

A hand is shown holding a traditional wooden loom against a dark wooden background. The loom is illuminated by a warm, golden light, highlighting its intricate structure and the texture of the wood. The background is dark and textured, suggesting a workshop or a traditional setting.

PESQUISA QUALITATIVA EM
linguagem

TRAJETO(S)
METODOLÓGICO(S)
DA OBSERVAÇÃO
PARTICIPANTE

LEONARDO MENDES ÁLVARES
ALESSANDRA CARDOZO DE FREITAS

ideia

Pesquisa qualitativa em linguagem

Trajeto(s) metodológico(s)
da observação participante

Leonardo Mendes Álvares
Alessandra Cardozo de Freitas

Ideia – João Pessoa – 2018

Todos os direitos e responsabilidades dos autores.

Editoração
Magno Nicolau

Revisão
Os autores

Capa: Daniel Campos
Imagem originária do Pixabay sob a licença Creative Commons CcO
<https://pixabay.com/en/laos-loom-weave-hand-labor-hand-452/>

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Gilvanedja Mendes, CRB 15/810

A473p

Álvares. Leonardo Mendes.

Pesquisa qualitativa em linguagem: trajeto(s)
metodológico(s) da observação participante / Leonardo
Mendes Álvares. – João Pessoa: Ideia, 2018.

138p.

ISBN 978-85-463-0363-2

1. Pesquisa científica – metodologia. 2. Pesquisa
qualitativa – pesquisa. 3. Linguagem – pesquisa. II. Freitas,
Alessandra Cardozo de. III. Título

CDU 373.5:801

EDITORA LTDA.

(83) 3222-5986

www.ideiaeditora.com.br

Impresso no Brasil – Feito o Depósito Legal

[...] especialmente em pesquisa qualitativa existe uma dimensão improvisada, intransferível e em grande parte autoconstruída. Isso torna a prática científica um processo de verdadeira bricolagem permanente, uma construção in situ no ato mesmo de sua efetivação.

Jean-claude Kaufmann

SUMÁRIO

Sobre os autores, 6

Apresentação, 8

A constituição do *textum* – os fios, os nós, a trama, 10

O campo da pesquisa – a casa do tear, 25

Paredes, grades e outros entes cujos silêncios dizem muito sobre a casa do tear, 32

Os sujeitos – meadas entrelaçadas, 44

O *corpus* – o nosso pedaço do pano, 70

A intervenção – o momento de tecer, 76

O tratamento dos dados – um arremate, 88

Referências, 91

ANEXOS, 95

Sobre os autores

Leonardo Mendes Álvares

Após atuar nas esferas municipal, estadual e federal da rede pública de educação, lecionando Língua Portuguesa para os níveis Fundamental, Médio e Superior, atua, desde 2013, como Técnico em Assuntos Educacionais, na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas; Especialista em Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos e Gramática; e Mestre em Educação, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E desenvolve pesquisas nas áreas de Linguagem e Ensino de Linguagem.

Alessandra Cardozo de Freitas

É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGEd/UFRN). É editora adjunta da Revista Educação em Questão (ISSN: revista impressa 0102-7735; revista online 1981-1802). Desenvolve pesquisas na área de Educação com interface em Letras e Psicologia, investigando temas relacionados à formação do leitor: literatura infantil, linguagem, leitura, argumentação, mediação pedagógica, contação e recontação de histórias na educação infantil.

Apresentação

Este livro resulta das discussões sobre metodologias da pesquisa no âmbito da linguagem estabelecidas durante a escrita da dissertação de Mestrado intitulada *Da arenga ao debate: o aprimoramento da competência argumentativa por estudantes do Ensino Médio* (ÁLVARES, 2015), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Norte. Com ele tentamos corroborar para o preenchimento de lacunas que encontramos quando precisamos compreender as direções em que podemos caminhar no desenvolvimento de uma pesquisa no campo da linguagem.

Nesse intuito, propomo-nos a descrever e comentar o percurso metodológico construído no íterim de uma pesquisa que sintetiza o aprimoramento de experiências que trazemos de outras vivências acadêmicas, reunindo contribuições, que podem ser esclarecedoras a outros pesquisadores da linguagem, acerca da pesquisa de abordagem qualitativa e da

observação participante. Referimo-nos a esse percurso como trajeto(s) metodológico(s), visando à coerência com a proposta de autoria partilhada que assumimos, segundo a qual valorizamos a construção interativa de sentidos e buscamos marcar e reiterar, o quanto possível, as portas abertas às contribuições trazidas no ato da leitura.

Para além disso, há também outra implicação semântica na opção por uma estrutura frasal que apresenta como alternativas as leituras estabelecidas em singular ou plural, uma vez que, optando por não ocultar de nossa produção final o processo de que resulta, obstinados pela ideia do que entendemos ser um gesto de honestidade científica, resolvemos deixar aparentes os avanços e retornos da caminhada, as pretensões concretizadas e aquelas deixadas pelo caminho, o que se faria e o que efetivamente conseguiu-se fazer. Assim, será possível tratarmos de um trajeto geral, tomado em seu todo complexo, bem como descrever amiúde cada um dos trajetos constitutivos.

A constituição do *textum* – os fios, os nós, a trama

Seguramente uma das dificuldades mais comuns aos pesquisadores, na fase preliminar de uma pesquisa, sobretudo no território das ciências humanas – onde residem os estudos da linguagem e do ensino da linguagem – é compreender o perfil/modelo de investigação que melhor responderá aos seus objetivos, delimitar como se dará a aproximação dos sujeitos e do(s) objeto(s), por quais caminhos, com quais instrumentos... enfim, como se constituirá o seu texto ou, resgatando uma metáfora clássica, mas sempre atual, como será tecido o seu *textum*. Originalmente, no momento da constituição do projeto desenvolvido no curso de Mestrado, por exemplo, pretendíamos desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, interventiva e colaborativa, contudo havia pouca clareza acerca da fidelidade dessas classificações para com o que pretendíamos realmente fazer.

Naquele momento, quase não tínhamos certezas quanto ao ajustamento entre nossos objetivos e os métodos, as técnicas e os instrumentos que intentávamos utilizar. À medida que fomos nos certificando de cada um deles, fomos também adequando nossa proposta metodológica. Entendemos, por exemplo, que, embora a pesquisa desenvolvida dependesse largamente da receptividade e da cooperação dos partícipes, o modelo de interação que estabelecemos não podia ser tipificado como colaborativo, pois não os responsabilizava pelas várias etapas de realização, por exemplo, não os envolvia na elaboração dos planos de atividades, cabendo-lhes de fato ainda a condição de sujeitos ativos. Por sua vez a natureza interventiva foi confirmada, estabelecida por via da observação participante, e a perspectiva de constituição e análise dos dados configurou-se de fato qualitativa ou, para sermos mais cautelosos, serviu-se generosamente de seus princípios, técnicas e instrumentos.

Ainda no início do processo de elaboração daquela dissertação, sentíamos-nos receosos até mesmo de tratar publicamente como qualitativa a pesquisa que empreendemos, por não termos certeza se de fato reuníamos os requisitos para tanto. Somente após mais algumas leituras e as vastas

contribuições advindas de discussões das quais participamos – cujos resultados aqui partilhamos – conseguimos classificar seguramente o que fizemos: uma pesquisa qualitativa, na qual a observação se deu de forma participante. A definição de investigação qualitativa a qual nos revelou afirmativamente ensejar o nosso trabalho encontramos em Bogdan e Biklen:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Essa definição nos deu a segurança de que precisávamos, esclarecendo o aspecto genérico do termo “qualitativa”, que abriga em si um conjunto de posturas de investigação, de procedimentos, de instrumentos dos quais podemos nos servir com a liberdade de utilizá-los à medida em que se ajustam ao nosso objeto e com o rigoroso dever de reconstruí-los a cada vez que os utilizamos.

Mais que isso, na mesma obra, os autores desfazem o olhar antagônico e mutuamente excludente, muito comumente lançado quando são aproximadas investigações nomeadas ‘quantitativas’ e ‘qualitativas’, apontando caminhos para a interação adequada entre os dados eminentemente caracterizadores de cada uma dessas abordagens de pesquisa, com vistas a obter resultados mais complexos. Segundo eles, “Ao conduzir estudos o investigador qualitativo encontra muitas vezes dados quantitativos [...]. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Tal afirmação denota que os dados, as técnicas e os instrumentos não se vinculam a um ou outro tipo de pesquisa por sua natureza, mas pelo uso que um pesquisador faz deles em cada investigação.

Assim, naquela nossa investigação de natureza qualitativa foram empregadas, por exemplo, segundo as necessidades apontadas pelo próprio objeto, a análise descritiva de estatísticas obtidas da aplicação de questionários semiestruturados; e técnicas como a escuta compreensiva e a observação participante, modelo de atuação em campo no qual, segundo Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador acumula

simultaneamente as tarefas pertinentes à sua observação e mais outra(s) – como, por exemplo, a condição docente. Ainda segundo os autores, o grau de envolvimento dessa participação é variável, numa gama limitada por dois extremos:

Num dos extremos situa-se o *observador completo*. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 125).

Essa variedade de ferramentas utilizadas, para além da complexidade do objeto, emanou, naquele contexto, também da dupla natureza interventiva de nosso trabalho em campo. Dupla porque nos impôs a necessidade de, ao longo da intervenção científica, assumirmos também a posição de docente perante a turma investigada, o que, como vimos acima, está facultado na observação participante. Para a pesquisa a que nos propusemos, acerca do desenvolvimento da competência argumentativa por estudantes do Ensino Médio, pretendíamos implementar uma intervenção pedagógica, composta por uma sequência de oficinas, vezes realizadas somente com os

professores envolvidos, vezes com estes e seus alunos no espaço de suas aulas.

Para compor tais oficinas, buscamos inspirações nos exemplos e sugestões discutidos por Ferreira, Paiva e Queiroz (2001). Ferreira (2001) nos deu, a partir de Freinet (1975), a síntese da razão para o uso que fizemos desse procedimento quando disse que *“A Oficina Pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades.”* Paiva e Queiroz (2001) nos adicionam a essa apresentação mais geral das oficinas pedagógicas, feita por Ferreira, um interessante passo a passo para a criação de oficinas voltadas especificamente para o trabalho com a compreensão e a produção de textos.

Em nossos trajetos metodológicos que articulavam uma investigação acadêmica e uma atuação pedagógica, sendo esta a fonte geradora dos dados que subsidiariam as análises feitas naquela, as oficinas tornaram-se um recurso fundamental, pois nos propiciava estabelecermos ciclos claros, tendo em cada oficina/sessão de observação uma unidade dentro do todo contínuo que constituiu a ação pedagógica e

concomitantemente a observação acadêmica, possibilitando que analisássemos cada sessão individualmente, à busca por particularidades; comparativamente, à busca por similitudes; ou agregadas, num bloco totalitário, à busca por regularidades.

Nas oficinas em que trabalharíamos apenas com os professores, discutiríamos as escolhas teórico-metodológicas norteadoras de nosso trabalho e, de acordo com o momento de desenvolvimento dele, formataríamos as próximas atividades a serem realizadas com os alunos; avaliariamos os resultados já obtidos etc. Para as oficinas realizadas durante as aulas, com os alunos, previmos momentos de construção dialógica dos conceitos basilares, momentos de leitura/produção de textos e momentos de avaliação dos resultados obtidos.

Ressaltamos que esses momentos aos quais chamamos “de construção de conceitos” foram orientados de fato por uma perspectiva construtivista, conforme a leitura de Macedo (1993), em seu texto *O construtivismo e sua Função Educacional*, inscrito na revista *Educação e Realidade*, no qual o autor faz um esclarecedor apanhado do ideário de Piaget, atrelando-o a um viés prático. Ainda nessa mesma revista encontramos uma análise da obra de Paulo Freire, feita por Andreola (1993), que foi, para nós, bastante inspiradora pelo

fato de endossar a proposta que tínhamos para uma das etapas das oficinas pedagógicas. Ressaltamos também que, tratando-se de pesquisa no campo da linguagem, realizada na cena educacional, tão importante quanto os trajetos metodológicos escolhidos com vistas ao êxito acadêmico da pesquisa é a clareza das escolhas feitas por um posicionamento frente à própria conceituação de linguagem e de língua, bem como pela perspectiva educacional defendida.

Na compreensão construtivista que adotamos, pretendíamos que – após a escritura de um texto tomado como referência do conhecimento inicial apresentado pelos alunos, sobre a temática a ser discutida – a primeira situação de leitura/produção de textos argumentativos realizada durante a pesquisa fosse a construção de um ciclo de debates regrados, cujos temas tivessem sido anteriormente escolhidos pelos próprios sujeitos pesquisados e envolvessem necessariamente questões de abrangência local, relacionadas diretamente com seu cotidiano ou suas práticas socioculturais.

Sobre esse critério para a seleção temática, encontramos no texto de Andreola (1993) a seguinte citação de Freire, extraída de uma entrevista concedida por ele a *O Pasquim*, em 1978, na qual relata, o seu próprio fazer: “ao

analisar a sua realidade, discutindo a temática que eles mesmos sugeriram, eu observei que esses grupos começavam a assumir uma posição altamente crítica, rigorosa na análise”. A partir dela tivemos segurança de termos feito a escolha certa, uma vez que essencialmente era a observação do processo de formação dessa postura crítica o que buscávamos.

Pelas concepções de linguagem, de texto e de leitura que adotamos, pela perspectiva de construção do conhecimento que defendemos e pela metodologia que empreendemos, sentimo-nos afinados com esse olhar de Paulo Freire. Buscamos indícios de como se forma esse sujeito crítico e contribuir para sua formação, queremos aprimorar o processo, sistematizá-lo, divulgá-lo, pois sabemos que a aula de Língua Portuguesa, se não for o espaço mais privilegiado para isso, está sem dúvida dentre os que figuram nessa condição, no âmbito da instituição escolar, um espaço/tempo nobre, valioso, caro e comumente subaproveitado.

Trazemos uma visão de língua, ou mais amplamente, de linguagem – campo das atividades intelectuais humanas onde se concretiza o nosso objeto de estudo – estabelecida como processo e produto da interação social de sujeitos historicamente situados, tal como conceituam Koch e Elias

(2006), alinhada à perspectiva sociointeracionista de compreensão dos atos de comunicação proposta por Bronckart (1999, 2006). Nessa perspectiva de compreensão da linguagem, os fatos linguísticos concretos, resultantes de interações entre sujeitos, dão-se

[...] sob a forma de textos, construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo (BRONCKART, 2006, p. 139).

Desse modo, tomamos o texto, ato constituído de linguagem, como elemento passível de análise, feita atrelando-o à sua cena enunciativa geradora, conforme apresentada por Maingueneau (2001), caracterizada pela situação de produção, pelos perfis do enunciador e do(s) coenunciador(es), pela intenção comunicativa mobilizadora, pelo suporte textual etc.

A base de nossa concepção de leitura alinha-se ao trabalho de Koch e Elias (2006), lá encontramos o conceito que mais se coaduna ao que pensamos e ao que propomos. Esse conceito nos apresenta a atividade de leitura vista pelo foco da interação autor-texto-leitor e, a reboque, nos traz uma

interessante visão de sujeito, de sentido e de língua, todas alinhadas com as escolhas que defendemos:

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento (KOCH e ELIAS, 2006, grifos das autoras)

Complementarmente à teorização de Koch e Elias (2006), acima exposta, agregamos a visão trazida por Solé (1998) sobre estratégias de leitura e estratégias de ensino de leitura; a de Cayser (2001), da relação entre leitura e interpretação textual desenvolvida no espaço escolar; bem como um de nossos mais importantes “achados”, o texto de Certeau (1996), que nos apresenta de modo tão esclarecedor quanto instigante o papel social da leitura e seu envolvimento com as relações de poder

dentro de um grupo social, além de expor e justificar a natural indissociabilidade entre leitura e escrita.

O método originalmente traçado consistia em aplicar um questionário e propor a produção de um texto argumentativo para efeito de sondagem e caracterização inicial do grupo com o qual fora realizada a pesquisa; Rever com os professores os conceitos envolvidos na discussão da leitura/produção dos textos argumentativos, partilhando o construto teórico acumulado até então; Configurar junto com eles a abordagem temática, e metodológica a ser adotada para com os alunos a partir de gêneros textuais significativos para seu momento presente e seus anseios futuros em consonância com as recomendações contidas nos documentos oficiais que orientavam à época o Ensino Médio – sugerimos o trabalho com debates regrados e artigos de opinião.

Em sala de aula, pretendíamos coordenar com os docentes a organização dos debates: a escolha dos temas, esclarecimento das regras, orientação das pesquisas; Posteriormente, acompanhar a conceituação da macroestrutura argumentativa com seus elementos constitutivos, dos mecanismos e das estratégias de argumentação; Auxiliar no desfazer das dúvidas, na caracterização e no entendimento dos

gêneros abordados, sempre à luz da compreensão multimodal que adotamos, tratando como interativas/complementares oralidade e escrita; Observar a realização dos debates; Orientar e analisar com os docentes a produção dos artigos de opinião; Acompanhar a cada etapa o processo dialético de avaliação.

Nessa dinâmica, os debates regrados serviriam a vários propósitos: ensejariam o trabalho de construção do texto argumentativo na modalidade oral da expressão linguística, uma vez que nossa observação do cotidiano escolar já nos havia mostrado empiricamente que inicialmente os alunos interagem mais fluentemente nessa modalidade; suscitariam a pesquisa, a definição de um posicionamento crítico, a construção dos argumentos, a escolha de estratégias argumentativas, num processo protagonizado pelos alunos e assistido pelos docentes; corporificariam os conceitos em discussão e forneceria exemplos para eles; subsidiariam as experiências de leitura e compreensão dessa forma não escrita de expressão; motivariam a escritura dos artigos de opinião.

As atividades que envolviam oralidade seriam registradas em gravações de áudio e vídeo para que pudéssemos revê-las, discuti-las, avaliar e reorientar o processo. Os textos escritos seriam avaliados de forma dialógica e

subsidiariam autoavaliações por parte de todos os partícipes. Pretendíamos com isso dar ao aluno variadas oportunidades de ler e produzir textos argumentativos e de avaliar e ter avaliadas as suas produções, de reconhecer a sua apropriação da sequência argumentativa em processo, de observar de forma crítica a ampliação de sua competência comunicativa; e estimular, nos professores, o exercício da reflexão permanente sobre sua prática, feita não apenas no encerramento de unidades temporais estabelecidas pela escola ou de unidades temáticas apontadas pelo programa em curso ou pelo livro didático. Pretendíamos instigar os docentes participantes à atividade consciente de um fazer formativo – também para si mesmos – construído num processo reflexivo autônomo, não compulsório; automotivado, não imposto.

Essa metodologia preliminarmente constituída e acima exposta sucintamente foi significativamente alterada ao longo do desenvolvimento do trabalho, por motivos dos mais diversos, dentre os quais destacamos a abreviação do tempo disponível por intercorrências imprevistas no calendário escolar, a complexidade que revelou o objeto pesquisado e as inúmeras contingências do campo empírico escolhido. Podemos dizer com propriedade que o acima exposto fora o nosso ponto

de partida, abaixo se encontra a descrição do que fora efetivamente realizado, das supressões, dos acréscimos, das transformações... Acreditamos residir precisamente nesse contraponto o maior amadurecimento que nos trouxe aquela pesquisa para que decidíssemos aqui compartilhar.

Seguiremos o fluxo que costuma seguir uma pesquisa cuja obtenção dos indícios se dá por meio de observação em campo, fluxo em que vamos caracterizando passo a passo cada item com que nos deparamos na aproximação que fazemos de nosso objeto em análise, desvelando cada um a seu tempo, descrevendo cada um a seu modo, utilizando para tanto os instrumentos e as técnicas que nos são solicitadas – às vezes impositivamente – por eles próprios. Seguiremos discutindo esses procedimentos e instrumentos que utilizamos em pesquisa qualitativa no campo da linguagem, na sequência em que os empregamos na pesquisa que tomamos como base para este livro, também por entender a escolha do(s) trajeto(s) percorrido(s) como proveitosa, como possível referência para outras investigações. Começamos então nossa tecitura pela caracterização do campo de pesquisa.

O campo da pesquisa – a casa do tear

O campo escolhido para o desenvolvimento de uma pesquisa é habitualmente motivo de ansiedade – por vezes até de insegurança –, pelo fato de essa escolha envolver sempre muitos fatores enredados numa soma capaz de favorecer ou até impossibilitar a concretização dos objetivos pretendidos. Para a pesquisa que ora tomamos como referência, o campo foi selecionado em função da abordagem que nos propusemos a empreender frente ao objeto, resultante de nossa história de formação na docência e na pesquisa. Assim, decidimos que a escola onde implementaríamos a investigação deveria ser uma daquelas nas quais um de nós já havia lecionado nos nossos anos de exercício da docência na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Consideramos importante esse fator afetivo precedente, esse sentimento de aproximação, de pertencimento, o qual, embora muito rechaçado por certas abordagens mais positivistas de pesquisa, encontra reverenciado acento no

território das ciências humanas, sobretudo no que nos vemos inscritos.

Não havia como ser diferente, uma vez que fora ali, naquela comunidade, no contato com aqueles sujeitos, vivenciando aquelas rotinas educacionais, que emergiram as nossas questões de partida. Ali se iniciou todo o processo de construção do objeto de pesquisa, ali vimos constituir-se o fenômeno que resolvemos investigar. E foi a revisão das questões primeiras, originárias de todo esse processo, associadas ao incremento teórico e metodológico que já havíamos constituído àquela altura do trabalho, o que nos forneceu as delimitações das quais precisávamos para determinar a abrangência do campo empírico.

Numa releitura, já mais distanciada das cenas educacionais das quais emergiram aquelas questões, percebemos que as singularidades do processo que investigávamos estavam mais evidentes em uma, dentre as escolas nas quais o desenvolvimento da intervenção pretendida seria possível. E, embora essa característica, por si, já tenha relevância suficiente para a determinação do campo, consideramos justo registrar que houve outras, tão significativas quanto, que corroboraram para a escolha, quais

sejam: a receptividade da gestão escolar, da equipe pedagógica responsável pelas atividades educacionais do turno em que realizamos a intervenção e, especialmente, da equipe docente de Língua Portuguesa, cujo acolhimento e o apoio ofertado foram, desde o primeiro momento, irrestritos. Sem essa abertura da escola ao trabalho, certamente ele se tornaria inviável, como se tornou na outra escola cogitada.

Esses distintivos nos levaram a repensar a delimitação originalmente pretendida para a abrangência do campo e, em razão disso, alguns detalhes do desenho metodológico. Na fase de projeto, a nossa intenção era observar comparativamente duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, inscritas numa mesma comunidade, cujas aulas ocorressem no mesmo turno, mas alocadas em escolas diferentes. Acreditávamos que dessa forma poderíamos observar com maior acuidade o processo investigado, uma vez que o veríamos simultaneamente em dois contextos distintos e isso, supostamente, nos mostraria com maior clareza as características inerentes ao processo em estudo e deixaria mais evidentes as peculiaridades trazidas pelos sujeitos envolvidos, as quais acreditávamos ser preciso eliminar das análises para melhor compreender as regularidades.

Entretanto, já nos primeiros contatos estabelecidos com as escolas, quando apresentamos a proposta de intervenção a ambas, esclarecendo para cada uma os nossos objetivos, a relevância da realização do trabalho e a contribuição pretendida para as discussões do tema e para o fazer pedagógico da própria escola, ficou claro o ajuste de foco que precisávamos fazer: o processo de apropriação da competência argumentativa, da forma como pretendíamos investigá-lo, revelar-se-ia ao nosso olhar exatamente pelo seu caráter intersubjetivo, o que tornava, em certa medida, um equívoco a busca por uma objetividade que obscurecesse as peculiaridades dos sujeitos.

Talvez por um *insight* – desses que alguns atribuem ao acaso, mas entendemos como reflexo sensível, necessário a todo pesquisador –, tivemos a oportunidade de perceber já no primeiro passo do trajeto de “desbravamento” do campo de pesquisa que era preciso lançar outro olhar sobre ele, um olhar que longe de tentar suplantar as singularidades de cada sujeito envolvido no processo em análise, buscasse compreender o valor de cada uma delas para a formação desse todo complexo que se constitui pelo encontro de cada professor com cada turma, e se (re)faz a cada aula. Isso nos deixou claro que, para

assegurar a possibilidade de alcance dos nossos objetivos, seria preciso rever a metodologia.

Nesse momento começamos a entender na prática a necessidade de “desapego do plano” em prol da aproximação do objeto, conforme orientam Bogdan e Biklen, ao dizerem que:

Em investigação, o termo “plano” é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir. Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. [...] É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 83).

Entendemos, por conseguinte, que esse sentimento de flexibilidade nos acompanharia ao longo de todo o trabalho por imposição de nossas próprias escolhas. Escolhemos pesquisar um fenômeno educacional intersubjetivo, histórica e socialmente contextualizado, e mais, escolhemos fazê-lo em processo, logo, não havia como reivindicar delimitação pré-

estabelecida de qualquer dos elementos envolvidos, quer fosse da metodologia, dos sujeitos, ou mesmo do próprio objeto. Aliás, alinhado a essa percepção de um objeto dinâmico, construído durante a observação em campo, Kaufmann (2013, p. 45) alerta: “o objeto é construído gradualmente, através de uma elaboração teórica que progride diariamente, a partir de hipóteses forjadas no campo. O resultado é uma teoria particular, friccionada ao concreto, que só emerge lentamente a partir dos dados”.

A partir daí, decidimos que, para os nossos propósitos, o melhor foco de observação não seria comparativo e, portanto, não seria necessário proceder à observação em duas turmas. Esclarecido isso, iniciamos os protocolos da intervenção que foi realizada em uma turma do segundo ano do Nível Médio, do turno vespertino de aulas, de uma escola da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, situada num bairro da periferia da cidade de Natal. Tais protocolos ensejam a formalização da relação estabelecida entre o grupo de pesquisas Ensino, linguagem e formação do leitor, vinculado ao PPGED/UFRN e a escola onde desenvolvemos nosso trabalho, conforme ANEXO 02; a obtenção dos consentimentos da professora titular da turma, bem como dos alunos ou de seus

responsáveis legais, para o registro, uso e publicação dos dados obtidos durante a intervenção realizada, conforme ANEXOS 03 e 04.

Cumprida a etapa protocolar, pudemos então começar a desvelar o objeto em estudo. E nesse processo de “retirada de véus”, o que nos veio à vista primeiramente, provocando grande curiosidade e surpresa foi o aspecto estrutural do nosso campo. Esse misto de sensações foi gerado pelo confronto dos olhares de dois indivíduos que eram na verdade um só naquele momento, o do docente egresso daquela instituição, que ao retornar a ela se depara com a surpresa de ver quanto tudo estava exposto e quanto tudo lhe parece inédito; e o do pesquisador, curioso pelas descobertas que aquele lugar lhe reserva. Seguiremos então a caracterização do nosso campo de pesquisa – etapa sobremaneira importante numa pesquisa de natureza qualitativa – pela descrição física da escola.

Paredes, grades e outros entes cujos silêncios dizem muito sobre a casa do tear

A escola estava em atividade no bairro havia trinta anos e ofertava à época, nos turnos matutino, vespertino e noturno, matrículas nos níveis Fundamental II e Médio da Educação Básica. Como é comum às escolas daquela comunidade, a nossa – como trataremos a partir de agora, e cuja compreensão deve ser análoga a “campo da nossa pesquisa” – enfrentava havia alguns anos uma série de problemas de ordem estrutural e notadamente da manutenção de seu quadro docente, o que vinha ano a ano comprometendo significativamente a qualidade do ensino oferecido e, em consequência disso, reduzindo gradativamente sua credibilidade perante a comunidade que a acolhe no efetivo cumprimento de sua função social. Efeito que se refletia, por exemplo, numa redução gradativa das matrículas, sentida

especialmente no turno vespertino que abrigava naquele ano apenas oito turmas, nas treze salas de aula disponíveis.

Sobre a comunidade social que abriga a nossa comunidade escolar – separação que fazemos apenas em busca de uma sistematização mais clara das informações, uma vez que esta é parte daquela –, no estreito horizonte do que podemos revelar sem expor demasiadamente os sujeitos, consideramos necessário dizer que é uma típica comunidade de periferia de uma capital do nordeste brasileiro, irmanada a tantas outras pelo notório descaso no tratamento que recebe da administração pública, por não fazer parte dos roteiros de deslocamento turístico da cidade. Uma comunidade marcada por condições suburbanas de infraestrutura, de acesso, de assistência à saúde, de segurança e, em igual medida, de educação. E, como não poderia deixar de ser, admitindo que a comunidade escolar funcione como uma espécie de maquete da porção social em que está inscrita, essas marcas de precariedade da presença do Estado na comunidade vitimam proporcionalmente a escola.

Embora tais informações possam aparentemente não ter relação direta com o objeto em estudo naquela pesquisa, acreditamos que sejam imprescindíveis a sua plena

compreensão, uma vez que, como já dissemos anteriormente, o nosso objeto de estudo era um processo educacional intersubjetivo, histórica e socialmente contextualizado, não podendo, portanto, ser compreendido em sua totalidade sem que estivesse vinculado ao lugar onde acontece. Partilhamos com Bogdan e Biklen a seguinte visão:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, [...] os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Essa compreensão do espaço físico que abriga a comunidade escolar investigada também está na raiz de um elemento que se tornou especialmente relevante ao longo de nossa intervenção no campo: a (des)motivação percebida na construção do aprendizado. Partilharemos alguns questionamentos que nos ocorreram quando nos reinsertamos no cotidiano daquela escola, passados poucos anos do momento em que lá encerramos nossa atividade docente: É possível ao

aluno manter-se motivado para o estudo num ambiente educacional onde a irregularidade das atividades tornou-se o aspecto mais regular? Até onde resiste a motivação dos profissionais que ali atuam, tentando diuturnamente desenvolver um trabalho consistente e sistematizado, se a incompletude do quadro funcional da escola, dentre outros fatores, os obriga rotineiramente a abrir mão de seus planejamentos para acolher demandas imprevistas, resultantes da tentativa de reduzir o impacto das carências da escola sobre seus alunos?

Carências estas que, aliás, têm na incompletude do quadro funcional apenas um exemplo que consideramos mais significativo, mas que se espalhavam por toda a dinâmica escolar, por vezes configuradas na falta de espaço/tempo dedicado ao planejamento e à elaboração de rotinas pedagógicas mais produtivas; em outras na descontinuidade de envio de recursos básicos, como a verba destinada à aquisição da merenda escolar, cuja falta obriga a escola a reduzir os horários de aulas – como ocorreu durante a nossa intervenção –; na ineficiência da comunicação entre os grupos que compõem a escola, o que constantemente provoca equívocos, suspensões repentinas de atividades, dentre outros sobressaltos que

vitimam corriqueiramente a atuação dos professores e a rotina dos alunos; ou na falta de uma estrutura física que torne prazerosa a permanência na escola.

Retomando esse aspecto, da estrutura física, gostaríamos de trazer alguns dados mais detalhados, aos quais relacionamos alguns comportamentos dos alunos observados em nossa análise. A escola, segundo nos informaram servidores que ali trabalhavam desde sua abertura, dispunha, desde sempre, da mesma configuração predial com a qual fora inaugurada mais de trinta anos atrás, tendo recebido ao longo desse tempo apenas manutenções essenciais e algumas pequenas melhorias exigidas para a instalação de equipamentos que a modernidade foi inserindo compulsoriamente na rotina escolar. Nunca passou por qualquer reforma mais significativa, como ampliação de espaços ou mesmo alguma reconfiguração que ajustasse o prédio a novas dinâmicas de funcionamento.

Atualmente, a escola ainda é desprovida de qualquer área de convivência agradável para seus alunos e profissionais. Composto por blocos de salas enfileiradas, o prédio parece ter sido arquitetado na ausência da informação de que deveria abrigar uma comunidade escolar, o que talvez seja mesmo um reflexo do lapso temporal percebido entre a visão que se tem de

escola hoje e um prédio concebido para atender as necessidades inerentes à educação ofertada mais de três décadas atrás.

Como primeiro e talvez maior problema advindo da arquitetura, pudemos destacar a escolha do posicionamento das janelas das salas de aula, que além de estarem do lado oposto ao da entrada de ventilação natural, voltam-se, nos dois maiores blocos de salas, diretamente para a rua ou para o pátio interno, duas fontes contínuas de ruídos e distrações para os estudantes. Tal característica nos evidencia ser histórica a falta de zelo com a aplicação dos recursos por parte da administração pública de nosso estado, uma vez que por meio dela percebemos que a construção fora implementada ignorando completamente – do projeto à execução – dois fatores preponderantes: as condições geográficas locais e a atividade fim que ali seria desenvolvida. Chega a parecer que foi tirado de uma gaveta um projeto genérico, sem considerar onde seria construído, tampouco que abrigaria uma escola.

O referido pátio interno, único espaço para convivência extraclasse e lazer no interior da escola, teve seu piso inteiramente pavimentado, para nele ser improvisada uma quadra destinada à prática esportiva – item do qual a escola passou a dispor somente na última década –, mas está

interposto entre os dois maiores blocos de salas de aula, o que torna inviável a prática de qualquer jogo ou atividade esportiva, em qualquer horário, sob pena de inviabilizar as aulas em quase todas as turmas da escola. Isso reitera a imagem de descuido com o emprego dos recursos destinados ao prédio, já que a transformação (do pátio no que seria uma quadra) foi feita ignorando que o espaço jamais poderia ser utilizado para o fim pretendido.

Nas extremidades desse pátio uns poucos e já quebrados bancos de concreto banhavam-se de um sol escaldante durante toda a tarde, carentes da companhia de qualquer árvore ou jardim que lhes emprestasse algo de vida e aglomerasse em torno de si a alegria convivente dos alunos. Adicionadas no entorno de todo esse cenário acima descrito estão, em qualquer direção que se olhe, grades, restringindo ou impedindo acessos, criando uma pesada impressão de cárcere para qualquer indivíduo que ali precise permanecer por mais tempo.

Essa sensação de reclusão se faz presente com maior ou menor intensidade nos diversos espaços da escola, seja nas salas dos professores, da direção, da coordenação pedagógica ou de recursos multimídia, nas quais não há sequer uma janela

de onde se possa ver que há vida do lado de fora. A iluminação e/ou a climatização também são precárias, acentuando a impressão de confinamento. Durante o tempo em que permanecemos no campo, a sala de professores, por exemplo, precisava estar o tempo inteiro com a porta aberta, pois, além de não dispor de janelas, estava com o único condicionador de ar quebrado, aguardando a chegada de recursos para manutenção, o que tornava o ambiente insalubre, inviabilizando o uso do único espaço privativo dos professores. Condição ainda pior se observava nas salas de aula onde os poucos ventiladores existentes, ou não funcionavam, ou, pelo desgaste natural do uso ininterrupto e sem manutenção, emitiam tanto ruído que era preferível mantê-los desligados.

A biblioteca escolar e a sala de informática estiveram, ao longo dos mais de dois meses de nossa permanência na escola, quase sempre fechados. No caso da sala de informática, mesmo quando aberta, havia poucos computadores disponíveis para uso pelos alunos: muitos estavam danificados há bastante tempo devido à burocracia exigida pela Secretaria Estadual de Educação para a realização das manutenções necessárias. A biblioteca, além de estar localizada num dos pontos mais barulhentos das instalações escolares, carecia no turno

vespertino de um(a) profissional qualificado(a) que pudesse ofertar ao espaço mais que boa vontade, que estivesse apto(a) a torná-lo um ambiente criteriosamente organizado e prestar um atendimento acolhedor. Tais condições acabavam suprimindo da rotina escolar ambientes cuja existência em adequado funcionamento já serviria de estímulo à realização de pesquisas pelos alunos – procedimento imprescindível à construção do conhecimento e à formação de uma atitude protagonista dos aprendizes, em conformidade com recomendações presentes nas Orientações Curriculares vigentes, disponibilizadas pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC.

A presença exacerbada das grades na escola, cujo terreno ocupa quase todo um quarteirão, deu-se pela necessidade de se adaptar aos problemas do bairro – notadamente o da falta de segurança. Pressionada pela violência que assola a cidade nos últimos anos, a escola precisou restringir bastante os acessos a seus espaços, valendo-se do uso de grades, já anteriormente referidas, e de muros, criando uma espécie de “ilha de convivência” dentro do seu terreno. Esta “ilha” engloba os espaços de uso essencial ao funcionamento cotidiano e marginaliza todo o restante de seu território, porção bastante significativa do espaço escolar,

relegada, a critério de cada gestão, a maior ou menor grau de abandono. Ao fundo do terreno da escola, por exemplo, já houve uma horta comunitária, da qual equivocadamente os alunos tiravam pouquíssimo proveito para o aprendizado. À época de nossa pesquisa o mesmo terreno encontrava-se inutilizado.

Outro espaço pertencente à escola, que passou muitos anos inutilizado e sendo invadido de quando em quando, atualmente abriga uma quadra poliesportiva muito desejada pelos estudantes. Entretanto, um muro que fora feito para isolar a área, antes sem uso e de difícil controle pela gestão, permanece erguido, o que transformou a antiga medida de proteção num risco aos alunos e professores que utilizam o equipamento, hoje estranhamente colocado como uma espécie de apêndice das dependências da escola, reforçando uma histórica e deturpada visão marginalizada das atividades físicas nos cenários educacionais – recentemente tão combatida.

Reiteramos que, mesmo que por um momento pareça desconexa de nossos propósitos essa detalhada descrição que trouxemos do campo da pesquisa em que se baseia este livro, para uma abordagem qualitativa e a depender do objeto da pesquisa a que nos propomos, faz-se imprescindível trazer à

tona situações como essas acima descritas, as quais interferirão sobre os efeitos das atividades investigadas. E embora, numa leitura menos atenta, tais características possam parecer excessivamente peculiares, elas não singularizam a nossa escola dentre tantas outras da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, neste início de século marcado por propostas de mudanças bastante significativas nas orientações dadas pelo Ministério da Educação e da Cultura de nosso país, a respeito de como devem se efetivar os processos educacionais no âmbito da Educação Básica, o que torna ainda mais relevante a discussão que estabelecemos da atenta descrição daquele campo.

O *locus* que investigamos tornou-se, então, um ente tão vivo em seus silêncios, tão significativo às nossas compreensões quanto os sujeitos e suas falas. Naquele momento talvez a pergunta mais relutante no imaginário coletivo estabelecido em muitas comunidades escolares – como ocorreu no campo de nossa pesquisa –, para além de “O que fazer?” ou “Como fazer?”, seja “O que e como fazer com os meios de que se dispõe?”. Talvez uma das grandes dificuldades naquele instante tenha sido não nos deixarmos recair no lugar comum de uma impossibilidade determinada pelo(s) meio(s) e

seguirmos com nossa atividade de pesquisadores fundida, por força das circunstâncias, à outra de educadores, dentro daquele contexto, sem nos deixarmos imobilizar pelas demandas docentes com que nos envolvemos.

Em vez disso, investimo-nos do recurso mais comumente utilizado por professores-pesquisadores quando integrados a um contexto educacional, a criatividade, para lidar com os imprevistos e as intempéries inerentes ao meio, e envidamos todos os esforços necessários ao cumprimento das tarefas a que nos propusemos. Seguimos determinados, alimentados pelos nossos objetivos, inspirados pela vontade e pela resistência dos pares que acolheram a proposta da investigação, pelos anseios dos alunos com quem dividimos o trabalho e de seus familiares. À caracterização desses sujeitos com quem dividimos nosso labor acadêmico dedicamos o próximo tópico.

Os sujeitos – meadas entrelaçadas

Tal como fizemos ao tratar do campo da pesquisa, já de início relataremos que significativas mudanças ocorreram entre os sujeitos pretendidos e aqueles que de fato compuseram nossa análise. Neste caso, além da restrição a uma única turma – após a exclusão da segunda anteriormente cogitada – tivemos de rever a posição que seria ocupada pela docente titular da turma em que realizamos a intervenção, essa fora sem dúvida a alteração metodológica mais problemática ao longo de todo o trabalho.

Embora a essa altura do processo já tivesse claro que o tempo não nos permitiria desenvolver, no âmbito de um curso de Mestrado, a investigação que pretendíamos ao escrevermos o projeto – a qual objetivava dar conta dos processos de ensino e de aprendizagem da competência argumentativa no Ensino Médio –, ficava igualmente claro que, ao abrir mão da ênfase na perspectiva do ensino e focalizar

prioritariamente o aprendizado, estaríamos adiando a possibilidade de conhecer a outra metade de uma relação interdependente. Mais que isso, teríamos de rever toda a dinâmica de observação, uma vez que, eliminadas as oficinas que realizaríamos com a docente, precisaríamos assumir a tarefa de também ministrar a intervenção, não mais apenas observar.

Rever esse formato de participação da professora na pesquisa foi essencialmente uma imposição temporal, pois, ao estruturar a proposta de intervenção, é que pudemos perceber o quanto o seu êxito era dependente do domínio teórico-metodológico que o/a docente à frente da turma necessitaria ter para conduzir o ciclo de atividades programadas no tempo previsto, domínio que ingenuamente acreditávamos poder assegurar a outrem após um curto ciclo de discussões prévias à entrada na turma.

Entretanto, após a realização de uma entrevista de sondagem, ficou claro que não seria possível assegurar à docente o domínio necessário no curto tempo estimado. Perguntada em que medida a sua formação acadêmica inicial valorizava ou enfatizava o estudo e o ensino da argumentação, ela revelou que ao longo de sua trajetória de formação,

considerados os cursos de graduação, especialização e outras capacitações de que participou, as discussões mais aprofundadas sobre argumentação a que teve acesso limitaram-se ao âmbito de uma disciplina da graduação em Letras, intitulada Prática de leitura e produção de textos III, com quarenta e cinco horas de duração total, revelou ainda que a especialização que cursou enfatizava o ensino de literatura e as demais capacitações concentravam-se no ensino de gramática.

Na mesma entrevista, fez questão de deixar claro que sentia carência de uma formação mais verticalizada para o trabalho com argumentação e que reconhecia a importância de um estudo consistente desse assunto para os alunos. Quando questionamos qual relevância ela atribuía ao estudo da argumentação para a formação do aluno de Ensino Médio, respondeu: “Não só o do Ensino Médio, o aluno de uma forma geral ele precisa dominar bem a argumentação ‘pra’ tudo. Hoje você precisa argumentar ‘pra’ tudo, não só ‘pros’ textos acadêmicos, ‘pros’ textos de opinião, mas [*para*] tudo o que você vai fazer, você precisa dominar bem os argumentos, então é importante.”

Infelizmente, por ocasião da pesquisa, não havia possibilidade de ampliação do tempo de que dispúnhamos,

uma vez que, em razão da ocorrência de duas greves na rede estadual de ensino – uma no segundo semestre de 2013, período em que havíamos planejado iniciar a investigação e outra em 2014, que adiou o início do ano letivo para o mês de abril –, nossa entrada no campo já havia sido demasiadamente postergada e já corríamos um alto risco de não conseguirmos cumprir os prazos protocolares do programa de Mestrado a que nos reportávamos. Contudo essa restrição de foco acabou sendo fundamental para possibilitar o acolhimento das demandas reveladas pelo campo durante a investigação.

Na turma escolhida para a realização da intervenção planejada havia trinta e três alunos matriculados, dos quais sete já eram considerados evadidos antes de iniciarmos o trabalho e alguns não frequentavam as aulas regularmente. Conforme previsto em nossa Proposta de intervenção (ANEXO 01), já na primeira semana de contato, ainda sob a coordenação da docente titular da turma, foi realizada a Produção Textual Escrita 1, a qual tomamos como instrumento avaliativo inicial da competência argumentativa dos aprendizes. Na mesma semana também foi aplicado o questionário intitulado *Conhecendo os sujeitos da pesquisa* (ANEXO 05) e foi ainda

entregue aos alunos o Termo de consentimento dos pais (ANEXO 04).

Anteriormente, à nossa “entrada” na turma, já havíamos sido prevenidos pela professora e pela coordenadora pedagógica do turno acerca da irregularidade de frequência dos alunos às aulas, o que pudemos comprovar ao longo do processo e o que resultou numa sensível redução dos sujeitos que cumpriram integralmente o ciclo da intervenção. E aqui é importante esclarecermos que quando dizemos “cumpriram integralmente o ciclo da intervenção”, não estamos dizendo que estes tenham estado presentes em todas as sessões realizadas, nos referimos àqueles que ao menos entregaram/participaram de todas as produções textuais tomadas como referências para a nossa análise, além de terem preenchido/entregue todos os formulários protocolares da pesquisa.

Entretanto, como temos hoje claro, em razão de nossas escolhas metodológicas, que é também e especialmente para as singularidades que deve se voltar o nosso olhar, optamos por não “descartar” da pesquisa os dados obtidos da participação dos sujeitos que não cumpriram todo o ciclo previsto, uma vez que, para a análise do objeto, certos silêncios podem comunicar muito e que, em paralelo às ausências e

evasões que ocorreram na turma ao longo da intervenção, também ocorreu o ingresso de alunos que, mesmo não estando inscritos no início do processo, fizeram significativa a sua participação. Por isso resolvemos apresentar os sujeitos incluindo os alunos que frequentavam as aulas no início, mas que não permaneceram na turma até o final do trabalho, e os que ingressaram posteriormente, a partir do Quadro 01, cujas devidas explicações serão dadas em seguida.

Ressaltamos que os dados expostos neste quadro, tem caráter apenas expositivo, com o intuito de disponibilizar um formato de apresentação preliminar dos sujeitos, já a partir dos codinomes por eles adotados, localizando-os num panorama geral e superficial da sua participação nas atividades realizadas ao longo da intervenção e tomadas como indícios pontuais para a constituição de nosso *corpus* de análise. Ressaltamos também que, dos vinte e sete sujeitos listados no Quadro 01, tratamos da caracterização preliminar somente de vinte e quatro, uma vez que, como podemos observar no próprio quadro, um deles não estava inscrito na turma à época e outras duas não compareceram à aula no dia em que demos início à intervenção, logo, não preencheram o questionário

Conhecendo os sujeitos da pesquisa (ANEXO 05), fonte de algumas das informações que discutiremos.

Nº	Sujeito	QCSP	PTE1	PTO	PTE2	AG
01	Alice	x	x	x	x	x
02	Aizen	x	∅	x	x	x
03	Antoni	x	∅	x	x	*x
04	Camila	x	---	---	---	---
05	Cecília	x	x	x	x	x
06	Dênis	x	---	---	---	---
07	Gabriela	x	x	x	x	x
08	Glauco	x	∅	---	---	---
09	Gustavo	x	∅	*x	∅	*x
10	Hermione	x	x	x	x	x
11	Ingrid	x	x	x	x	x
12	Jana	∅	∅	x	x	x
13	João	x	x	x	x	x
14	José	x	x	x	x	x
15	Juliana	x	x	∅	∅	∅
16	Júnior	x	∅	x	∅	x
17	Karol	x	∅	x	x	x
18	Letícia	∅	∅	x	∅	x
19	Lucas	x	∅	x	x	x
20	Lúcio	---	---	*∅	*x	*∅
21	Sílvia	x	∅	x	*x	x
22	Simone	x	x	∅	∅	∅
23	Telma	x	∅	x	x	x
24	Thierry	x	∅	x	x	*x
25	Túlio	x	---	---	---	---
26	Yasmim	x	x	x	x	x
27	Yume	x	∅	x	x	x

Legenda (Quadro 01)
Q.C.S.P.
Questionário <i>Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa</i>
P.T.E.1
Produção Textual Escrita 1 (artigo de opinião)
P.T.O
Produção Textual Oral (debate regrado)
P.T.E.2
Produção Textual Escrita 2 (artigo de opinião)
A.G.
Autoavaliação em
X
Atividade realizada
*x
Atividade realizada, com ressalva
∅
Atividade não realizada
*∅
Atividade não realizada, com ressalva

Aluno não inscrito na turma à época

Quadro 01 - Relação de alunos e atividades de referência

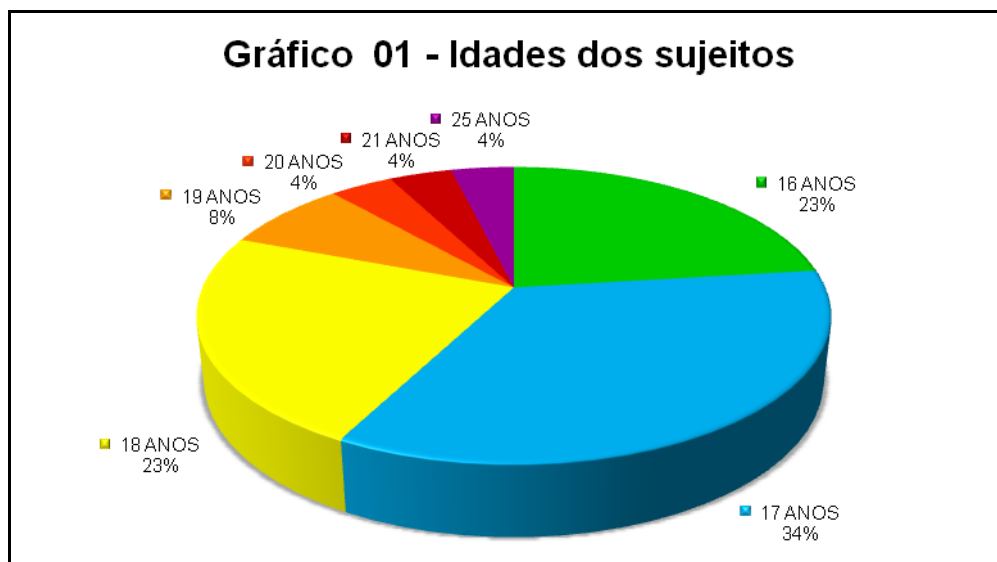
O primeiro dado que nos chama a atenção, destes preliminarmente apresentados no quadro acima, reitera uma das inquietações geradoras desse trabalho: a realização da tarefa cuja culminância era a produção de um texto oral teve maior adesão do que as que resultaram numa produção escrita. Como se vê, a Produção Textual Escrita 1 (a que a partir de agora nos referiremos apenas como PTE1), não foi entregue por treze dos vinte e quatro alunos que estiveram em sala de aula e receberam a orientação para a referida tarefa. A Produção Textual Escrita 2 (daqui por diante, somente PTE2), deixou de ser concluída por quatro alunos e foi considerada concluída sem êxito por dois alunos. Já a Produção Textual Oral (doravante, PTO) não teve a participação de apenas três sujeitos, dos quais um não o fez por ter ingressado na turma num ponto do processo em que não foi possível inseri-lo de forma produtiva em nenhum dos grupos, ou porque estes já tinham fechado todo o ciclo da produção, ou porque já tinham encerrado toda a fase de pesquisas e se encontravam às vésperas de seus debates. Nessa produção também houve um sujeito que, embora a tenha realizado, teve sua participação considerada não exitosa, pois durante todo o debate de que seu grupo fez parte, manteve-se em absoluto silêncio.

Ainda como dado revelado preliminarmente pelo quadro anterior, percebemos que os sujeitos creditavam, no início do processo investigado, pouquíssima importância às tarefas de Língua Portuguesa. Essa percepção emergiu do grande número de ausências na entrega da PTE1 – cuja orientação fora inteiramente conduzida pela professora da turma –, associado aos discursos e as informações que recuperamos da leitura semiótica que pudemos fazer daquele primeiro encontro. Nessa postura, quase massificada na turma, de mostrar pouco interesse pelos acontecimentos ocorridos nas aulas de Língua Portuguesa ou mesmo de descaso com o próprio aprendizado, só começamos a perceber mudanças na direção de uma atitude de maior protagonismo e responsividade perante o processo formativo, já em avançado estágio da intervenção e após alguns embates. Tais embates surgidos pela própria dinâmica em que se configurou a nossa atividade de pesquisa – que retirou a professora do lugar da condução das atividades, colocando-nos nele –, foi-nos necessário permitir assumir com propriedade esta função, da qual, embora não fosse prioritária aos nossos propósitos primeiros, não podíamos nos abster, sob o risco de não haver

mais espaço para a nossa permanência naquela cena educacional.

Ainda nessa caracterização dos sujeitos, há outros dados significativos obtidos pela aplicação do questionário Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa (QCSP). O segundo item do questionário, por exemplo, solicitava de cada sujeito que informasse sua idade, como forma de podermos identificar, sem constrangimentos, quais alunos estavam em situação considerada adequada no tocante à relação idade-série. No decorrer do processo, fomos aproveitando as ocorrências de conversas informais com os alunos – em momentos de intervalos das aulas, ou mesmo durante as orientações prestadas aos grupos para a elaboração dos debates regrados –, além de recorrermos aos seus dados arquivados na secretaria escolar, para descobrir as origens das distorções encontradas nessa relação, se foram motivadas por reprovações decorrentes de rendimentos considerados insuficientes em anos anteriores, reprovações por evasão, ou interrupção do processo de escolarização motivada por questões alheias ao ambiente educacional. Tais informações aparecem sintetizadas no Gráfico 01, já com algumas correções de distorções existentes entre as

respostas ao questionário e o que nos mostraram os documentos de posse da secretaria escolar.



Elaborado pelos pesquisadores a partir de dados coletados no campo

É preciso esclarecer que, como nossa intervenção foi realizada no decurso dos meses de abril, maio e início de junho, as idades informadas pelos alunos naquele momento do ano não constituíram dados fiéis para estabelecermos a relação entre idade e progressão escolar, conforme pretendíamos, o que só percebemos já no momento da análise. Atentamos então para o fato de que o aluno ter nascido no primeiro ou no segundo

semestre do ano interfere na idade com que ele inicia cada ano letivo, mas não na idade com que o conclui.

Observado isso, foi preciso retornar à secretaria da escola, para complementar o dado das idades, conferindo uma a uma as datas de nascimento nas pastas individuais dos alunos. Na mesma oportunidade, aproveitamos o ensejo para verificar seus Históricos Escolares e suas Fichas Individuais de rendimentos com o objetivo de identificar as origens das distorções na relação idade-série. Afinal, chamou-nos bastante a atenção notar que apenas 23% de nossos sujeitos mantinham uma relação idade-série considerada ideal.

Infelizmente, a configuração do Histórico Escolar – documento que, para fazer jus ao nome, deveria revelar a história da vida escolar do aluno – não nos permitiu descobrir algo que nos instigou bastante a curiosidade: se as diferenças percebidas entre a progressão escolar ideal e a que se concretizou na vida de 77% dos sujeitos tinham suas origens em interrupções do processo de escolarização, ou seja, se em algum daqueles anos “perdidos” eles deixaram de se matricular por algum motivo alheio à vida escolar; se haviam se evadido do processo educacional; ou se tinham sido reprovados por obter

rendimentos insuficientes e, nesse caso especialmente, se estas reprovações haviam se dado em Língua Portuguesa.

Mas, embora os documentos disponíveis não tenham nos proporcionado todas as revelações que buscávamos, com o paciente e valioso apoio das secretárias, conseguimos apreender algumas informações as quais, associadas a outras que extraímos do questionário que aplicamos, tornaram-se esclarecedoras. Contudo, algumas lacunas permaneceram abertas, já que mais de um quarto dos alunos nunca entregou seus históricos à Secretaria da escola. Notamos, por exemplo, que, para os sujeitos, a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II foi mais difícil do que a desta última etapa para o Ensino Médio, pois, dentre os alunos que sofreram uma única reprovação, 75% viveram essa experiência entre o 5º e o 7º ano; enquanto as poucas reprovações ocorridas no Ensino Médio concentraram-se – à exceção de uma – no 2º ano.

Outro dado curioso, relativo às interrupções da progressão escolar, encontrado nessa análise dos históricos, é o de que as ocorrências de evasão entre os alunos de nossa turma nunca duraram apenas um ano. Quatro alunos da turma interromperam o fluxo de sua escolarização, permanecendo fora da vida escolar por mais de um ano. Uma afastou-se por

dois anos alternados, outros dois ficaram fora da escola durante três e cinco anos seguidos, respectivamente, e todos recorreram à Educação de Jovens e Adultos – EJA, na retomada de sua formação. A única aluna cuja distorção na relação idade-série revela um déficit de nove anos, Telma, informou-nos ter precisado interromper seu processo de escolarização em razão de uma gestação imprevista, motivo que lhe impôs a necessidade de deixar a casa dos pais, casar-se, responsabilizar-se por um lar e uma criança precocemente. Informou-nos também que o retorno aos estudos era algo desejado havia bastante tempo e que para ela era motivo de alegria poder estar retomando seu processo formativo, ao qual pretendia agora dar sequência até conseguir concluir o Ensino Superior.

Do mesmo questionário anteriormente mencionado extraímos os dados que apresentaremos a partir daqui, coletados com o objetivo claramente anunciado no título do instrumento – Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa. A terceira e a quinta questões, por exemplo, perguntavam aos sujeitos, respectivamente, onde eles moravam e como costumavam ir à escola. Tais questões tinham por objetivo identificar se para algum deles chegar até a escola era um problema que pudesse vir a interferir diretamente na sua frequência às aulas e, por

consequente, no seu aprendizado. A sexta e a sétima questões, que versavam sobre trabalho, encontram-se transcritas a seguir:

6 - Você trabalha atualmente ou já trabalhou?

Sim **Não**

7 - Se a resposta à pergunta anterior foi sim, fale um pouco sobre como é/era o seu trabalho.

6ª e 7ª perguntas do questionário aplicado (ANEXO 05)

Pensamos que das respostas a essas questões pudessem vir explicações para a irregularidade de frequência que nos havia sido denunciada, ou de atrasos rotineiros com os quais talvez precisássemos lidar, já que um dos nossos encontros semanais com a turma começava no primeiro horário do turno. No entanto, as questões sobre moradia e deslocamento para a escola revelaram que, dos vinte e quatro sujeitos, dez moravam num raio de aproximadamente um quilômetro, a partir da escola; nove num raio de até dois quilômetros aproximadamente e; apenas cinco a uma distância um pouco maior. De todos, apenas uma aluna utilizava ônibus para ir à escola, outra costumava ir de motocicleta e um aluno, eventualmente, utilizava bicicleta para fazer o trajeto, os demais o faziam a pé diariamente.

Algo inesperado a esse respeito é que, as alunas que se utilizavam de ônibus ou de motocicleta para ir à escola não estavam entre os que residiam nas áreas mais distantes dela. Também nos chamou a atenção que mesmo entre os que faziam os trajetos mais longos, somente três alunas marcaram textualmente essa distância. Em vez de utilizar dados geográficos mais concretos, uma delas informou somente que morava “distante da escola”, outra informou apenas o bairro e adicionou que era “um pouco distante da escola”, a terceira disse: “não moro no mesmo bairro *mais* moro um pouco longe”. Ressaltamos que durante a intervenção não foi possível estabelecer qualquer vinculação entre a distância percorrida da residência à escola e a chegada com atrasos às aulas. Na verdade muitas vezes pudemos notar que os alunos que entravam atrasados na sala de aula já estavam, havia tempo, nas dependências da escola.

Porém, diferentemente do ocorrido com a situação da moradia, cuja interferência sobre os horários de chegada não foi percebida, notamos que dois alunos que trabalhavam pela manhã quase nunca conseguiam chegar para o início do primeiro horário de aulas do turno. Mas outro fato envolvendo os alunos que declararam estar trabalhando ou já terem

trabalhado nos chamou ainda mais a atenção que este: notamos que, dentre eles, os que falaram positivamente da sua experiência prévia ou atual no mercado de trabalho mostraram nas atividades realizadas em grupo mais desenvoltura, objetividade e habilidade para liderar.

Em consonância com a visão revelada nos documentos oficiais do MEC, nos quais o aluno é tratado como indivíduo sócio-historicamente contextualizado – embora não tenhamos assumido qualquer pretensão etnográfica para este trabalho –, o questionário aplicado contemplava ainda, por via da questão de número quatro, a situação de escolarização dos familiares dos sujeitos; um pouco da história de sua própria escolarização (sobre o acesso ao ensino nos anos anteriores, se público ou privado), perguntada na questão nove; e o tipo de relação dos sujeitos com a leitura.

O que pretendíamos, ao perguntar sobre a escolarização das pessoas com quem cada sujeito morava, era compreender, ao menos em parte, em que contexto familiar se formava o seu domínio da(s) linguagem(ns), talvez até identificar as origens de possíveis marcas presentes na sua fala/escrita, cunhadas nas suas interações cotidianas. Portanto, interessava-nos especialmente a formação de seus parentes cuja

relação lhes fosse ascendente, uma vez que deles devem ter vindo referências importantes para a formação de sua identidade linguística. Colateralmente, acabamos obtendo outras informações, que recebemos como um bônus, visto que não havíamos intentado acessá-las, mas que têm grande valor para compreender determinados comportamentos de alguns sujeitos perante a escola. O bônus a que nos referimos foi um conjunto de relatos que revelaram, para além de como estava estruturado cada núcleo familiar e da escolarização desses familiares, certos sentimentos acerca do processo formativo dos próprios sujeitos ou de alguns dos entes com quem convivem e, em última instância qual o valor que cada família atribui à escolarização.

Quanto à composição, foi-nos revelado, por exemplo, que, se compararmos quantitativamente e segmentadas por grupos as diversas possibilidades de arranjos familiares, ainda aparece em maior número o mais tradicional, que conta com a presença de pai, mãe e filho/a(s). Dentre os sujeitos, dez moram num lar desse tipo, mas dois deles já apresentam peculiaridades, num deles temos destacada pelo sujeito a presença do padrasto, noutro moram também os avós. Já aparece quase em mesma quantidade, o segundo maior grupo,

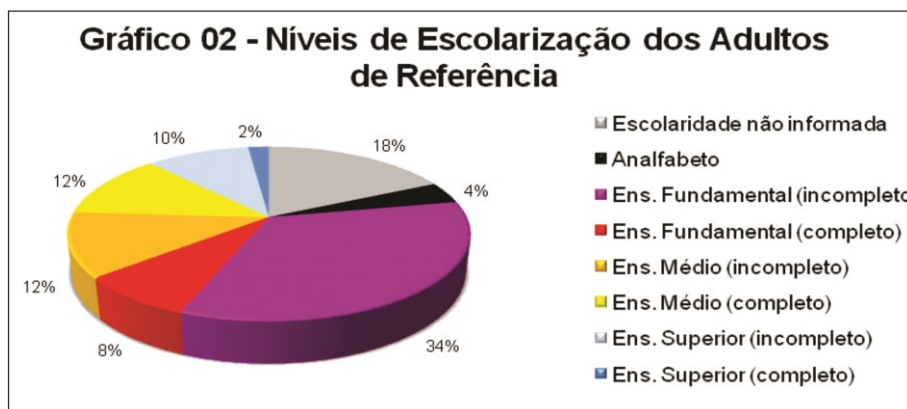
formado pelos lares onde está ausente o pai ou a mãe. Oito dos “nossos” alunos vivem assim e destes lares os chefiados por mulheres são maioria.

Nesse grupo também há um caso peculiar de uma aluna que convive com a mãe, irmãos, um tio e os avós. Seis alunos não têm em casa a presença paterna nem a presença materna. Dentre eles, um mora com um casal de tios e com primos; outra com uma tia, primos e um irmão; outro apenas com a tia; uma com o marido e uma avó e; outra com o marido e filhos. Talvez, a título de entendimento da comunidade escolar, seja interessante destacar que quando estabelecemos uma divisão apenas entre os lares que ainda se organizam conforme a estrutura mais tradicional de família e aqueles que têm uma composição distinta desta, estes últimos já representam quase 60% da nossa amostra.

Ainda mais interessantes à nossa pesquisa foram as informações cedidas sobre a escolarização dos familiares de nossos sujeitos. Quando confrontamos tais informações com os comportamentos observados na convivência que tivemos ao longo da permanência na escola, muito da precariedade vocabular e dos usos “ingênuos” da língua ganha sentido, ou pelo menos filiação.

Para efeito de sistematização – conforme já prenunciamos –, foram consideradas apenas as informações sobre o nível de escolaridade dos parentes em relação de ascendência – sejam pais, mães, tios, tias, avôs, avós, primos mais velhos ou irmãos mais velhos –, primeiramente, por serem os que devem ter fornecido mais referências ao processo de construção da identidade linguística dos sujeitos, em seguida, pelo fato de que os parentes mais jovens – irmãos, primos ou filhos –, segundo as informações dadas, estão todos também inseridos no processo de escolarização, à exceção de uma aluna que declarou morar com a mãe, sobre quem não informou a escolaridade e quatro irmãos, dos quais apenas uma estuda.

Assim, os dados que apresentaremos no Gráfico 02 reportam-se ao conjunto de cinquenta parentes ascendentes com quem os vinte e quatro sujeitos que responderam ao questionário convivem em seus ambientes domésticos, os quais trataremos como *Adultos de Referência*.



Elaborado pelos pesquisadores a partir de dados coletados no campo.

Do gráfico 02, podemos depreender que, observados em grupo, mesmo desconsiderando o alto percentual de parentes cujo grau de escolaridade não fora informado, no mínimo 58% dos Adultos de Referência com quem os sujeitos da pesquisa convivem tem formação escolar igual ou inferior à deles. Quando feita a observação por predominância nos lares, esse percentual se mantém praticamente inalterado, em quatorze dos vinte e quatro lares a predominância é de pessoas com formação escolar que não ultrapassa o Ensino Médio incompleto. Outro dado que julgamos relevante, mas que não havia como deixar evidente no gráfico é que apenas quatro dos estudantes da nossa turma convivem em casa com pelo menos um Adulto de Referência que ainda não tenha dado por

encerrada a sua formação escolar. Em três desses lares há um jovem cursando o ensino superior, e a mãe da aluna Alice está retomando os estudos, cursando o 1º ano do Ensino Médio.

Mais uma vez rezeamos que de algum modo a exposição da discussão mais aprofundada desses dados possa parecer um tanto deslocada do nosso objeto para este livro, mas reiteramos que ela fornece subsídios úteis e alinhados ao(s) trajeto(s) metodológico(s) que nos propomos a compartilhar. Por isso, finalizaremos essa etapa da caracterização dos sujeitos, dedicada à tentativa de compreensão parcial de seus contextos de vida, com a transcrição da resposta dada pelo aluno Lucas à quarta questão do questionário aplicado. Talvez a transcrição dessa resposta consiga, em quatro linhas, realizar com maior êxito aquilo a que nos propusemos nos últimos parágrafos deste tópico: esclarecer a vinculação existente entre as competências comunicativas apresentadas pelos sujeitos em suas produções textuais realizadas na escola (constituintes do objeto da pesquisa) e as interações linguísticas vividas em seus lares.

4 – Quem mora com você? Fale um pouco sobre a formação escolar dele/a(s).

Meus pais, meus irmãos, meus avós. Solene ele tá estudando até 6º ano porque ele trabalhava e não tinha tempo para o estudo. Minha com muitos farrimento ela conseguiu chegar até o 2º ano.

Resposta de Lucas à 4ª pergunta do questionário aplicado (ANEXO 05)

Observemos que, ao identificar com quem mora, o aluno lista os pais, os irmãos – sem quantificá-los, nem referir-se a gêneros – e os avós. Entretanto, quando solicitado que fale sobre a formação escolar deles, o aluno se detém apenas a informar sobre os pais, o que reforça a nossa percepção da maior influência do parentesco em ascendência direta sobre a formação da identidade linguística do sujeito. Na resposta escrita por Lucas é possível perceber vários indicativos de um domínio da escrita nivelado muito aquém do esperado para um estudante no decurso do Ensino Médio, desde o uso inapropriado de letras maiúsculas e minúsculas até a estruturação frasal incompleta, criando um texto de aspecto lacunado. É possível perceber também que historicamente a relação entre sua família e os estudos é difícil, uma vez que o aluno relata a pouca escolarização dos pais e sequer cita a dos

avós, o que nos leva a supor que seja ainda mais precária, motivo pelo qual não mereceu destaque ou nem foi lembrada.

Desfecharemos a exposição do método empregado para caracterização dos sujeitos trazendo a compilação das respostas dadas respectivamente às questões oito e nove do questionário utilizado. A questão oito foi elaborada com o intuito de descobrir com que frequência a leitura está presente na rotina dos sujeitos e, principalmente, como se dá a escolha do que leem, com que motivação. Acerca disso, apenas quatro alunos responderam que leem habitualmente, além do que é recomendado na escola, outros textos de sua própria escolha; sete declararam fazer esse tipo de leitura eventualmente; oito costumam fazer leituras extraescolares, mas relacionadas às necessidades de outras atividades a que são ligados (religiosas, esportivas, artísticas...) e; cinco costumam ler apenas o que lhes é indicado na escola. Esses números mostram que, tanto no tocante à regularidade de leituras, quanto no que diz respeito às escolhas automotivadas, quando consideradas isoladamente, a turma se divide quase perfeitamente ao meio, uma aparente neutralidade capaz de iludir um olhar mais displicente ou ansioso.

Inconformados, resolvemos nos reposicionar e olhar novamente os dados e encontramos dois aspectos que consideramos tão mais importantes quanto menos neutros: o primeiro é negativo, ao compararmos os dois extremos, aqueles que declaram ter regularidade e protagonismo de leitura extraescolar e aqueles que leem apenas o que a escola recomenda, este último grupo é maior; o segundo aspecto observado consideramos positivo, aqueles que ainda não desenvolveram um protagonismo de escolha das suas leituras declararam estar inseridos em grupos onde a leitura é valorizada e utilizada com propósito formativo.

A questão nove pedia que os alunos listassem as escolas onde tinham cursado o Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. Quando a elaboramos, pensamos na possibilidade de encontrarmos durante a observação alunos com desenvolvimentos muito distintas que, na ausência de outros fatores, ou concomitantemente a eles, pudessem ser vinculadas à sua formação anterior. Pensamos que talvez encontrássemos semelhanças entre alunos vindos de uma mesma escola, talvez distinções significativas entre alunos vindos da rede privada de ensino e os que tivessem estudado na rede pública, ou mesmo

diferenças entre os que vieram de escolas da rede estadual e os que vieram de escolas das redes municipais de ensino.

Mas diferentemente do imaginado, tal levantamento nos trouxe como principais revelações que, excetuando-se quatro alunos que cursaram integral ou parcialmente o Ensino Fundamental em instituições privadas, maciçamente, a turma era fruto da rede pública de ensino em todos os níveis; que também somente quatro alunos não cursaram o 1º ano do Ensino Médio na mesma escola em que cursavam o 2º ano durante a pesquisa, todos os demais já estavam inseridos naquela dinâmica escolar havia mais de um ano. E uma curiosidade observada pelo cruzamento das respostas à nona questão com os diversos instrumentos que utilizamos na construção de dados, foi o fato de que os dois alunos que se demonstraram mais tímidos, com maior dificuldade de socialização e de participação na constituição dos atos enunciativos orais ocorridos ao longo de toda a intervenção realizada são exatamente os únicos da turma que vivenciaram toda a sua escolarização anterior ao ano da investigação em cidades do interior do Rio Grande do Norte. Esses dois sujeitos, Junior e Karol, estiveram sempre um passo atrás do restante da turma nos indicadores da evolução da competência investigada.

O *corpus* – o nosso pedaço do pano

Consideramos imprescindível trazer à vista, já na entrada deste percurso descritivo, que por *corpus* entendemos toda a complexa trama de dados enredados no tecer de das leituras, observações e análises. E dizemos enredar e tecer, porque de fato entendemos ser adequado projetarmo-nos momentaneamente nessa imagem metafórica do tecelão, que fia a lã, colore e arruma, buscando a sensibilidade de compreender seus fios, como quem ouve deles a qual trama melhor se prestam, em que medida pode tencioná-los em seu tear, se é preciso enredá-los mais presos ou mais frouxos, com mais tenacidade ou mais delicadeza.

A essa metáfora recorreremos para elucidar que, do mesmo modo que ao mover seu tear cada tecelão deixa “impressa” em cada pano uma marca que, mesmo desprovida de materialidade, é incontestavelmente tão determinante para o

que se vê quanto a quantidade de fios, sua espessura, sua origem ou suas cores; assim também uma pesquisa, sobretudo no campo da linguagens, especialmente numa abordagem qualitativa, carrega em seu *corpus* – ou mais ao nosso gosto, em seu corpo – elementos constitutivos cuja materialidade é intangível, mas é ao mesmo tempo inegável, carrega nas marcas de seu feitio uma espécie de assinatura subjacente dos pesquisadores.

O *corpus* que subsidiou análises que empreendemos por ocasião daquela pesquisa foi composto substantivamente de documentos, por meio dos quais pretendíamos dar matéria ao pano que tecemos, foi composto de questionários respondidos, de textos escritos, de outros textos cujas enunciações orais foram registradas para a posteridade, mas esse mesmo *corpus* também se fez de olhares, de silêncios, de desejos atingidos e de outros frustrados, de entonações inalcançáveis pelos poucos recursos que amparam as transposições modais. Fez-se esse *corpus* também, por assim dizer, do peso – ou, mais propriamente, da leveza – das mãos que moveram o tear, o que propositadamente deixamos no *textum*, não como rastros esquecidos do trabalho, mas como

marcas conscientes de nossa autoria, disponíveis ao olhar de quem queira ocupar-se de algo mais que contar fios.

Para compor a superfície material, utilizamo-nos de um questionário semiestruturado respondido por vinte e quatro dos aprendizes no primeiro dia de contato conosco, ao qual já nos referimos anteriormente, inclusive apresentando parte dos dados dele extraídos. O questionário intitulado Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa (QCSP) continha dezoito questões, por via das quais pretendíamos obter a identificação dos sujeitos; alguma informação sobre o contexto de vida extraescolar de cada um (como é seu núcleo familiar, se trabalha etc.) que pudesse nos auxiliar na compreensão de seus posicionamentos em sala de aula; uma caracterização superficial de sua formação prévia; como se relaciona com a leitura e; o que sabe sobre e que importância/utilidade atribui à argumentação em seu cotidiano, nos âmbitos intra e extraescolar.

Também fizeram parte do *corpus* de análise dois grupos de textos de opinião escritos em duas situações de produção distintas. O primeiro deles foi tomado como uma referência prévia à intervenção, como marco denotativo da competência argumentativa dos sujeitos no início do processo. Sua escritura foi inteiramente planejada e conduzida pela

docente titular da turma, e não havia nesse momento a preocupação com a caracterização do texto produzido num gênero específico. A essa situação de produção estiveram presentes vinte e um alunos, os quais receberam a orientação para a produção, encaminhada para ser feita em casa, destes somente oito concluíram e entregaram a atividade.

A segunda produção textual argumentativa escrita foi adotada como marco de encerramento da intervenção realizada e pretendíamos, por meio dela, averiguar a existência ou inexistência de evolução da competência argumentativa dos aprendizes. Essa segunda produção textual argumentativa escrita foi preparada e realizada no âmbito da intervenção que conduzimos e esperávamos que os textos se configurassem no gênero artigo de opinião. Concluíram esta produção dezoito alunos.

Além dos textos argumentativos escritos, foram analisadas transcrições de todas as sessões inscritas na intervenção, as quais foram registradas em mídia audiovisual, totalizando aproximadamente oito horas de gravação. Tais transcrições dão conta do registro do outro gênero textual adotado, o debate regrado, bem como de todas as discussões subsidiárias às elaborações desses textos orais e dos escritos

anteriormente mencionados. Essas transcrições documentam também as construções dos conceitos fundamentais aos estudos da macroestrutura argumentativa, dos gêneros adotados, as discussões sobre os temas escolhidos, além de orientações de pesquisa e, especialmente, alguns processos imprevistos no planejamento, revelados de grande importância pela atividade em campo.

Os debates regrados produzidos foram três, os quais reuniram (em cada um) dois grupos de posicionamentos opostos acerca de um tema previamente elaborado juntamente com os alunos e por eles pesquisado, com possibilidade de participação dos demais alunos ao final das perguntas e respostas trocadas entre os grupos.

Para além desses elementos concretos, valemo-nos em muito dos olhares atentos e sensíveis a perceber o que escapasse da câmera, o que não fosse possível grifar nas linhas e disso fizemos os registros que conseguimos, diante da condição de pesquisadores-professores, assumida por força das necessidades já explicitadas. Tais registros acabaram por se configurar em notas de periodicidade e formatação irregulares às quais, portanto, não ousamos chamar coletivamente de Diário de Campo, chamamos com maior honestidade de

lembretes, cuja única pretensão era de fato servir de auxílio à memória durante nossos diálogos com os outros dados. Para este fim, serviram a contento. Aliás, é sempre válido lembrar que precedendo o surgimento de todos os instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa, já validadas e disseminadas, sempre houve quem se lançasse à ousadia dos experimentos, quem fizesse trajetos ainda inominados, ainda por validar.

Na pesquisa a que temos nos reportado neste texto tivemos muitas ousadias importantíssimas para obtermos os dados e as experiências exitosas que agora partilhamos. Para favorecer a compreensão das que vimos até aqui apresentando em fragmentos, passaremos a seguir à explicação da intervenção realizada, por meio da exposição do plano que lhe deu origem.

A intervenção – o momento de tecer

Conforme anteriormente mencionado, por causa de alguns imprevistos advindos da dinâmica da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, não conseguimos concretizar fielmente a Proposta de intervenção que apresentamos à gestão escolar, à coordenadora pedagógica do turno e à professora que nos acolheu. Contudo sempre a mantivemos (a proposta) como referência, com base nela foram feitos os ajustes necessários e agimos o tempo inteiro com vistas a retomar a essência do que nela ficou documentado – esse rigor de autocontrole é fundamental num formato de pesquisa que já traz consigo muitos elementos variáveis. Essa proposta tinha como elemento principal um cronograma no qual distribuímos as atividades previstas por semanas, num total de nove, como demonstram os excertos transcritos a seguir.

Semana	Atividade	
1 ^a	Descrição	1 - Início da observação da turma; 2 - Aplicação do questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa; 3 - Aplicação do instrumento avaliativo inicial; 4 - Coleta das autorizações para registro de imagem e voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa; 5 - Primeiro encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.
	Objetivo(s)	1 - Observar como se dá o trabalho pedagógico antes da intervenção; 2 - Avaliar a competência argumentativa demonstrada pelos aprendizes antes da intervenção; 3 - Expor para a professora a fundamentação teórico-metodológica que será utilizada durante a intervenção, acolhendo possíveis contribuições; 4 - Apresentar e discutir a estrutura e o cronograma proposto para a intervenção.

Atividades previstas e objetivos - 1^a semana da intervenção (ANEXO 01)

6 ^a	Descrição	1 - Realização do terceiro debate (G5 e G6); 2 - Recolhimento dos artigos de opinião produzidos a partir do segundo debate (G1 e G2); 3 - Recolhimento da reescritura dos artigos de opinião produzidos a partir do primeiro debate (G7 e G8); 4 - Orientação dos artigos de opinião a serem entregues pelos alunos que participaram do segundo debate (G3 e G4); 5 - Sessão dedicada ao esclarecimento das dúvidas dos grupos envolvidos no quarto debate (G7 e G8). 6 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.
	Objetivo(s)	1 - Avaliação do desempenho argumentativo (oral) dos alunos envolvidos no terceiro debate. 2 - Esclarecimento de dúvidas específicas dos alunos envolvidos no quarto debate.

Atividades previstas e objetivos - 6^a semana da intervenção (ANEXO 01)

Os excertos 03 e 04, onde se encontram as previsões das atividades que seriam realizadas na primeira e na sexta semanas da intervenção, respectivamente, deixam bem à vista como as peculiaridades do campo foram interferindo no previsto e impondo reformulações. As atividades acima expostas, em cada excerto, para cada semana, compreendiam os dois encontros que tínhamos semanalmente com os sujeitos e foram fielmente cumpridas na primeira semana. Já as atividades previstas para a sexta semana, não correspondem em nada ao que efetivamente ocorreu.

Já de início um fato determinou a alteração irrefutável de toda a dinâmica prevista: consideradas as evasões e transferências ocorridas no primeiro mês de atividades letivas, bem como o comportamento de alguns alunos que rotineiramente vinham à escola, mas não frequentavam as aulas, a quantidade de sujeitos ativos na turma já era muito distinta da constante na lista de inscritos que nos fora disponibilizada pela gestão escolar durante a fase de planejamento, portanto já não havia mais a possibilidade de compormos oito grupos para a realização dos debates regrados, somente seis. Associado a esse fato, outro foi responsável pela geração paulatina de um déficit temporal: a falta do repasse da

verba para aquisição da merenda escolar, que deveria ser feito pela Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte à escola, impôs a redução do turno de aulas para que os alunos fossem para casa mais cedo e pudessem se alimentar, e gerou um decréscimo de 25% no tempo disponível para as atividades de cada semana. Déficit esse que resultou na postergação de várias atividades e adiamento do término da intervenção.

Na sexta semana, por exemplo, nenhuma das atividades constantes do excerto 04, transcrito acima, ocorreu. Em vez de realizarmos o terceiro debate, chegávamos ainda ao primeiro e, portanto, fizemos naquele dia juntamente com os sujeitos a reestruturação formal do cronograma exposto inicialmente – o qual já tinha sido alterado duas vezes antes para a adequação à não existência dos grupos 7 e 8, o que na dinâmica que criamos interferiria nas atividades de todos os demais. Também não tínhamos chegado à fase de recolhimento da escrita, tampouco da reescrita dos artigos de opinião que seriam produzidos por dois grupos após cada debate.

Por isso, também reestruturamos compulsoriamente a disposição dessa atividade, que foi produzida e entregue por todos os grupos na mesma semana, após a realização de todos

os debates e por meio de uma escrita assistida (pelo professor) que dispensou a reescritura. A sessão dedicada ao esclarecimento das dúvidas dos grupos envolvidos no debate seguinte foi mantida, porém não eram os grupos 7 e 8, que nem foram formados. Os encontros com a professora da turma para o acompanhamento das atividades já não ocorriam regularmente desde a terceira semana, por indisponibilidade dela, que sempre se dizia sobrecarregada por outras tarefas.

Contudo, conseguimos preservar os objetivos acadêmicos e pedagógicos fundamentais da intervenção, cuidando para que as reformulações do cronograma não resultassem em perdas para a coleta de dados nem para o aprendizado dos alunos. Abaixo confrontaremos os quadros 02 e 03 que expõem respectivamente sínteses de como estavam previstas e como ocorreram de fato as atividades de que cada grupo participaria, os quadros dão conta somente das atividades geradoras dos dados que coletamos, realizadas pelos grupos após a construção de conceitos, realização de pesquisas e orientações.

Legenda dos quadros 02 e 03	
G (1, 2, 3...)	Grupo de alunos responsável por uma atividade
PTE 2	Produção Textual Escrita 2
(V1)	Versão 1 – escritura
(V2)	Versão 2 – reescritura

Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9
G1 e G2 1º Debate	G3 e G4 2º Debate	G5 e G6 3º Debate	G7 e G8 4º Debate			Todos os grupos Autoavaliação discutida coletivamente
G7 e G8 Observação	G7 e G8 PTE2 (V1)	G7 e G8 PTE2 (V2)				
G3 e G4, G5 e G6 Auditório	G1 e G2 Observação	G1 e G2 PTE2 (V1)	G1 e G2 PTE2 (V2)			
	G5 e G6, G7 e G8 Auditório	G3 e G4 Observação	G3 e G4 PTE2 (V1)	G3 e G4 PTE2 (V2)		
		G1 e G2, G7 e G8 Auditório	G5 e G6 Observação	G5 e G6 PTE2 (V1)	G5 e G6 PTE2 (V2)	
			G1 e G2, G3 e G4 Auditório			

Quadro 02 – Síntese das atividades previstas no planejamento inicial da intervenção

Semana 6	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11
G1 e G3 1º Debate	G4 e G6 2º Debate	G2 e G5 3º Debate		Todos os grupos Autoavaliação discutida coletivamente
G4 e G6, G2 e G5 Observação e Auditório	G1 e G3, G2 e G5 Observação e Auditório	G1 e G3, G4 e G6 Observação e Auditório		
		Todos os grupos PTE2	Todos os grupos PTE2	

Quadro 03 – Síntese das atividades efetivamente realizadas no decurso da intervenção

Numa leitura preliminar dos dois quadros, fica evidente a redução que compulsoriamente fizemos da dinâmica prevista. Embora a diferença da quantidade de semanas ocupadas pelas atividades tenha sido de apenas duas – o que parece ainda menos significativo quando consideramos que a inexistência dos grupos 7 e 8, já eliminaria naturalmente do cronograma uma semana – e tenhamos conseguido preservar a concretização de todas as atividades previstas, a comparação dos quadros 02 e 03 deixa claras as modificações que precisamos fazer tentando equalizar as demandas acadêmicas e pedagógicas envolvidas na intervenção.

O quadro 02 mostra que, ao planejar a intervenção, primamos pela regularidade das atividades com que cada

grupo se envolveria, evitando alternâncias de ócio e sobrecarga. Se tomarmos como exemplo o primeiro grupo (G1), notaremos que da terceira até a sexta semana os sujeitos estavam envolvidos regularmente com uma atividade a cada semana, tendo estado ocupados nas duas anteriores da preparação de seu debate, nas últimas da avaliação de suas participações e nas demais semanas da construção dos conceitos subsidiários a todas as atividades.

Pelo que está disposto no quadro, na terceira semana os sujeitos integrantes do grupo 1 realizariam o debate que teriam preparado nas duas semanas anteriores. Na quarta estariam no auditório do debate protagonizado pelos grupos 3 e 4, mas com a responsabilidade de avaliar a atuação dos grupos debatedores e fazer registros dos argumentos por eles apresentados, para subsidiar a Produção Textual Escrita 2, necessariamente escrita em duplas sobre o tema debatido naquele dia. Na primeira sessão da semana de número 5, deveriam entregar a primeira versão de sua Produção Textual Escrita 2, a qual receberiam de volta com as devidas observações no segundo encontro da semana, para reescreverem e entregarem a versão definitiva na semana de número 6. As semanas 7 e 8 ficariam um pouco mais livres para

a maioria dos grupos, os quais teriam como compromisso preparar a defesa das notas que atribuíram a seus integrantes, a serem apresentadas e discutidas conosco e com toda a turma na nona e última semana.

O quadro 03 nos mostra que, na prática, em virtude de uma série de imprevistos, já mencionados, advindos do funcionamento da escola e do estágio de conhecimento dos sujeitos acerca da sequência e dos gêneros pretendidos – muito mais incipientes do que supúnhamos – a fase de preparação para os debates alongou-se muito mais do que prevíamos. Esses dois fatores impuseram a reconfiguração das atividades, não só em sua disposição nas semanas, sobretudo na complexidade do que seria possível aos sujeitos realizar.

Isso determinou significativas alterações ao processo planejado. Por exemplo, em vez de pesquisarem um tema para o seu debate e escreverem a Produção Textual 2 necessariamente sobre o tema debatido por outros grupos, seria mais viável facultar aos sujeitos a escolha do tema sobre o qual escreveriam, pois se por um lado a forma originalmente delineada alargaria o contato dos sujeitos com a atividade de pesquisa, contribuindo também para o desenvolvimento de uma habilidade subsidiária à competência argumentativa; por

outro, deixá-los livres para escolher poderia oportunizar uma opção que prestigiasse uma relação de identificação deles para com o tema e/ou otimizar o tempo dedicado às pesquisas, favorecendo um maior aprofundamento.

Decidir por essa reconfiguração trouxe outras decorrentes. Por exemplo, uma vez que poderiam escolher qualquer dos temas debatidos para a Produção Textual Escrita 2, os alunos precisariam aguardar a realização dos três debates antes de escreverem seus artigos, o que trazia um complicador prático: teríamos de avaliar todos os textos produzidos e devolvê-los com as devidas considerações dentro de uma mesma semana e teríamos de discutir as considerações feitas com cada dupla num único encontro, para que tivessem o prazo de uma semana para reescrever. Assim, constatadas as dificuldades reveladas pelos alunos na Produção Textual Escrita 1, entendemos que seria mais viável sob o aspecto acadêmico e mais produtivo sob o aspecto pedagógico implementarmos a técnica de escrita assistida, na qual os sujeitos produziram, em duplas, na sala de aula, seus artigos de opinião, partindo de um rascunho que serviria de base às observações por nós disponibilizadas durante o processo de escrita que duraria três sessões.

Dessa forma poderíamos ir auxiliando nas dificuldades encontradas pelas duplas e conduzindo um processo dialógico, reflexivo e dinâmico de escrita e leitura, por meio do qual interagíamos com as duplas lançando questionamentos que deveriam ser respondidos para solucionar problemas encontrados em seus textos. Essa técnica traz como benefícios o envolvimento do aluno num processo que esclarece a natureza laborativa do ato de escrever e numa reflexão sobre o próprio texto, partilhada com um par e mediada por um escritor mais experiente, que ao apontar problemas e oferecer alternativas para solucioná-los evita a reiteração da associação comumente feita entre um *feedback* avaliativo e a sensação de insucesso, bem como a visão do objeto texto como um produto estanque que será submetido a uma avaliação classificatória que resultará em aprovação ou reprovação de um trabalho.

Ainda podemos depreender do quadro 03 que a postergação do início dos debates, que resultou em todas as demais alterações realizadas no cronograma de atividades e já comentadas, acabou por reduzir o espaço entre o fim das produções textuais – oral e escrita – e a discussão das autoavaliações dos debates, feitas por cada grupo. Isso acabou gerando um efeito positivo: aproximando o momento avaliativo

do evento avaliado, pertencente à modalidade oral da linguagem, diminuiu-se o risco de os sujeitos serem traídos pela memória, o que era bastante importante, já que as avaliações expostas por cada grupo tinham por base a aplicação de critérios constantes numa fcha de avaliação da atuação de cada integrante e que, dentre esses critérios, alguns poderiam ser contestados pelos demais sujeitos, conferindo à atividade também um teor argumentativo.

O tratamento dos dados – um arremate

Obtidos os dados, por via das produções textuais orais e escritas, a escolha metodológica deu-se por uma exposição descritiva e por uma interpretação baseada na comparação dos estágios inicial e final da competência argumentativa demonstrados pelos sujeitos, concretizados por via das produções realizadas. Essa comparação acabou por se estabelecer a partir de categorias que havíamos previsto. O processo de categorização, tomamos de empréstimo do método de Bardin (2011), contudo não fomos fiéis à sua análise de conteúdo, por considerarmos que a perspectiva sob a qual escolhemos abordar o objeto se desalinha em alguns pontos de sua proposta.

Do método de categorização de Bardin (2011), utilizamos somente a formação das categorias, feita em atendimento aos apelos que “ouvimos” dos dados, os quais nos apresentavam certas regularidades que já os reuniam de algum

modo. A categorização, portanto, não entendemos propriamente como uma determinação nossa, foi antes uma disponibilidade em aceitar que, ao escolher trabalhar com um objeto assentado numa relação sociointerativa, acolhendo além de seus produtos o seu estágio de processo, lidamos não só com sujeitos vivos, mas com um campo, um *corpus* e dados que também o são, que também se posicionam, requerem “seu turno de fala” e precisamos ouvi-los, se almejarmos compreendê-los.

Acatamos então, como resultado das regularidades que os dados apresentaram na análise das produções textuais escritas, a formação das categorias: tema, que dizia respeito à abordagem, feita pelo sujeito, do tema proposto, e os casos de distanciamento, tangenciamento etc.; título, em sua estruturação sintático-semântica e sua relação com o cotexto; tese, se se constituía, como se apresentava e sua relação com o cotexto; argumentação, manutenção de um mecanismo adotado, relação de coerência entre os argumentos e destes com a tese, bem como a natureza e a força argumentativa deles; se apresentava ou não uma conclusão e, em caso positivo, como estava relacionada à tese e aos argumentos. Observamos ainda os aspectos da estrutura composicional, dentre eles aspectos de

adequação de linguagem, relações sintático-semânticas e a paragrafação.

Para as atividades inseridas na modalidade oral, pela estrutura composicional do gênero escolhido (debate regrado), o recorte temático era preestabelecido conjuntamente entre nós e os grupos; e a tese, a ser defendida por cada grupo, previamente escolhida e explicitada. Logo, a análise esteve detida à manutenção do tema, à constituição dos argumentos – dados selecionados, relações de pertinência e relevância com o recorte temático; o caráter efetivamente argumentativo ou apenas opinativo das sentenças – e às relações de coerência estabelecidas.

Assim findamos essa síntese expositiva de trajeto(s) metodológico(s) por nós já percorridos, com resultados exitosos, em pesquisa qualitativa e de observação participante no âmbito dos estudos da linguagem, reiterando a natureza “aberta” desse tipo de pesquisa, a qual se presta solícitamente a reunir métodos, técnicas, instrumentos e abordagens sem grandes rigores limitantes, exigindo do pesquisador menos fidelidade a orientações prévias do que lealdade ao que “ouve” de seu campo, de seu corpus, de seus dados...

Referências

ANDREOLA, Balduino A. **O processo do conhecimento em Paulo Freire.** Educação e Realidade, v. 18, n. 1, Faculdade de Educação da UFRS, 1993.

ÁLVARES, Leonardo M. **Da arenga ao debate: o aprimoramento da competência argumentativa por estudantes do Ensino Médio.** Dissertação, UFRN-RN. Natal, 2015.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em pesquisa: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Seção IV.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB, 2000.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020** (Projeto de Lei N° 8.035/2010).

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

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMPOS, Albaneide S. **A produção textual escrita de textos argumentativos**: reflexões sobre prática docente e aprendizagem dos alunos. Dissertação, UFPE-PE. Recife, 2012.

CAYSER, E. R. **Livro didático**: os (des)caminhos da interpretação textual. Passo Fundo: UPF, 2001.

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: _____. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DIAS, Judivania D. A. **Consciência metatextual e produção de textos argumentativos**: estudo com um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo. Dissertação, PUC-SP. São Paulo, 2012.

FERREIRA, Maria S. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: FERREIRA, Maria S.; RIBEIRO, Márcia M. G. **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRRN, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alessandra C. **Literatura e educação**: ação argumentativa na discussão de histórias. Tese, UFRN-RN. Natal, 2005.

GOMES-SANTOS, Sandoval N. **Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola**: uma abordagem aplicada. D.E.L.T.A., v. 25, n. 1, p. 39-66, 2009.

GOULART, Cecília. **Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais**. Bakhtiniana, v. 1, n. 4, p. 50-56. São Paulo, 2010.

HERRERA **Esquemas argumentativos en textos escritos**: un estudio descriptivo en alumnos de tercero medio de dos establecimientos de Valparaíso. PUC - Valparaíso, [19-?].

KAUFMANN, Jean-claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KOCH, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMGRUBER, Márcio S. e OLIVEIRA, Renato O. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

LIMA, Maria P. B. **Autoria e argumentação em textos do Ensino Médio**. Tese, PUC-SP. São Paulo, 2012.

LOPES, Maria C. F. **Escrever e avaliar textos argumentativos**: saberes docentes em ação. Tese, UFRN-RN. Natal, 2014.

MACEDO, Lino de. **O construtivismo e sua Função Educacional**. Educação e Realidade, v. 18, n. 1, Faculdade de Educação da UFRS, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTA DE CABRERA, Carmen. **Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo**: una experiencia pedagógica em un curso de lectura y escritura. Entre Lenguas, v. 15, p. 11-23. 2010.

OHUSCHI, Márcia C. G.; BARBOSA, Francimara S. **O gênero artigo de opinião**: da teoria à prática em sala de aula. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 33, n. 2, p. 303-314. Maringá, 2011.

PAIVA, Maria A. N. e QUEIROZ, Liomar C. de. Questões para ensinar e aprender: compreensão e produção de texto para a educação básica. In: FERREIRA, Maria S.; RIBEIRO, Márcia M. G. **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001.

PASSARELLI, Lílian M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SCHENEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO 01 – Síntese da proposta de intervenção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Proposta de intervenção

Objetivo:

Observar o processo de aquisição/ampliação da competência argumentativa, resultante de uma abordagem multimodal de ensino.

Pressupostos teóricos fundamentais:

A língua(gem) – campo de interação de indivíduos sócio-historicamente situados;
Enunciado – ato da linguagem, concretizado por meio de gênero(s);
Argumentação – busca pelo convencimento de outrem;
Aprendizagem – processo interativo (dialógico) protagonizado pelo aprendiz e mediado pelo educador.

Conteúdos abordados (apresentados/revisados):

Sequências textuais, especialmente a argumentativa;
Gêneros textuais, especialmente o debate regrado e o artigo de opinião;
Outros de correlação subsidiária.

Estrutura/cronograma:

Semana	Atividade	
1 ^a	Descrição	<p>1 - Início da observação da turma; 2 - Aplicação do questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa; 3 - Aplicação do instrumento avaliativo inicial; 4 - Coleta das autorizações para registro de imagem e voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa; 5 - Primeiro encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Observar como se dá o trabalho pedagógico antes da intervenção; 2 - Avaliar a competência argumentativa demonstrada pelos aprendizes antes da intervenção; 3 - Expor para a professora a fundamentação teórico-metodológica que será utilizada durante a intervenção, acolhendo possíveis contribuições; 4 - Apresentar e discutir a estrutura e o cronograma proposto para a intervenção.</p>
2 ^a	Descrição	<p>1 - Definição com a turma dos temas que subsidiarão os debates e os artigos de opinião; 2 - Agendamento dos debates, <i>entregas dos artigos de opinião produzidos, e avaliações;</i> 3 - Apresentação dos critérios constantes da <i>Ficha de avaliação</i>, que os grupos deverão preencher ao longo da intervenção; 4 - Discussão introdutória sobre sequência argumentativa; 5 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Orientar os primeiros passos das atividades; 2 - Estabelecer o contrato pedagógico com a turma; 3 - Esclarecer para os alunos os critérios pelos quais eles serão avaliados e como devem avaliar seu próprio trabalho e o dos colegas; 4 - Revisar a estrutura e o cronograma da intervenção.</p>

3 ^a	Descrição	<p>1 - Orientação dos grupos na etapa de pesquisa e elaboração dos debates;</p> <p>2 - Discussão sistematizada dos gêneros a serem construídos (debate regrado e artigo de opinião);</p> <p>3 - Sessão dedicada ao esclarecimento das dúvidas dos grupos envolvidos no primeiro debate.</p> <p>4 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Fundamentar e construir junto com a turma os conceitos estruturantes da atividade (gêneros utilizados, composição argumentativa, critérios de pesquisa);</p> <p>2 - Esclarecimento de dúvidas específicas dos alunos envolvidos no primeiro debate.</p>
4 ^a	Descrição	<p>1 - Realização do primeiro debate (G1 e G2);</p> <p>2 - Orientação dos artigos de opinião a serem entregues pelos alunos que participarão do quarto debate (G7 e G8);</p> <p>3 - Sessão dedicada ao esclarecimento das dúvidas dos grupos envolvidos no segundo debate (G3 e G4).</p> <p>4 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Avaliação do desempenho argumentativo (oral) dos alunos envolvidos no primeiro debate.</p> <p>2 - Esclarecimento de dúvidas específicas dos alunos envolvidos no segundo debate.</p>

5 ^a	Descrição	<p>1 - Realização do segundo debate (G3 e G4);</p> <p>2 - Recolhimento dos artigos de opinião produzidos a partir do primeiro debate (G7 e G8);</p> <p>3 - Orientação dos artigos de opinião a serem entregues pelos alunos que participaram do primeiro debate (G1 e G2);</p> <p>4 - Sessão dedicada ao esclarecimento das dúvidas dos grupos envolvidos no terceiro debate (G5 e G6).</p> <p>5 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Avaliação do desempenho argumentativo (oral) dos alunos envolvidos no segundo debate.</p> <p>2 - Esclarecimento de dúvidas específicas dos alunos envolvidos no terceiro debate.</p>
6 ^a	Descrição	<p>1 - Realização do terceiro debate (G5 e G6);</p> <p>2 - Recolhimento dos artigos de opinião produzidos a partir do segundo debate (G1 e G2);</p> <p>3 - Recolhimento da reescritura dos artigos de opinião produzidos a partir do primeiro debate (G7 e G8);</p> <p>4 - Orientação dos artigos de opinião a serem entregues pelos alunos que participaram do segundo debate (G3 e G4);</p> <p>5 - Sessão dedicada ao esclarecimento das dúvidas dos grupos envolvidos no quarto debate (G7 e G8).</p> <p>6 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Avaliação do desempenho argumentativo (oral) dos alunos envolvidos no terceiro debate.</p> <p>2 - Esclarecimento de dúvidas específicas dos alunos envolvidos no quarto debate.</p>
7 ^a	Descrição	<p>1 - Realização do quarto debate (G7 e G8);</p> <p>2 - Recolhimento dos artigos de opinião produzidos a partir do terceiro debate (G3 e G4);</p> <p>3 - Recolhimento da reescritura dos artigos de opinião produzidos a partir do segundo debate (G1 e G2);</p>

		<p>4 - Orientação dos artigos de opinião a serem entregues pelos alunos que participaram do terceiro debate (G5 e G6);</p> <p>5 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	1 - Avaliação do desempenho argumentativo (oral) dos alunos envolvidos no quarto debate.
8 ^a	Descrição	<p>1 - Recolhimento dos artigos de opinião produzidos a partir do quarto debate (G5 e G6);</p> <p>2 - Recolhimento da reescritura dos artigos de opinião produzidos a partir do terceiro debate (G3 e G4);</p> <p>3 - Exposição e defesa das autoavaliações, feitas pelos grupos, do desempenho individual de cada um dos integrantes ao longo do trabalho.</p> <p>4 - Avaliação coletiva da intervenção.</p> <p>5 - Encontro de acompanhamento com a professora regente da turma em que será desenvolvida a pesquisa.</p>
	Objetivo(s)	<p>1 - Avaliação do desempenho argumentativo (oral) dos alunos.</p> <p>2 - Avaliação da intervenção.</p>
9 ^a	Descrição	1 - Recolhimento da reescritura dos artigos de opinião produzidos a partir do quarto debate (G5 e G6)

ANEXO 02 – Autorização da escola (MODELO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Natal/RN, 09 de abril de 2014.

Sr. Diretor da Escola ...
Natal-RN

Eu, Leonardo Mendes Álvares, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN, matrícula 2013102960, venho solicitar autorização para realizar pesquisa nesta escola sobre os processos de ensino e de aprendizagem da argumentação, com vistas à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alessandra Cardozo de Freitas.

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador

Despacho:

Autorizado

Não autorizado

Assinatura e carimbo do gestor da escola

Natal/RN, ____ de abril de 2014.

ANEXO 03 – Autorização da professora (MODELO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA

Eu, _____,
portadora do CPF _____, residente à _____

autorizo a publicação de dados da minha entrevista, bem como a exibição de videogravações, audiogravações e fotografias de atividades realizadas durante minhas aulas, em eventos acadêmicos e científicos, como parte integrante da pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem da argumentação, relacionada ao trabalho de dissertação de mestrado de Leonardo Mendes Álvares, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN, orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Cardozo de Freitas.

Assinatura da professora

Natal/RN, 09 de abril de 2014.

ANEXO 04 – Autorização dos responsáveis (MODELO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

Eu, _____,
 portador(a) do CPF _____, residente à _____

_____, autorizo a
 participação do(a) aluno(a) _____
 na pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem da
 argumentação, desenvolvida na Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley,
 relacionada ao trabalho de dissertação de mestrado de Leonardo Mendes
 Álvares, inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEd/UFRN,
 orientado pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Cardozo de Freitas. Tenho ciência
 de que, durante as atividades pedagógicas realizadas no decorrer da
 pesquisa poderão ser feitos registros da imagem e da voz desse(a)
 aluno(a) e consinto a exibição dessas videogravações, audiogravações,
 fotografias, bem como dos textos por ele(a) produzidos nessas atividades,
 em eventos acadêmicos e científicos, como parte integrante da pesquisa
 acima citada.

 Assinatura do responsável pelo aluno

Identificação do parentesco:

Mãe Pai Outro (especificar): _____

Natal/RN, ____ de abril de 2014.

ANEXO 05 – Questionário (MODELO – p 01)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

1 – Nome: _____

2 – Idade: _____ anos.

3 – Onde você mora?

[05 linhas]

4 – Quem mora com você? Fale um pouco sobre a formação escolar dele/a(s).

[05 linhas]

5 – Como você costuma vir à escola?

[03 linhas]

6 – Você trabalha atualmente ou já trabalhou? Sim Não

7 – Se a resposta à pergunta anterior foi sim, fale um pouco sobre como é/era o seu trabalho.

[03 linhas]

8 – Qual a sua relação com a leitura?

- a) além do que é recomendado na escola, lê habitualmente outros textos selecionados de forma autônoma;
- b) além do que é recomendado na escola, lê eventualmente outros textos selecionados de forma autônoma;
- c) além do que é recomendado na escola, lê outros textos relacionados a outra atividade da qual você participa

- (grupos religiosos, comunitários, esportivos, artístico-culturais...);
- d) habitualmente lê apenas o que é recomendado na escola.

9 – Liste abaixo a(s) escola(s) onde cursou cada nível de ensino.

Ensino Fundamental I:

[03 linhas]

Ensino Fundamental II:

[03 linhas]

1º ano do Ensino Médio:

[03 linhas]

10 – Em algum dos níveis de ensino citados você se recorda de ter estudado argumentação? Se sua resposta à questão anterior foi sim, indenfique abaixo em qual(is) nível(is) e escreva um breve relato de como foi(ram) essa(s) experiência(s).

[06 linhas]

11 – Você considera importante para a sua formação o estudo da argumentação? Por quê?

[06 linhas]

12 – Tente explicar abaixo o que é argumentar?

[06 linhas]

13 – Que textos presentes no seu dia-a-dia poderiam servir como exemplos de textos argumentativos?

[04 linhas]

14 – Descreva alguma(s) situação(ões) da sua vida que para serem resolvidas exigem que você argumente?

[05 linhas]

15 – Você considera ser mais fácil argumentar oralmente ou por meio de um texto escrito? Por quê?

[04 linhas]

16 – Que tipo de atividade(s) escolar(es) você acredita que poderia(m) facilitar a sua aprendizagem desse conteúdo?

[05 linhas]

17 – Você considera adequado o tempo/ espaço escolar reservado a esse estudo? Por quê?

[04 linhas]

18 – Em relação à argumentação, quais conhecimentos você acredita lhe serão solicitados final do Ensino Médio?

[04 linhas]