



AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Isabel Borges¹

Resumo:

O objetivo, neste trabalho, é apontar as contribuições da pesquisa-ação para a formação de professores no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, a partir de um estudo de caso, uma dissertação defendida e finalizada em 2017. Nem sempre as perspectivas teóricas são suficientes para orientar as práticas do professor em sala de aula. Segundo Rajagopalan (2003), a teoria não desencadeia uma prática (docente) e também não há uma dicotomia. E mais, a prática (docente) não é antecedida pela teoria. Elas ocorrem simultaneamente. Infelizmente, há alguns linguistas que insistem no contrário. Além disso, colocam-se em uma posição de especialistas “omniscientes” da língua(gem), mantendo-se, porém, fora da realidade (escolar). Quando a pesquisa-ação está em jogo (BARBIER, 2002; THIOLENT, 2011), não há uma separação entre teoria e prática e, sobretudo, não há a distinção entre sujeito observador e objeto observado. O professor, ao mesmo tempo, atua não só como investigador de suas práticas, mas também como agente e avaliador de suas ações. De modo geral, o professor identifica um problema, faz uma reflexão, elabora uma proposta de intervenção e avalia os resultados obtidos e sua própria atuação. O acúmulo de identidades (BAUMAN, 2005) possibilita ao professor posicionar-se, em função de uma política de representação, colocando-se como um sujeito pós-moderno (HALL, 2003).

Palavras-chave:

Pesquisa-ação. Formação Docente. PROFLETRAS.

THE ACTION RESEARCH CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING

Abstract:

The objective in this work is to point out the contributions of the action research for the training of professors in the Professional Master in Humanities - PROFLETRAS, from a case study, a dissertation defended and finalized in 2017. Not always the theoretical perspectives are sufficient to guide the practices of the teacher in the classroom. According to Rajagopalan (2003), the theory does not trigger a (teacher) practice and neither is there a dichotomy. Moreover, the (teaching) practice is not preceded by theory. They occur simultaneously. Unfortunately, there are some linguists who insist otherwise. In addition, they place themselves in a position of "omniscient" specialists of the language keeping, however, the school reality. When action research is at stake (BARBIER, 2002; THIOLENT, 2011), there is no separation between theory and practice and, above all, there is no distinction between subject-observer and observed object. The teacher, at the same time, acts not only as a researcher of his/her practices, but also as agent and evaluator of his/her actions. In general, the teacher identifies a problem, makes a reflection, elaborates a proposal for intervention and evaluates the results obtained and his/her own performance. The accumulation of identities (BAUMAN, 2005) allows the teacher to position himself/herself as part of a representation policy, placing himself/herself as a postmodern subject (HALL, 2003).

¹ Doutora em Linguística. Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: belborges1@hotmail.com.



Keywords:

Action research. Teacher Training. PROFLETRAS.

Considerações iniciais

Com base em Nietzsche (1996²), pode-se dizer que cada pessoa, no sentido físico e biológico, ocupa um lugar no mundo (supostamente) real. Uma vez nomeada, a percepção se dá por meio da e na linguagem. Tal nomeação, um recurso cuja função é categorizar as coisas no mundo, permite falar-se a respeito de uma pessoa a partir de um nome próprio, uma representação que está no lugar de algo, um objeto (uma coisa) no mundo. Pode parecer estranho o tratamento coisificado de uma pessoa, isto é, um ser humano. Porém, filosófica e discursivamente, a percepção do mundo real ocorre graças à linguagem, constituindo-se uma representação paralela e não fidedigna daquilo que a representa.

Rajagopalan (2003), baseando-se na tese derridiana de representacionalismo, define a representação como algo que fala em nome da coisa representada, não sendo a própria. Nomeada, a pessoa se torna uma categoria linguística, um sujeito da linguagem, nela e por ela concebida. Nesse sentido, o professor nada mais é do que um construto linguístico.

Situada a posição da nomeação professor, é possível o apontamento parcial da valorização em torno desse sujeito, a partir da trajetória formativa no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)³. Trata-se de um programa implantado em 2014 e voltado para um público em particular: o professor que atua na disciplina de Língua Portuguesa, no ensino público. As disciplinas cursadas pelo mestrando abrangem tanto o olhar da Literatura quanto o da Linguística, com foco para o ensino.

² O ensaio foi publicado em 1873.

³“O Programa de Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS — é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras [...]”. (Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/>>. Acesso em: 8 set. 2017).



Neste trabalho, objetiva-se apontar as contribuições da pesquisa-ação para a formação de professores no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, a partir de um estudo de caso, uma dissertação defendida e finalizada em 2017, na Universidade Estadual de Londrina (UEL): Marchioli (2017)⁴. A investigação em questão é concebida como um estudo de caso, constituindo-se uma amostra das possibilidades para a problematização do ensino de Língua Portuguesa. A partir desse objeto de observação, torna-se necessária a delimitação do objeto teórico: algumas contribuições da pesquisa-ação para a formação docente.

Dascal e Borges Neto (1991) diferenciam objeto de observação e objeto teórico. O primeiro constitui o ponto (o foco) para o qual é direcionado o olhar do estudioso, a fim de que um trabalho científico seja feito. Quanto ao segundo, trata-se do recorte feito a partir da “região” para onde o olhar foi direcionado. Borges (2010) compara essa relação com os poemas de João Cabral de Melo Neto: “Catar feijão” e “Tecendo a manhã”, ambos publicados na obra *A educação pela pedra* (1966). Do processo de coleta de dados (o ato de “catar”), constrói-se um objeto teórico (o ato de “tecer”), o construto da qual, de fato, a análise é feita. Borges (2010) prefere, ainda, chamar de investigador aquele sujeito que tece/constrói uma análise em torno de um objeto teórico e, por consequência, sujeito investigado e investigação.

Neste trabalho, a opção é por construto investigado em vez de objeto teórico, porque, na pesquisa-ação, o problema não se apresenta como dado e não antecede o sujeito investigador (BARBIER, 2002; FRANCO, 2005; TANAJURA, BEZERRA, 2015; THIOLENT, 2011⁵). A posição de investigador deve ser reivindicada, para que se possa construir o problema, o qual é resultado de uma identificação e uma delimitação que se dão entre sujeitos e sociedade situados sócio-historicamente.

Antes da caracterização da pesquisa-ação adotada no estudo de caso já mencionado, é preciso trazer à baila alguns aspectos da abordagem qualitativa, que constitui outra opção metodológica adotada. Como destacam Barbier (2002) e Thiollent (2011), há possibilidades diversas de combinação com a pesquisa-ação, desde que não estabeleçam uma contradição com a transformação consequente da metodologia em questão. Após a respectiva e breve caracterização da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, prosseguem-se as posições tomadas para o tratamento do sujeito investigador, uma identidade que se acumula com a de

⁴ Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000211043>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

⁵ A primeira edição da obra ocorreu em 1985.



professor. Demarcados os lugares do dizer investigativo e reivindicados pelo sujeito autor neste texto científico, segue-se o esboço da política de representação.

1 Algumas características da abordagem qualitativa

Qualquer abordagem científica, segundo Bauer, Gaskell e Allum (2015), define-se na relação entre quatro pontos:

Primeiro, há o delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos, tais como o levantamento por amostragem, a observação participante, os estudos de caso, os experimentos e quase experimentos. Segundo, há os métodos de coleta de dados, tais como a entrevista, a observação e a busca de documentos. Terceiro, há os tratamentos analíticos dos dados, tais como a análise de conteúdo, a análise retórica, a análise do discurso e a análise estatística. Finalmente, os interesses do conhecimento referem-se à classificação de Habermas sobre o controle, a construção de consenso e a emancipação dos sujeitos do estudo (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 19).

Uma abordagem científica requer a contextualização da ação e da observação. O jogo de futebol é dado como exemplo para a compreensão dessa contextualização. A possibilidade de uma falta, após uma disputa de bola entre dois jogadores, pode constituir um alívio para o time que sofreu a falta e ameaça para outro. Os atores são os jogadores e os árbitros, os quais estão situados sob um contexto de ação. Os torcedores atuam de forma partidária e estão situados sob o contexto da observação. Há os comentaristas do jogo, os quais também estão situados sob um contexto de observação. Aqueles, por estarem envolvidos com suas preferências pessoais, observam o jogo de maneira não sistemática; enquanto estes, de modo sistemático, porque, na condição de analistas, se espera uma “análise supostamente fria”.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é constituída por sujeitos circunscritos sob um contexto de ação - os investigados - por um sujeito que se posiciona como investigador e pela própria ação em que todos os sujeitos estão desenvolvidos. A relação investigador e investigado é pautada na proximidade, ao contrário da abordagem investigativa tradicional.



Historicamente, a pesquisa científica se constituiu na relação entre teoria e prática, em que a primeira atua como norteadora da segunda. Tanajura e Bezerra (2015, p. 12) destacam que “O uso da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia, cuja recomendação se dá ao final de uma pesquisa.” Muitas vezes vista como um “laboratório” para aplicação da teoria, a prática poderia ser dispensável, já que fazer ciência é teorizar sobre os fatos observados e constituintes de um recorte do mundo observado. O teorizar pode ser fruto, por exemplo, de uma generalização na forma de leis que expliquem os fatos ou uma verificação de uma solução previamente formulada — a hipótese — durante a observação dos fatos.

A princípio, a Linguística Teórica se constituiu como o olhar sistematizado e abstrato sobre a língua, sendo fruto dos princípios saussurianos inaugurais da Linguística Moderna, posteriormente, definida como estrutural. Hoje, grosso modo, o ensino constitui o objeto de observação da Linguística Aplicada, à medida que a linguagem verbal da Linguística.

Segundo Nunes (2008, p. 100), há delimitações entre a pesquisa científica e a prática profissional: “[...] os pesquisadores são percebidos como entidades que fornecem soluções prontas, visto que os professores são considerados meros consumidores “de um produto acabado”.” Observa-se uma posição secundária para as questões de ensino e, por consequência, dos principais sujeitos envolvidos na escola: o professor e os alunos. As problematizações em torno da relação desigual entre teoria e prática, bem como entre academia e escola propiciaram o diálogo com metodologias de outras áreas de conhecimento, tais como: as Ciências Sociais e a Educação. O sujeito é visto como um elemento constituinte nas duas áreas e como socialmente situado. No caso da Educação e da Linguística Aplicada, o sujeito, necessariamente, é pensado sob um contexto escolar.

A abordagem qualitativa se caracteriza, segundo Bogdan e Biklen (1994), de cinco maneiras:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]*
2. *A investigação qualitativa é descritiva. [...]*
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]*



5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*
(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50, grifos dos autores)

A escola pode constituir um contexto real, para que o investigador atue. No entanto, retomando Thiollent (2011), ele pode atuar como observador ou como participante, sem, necessariamente, posicionar-se como agente. Na pesquisa-ação, o professor é, ao mesmo tempo, o investigador e o agente daquilo que investiga. O investigador qualitativo está imerso no contexto investigado, podendo usar diversos instrumentos para o registro dos dados: áudio, vídeo, bloco de notas etc. Torna-se um sujeito central, porque, por meio de seu olhar, o objeto de observação é construído, os sujeitos e o contexto são descritos, os dados são coletados e organizados para posterior análise.

O afastamento espacial da realidade, como fazem os teóricos tradicionais, não revelam as motivações e o processo de funcionamento das práticas investigadas. Conseqüentemente, as explicações configuram abstrações que remetem ao objeto, aos sujeitos e ao contexto como idealizações. Nessas idealizações, a dinâmica social é tida como supostamente estável. O investigador qualitativo não apaga as interações sociais. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Bogdan e Biklen (1994), com o objetivo de caracterizar a abordagem qualitativa, estabelecem uma comparação com a abordagem quantitativa, destacando: “as expressões/frases associadas à abordagem”, “conceito-chave associados com a abordagem”, “afiliação teórica”, “afiliação acadêmica”, “objetivos”, “plano”, “elaboração das propostas de investigação”, “dados”, “amostra”, “técnicas ou métodos”, “relação com os sujeitos”, “instrumentos”, “análise de dados”, “problemas com o uso da abordagem”. Quantitativamente, os dados, além de expressarem contagens, sempre são computados, em função de variáveis que possam ou não interferir nos resultados, justificando possíveis limitações da replicação.



A estatística consiste em uma forma comum de expressar os resultados por amostragem representativa, os quais verificam a validade dos dados coletados, confirmam ou refutam as hipóteses levantadas e testam teorias. A Psicologia, a Economia, a Sociologia e a Ciência Política são exemplos de ciências que adotam a abordagem em questão. Na maioria das vezes, a relação entre os sujeitos envolvidos é distante. Porém, pode ser breve, quando há alguma proximidade. Controlar as variáveis, as intrusões e validar os dados são as preocupações da abordagem quantitativa, para que funcione como um fazer científico.

Por outro lado, o investigador qualitativo focaliza o cotidiano das interações dos sujeitos socialmente situados, procurando compreendê-los por intermédio do processo, ao invés da quantificação dos resultados. Não procura descrever tal cotidiano pela sua totalidade, e sim por pequena amostragem, não representativa e teórica. Segue um plano de trabalho progressivo, flexível, geral e passível de revisões ao longo da investigação. Os dados coletados podem incluir notas de campo, documentos pessoais, fotografias, documentos oficiais, perspectivas dos sujeitos coletadas por meio de entrevistas, questionários etc. Há proximidade entre investigador e investigados, procurando estabelecer uma relação de empatia, confiável, igualitária, sem que o primeiro represente um “elemento estranho” ao cotidiano destes. A análise dos dados é exaustiva, à medida que a síntese se torna difícil tanto por amostragem quanto no envolvimento de grandes populações.

Bauer, Gaskell e Allum (2015) utilizam a estratégia de comparação entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Os dados podem ser fruto da comunicação formal ou informal, sendo construídos a partir de: a) texto - entrevistas (informal), jornais e programas de rádio (formal); b) imagem - desenhos de crianças, rabiscos feitos ao telefonar (informal), quadros e fotografias (formal); c) sons - cantos espontâneos, cenários sonoros (informal), escritos musicais, rituais sonoros (formal).

Quadro 1 - Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa

	Estratégias	
	Quantitativas	Qualitativas
Dados	Números	Textos
Análise	Estatística	Interpretação
Protótipo	Pesquisas de opinião	Entrevista em profundidade
Qualidade	<i>Hard</i>	<i>Soft</i>

Fonte: Bauer, Baskell e Allum (2015, p. 23).



Quantificar os dados é a forma de apontar os resultados de uma investigação de abordagem quantitativa. Em contrapartida, a interpretação organiza-se em torno da descrição e explicação dos dados, quando se está em jogo uma investigação qualitativa. “A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa hard. [...] Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft.” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 22-23) O levantamento de opiniões pressupõe uma abordagem quantitativa, enquanto a entrevista a qualitativa. Qualquer quantificação dos dados pressupõe, segundo os autores, uma interpretação. Portanto, não há uma análise quantitativa pura. Porém, na investigação quantitativa, é possível a presença da quantificação dos dados, sem sobrepor-se à interpretação.

2 Aproximações entre abordagem qualitativa e pesquisa-ação

Espera-se, em se tratando da pesquisa-ação, que os sujeitos sejam capazes de resolver um problema cotidiano, por intermédio de uma transformação. A resolução pressupõe “[...] um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.” (THIOLLENT, 2011, p. 14). Acrescenta-se que a proposta tradicional de resolução de um problema não tenha sido eficaz, sendo a pesquisa-ação uma abordagem alternativa que prioriza a ação dos investigadores (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 2011).

As características da pesquisa-ação podem ser sintetizadas em seis:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;



f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23 – grifo do autor).

A pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa científica tradicional baseada no método hipotético-dedutivo, sobretudo na maneira como o problema é identificado. Nesta, em primeiro lugar, elabora-se uma hipótese, uma resposta provisória ao problema; em segundo, coloca-se à prova tal hipótese, tendo em vista uma confirmação ou refutação. Naquela, o sujeito investigador identifica o problema em parceria com os sujeitos diretamente envolvidos. Não se teoriza para verificar como funciona na prática. Ao invés disso, imerso na prática, o sujeito investigador levanta as urgências a serem pensadas teoricamente. Trata-se de uma metodologia coerente com as condições escolares, porque a prática docente direciona as teorizações para que haja um retorno para tal práxis, em busca de possíveis resoluções.

No processo de ensino e aprendizagem de línguas, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) dividem em: análise interpretativista e pesquisa de base antropológica. Em ambas grandes áreas, a observação e a interpretação são pontos em comum, porém de abordagens distintas. Na primeira, a observação funciona como identificação, “[...] com o objetivo de codificar o que os alunos e os professores fazem na sala de aula [...]” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 136). Dentre as críticas levantadas pelos autores, as categorizações limitam a análise centralizada no olhar do observador, além de não incluir outros aspectos que possam surgir, ou ainda, de materializar, de alguma forma, pontos não apresentados em um determinado contexto escolar, quando a pesquisa é de base antropológica. Também são desconsideradas as influências do observador no contexto em foco.

As notas de campo constituem uma forma de tratar diferentemente a observação na sala de aula, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991). Isso inclui a combinação com outras formas de coleta de dados: entrevista, questionários, aulas gravadas em áudio ou em vídeo etc. A multiplicidade de maneiras para a observação do contexto também é defendida por Bauer, Gaskell e Allum (2015), Bogdan e Biklen (1994) e Borges (2010), para que a subjetividade trazida à tona pelo sujeito observador não se transforme em alvo de fragilidade científica.



Cavalcanti e Moita Lopes (1991) colocam a pesquisa-ação como uma possibilidade de investigação do ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula, de modo que a subjetividade do pesquisador não seja desconsiderada, e sim tratada como um elemento primordial para a análise dos resultados. Definem a pesquisa-ação como um modelo de pesquisa de base antropológica e “[...] o foco que se coloca no professor produtor de pesquisa. Esta tendência é conhecida por deslocar o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é conceptualizada como um ato de constante investigação, de modo que possa haver progresso educacional [...]” (CALVANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Tanto para Barbier (2002), Thiollent (2011) quanto para Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a pesquisa-ação constitui um trabalho dinâmico, que mobiliza quem investiga e quem é visto como investigado. Acumulam-se as funções na figura do investigador: observador, observado, crítico e agente. Não há uma distinção de quem se coloca como observador e é visto como observado, como criticam Arrojo e Rajagopalan (2003). Essa suposta distinção visa, na verdade, imbuir ao fazer uma neutralidade, eliminando qualquer traço de subjetividade (ARROJO; RAJAGOPALAN, 2003). Como nas Ciências Humanas, o sujeito socialmente situado está direta ou indiretamente ligado ao objeto de estudo. Muitas vezes, é o próprio objeto, sendo controverso silenciar os traços de subjetividades. Em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas, não é possível desconsiderar tais traços, uma vez que o processo só é instituído a partir do momento em que há sujeitos em interação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 140-141) propõem um roteiro para o desenvolvimento da pesquisa-ação nas aulas de línguas, constituído em sete etapas: 1) Fase exploratória, com observação de aulas e notas de campo, por dois meses, no mínimo; 2) e 3) “Interpretação” e “Codificação dos dados”; 4) “Definição do tópico de investigação” (levantamento de hipóteses); 5) “Definição dos instrumentos de investigação” (diários, aulas gravadas em áudio ou vídeo, notas de campo etc.); 6) “Análise e interpretação dos dados”; 7) “Formulação de teorias”. Nesse roteiro, observa-se uma possibilidade de distinção entre observador e observado. O professor e os alunos podem ser objeto de observação. Não haveria, nesse caso, o acúmulo de funções. Assim sendo, há a necessidade de diferenciação entre pesquisa-participante e pesquisa-ação.



À primeira vista, os autores tratam como sinônimos. Para Thiollent (2011, p. 13-14), não há sinonímia, “[...] porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas da pesquisa participante.” Toda pesquisa-ação pressupõe participação, porém nem toda participação envolve uma ação transformadora de quem participa da investigação. Todo problema levantado deve ser resolvido à luz de um objetivo prático, porque as soluções devem ser realistas, possíveis e acessíveis a outros sujeitos que se depararem com o mesmo problema (ou semelhante).

Por outro lado, o objetivo de conhecimento também norteia a pesquisa-ação, uma vez que toda ação deve pressupor sistematizações, uma avaliação de estudos já feitos. Thiollent (2011, p. 24) destaca que, desse modo, “[...] maior conhecimento da ação é melhor conduzida.” A resolução de um problema deve ser propagado, no entanto sempre pautado em conhecimentos científicos já construídos. Essa postura interfere e possibilita ver a pesquisa-ação como uma proposta metodológica e técnica, a qual nega a dicotomia observador e observado, a suposta “soberania” teórica sobre a prática, a “onisciência” do cientista sobre os sujeitos investigados. Thiollent (2011, p. 30) aponta como uma qualidade da pesquisa-ação: “[...] as populações não são consideradas como ignorantes ou desinteressadas.”

Barbier (2002) e Thiollent (2011) pensam, de forma convergente, que a pesquisa-ação pressupõe ser concebida como uma estratégia investigativa, podendo combinar-se com outras técnicas, desde que atreladas à coleta de dados e envolvendo coletividade, participação e, sobretudo, ação. Tal pesquisa, como metodologia, constitui uma “bússola” (THIOLLENT, 2011, p. 32) que orienta o trabalho desenvolvido, sem se esquecer de que a escolha metodológica interfere na maneira como os dados serão interpretados e, por consequência, nos próprios resultados.

Até aqui, é possível dizer que a pesquisa-ação consiste em uma proposta pertinente ao contexto escolar, porque torna o professor agente de um trabalho cujo foco é a resolução de um problema. Como agente, ele autoavalia sua prática, tendo em vista uma relação de coparticipação com seus alunos, principalmente. Em meio a isso, políticas de representação podem ser instauradas a partir das tomadas de posição do sujeito professor.

3 Construção identitária



Woodward (2000), Hall (2003) e Bauman (2005) concordam que existe uma interdependência entre identidade e globalização. As transformações, desde o final do século XX, vêm provocando a desintegração das identidades pessoais, pois as pessoas não se percebem como “sujeitos integrados” (HALL, 2003, p. 9) ou não atingem a completude, como se a construção identitária fosse um jogo de quebra-cabeças (BAUMAN, 2005).

A crise de identidade se instaura, segundo Hall (2005), no “duplo deslocamento”, que desintegra o sujeito tanto na vida social e cultural quanto na sua vida individual. Já para Bauman (2005), a crise se dá na ambivalência de pontos contrários, gerando um conflito que não se supera. Em meio aos conflitos identitários, há dependência mútua entre os sujeitos, de tal forma que: “Curto e grosso: ou nadamos juntos ou afundamos juntos.” (BAUMAN, 2005, p. 95) A delimitação do tempo e do espaço em fronteiras rígidas se dilui. Os sujeitos e a percepção sobre os sujeitos mudam.

Para Hall (2003, p. 8), o princípio para a reflexão da identidade na pós-modernidade é a descentração no sentido de deslocamento e fragmentação. Além disso, Bauman (2005) aponta o acúmulo como outro princípio. Assim sendo, pode-se dizer que a identidade se dá a partir de uma descentração que une: deslocamento, fragmentação e acúmulo. Pode, à primeira vista, ser contraditório conectar fragmentação e acúmulo.

A identidade — sejamos claros sobre isso — é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. (BAUMAN, 2005, p. 83-84)

Não se deve esquecer, por outro lado, que a noção de identidade nem sempre foi assim pensada. Já houve uma época em que se acreditava em um sujeito essencialista (ou cartesiano) cujas referências eram fixas. Posteriormente, a identidade do sujeito seria uma interação entre interno e exterior. Enquanto o primeiro sujeito possuía um centro fixo, neste os centros se dividem em dois (HALL, 2003). A própria forma de percepção como sujeito é uma construção histórica influenciada não só pelas pressões da globalização e dos avanços tecnológicos, como também pelo resgate de um passado que já foi vivido e não mais se retorna. Existem pós-colônias cujas identidades entraram em conflito com as das metrópoles, por exemplo. Hall (1996), nesses casos e em outros, alega que o passado não pode ser



apagado, uma vez que ele exerce efeitos sobre o presente. Em vez disso, deve ser recontado, ressignificando-se no presente e, por consequência, no futuro.

4 Noção de (política de) representação

Quando se discutem questões sobre política, Bauman (2000, p. 27, grifos do autor) afirma que “[...] a grande questão não é *o que deve ser feito*, mas *quem tem o poder e decisão para fazer*”. As incertezas e as dúvidas são fabricações sociais necessárias para a existência de um modo de viver, cabendo ao sujeito pós-moderno conviver e com elas se conformar. Tal convivência e conformidade não propiciaram ao sujeito pós-moderno alcançar a felicidade ou a oportunidade de desfrutar somente os prazeres da liberdade. Ele, em contrapartida, também adquiriu outros “mal-estares”, outras inquietações.

O sujeito pós-moderno acreditou na possibilidade de ter tudo, de gozar de todos os prazeres e desejos. Mas, esqueceu-se de que a completude — aliás, a plenitude — seria impossível. Mais uma vez, segundo Bauman (1998), o sujeito pós-moderno continua insatisfeito, porque ele acreditou na possibilidade de ganhar tudo, sem nada perder: “[...] não há nenhum ganho sem perda [...]” (BAUMAN, 1998, p. 10).

Com base nos estudos de Bauman (1997; 1998; 2005), não se pode falar de “bem público”, uma vez que, no lugar da separação e da legitimação de pares em oposição — como bem e mal, público e privado, interno e externo, aberto e fechado, justo e injusto, moral e imoral, língua e fala, natureza e cultura, fato e valor, arte e ciência, racionalidade e irracionalidade, dentre várias outras dicotomias — passou-se a admitir a fluidez, a transição, a mutabilidade e o jogo, em função do desmascaramento do instituído véu da fixidez, da estabilidade, da imutabilidade e da estrutura. Torna-se, portanto, impossível definir o que é bem público e o que é bem privado. No lugar de público e de privado, há o jogo, a negociação no interior de uma “comunidade política”, segundo Bauman (1998). Em outras palavras, a política não nega suas características humanas e polêmicas (no sentido de negociação, jogo, e não de intrigas ou conflitos), e sim se articula com a escolha livre e não monitorada (BAUMAN, 1997), bem como envolve uma ação intervencionista e, ao mesmo tempo, uma ação linguística (RAJAGOPALAN, 2003).



Rajagopalan (2003) argumenta que a linguagem como sistema de representação e a política como “*apresentação*” “[...] são apenas duas faces de uma mesma moeda[...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32, grifo do autor). Se a linguagem e a política se articulam e coabitam uma mesma posição, isso implica que:

[...] a tese do representacionalismo é, *ao mesmo tempo*, uma questão política e lingüística — ou, quem sabe, *política por ser lingüística e lingüística por ser política*. Em outras palavras, segundo essa análise — por sinal, a que me parece mais interessante e capaz de explicar uma série de outras questões pendentes — a questão lingüística e a questão política seriam uma só (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32, grifos do autor).

A linguagem e a política interconectam-se, porque a representação linguístico-política ocupa a posição de um outro ausente. Atribuem-lhe o poder de circunscrever-se sócio-historicamente e configurar-se de maneira a testemunhar e a marcar uma presença ausente. Procura-se, com isso, presentificar um quem ou um quê — o outro ausente — constituindo a política de representação. Tal política não se fundamenta na determinação. Pelo contrário, constitui-se sempre na combinação de um posicionamento, em função dos aspectos sócio-históricos e também na concepção de “*apresentação*”, de maneira a haver uma representação em nome de alguém (RAJAGOPALAN, 2003).

Rajagopalan (2003) salienta a dificuldade em se perceber o caráter politizante da linguagem, já que a própria linguagem ainda é vista como algo neutro, natural, especialmente, sob o ponto de vista de teóricos(as) defensores(as) das ideias estruturalistas e gerativistas. Ainda com relação ao caráter politizante da linguagem, Rajagopalan (2003, p. 33) afirma que há o envolvimento de escolhas, já que “[...] a questão da escolha é geralmente reconhecida como questão-chave quando se discute política”. Contudo, a partir do envolvimento de escolhas, uma política de representação pressupõe a questão ética, por meio de julgamentos de valor. As escolhas são feitas, classifica-se, por intermédio da linguagem, a realidade social, a fim de posicionar-se por causa de uma política que represente interesses, conveniências, relações de poder e de dominação.

Instala-se um jogo ético-político (BORGES, 2004) quando há, de um lado, escolhas feitas por sujeitos via linguagem; e, por outro lado, existem influências da linguagem sobre os sujeitos, de forma a interferir no processo de (re)configuração das identidades pós-modernas. Os sujeitos pós-modernos, por meio da linguagem, atuam, ocupando posições circunscritas sócio-historicamente, de maneira a reivindicar, a assumir e a negar identidades. Por trás dessa



atuação dos sujeitos pós-modernos, há intervenções sobre a linguagem e, ao mesmo tempo, tal linguagem intervém sobre esses sujeitos.

Dessa maneira, a noção de representação, no cerne da linguagem, não constitui um reflexo, um espelho. Ao invés disso se trata de uma atribuição/produção de sentidos, deslocamentos incessantes de significantes por meio de atos ético-políticos, de atos de fala e de atos de nomeação/predicação, já que “[...] toda representação é política porque se constitui num ato de intervenção[...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 120).

Se a ética implica atos de escolha, se a política pressupõe atos de intervenção e se, por trás desses atos, há a admissão da performatividade da linguagem, pode-se afirmar que, no interior de uma política de representação, existe sempre um jogo ético-político (BORGES, 2004).

5 Estudo de caso: alguns aspectos do objeto teórico

Vinculada a um projeto de pesquisa, a professora foi levada a estabelecer uma aproximação entre o problema por ela trazido e a pesquisa realizada pela orientadora, tendo como quesitos as tiras cômicas e a pesquisa-ação. Não houve alteração do problema, mantendo-se o desejo de elaborar uma proposta de trabalho para os alunos atendidos no contraturno — Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) — não criando um contexto de investigação hipotético. De fato, vale lembrar que o cotidiano de trabalho da professora fez parte da investigação. As tiras cômicas⁶ da Mafalda (QUINO, 2010) foram escolhidas como gênero-âncora para o desenvolvimento da proposta.

Dentre as diversas contribuições trazidas à pesquisa desenvolvida pela orientadora, destaca-se que a tira cômica urgentemente precisa ser trabalhada em sala de aula como um gênero discursivo que compartilha a linguagem em quadrinhos, também constituinte de outros gêneros em quadrinhos, tais como: história de aventura, história de humor, mangá, novela gráfica, cartum, charge etc. O mais importante é que todas as considerações teóricas feitas na pesquisa puderam compor um contexto real escolar.

⁶ Seguem-se alguns aspectos da tira cômica: a) sequência narrativa organizada a partir de uma construção da expectativa e desfecho cômico; b) elementos da linguagem dos quadrinhos; c) desenho e palavra (podendo esta não ser utilizada); d) o formato tradicional se consagrou no jornal impresso; e) hoje, a circulação também se dá no mundo virtual, sob novos formatos. (RAMOS, 2011). Mafalda é protagonista de uma tira cômica tradicional muito popular no mundo, publicada entre as décadas de 1960 e 1970.



Fonte: Quino (2010, p. 57, tira 2).

Na tira cômica, observa-se que a escola pode funcionar como um contexto de construção de conhecimento improdutivo. De certa forma, a professora foi motivada por práticas na SAA que não desencadeavam a reintegração dos alunos supostamente com lacunas de aprendizagem às turmas regulares.

5.1 Estudo de caso: uma análise

É possível esboçar uma política de representação, quando se analisa uma dissertação de mestrado profissional baseada na pesquisa-ação. Em primeiro lugar, não se pode pensar que o sujeito agente de uma investigação dessa natureza é essencialista, porque não há uma centralidade imutável, estável e controlável. O sujeito agente também não estabelece uma interação entre seu próprio eu e o meio em que está situado: um diálogo entre interioridade e exterioridade. Pode, sim, ser concebido como um sujeito pós-moderno, o qual acumula identidades desempenhadas e situadas sócio-historicamente, além — é claro — de elas estarem em conflito constante. O sujeito em análise assume a identidades de professora e a de investigadora, no mínimo.

O desenvolvimento dos alunos foi surpreendente nesta pesquisa, superou todas as expectativas da professora-pesquisadora. Entretanto, nem se compara ao crescimento profissional que ela pôde experimentar. A pesquisa-ação é a melhor maneira de superar os obstáculos que aparecem todos os dias na sala de aula. Nem professor, nem aluno serão os mesmos depois de participarem de um projeto de intervenção desse formato, perceberão o quanto a escola tem papel fundamental em sua formação como profissional e como cidadão. (MARCHIOLI, 2017, p. 160)



Com base nos princípios elencados a respeito da pesquisa-ação, o sujeito agente identifica o problema em seu próprio contexto de atuação e procura soluções. Marchioli (2017) identifica uma ausência de material pedagógico adequado para o trabalho com os alunos da SAA. Isso é fruto de anos de experiência como professora em contraturno, os quais a levam a observar que não se pode lidar com os alunos atendidos na SAA da mesma forma que aqueles pertencentes às turmas regulares. Os alunos do contraturno possuem dificuldades em acompanhar o desempenho dos alunos das turmas regulares. Vale lembrar que se trata de uma avaliação feita por professores de diferentes disciplinas logo no início do ano letivo, sem que haja tempo hábil para conhecer as capacidades dos alunos.

A identificação do problema é feita a partir de uma posição situada sócio-historicamente. A agente, como sujeito histórico, se volta para o passado vivido como professora para renarrá-lo, com vistas à identificação do problema. Nesse momento, a posição assumida é de narradora e avaliadora de suas memórias (HALL, 1996), de forma investigativa. Há um deslocamento do momento presente para o passado. Como diz Hall (1996), o passado constitui uma narrativa construída a partir de um lugar. No caso do sujeito agente, é preciso considerar a interpelação posta pelo olhar científico. Há motivações científicas em jogo e coercitivas, pois o sujeito estava realizando um trabalho de mestrado. Para a obtenção do título, é necessária a realização de uma dissertação orientada teórico-metodologicamente. A escolha feita pela pesquisa-ação desencadeia efeitos.

Referindo-se à ideia de ambivalência trazida por Bauman (2005), o sujeito age em nome do conhecimento teórico e institucionalizado pela ciência e pela universidade e também em nome do conhecimento prático. A urgência pela reconstrução identitária advém das necessidades emergidas na interação com outros sujeitos, sobretudo os alunos. Trata-se de uma interação circunscrita em um meio social — a escola — que, em si, já possui suas demandas e imposições. Mesmo que esse sujeito não se deslocasse da escola, o cotidiano de trabalho é visto como uma arena de conflitos. Não se pode, é claro, esquecer da força do Estado.

A transformação tornou-se evidente para o sujeito agente, porque: a) a escolha metodológica exige uma avaliação da proposta, dos alunos envolvidos e de si mesmo; b) o desejo inicial de resolver um problema provocou o deslocamento identitário. O conhecimento se impõe como um elemento identitário estruturante da bricolagem em construção. Comprova-se a transformação, apresentando uma dissertação de mestrado, um objeto que



descreve uma trajetória de investigação, passando a representar o sujeito. Por exemplo, citar o trabalho trazido como estudo de caso é indício de que a intervenção aconteceu. Presentificam-se um fazer e um sujeito, tornando-se passado. A retomada da dissertação em questão rememora sem reproduzir acontecimentos passados. A própria autora da dissertação provavelmente não mais se reconhecerá no sujeito que se enuncia, pois as tomadas de posição não se repetem.

O sujeito faz parte de uma política de representação, que envolve o desejo por uma titulação e pela resolução de um problema, um aspecto imposto pela escolha metodológica feita e também pelos próprios dilemas vividos durante a atuação profissional. Pode-se dizer que as escolhas mantêm uma convergência favorável à constituição do sujeito agente, visto que um desejo é atendido. Para Bauman (2005), Woodward (2000), Rajagopalan (2003) Hall (1996; 2003) e Borges (2004), a constituição identitária não se dá de forma harmônica. Mesmo o desejo é fruto dos conflitos vividos pelo sujeito, ansiando, por consequência, por certo alívio dessa luta. Contudo, esse alívio nunca se concretiza ou chega ao fim, como um jogo de quebra-cabeças (BAUMAN, 2005). O problema levantado no contexto escolar pela professora é influenciado por outra política de representação: aquela relacionada com o contexto acadêmico.

Está-se falando apenas dos papéis assumidos pelo sujeito agente em contexto escolar - que já se acumula com o de professora de língua portuguesa de turmas regulares e da SAA de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, destinada a alunos dos sextos e sétimos anos de uma escola do norte paranaense - o de investigadora sob o viés da pesquisa-ação, pós-graduanda de diversas disciplinas e orientanda. E ainda se acrescentam os de mãe, esposa, o de filha etc. Portanto, não se pode esquecer de que um sujeito norteado pela pesquisa-ação toma como princípio a relação investigador e interventor. Ele compreende que é imprescindível estar circunscrito no contexto de observação e de intervenção, que o olhar de investigadora sobre si na condição de professora e sobre os seus alunos participantes não é neutro, imparcial (ARROJO; RAJAGOPALAN, 2003; RAJAGOPALAN, 2003).

Os alunos não são tratados como objeto de estudo, e sim como coparticipantes, os quais autorizam formalmente o desenvolvimento da intervenção. O projeto da dissertação foi avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade. Por serem menores de idade, os pais ou responsáveis autorizam a participação, se os alunos tenham consentido. A diretora autoriza, enquanto a agente assume o compromisso ético de não expor as identidades dos alunos e de



esclarecer os objetivos e os desdobramentos da proposta de intervenção, desde a elaboração até a avaliação dos resultados em sessão pública, a defesa para uma banca examinadora. Os alunos fizeram parte da plateia. O respeito a eles como coparticipantes vitais ao trabalho de mestrado constitui um princípio ético que os valoriza como humanos, tornando-os responsáveis pelo desenvolvimento da proposta: outros agentes, ao lado da professora que se coloca como agente e interventora. A relação de igualdade simboliza o respeito: todos estão construindo conhecimentos de maneira dialógica, sem que haja a sobreposição da agente como único sujeito detentor dos conhecimentos sistematizados de ordem científica e oriundos da experiência profissional.

Observa-se que, por meio do registro dos acontecimentos durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, há a tomada de uma posição como autora, por um momento. Também se registram as impressões e as reflexões desencadeadas pela ação intervencionista. Portanto, assumem-se as funções de professora: planejamento das aulas; resolução de problemas de ensino e aprendizagem; interação com os alunos, incluindo a motivação para a interação entre eles; mediação para a construção dos conhecimentos da turma; construção dos próprios conhecimentos, pressupondo a revisão dos já estabelecidos pela experiência profissional e pela formação inicial e continuada etc. Essas e outras tomadas de posição atrelam-se à responsabilidade de atuar como sujeito sócio-histórico e ético-político.

Finalizando...

Pensar o sujeito como fragmentado, instável e aberto é uma condição posta pelo momento atual. Porém, as ilusões de uma identidade sólida, delimitada e definida se deflagram, quando a professora conclui que ela mesma e os alunos não são mais os mesmos. A complexidade da constituição identitária pode levar em conta a ilusão de que exista um ser fundido numa mesmidade, apesar de o próprio sujeito claramente reconhecer as múltiplas posições que assume, nega, retoma, reivindica, desconstrói etc. As ações são infinitas...

Diante de toda a complexidade das identidades que um sujeito pode assumir, negar, reivindicar etc., um aglomerado de folhas de papel o representa, fala em nome dele. Os leitores deste trabalho, em sua grande maioria, não reconheceriam Marchioli (2017) se a



encontrasse pela rua. Também não saberiam que se trata de uma mulher, se diversas marcas de gênero não fossem deixadas pelo texto. Não conhecem os coparticipantes - os alunos - nem a orientadora da dissertação, entretanto acreditam em uma presença testemunhada pela dissertação arquivada na biblioteca e disponível na internet, bem como reforçada neste trabalho.

Mesmo que a autora da dissertação escolhida como estudo de caso simbolicamente tenha morrido, aqui está morrendo mais outra autora. O conhecimento obtido a partir de um texto e destinado ao leitor - em especial, o conhecimento científico obtido a partir de textos - pode ser construído quando há a morte de um autor (BARTHES, 2004). E, dessa morte, não se controlam os efeitos desencadeados, apenas se sabe que eles se propagam. E mais, de um ato performativo, a leitura da ata da defesa da dissertação, declara-se mais uma mestra, dando-se certa ilusão de que o passado foi enterrado (AUSTIN, 1990).

Referências

ARROJO, Rosemary; RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. *In: _____*. (Org.) **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-91.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARTHES, Roland. A morte do autor. *In: _____*. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Introdução. *In: _____*; _____ (ed.) **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 15-16.

_____.; _____.; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. *In: _____*; _____. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 17-36.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.



_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

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

BORGES, Maria Isabel. **A linguística no curso de letras-português:** faces, desdobramentos, formas de (re)construção dos conhecimentos sobre a linguagem e a língua (portuguesa) e efeitos na perspectiva do graduando. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística — Curso de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **O jogo ético-político nos quadrinhos editados em “O Pasquim”.** 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística — Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

DASCAL, Marcelo; BORGES NETO, José. De que trata a Linguística, afinal? **Histoire épistémologie langage**. v. 13, n. 1, p. 13-50. 1991. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1991_num_13_1_2323>. Acesso em: 8 set. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>>. Acesso em: 18 maio 2017.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. n. 24, p. 68-75, 1996.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. **Mafalda na Sala de apoio à aprendizagem (SAA):** uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000211043>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. *In:* _____. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido. São Paulo: Nova Cultural, 1873/1996. p. 51-60. (Os Pensadores).



NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

QUINO [Joaquín Salvador Lavado] **10 anos com Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, Paulo. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org. e trad.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Página oficial do Programa Nacional do Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/>>. Acesso em 8 set. 2017.