de leitura e escrita de um curso de Mestrado Profissional em Letras.
2. Investigar as identidades profissionais dos mestrandos – incluindo o modo como eles se veem como docentes e como acham que são vistos pelas pessoas em geral.
3. Analisar as manutenções e/ou mudanças nas representações discursivas de professores de língua portuguesa, sobre sua identidade profissional ocorridas após o ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A proposta da pesquisa não implica riscos à dignidade dos participantes. Seus benefícios relacionam-se à possibilidade de contribuir para o aprimoramento da produção de conhecimento no tema investigado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa com objetivos claros e condizentes com as ferramentas metodológicas escolhidas para a execução do estudo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram entregues todos os termos requeridos pelo CEP.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisa relevante, atenta aos preceitos éticos para investigação com seres humanos, sem pendências documentais

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.784.245

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo  | Postagem               | Autor                               | Situação |
|---|--|------------------------|-------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P<br>ROJETO_725903.pdf   | 27/09/2016<br>12:33:15 |                                     | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_consentimento_livre_e_escla<br>recido.doc | 27/09/2016<br>12:32:29 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Outros  | cronograCEP.PDF                                    | 27/09/2016<br>12:28:43 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Orçamento   | orcamentoCEP.PDF                                   | 27/09/2016<br>12:27:44 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Outros  | cartaCEP.PDF                                       | 27/09/2016<br>12:26:33 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | ProjetoCEP.docx                                    | 27/09/2016<br>12:25:27 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | DECLARACAOPESQUISADORES.PDF                        | 27/09/2016<br>12:23:41 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Outros  | curriculo_lattes.pdf                               | 17/09/2016<br>16:07:07 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | autorizacao_institucional.pdf                      | 17/09/2016<br>15:59:55 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folha_de_rosto.docx                                | 11/07/2016<br>20:08:49 | Roberta gleyciângela<br>Souza Lopes | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**CEP:** 60.430-275

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.784.245

FORTALEZA, 20 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br