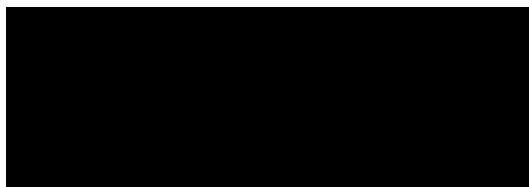
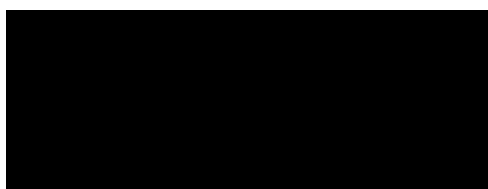


**Revista
Portuguesa
de Educação**

P



**33
2**



Dez 2020

Diretora

Maria Helena Martinho

Diretores adjuntos

Íris Susana Pires Pereira

José António Fernandes

Editores de secção

Ana Sofia Afonso

Guilherme Rego Silva

José Alberto Lencastre

José António Martin Moreno Afonso

Mara de Fátima Morais

Sílvia Monteiro

Indexação e avaliação

SCOPUS

SciELO

Clarivate Analytics

DOAJ

Latindex

REDIB

ERIH Plus

Publindex

RedALYC

MIAR

PUBLINDEX

Qualis CAPES

Dora

Design gráfico

Catarina Soares Barbosa

Apoio

Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Propriedade

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade do Minho

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Portugal

<https://revistas.rcaap.pt/rpe>

rpe@ie.uminho.pt

ISSN 0871-9187/E-ISSN: 2183-0452

Índice

Editorial	1
José António Fernandes Íris Susana Pires Pereira Maria Helena Martinho	
Educação Transformadora:As interconexões das teorias de Freire e Morin	5
Edna Liz Prigol Marilda Aparecida Behrens	
Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en Euskera	26
Mari Mar Boillos Pereira Garbiñe Bereziartua Etxeberria	
Escrita, mediação e reescrita na universidade: Os bilhetes orientadores como estratégia pedagógica para a reflexão linguístico-textual	48
Rodrigo Albuquerque Ana Paula Mota Karine Oliveira	
Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade	71
Luís Filipe Barbeiro Luísa Álvares Pereira Rosa Lídia Coimbra Eduardo Calil	
O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática	95
Carla Cristina Fernandes Monteiro	
Contributo da formação musical no desempenho académico e cognitivo de crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática	116
Susana Azevedo Joana Rato Alexandre Castro Caldas	
Manifestações discursivas de contradições internas na produção de <i>cartoons</i> matemáticos digitais	136
Poliana de Oliveira da Silva Daise Lago Pereira Souto	
Adição à internet e características de personalidade: Um estudo com estudantes universitários portugueses	159
Ana Paula Monteiro Manuel Sousa Elisete Correia	
Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças	177
Teresa Oliveira Lina Morgado	

Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos Silvana Mesquita	200
La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños María Esther Pérez Peláez Amador Cernuda Lago	226
A relação entre o investigador e sujeito-participante na investigação biográfica em educação Le rapport aux personnes-sujets des chercheurs inscrits dans le champ de la recherche biographique en education Carmen Cavaco Anne Dizerbo	240
Relation aux sujets en recherche biographique en éducation Anne Dizerbo	244
Investigação biográfica com adultos não escolarizados: A relação investigador-sujeito participante Carmen Cavaco	261
O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar? Camila Aloisio Alves	279
Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a Rosemeire Reis	295
Les décrocheurs scolaires se racontent : Comment l'entretien de recherche peut-il contribuer à la déconstruction d'identités négatives ? Valérie Melin	310
Dimensões relacionais na investigação biográfica: Reflexões em torno da prática Catarina Paulos	329

Editorial

É com grande satisfação que anunciamos a publicação do número 2 do volume 33 da *Revista Portuguesa de Educação* (RPE). Especialmente nestes tempos de pandemia que constituem um desafio acrescido relativamente ao normal labor associado ao ensino, à investigação e à publicação de qualquer revista.

Para além das dificuldades experimentadas no desenvolvimento da investigação, houve necessidade de estabelecer sistematicamente uma comunicação virtual, o que, por vezes, obrigou a distender no tempo os variados processos editoriais. Em consequência, nestas circunstâncias, a elaboração do presente número da RPE assumiu um maior desafio que nos congratulamos por ter cumprido.

Simultaneamente as restrições e o confinamento em que nos encontramos constituem uma boa oportunidade de leitura e de reflexão, pelo que convidamos todos os leitores a consultarem o índice do número da RPE agora publicado e a lerem os artigos que sejam do seu interesse. Na revista poderá encontrar uma diversidade de textos centrados em variadas problemáticas da Educação, sejam de natureza teórica ou empírica, que certamente corresponderão aos seus interesses de leitura neste domínio científico.

No presente número da revista são publicados 11 artigos, relativos a vários subdomínios da Educação e que serão apresentados resumidamente a seguir, mais seis artigos de um núcleo temático sobre investigação biográfica em Educação.

O artigo que abre este número da RPE intitula-se *Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin*, da autoria de Edna Liz Prigol e Marilda Aparecida Behrens, ambas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Nele apresenta-se um estudo de natureza quanti-qualitativa, crítica e reflexiva, de um subconjunto das obras dos dois pensadores. A análise permitiu a identificação de convergências e de complementaridades nas teorias, emergindo a visão ética, a reforma de pensamento, a contextualização, o diálogo e a religação de saberes como pilares epistemológicos de uma nova prática pedagógica complexa e transformadora, cuja relevância as autoras também reclamam para a formação dos professores.

Os três artigos seguintes têm a aprendizagem da escrita como objeto de indagação. O artigo de Mari Mar Boillos Pereira e Garbiñe Bereziartua Etxeberriai, da Universidade do País Basco, Espanha, intitula-se *Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en euskera*. Apresenta uma estratégia didática para a aprendizagem da escrita académica, que foi desenvolvida e aplicada no âmbito de um projeto de investigação com alunos do ensino superior no País Basco. O artigo incide especificamente no 'artigo científico', identificando as suas principais

José António Fernandes

Íris Susana Pires Pereira

Maria Helena Martinho

caraterísticas, discutindo o processo da aprendizagem deste género textual e a sua importância como passaporte para a participação na comunidade discursiva académica.

O artigo seguinte também assume a aprendizagem da escrita académica como contexto de indagação. Trata-se de *Escrita, mediação e reescrita na universidade: Os bilhetes orientadores como estratégia pedagógica para a reflexão linguístico-textual*, de Rodrigo Albuquerque, Ana Paula Mota e Karine Oliveira, da Universidade de Brasília, Brasil. O estudo procura analisar o papel mediador de um género textual escrito, o do 'bilhete orientador', na reescrita de um outro, o das 'notas de leitura'. Os resultados da investigação apontam para o potencial do género mediador na aprendizagem metalinguística dos processos de (re)escrita das notas de leitura, revelando também a necessidade e a complexidade da mediação interativa do professor, construída a partir dos bilhetes orientadores.

O terceiro artigo sobre a aprendizagem da escrita intitula-se *Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2º ano de escolaridade*. Trata-se, neste caso, da apresentação de um estudo do processo de produção escrita de alunos dos anos iniciais da escolarização, que envolveu a análise de produções e de interações estabelecidas entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Os resultados do estudo, de Luís Filipe Barbeiro, do Instituto Politécnico de Leiria, Luísa Álvares Pereira e Rosa Lídia Coimbra, da Universidade de Aveiro, Portugal, e Eduardo Calil, da Universidade Federal de Alagoas, Brasil, revelam caraterísticas da génese do processo de escrita dos títulos, de que se destacam a sua relativa autonomia no processo de escrita assim como a projeção no título de um elemento nuclear da narrativa escrita.

Os dois artigos seguintes apresentam estudos realizados com base na revisão sistemática de literatura. *O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática*, de Carla Cristina Fernandes Monteiro, da Universidade do Minho, Portugal, apresenta uma revisão de estudos sobre o efeito de intervenções pedagógicas que usaram um instrumento padronizado com o objetivo de aperfeiçoar a competência comunicativa oral de crianças de 11 a 14 anos. Os resultados da análise permitiram a identificação de intervenções destinadas a melhorar os resultados ao nível da expressão oral, mas também da leitura e da escrita, com base na prática de estratégias de metacognição e metacomunicação em sala de aula, apontando também para a escassez desse tipo de estudos.

No artigo *Contributo da formação musical no desempenho académico e cognitivo de crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática*, da autoria de Susana Azevedo, Joana Rato e Alexandre Castro Caldas, todos da Universidade Católica Portuguesa, Portugal, realiza-se uma revisão sistemática tendo em vista analisar a literatura recente acerca da influência que o estudo da música pode exercer no desempenho académico em geral e na matemática, nas funções cognitivas e na plasticidade cerebral. Analisando estudos publicados entre 2007 e 2018, em várias bases de dados, os autores concluíram existir benefícios cognitivos e evidências para a plasticidade cerebral estrutural, induzida pelo treino musical na primeira infância, tendo em consideração as diferenças encontradas no volume de massa cinzenta.

Os dois artigos seguintes reportam estudos em que recorre a tecnologias digitais. No artigo *Manifestações discursivas de contradições internas na produção de cartoons matemáticos digitais*, das autoras Poliana de Oliveira da Silva e Daise Lago Pereira Souto, ambas da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, discutem-se manifestações discursivas de contradições internas que emergiram durante o trabalho de futuros professores com a produção de *cartoons* matemáticos usando tecnologias digitais. Recorrendo a conceitos da Teoria da Atividade e a dados obtidos através de questionários, entrevistas e observação participante, verificou-se que os principais tipos de manifestações discursivas de contradições internas foram dilema e duplo vínculo, que surgiram quando os futuros professores escolheram o conteúdo matemático para desenvolver o *cartoon* e também quando passaram a estudá-lo.

Em *Adição à internet e características de personalidade: Um estudo com estudantes universitários portugueses* Ana Paula Monteiro, Manuel Catalão e Elisete Correia, todos da Universidade de Trás-os-Montes e o último também do Centro de Matemática Computacional e Estocástica, Portugal, estudam o uso problemático da internet, pretendendo conhecer a relação entre a dependência da internet e as características de personalidade. Aplicando um teste, validado para a população portuguesa, os autores concluíram que os estudantes universitários mais neuróticos, mais extrovertidos, menos amáveis e menos conscienciosos revelam um grau de dependência da internet mais elevado, e os estudantes mais jovens e do sexo masculino são tendencialmente mais dependentes da internet.

Os três últimos artigos abordam aspetos relativos a constructos psicológicos. O artigo intitulado *Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no Ensino Superior: O papel da presença emocional e das microlideranças* assume particular atualidade no contexto da adaptação das práticas letivas do Ensino Superior em resposta à pandemia associada à Covid-19. Este artigo, da autoria de Teresa Oliveira e Lina Morgado, da Universidade Aberta, Portugal, discute a problemática das emoções em contextos de aprendizagem online. Os resultados do estudo, envolvendo diversos tipos de situações, identificam o papel da presença emocional do professor e das microlideranças estudantis para a qualidade da aprendizagem e o bem-estar do grupo, apontando para a relevância do seu reforço.

Num caminho similar, mas de distinto âmbito e foco, o artigo *Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos*, de Silvana Mesquita, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil, sublinha o papel motivador do professor e a importância do elemento relacional na prática pedagógica. O artigo é sustentado por um trabalho de campo continuado envolvendo alunos de uma escola pública de ensino médio na periferia do Rio de Janeiro. Os resultados são construídos a partir da análise das perspetivas dos próprios jovens sobre a escola e a prática docente.

O artigo *La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños*, da autoria de María Esther Pérez Peláez, da Universidad Internacional de Valencia, e Amador Cernuda Lago, da Universidad Rey Juan Carlos, Espanha, analisa formas de expressão não verbal,

nomeadamente a dança e o exercício físico, como reguladores de stress e redutores da ansiedade em crianças. A dança emerge neste estudo como uma ferramenta poderosa na consolidação desses objetivos.

Conforme referido, o número corrente da RPE conclui com um núcleo temático intitulado *A relação entre o investigador e sujeito-participante na investigação biográfica em educação*. Nele se analisa a biografização enquanto instrumento de interpretação e (re)elaboração da experiência própria e de construção da identidade pessoal. O núcleo temático é organizado por Carmen Cavaco, da Universidade de Lisboa, e Anne Dizerbo, da Université Sorbonne Paris Nord, reunindo seis contribuições, com origem no Brasil, França e Portugal, a partir de investigações diversificadas envolvendo crianças, jovens e adultos.

Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin

RESUMO

O movimento da educação na busca de superação da prática pedagógica conservadora leva a questionar os processos de fragmentação do conhecimento gerados pela visão cartesiana. Para tanto, buscou-se investigar uma concepção na educação que acolha a reforma desse pensamento para atingir uma educação complexa e transformadora. Optou-se por dialogar com Paulo Freire e Edgar Morin, elegendo em algumas de suas obras os pontos convergentes e complementares, com a finalidade de tecer construtos que possam subsidiar epistemologicamente uma nova prática pedagógica complexa e transformadora. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica de natureza quantiquantitativa, crítica e reflexiva, para revisar algumas obras dos autores eleitos para o estudo. Para a análise dos dados, aplicaram-se os procedimentos de Bardin (2011). Os resultados indicam que as teorias têm pontos que se aproximam e acolhem fundamentos epistemológicos que possibilitam subsidiar o docente na superação da prática pedagógica conservadora, para uma proposição que leve à emancipação e protagonismo do aluno e do professor. Das convergências e complementaridades entre as duas teorias, ressalta-se a importância de pontos como a visão ética, a reforma de pensamento, a contextualização, o diálogo e a religação de saberes.

Palavras-chave: Educação transformadora; Pensamento complexo; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O movimento contínuo de busca pela transformação, mudança, inovação e o desenvolvimento acelerado das tecnologias levam ao crescimento exponencial das informações. As ações constantes da humanidade possibilitam alterações profundas no âmbito social, econômico e cultural, tanto local quanto globalmente, seja para modificar, seja para destruir. Elas são marcadas por movimentos de provisoriedade, imprevistos, incertezas, que têm exigido pessoas preparadas para descortinar caminhos e buscar recursos que possam ajudar a enfrentar os desafios e os problemas emergentes impostos pelo mundo contemporâneo.

Edna Liz Prigolⁱ
Pontifícia
Universidade Católica
do Paraná, Brasil

Marilda Aparecida
Behrensⁱⁱ
Pontifícia
Universidade Católica
do Paraná, Brasil

No século xx, ainda se acreditava que o fim da formação de uma pessoa estava condicionado ao recebimento do diploma de educação superior em nível de graduação. Nesse modelo, o aluno tornava-se um profissional ou um professor, detentor de todos os conhecimentos necessários para atuar na sua área, os quais sustentavam e eram suficientes para exercer sua profissão. Contudo, essa formação relacionava-se à aquisição de conhecimento pronto e acabado, portanto cabia ao professor depositar esses conteúdos mecanicamente na cabeça dos alunos, por meio de metodologias que envolviam cópia, repetição e procedimentos de auxílio para decorar os conteúdos propostos. Essa fase da educação foi caracterizada por Freire (1987) como educação bancária.

A docência mecânica e reducionista, com visão fragmentada, também é apontada por Morin (2000) como efeito do paradigma newtoniano-cartesiano, que caracterizou a ciência e a educação por 400 anos, ou seja, desde o século xvii até meados do século xx.

A urgência em superar esse modelo conservador levou a investigar autores como Freire e Morin, para ajudar a entender as fragilidades das certezas absolutas defendidas e a clareza da transitoriedade do conhecimento. Com esse desafio posto, os educadores começaram a alertar que a educação e a formação precisam passar por uma reforma, exigindo do profissional ou do professor formação continuada que possibilite a (re)construção e religação dos saberes e desenvolvimento de competências condizentes com as exigências da contemporaneidade.

Alguns estudos com foco nessa temática já foram realizados por pesquisadores, com objetivos distintos no sentido de dialogar com Freire e Morin. Nascimento (2007), por exemplo, buscou articular as ideias desses autores como escopo para entender suas contribuições para o campo educacional; assim, de Freire explorou o princípio de que “o diálogo rompe com o verticalismo que produz a hegemonia do saber” (p. 1) e com Morin procurou compreender a docência à luz do pensamento complexo, apontando ser possível desenvolver “um projeto de reconstrução permanente, através da pluralidade de saberes” (p. 1), pois esses fundamentos oportunizam entender a educação como um recurso de superação das injustiças e das exclusões. No mesmo sentido, a prática da liberdade proposta por Freire e a visão da complexidade de Morin permitem relacionar uma visão mais ampla da dinâmica do conhecimento e sua multidimensionalidade.

Outro estudo interessante na temática é o de Romão (2000), que fez uma análise comparativa entre Edgar Morin, com a obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, e Paulo Freire, com o livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. O autor afirma que ambos tiveram a preocupação de trabalhar com a temática da educação do futuro, propondo uma reflexão sobre os saberes necessários para superar o paradigma educacional cartesiano que ainda pode estar presente na docência. Afirma que, a partir de suas investigações, percebeu que esses autores defendem que a mudança deve levar a transformações paradigmáticas, sendo que

Freire insiste mais no resgate dos saberes de todos, especialmente no dos dominados, porque, conforme afirma em vários de seus livros, busca a transformação social com os oprimidos e não simplesmente

para os oprimidos. Morin reitera mais a necessidade de se considerarem os saberes. (Romão, 2000, p. 38)

Ainda, é oportuno citar Silva e Malachias (2012), que seguiram a mesma linha de Romão (2000), investigando as duas obras de Freire e Morin para identificar ideias convergentes desses autores. Entre as confluências, destaca-se que ambos buscam esclarecer a importância de superar a ideia de acumular conhecimentos de maneira fragmentada e sem significado. Ademais, apontam a urgência em ampliar a compreensão da “complexa dimensão humana para a compreensão da educação e da sociedade como um todo, destacando o componente emocional” (Silva & Malachias, 2012, p. 223) e complementam afirmando que é importante “estar sempre aberto às novas ideias e revendo as anteriores, para que estas não se tornem objeto da racionalização que gera cegueiras e incompreensões” (Silva & Malachias, 2012, p. 223).

Em investigação sobre a convergência de pensamento dos autores estudados, Behrens (2014) destaca:

A convergência das proposições dos educadores Paulo Freire e Edgar Morin está sem dúvida na convicção da necessidade de uma educação transformadora, para tanto, defendem a busca constante de um novo paradigma na educação, em especial, no que se refere a prática pedagógica dos professores. A visão de totalidade e o desafio de superação da reprodução para a produção de conhecimento, proposta pelos autores, exige a formação de sujeitos cognoscentes e críticos, e este caminho implica em valorizar a reflexão, a discussão, a ação, a curiosidade, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento e, para tanto, a formação dos alunos depende da reconstrução da prática educativa proposta em sala de aula. (p. 266)

Diante desse contexto em movimento, surge o desafio de pensar uma reforma de pensamento na educação; para tanto, há necessidade imediata de subsidiar a formação inicial e/ou continuada dos professores para buscar o desenvolvimento da docência que acolha uma nova teoria na educação. Trata-se de superar uma visão positivista e cartesiana, reducionista e fragmentada de ver os fenômenos presentes no universo, que acompanhou a formação docente e estruturou os saberes dos professores que sustentam a prática pedagógica.

A recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação do século XXI, ainda está por conquistar os quatro pilares propostos que possibilitam o desenvolvimento de saberes, ou seja, saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver, compatíveis com as necessidades educacionais atuais da sociedade e do mundo (Delors, 1999). A aprendizagem da docência implica entender uma visão mais ampla e não seguir receituários e modelos previamente colocados, devendo, assim, considerar os saberes, os recursos internos, o potencial do professor, as necessidades externas, as exigências da profissão, as redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais. O “professor como profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo

nacional e local, numa inserção global” (Gatti, 2016, p. 170); assim, necessita considerar os saberes epistemológicos, ontológicos e metodológicos para construir uma nova concepção de educação que fundamente a prática pedagógica contemporânea.

O abandono da educação bancária (Freire, 1987) e da visão cartesiana (Morin, 2000) impulsiona buscar processos que levem o professor a perceber que existe uma tessitura de múltiplas dimensões, entre elas, as afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, políticas, culturais, sociais, ecológicas, no sentido de despertar no docente um olhar mais crítico sobre o processo educativo como profissional da educação e como pessoa. O docente como único detentor do conhecimento, que transmite conteúdos para serem memorizados – o que é definido por Freire (1987) como educação bancária –, cristalizando-se em suas ideias e pensamentos únicos, absolutos e inquestionáveis, é um paradigma que precisa ser superado. Para isso, é importante que dialogue com novos conhecimentos, de diferentes níveis de percepção, para buscar pensamentos que possibilitem uma forma diferente de ver, ser e atuar.

Essas inquietações levaram à realização desta investigação, por meio de pesquisa bibliográfica, dialogando com o referencial teórico proposto em algumas obras de Paulo Freire e Edgar Morin, na busca de pontos convergentes e complementares, por meio de consultas e leitura crítica das quatro obras em foco nesta pesquisa, eleitas por acolherem uma visão mais metodológica do ensino, além de terem cunho mais pedagógico, apresentando ideias nucleares que tratam dos saberes que podem auxiliar na tessitura de construtos que subsidiem epistemologicamente uma prática pedagógica complexa e transformadora. De Freire, elegeu-se *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1987). De Morin, foram escolhidas as obras: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000) e *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento* (1999).

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Para realizar a tessitura desta pesquisa, buscaram-se pontos convergentes entre os fundamentos e princípios da educação transformadora de Freire e a proposição da reforma de pensamento de Morin, projetada numa nova visão na ciência e na educação, denominada pensamento complexo. Trata-se de compreender a diversidade das teorias revisitadas, que, em muitos momentos, podem convergir e divergir, possibilitando ao pesquisador um novo olhar para entender o caminho necessário a ser percorrido, isto é, apreender a base epistemológica que pode nortear o desenvolvimento de saberes que conduzam a uma prática pedagógica complexa e transformadora.

O interesse por esse caminho na investigação levou a optar por destacar as convergências e as complementaridades teóricas desses pensadores. Tal procedimento pode auxiliar na reflexão por meio de relações dialógicas e recursivas, colhendo, ao mesmo tempo, as interdependências, não deixando de visualizar os antagonismos – que são muito poucos –, mas com a clareza de ir além dos limites conhecidos. Buscou-se trabalhar com um pensamento que distingue e une, não abandonando o conhecimento das partes pelo todo, tampouco da análise pela síntese, e vice-versa, mas conjugando-as.

A tentativa durante o estudo foi superar a visão mutiladora e unidimensional na pesquisa, conforme afirmam Moraes e Valente (2008), “sabendo, hoje, que nossa realidade é complexa, mutante, difusa, ambígua, não-linear e muitas vezes ambivalente” (p. 76), pois “continuamos trabalhando com pressupostos epistemológicos que privilegiam a linearidade, o determinismo, a fragmentação e a exclusão” (p. 76). Com esse pressuposto, buscou-se metodologicamente conhecer alguns modos e processos das teorias e, se necessário, entrelaçar essas informações. Essa lógica na pesquisa propiciou uma visão mais ampla, oportunizando uma nova percepção de ler, analisar, sintetizar, aplicar, identificando a multirreferencialidade dos conhecimentos, permitindo um pensamento articulado para visualizar o que pode estar disjunto e/ou oculto, bem como interpretar os aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, na tentativa de obter um pensamento menos mutilador – daí a necessidade de retomar o conceito de complexidade definido por Morin (2000), que esclarece: “*complexus* significa o que foi tecido junto” (p. 38), acrescentando que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (p. 38). Nesse movimento, cabe o entendimento de que complexidade provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar e enlaçar.

A pesquisa nessa perspectiva possibilita, segundo Freire (1987), fazer com que o homem produza e comunique seus conhecimentos, sua cultura, por meio de sua palavra escrita ou falada, emancipando-se e libertando-se, pois tem mais possibilidade de conhecer e ler o mundo para superar os obstáculos da vida.

Assim, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com organização de nível específico, trabalhando somente as obras que contivessem dados referentes à especificidade do tema a ser tratado. Para a análise de conteúdo (Bardin, 2011) e interpretação dos pontos convergentes e complementares de Paulo Freire e Edgar Morin, para tecer construtos que possam subsidiar epistemologicamente a prática pedagógica transformadora, realizaram-se os procedimentos na seguinte sequência: (i) leitura detalhada e cautelosa das quatro obras em foco nesta pesquisa, sendo, de Freire, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1987) e, de Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000) e *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento* (1999); (ii) identificação de categorias teóricas a partir da interpretação das obras de Freire e Morin no que se refere às questões didático-pedagógicas; (iii) identificação das unidades de análise, por meio de componentes (palavras, frases) e/ou itens de relevância na construção dos conceitos importantes; (iv) análise interativa, por meio da interpretação dos conceitos presentes nas obras indicadas de maneira dialógica, identificando as partes e o todo dos conceitos, princípios e fundamentos.

Na etapa de identificação das unidades de análise, foi utilizado o *software* MAXQDA¹, no qual foram copiados os textos de destaque das obras de Morin (1999, 2000) e Freire (1987 e 1996). A partir do reconhecimento dos conceitos relevantes presentes nas obras indicadas, foi possível elaborar a etapa de análise interativa e, por meio da ferramenta de pesquisa MAXQDA, identificar as palavras que mais se destacaram de cada um dos autores,

1. Software para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=EAlalQobChMIxP0r1NSe5QIVeEgWRCh3DdQ06EAAYASAAEgJ8bvD_BwE

permitindo a construção de um material visual, denominado nuvem de palavras (Figuras 1 e 2). Os dados organizados no *software* também permitiram a elaboração de dois quadros-síntese (Quadros 1 e 2) para apresentar os pontos de convergência e complementaridade dos autores que pudessem auxiliar na construção de construtos para subsidiar epistemologicamente os saberes docentes para uma prática pedagógica transformadora.

3. UM OLHAR DE FREIRE SOBRE A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A pedagogia libertadora, defendida pelo educador Paulo Freire e alicerçada na teoria crítica, tornou esse importante educador e representante brasileiro reconhecido pelo seu envolvimento com os movimentos populares e a educação não formal, mas cabe ressaltar que seus ensinamentos continuam reverberando na educação no Brasil e em algumas outras partes do mundo. Para Freire (1996), a educação é um ato político que propõe a conscientização dos educandos, desenvolvendo a autonomia, de forma que possam intervir na realidade, modificando-a. Para isso, se faz prudente entender que “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. ... A autonomia, enquanto atitude do ser para si, é processo de vir a ser” (Freire, 1996, pp. 119–121), é a decisão, a responsabilidade conferida ao indivíduo.

Freire, em seu percurso acadêmico, fundamentou seus estudos no desejo de superar a educação opressora; assim, traz em suas obras, em especial, *Pedagogia da Autonomia* (1996), ideias, pensamentos, princípios, saberes que buscam repensar a lógica estruturada no pensamento positivista vigente desde o século XVII, que possibilitou o desenvolvimento da visão da racionalidade técnica, mecânica e reducionista na educação. Essa abordagem educacional focalizava a razão, em detrimento da ética e do sentimento, e instituiu um pensamento analítico e linear, não permitindo a divergência, mas enfatizando a quantificação rigorosa dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, os saberes docentes precisavam compreender a necessidade de ver o aprendizado como um produto, a supervalorização da disciplina, promovendo a fragmentação e a importância da transmissão de conteúdo, em uma sequência linear e racional. Por sua vez, os alunos, de forma passiva, repetiam e decoravam os conteúdos dados e os reproduziam, o que Freire (1987) denominou educação bancária, na qual o professor “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. . . . Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (p. 68).

A educação bancária atende aos princípios da ciência clássica que influenciaram esses saberes docentes, de maneira que os professores compreendem que a relação entre eles e o aluno deve ser vertical e hierarquizada. Segundo Morin (2000), a função docente atende ao paradigma da simplificação ou newtoniano-cartesiano, que, aliado à visão bancária, projeta uma docência baseada na eficácia, na eficiência e na produtividade. Com esse viés,

a ação didática do professor fica focalizada na busca incessante do comportamento desejado, ou seja, uma educação bancária, com metodologias repetitivas que anulam a criação do aluno e, como Freire (1987) alerta, “o minimiza[m], estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz[em] aos interesses dos opressores, pois, para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo e nem a sua transformação” (p. 34).

Para Freire, a prática pedagógica dos professores necessita superar essa visão bancária ou cartesiana que levou à cegueira do conhecimento, fixando-se nas velhas certezas de verdades absolutas, herdadas do princípio da visão binária e manipulada pela ideologia dos opressores, no qual predominam a reprodução e a fragmentação, o que mantém os alunos alienados, pois “obstaculiza a emersão das consciências e a sua inserção crítica na realidade como totalidade” (Freire, 1987, p. 81). Essa visão conservadorista impossibilita uma educação transformadora para manter o *status quo* da ação dominadora e antidialógica.

A prática docente baseada na dominação se contrapõe à libertação e, assim, reforça um ensino para manter a ingenuidade dos educandos. Segundo Freire (1996), para conquistar uma educação libertadora, há necessidade de oferecer formação que permita ao estudante transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico. Nessa direção, o ensino deve partir de situações reais da comunidade, que problematizem e contextualizem os conhecimentos, gerando aprendizagem para a vida e não só conteúdos decorados para fazer provas. Para que esse desafio se consolide, o estudante precisa ter uma educação que inclua uma visão epistemológica, histórica, política, social e cultural, entre outras dimensões. Assim, passa a compreender a heterogeneidade, aceitar o diferente, desenvolver a autonomia, a reflexão e compreensão do contexto histórico no qual está inserido, de maneira que possa interferir e transformar a realidade social.

Fundamentado na proposição de incompletude nos seres humanos, Freire (1996) salienta que é primordial olhar a prática e refletir sobre ela, para melhorá-la, uma vez que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 17); para tanto, o docente precisa ter uma postura reflexiva para perceber suas limitações e possibilidades na docência, reavaliando, a partir da teoria, suas decisões, como um profissional consciente de suas atribuições e que reconstrói sua ação didática por intermédio de processos contínuos de aprendizagem. Para Freire (1996), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (p. 18).

Freire (1992) não nega a necessidade de estudar os conteúdos, mas esclarece o estigma, afirmando que “a questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística, porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo” (p. 110). Seu pensamento revela que, na docência, existe a indispensabilidade da sistematização do conteúdo pelo docente, pois o que deve ser combatido é a subordinação à educação bancária, que promove uma visão de disjunção, de separatividade, de homogeneização, de esfacelamento e reducionismo. Nesse

caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a reflexão, o posicionamento frente aos problemas, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que, consoante Freire (1996), supera os efeitos negativos do falso ensinar.

A educação transformadora leva a pensar sobre os saberes docentes, tendo como foco os caminhos de construção de conhecimentos que superem a racionalidade técnica instrumental, uma vez que “educar tem característica de movimento e isso sustenta a prática profissional como forma de conceber a construção do professor em um processo histórico sempre inacabado” (Freire, 1992, p. 42). Numa educação com visão transformadora, o ser humano está em processo constante de (des)aprendizagem, pois tem consciência de sua inconclusão e de que necessita aprender, construir conhecimentos, interagir, dialogar com o outro, buscando a diversidade de saberes para superar as injustiças, a exploração, a opressão que conduz à desumanização, “que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (Freire, 1987, p. 16).

A prática pedagógica, nessa visão transformadora, é sustentada pela ação do docente, de forma que suas atividades façam com que o aluno estabeleça relações significativas e se aproprie dos conhecimentos socialmente construídos, dando-lhes significado no contexto em que vive, porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

O professor, para Freire (1996), não deve ser licencioso, permissivo, espontaneísta e autoritário, mas exercer a autoridade pela competência em sala de aula, atuando democraticamente, com ética, criticidade, como mediador, instigando o aluno a se instrumentalizar com conhecimento que o qualifique a atuar no meio em que convive, pois “o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do faça o que mando e não o que eu faço” (p. 16).

Há urgência na atualidade de alterar a relação autoritária entre professor e aluno; nesse sentido, Freire (1987) aponta a relevância do diálogo amoroso, da parceria, do compartilhamento, pois defende que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (p. 8), possibilitando a autonomia na construção do conhecimento.

A educação transformadora exige responsabilidade e rigorosidade ética na docência. O professor, antes de ensinar, precisa dialogar sobre ela com seus alunos no processo de ensino e vivenciá-la cotidianamente, “na maneira como lida[mos] com os conteúdos que ensina[mos], no modo como cita[mos] autores cuja obra discorda[mos] ou com cuja obra concorda[mos]” (Freire, 1996, p. 18). A ética envolve respeito ao outro; assim, o professor, como profissional da educação, tem de deixar transparecer para seus alunos suas ideias, posicionamentos, sejam eles divergentes ou convergentes, para que eles “percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros” (Freire, 1996, p. 18), pois acredita que o ser humano é um sujeito histórico, transformador e, principalmente, ético.

A aprendizagem na educação transformadora necessita que o docente, na sua ação didática, instigue seus alunos a pesquisar, a dialogar com autores e teorias, para que sejam sujeitos capazes de construir seus próprios conhecimentos, o que Freire (1996) denomina “saber ensinado em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, portanto aprendido pelos alunos” (p. 28).

Educar, para Freire (1996), é fazer o aluno aprender de forma significativa, por isso o estudar, o ler e dialogar com o autor, não para repeti-lo, mas para ganhar fundamentos teóricos que auxiliem em suas argumentações; para tanto, requer-se situar as informações nas necessidades reais do contexto em que o aluno vive. Nesse sentido, Freire (1996) questiona: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 15). A educação transformadora exige superar a visão de “um educador reaccionariamente pragmático” (Freire, 1996, p. 32), que acha que os conhecimentos do aluno não têm nada a ver com os conteúdos escolares. Ao contrário, é importante considerar os conhecimentos do educando, aqueles adquiridos de modo empírico durante seu percurso de vida social, uma vez que proporcionam saberes mais próximos da realidade e que podem ser relacionados com os conteúdos escolares. A vivência do estudante necessita ser considerada para que faça sentido e ele possa ter autonomia na sua vida pessoal, escolar, social e profissional.

Este recorte das proposições de Freire possibilita identificar que é factível superar uma visão positivista e cartesiana rumo a uma educação para a transformação, saberes que podem fundamentar a prática pedagógica docente, não como um dogma, mas com pensamentos que levam à reflexão.

Da síntese apresentada, identificaram-se alguns pontos/palavras (Figura 1) mais frequentes da teoria de Freire (1987, 1996).

Figura 1

Nuvem de Palavras Mais Frequentes de Freire



Fonte: As autoras, 2019.

As 17 palavras mais citadas auxiliam a identificar alguns construtos do pensamento de Freire, indicando que suas ideias buscam uma educação para a autonomia, de maneira que o educando possa pensar certo, sendo

necessário, para isso, fazer um movimento dialético, entre o fazer e o pensar, superando a ingenuidade e despertando a curiosidade, em busca da transformação pessoal. Uma educação que possibilite resgatar a esperança, superar as injustiças, a discriminação, tendo consciência do inacabamento do processo formativo de qualquer indivíduo.

4. EDGAR MORIN NA TESSITURA DOS SABERES NECESSÁRIOS PARA A REFORMA DO PENSAMENTO

Edgar Morin é considerado um dos pensadores mais emblemáticos e importantes dos séculos XX e XXI e reconhecido internacionalmente como o pensador e fundador da teoria da complexidade. Em seus aproximadamente 40 livros, procura incessantemente desenvolver princípios para orientar o pensar bem, isto é, busca caminhos para superar a visão cartesiana, focalizada na fragmentação do conhecimento, e propõe a teoria da complexidade, a qual demanda uma reforma do pensamento. Morin (2000), em sua teoria, tem a clareza da necessidade de superar a visão da razão, mas não a anula; ao contrário, alia a ela a visão da complexidade, baseada na emoção, na subjetividade, na amorosidade, na inclusão.

Na proposta da *scienza nuova*, Morin (2005) identifica que o processo de ensinar precisa de uma tomada de consciência acerca das cegueiras que mutilam o pensamento, no erro e na ilusão de verdades absolutas pregadas como inquestionáveis, advindas do paradigma da simplificação, pautado na disjunção, na redução e na abstração. Os princípios-guia ou operadores cognitivos (Quadro 1) por ele delineados auxiliam o pensar bem (Morin, 2000) e possibilitam a compreensão da complexidade da realidade, suas relações e inter-relações com o todo.

Quadro 1

Síntese dos Sete Princípios-Guia de Edgar Morin

Princípio-guia	Síntese
Sistêmico-organizacional	Liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo e vice-versa.
Holográfico	Não apenas a parte está no todo, mas o todo está inscrito na parte.
Circuito retroativo	A causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa – a causalidade não é linear.
Circuito recursivo	Produtos e efeitos são eles mesmos causadores e produtores daquilo que os produz.
Autonomia/dependência	Para os seres vivos, a autonomia é inseparável da dependência do seu meio ambiente natural e cultural.
Dialógico	Compreender a inseparabilidade dos contrários no entendimento da realidade.
Reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento	Todo o conhecimento deve ser (re)conhecido, pois é uma reconstrução/tradução feita por uma mente em determinado contexto.

Fonte: As autoras, com base em Morin (1999, pp. 93-97).

A proposição de Morin (2000), na teoria da complexidade, tem como foco a mudança paradigmática, em especial a crítica ao paradigma newtoniano-cartesiano ou da simplificação, que influenciou os saberes docentes impregnados da visão de separatividade, de exclusão, de hierarquia, de obediência ao autoritarismo; reforça se tratar de “uma cultura escolar que dificulta a aprendizagem, que exclui a subjetividade e fragmenta a multidimensionalidade humana, a intersubjetividade presente nos processos de construção do conhecimento” (Morin, 2007, p. 139), suprimindo a visão da realidade social, dificultando ao educando nela interferir.

A ação de memorização e repetição dos conteúdos pelo aluno é re-criminada pelo autor, para quem “uma cabeça bem cheia é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido” (Morin, 1999, p. 21); assim, defende uma cabeça “bem-feita”, com o próprio aluno tendo competência para criar e resolver problemas, dando-lhes sentido, em especial, por meio da religação dos saberes.

Sobre essa prática pedagógica sustentada pela supervalorização do conhecimento disciplinar de visão unilateral, puramente intelectual, visualizado como único e induzindo à multiplicação e perpetuação, Morin (2007) posiciona-se afirmando que “o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas, disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras” (p. 77) e precisam ser superadas.

Morin (2000) aponta a necessidade de considerar os saberes que envolvem o princípio do conhecimento pertinente como possibilidade de religar as partes fragmentadas na disciplina; complementa afirmando sobre a necessidade de “situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (p. 15), pois a informação isolada e desconectada perde sua relevância e significação, uma vez que a contextualização é considerada por ele uma “disposição natural da mente humana para situar todas as suas informações em um contexto e em um conjunto” (Morin, 2000, pp. 100-101). Esse saber reforça a imprescindibilidade de situar as informações em seus contextos, para não as fragmentar e dar a elas um sentido.

A construção dos conhecimentos pelo sujeito implica entender que ser e saber são inseparáveis; portanto, sustenta-se que, como seres histórico-culturais, os discentes e docentes desenvolvem-se ao longo da vida e carregam aprendizagens que não obrigatoriamente aprendem na escola e precisam ser valorizadas. Assim, Morin (2000) recomenda que “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (p. 34), ou seja, a construção do conhecimento deve ser situada e envolve a colaboração mútua entre os indivíduos, no caso, o professor e os educandos e os educandos e seus pares, no processo de ensino-aprendizagem.

Morin (1999) complementa o sentido de movimento e leva ao entendimento de que toda a ação e reação na educação não se dão linearmente, pois trata-se de “um conhecimento em movimento, um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum” (p. 108), que se constituem como um circuito contínuo, variando

de acordo com o que ocorre nos processos autoeco-organizadores e os resultados gerados nas inter-relações e retroações.

O princípio da incompletude é reforçado na teoria de Morin (2000), referindo-se ao conhecimento multidimensional, que deve respeitar e identificar que um fenômeno estudado tem diversas dimensões, precisando o ser humano também ser considerado nos seus aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Dessa maneira, “o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfazem, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação” (Morin, 2000, p. 176).

A autonomia também é tema de discussão do autor, que a compreende como ação de emancipação, relação e autoformação do indivíduo, pois “não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente para viver, seja ele biológico, cultural ou social” (Morin, 1999, p. 118). Igualmente, o diálogo amoroso é contemplado, quando Morin (2000) propõe a vivência com afetividade, que pode e deve ser transportada para o espaço educacional, uma vez que o “desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão. ... A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo” (pp. 20-21); isso reforça a importância da relação entre a inteligência e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Desse professor, espera-se que possa planejar ambientes dinâmicos, flexíveis e abertos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo, podendo ser visualizados como ecossistemas que levam à interação, interdependência, visão complexa, admitindo relações permeadas pela generosidade, ética, companheirismo, diálogo, respeito às diferenças e diversidade. Segundo Morin (2000), é necessário pensar na ética “pessoal em prol de mim mesmo, em prol dos outros, da família, dos filhos. Implica também uma ética civil para sermos capazes de construir democracia, assumir o precisar de ajudar os outros, de ajudar os indivíduos” (p. 40); trata-se da urgência de uma “ética humana planetária, porque somos irmãos e irmãs, membros de uma mesma comunidade civil, e precisamos fazer dela a nossa pátria” (p. 40).

Em sua teoria, o autor apresenta contribuições significativas que interferem diretamente na docência. Do apanhado realizado nesta pesquisa, foi possível apresentar pontos/palavras (Figura 2) mais frequentes do pensamento complexo de Morin (1999, 2000).

Figura 2*Nuvem de Palavras Mais Frequentes de Morin*

Fonte: As autoras, 2019.

As 19 palavras mais citadas auxiliam na representação da teoria da complexidade de Morin, que mostra ser um pensamento multidimensional, global, transnacional e planetário para não isolar o homem de seu meio físico, biológico, cultural, social e afetivo, ou seja, um pensamento que reconhece os limites, mas também as incertezas e as descontinuidades.

5. AS CONVERGÊNCIAS E COMPLEMENTARIDADES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DE FREIRE E MORIN

A análise dos textos iniciou-se com o desenvolvimento teórico de um *corpus* de quatro obras, apresentando alguns recortes da fundamentação de cada um dos autores. Para tecer os construtos, identificando suas aproximações e complementaridades, foram utilizadas como dimensões: a visão de educação, a metodologia, o papel do professor e o papel do aluno.

A busca da reforma de pensamento para atingir uma educação transformadora envolve um caminho desbravador de autores relevantes, como Freire e Morin, que registraram em suas obras os subsídios, construtos e propostas de práticas que podem acolher uma ação docente crítica, reflexiva e transformadora. Assim, optou-se por elaborar um quadro-síntese (Quadro 2), após a análise interpretativa dos fundamentos de cada um dos autores, para apresentar os pontos de convergência e complementaridade que podem auxiliar na construção de construtos para subsidiar epistemologicamente os saberes docentes, numa prática pedagógica complexa e transformadora. No Quadro 2, foram definidas seis dimensões que se entrecruzam: metodologia, professor, aluno, conteúdos, conhecimentos e educação.

Quadro 2*Convergências e Complementaridades Entre Freire e Morin Sobre a Educação com Visão Conservadora Newtoniano Cartesiana*

Categoria	Freire	Morin
Metodologia	Educação bancária: memorização e reprodução. Prática da dominação. Falso ensinar. Racionalidade técnica instrumental. Transferência de conhecimentos.	Fragmentação, reducionismo, separatividade e disjunção. Pensamentos simplificadores. Ensino de conhecimento disciplinar de visão unilateral, puramente intelectual, visualizado como único e induzindo à multiplicação e perpetuação.
Professor	Curiosidade ingênua. Licencioso, permissivo, espontaneísta e autoritário.	Individualista.
Aluno	Superar a opressão. Não ser crítico.	Superar pensamentos fechados, obsoletos e fragmentados.
Conteúdos	Conteudístico. Verdades absolutas.	Cabeça bem cheia. Disciplinaridade.
Conhecimentos	Para acomodar o aluno ao mundo da opressão.	Cegueira do conhecimento, incitando ao erro e à ilusão e mutilando o pensamento.
Educação	Estimular a ingenuidade dos educandos. Opressão que conduz à desumanização.	Exclui a subjetividade, fragmenta a multidimensionalidade humana, a intersubjetividade presente nos processos da educação.

Fonte: As autoras, 2019.

A educação transformadora busca desenvolver pessoas para que possam se emancipar e se tornar mais independentes, críticas, inovadoras, para que tenham competências para resolver os problemas emergentes e saibam lidar com os desafios e exigências da sociedade e do mundo contemporâneo. Seguindo essa linha de pensamento, é oportuno mencionar que o conhecimento desvelado na pesquisa é reflexo da construção e tradução dos pesquisadores; para isso, é necessário considerar que são sujeitos com uma história de vida pessoal e profissional, possuidores de saberes específicos, e que a produção de conhecimentos tem sua interpretação da realidade de acordo com suas autorreferências. Dessa maneira, apresenta-se no Quadro 3 uma síntese interpretativa das convergências e complementaridades entre Freire e Morin sobre a educação transformadora e complexa.

Quadro 3*Convergências e Complementaridades Entre Freire e Morin Sobre a Educação Transformadora e Complexa*

Categoria	Freire	Morin
Metodologia	Prática docente crítica. Diálogo amoroso com rigorosidade. Produção e construção dos conhecimentos.	Dialógica. Ocorre com processos autoeco-organizadores e pelos resultados gerados nas inter-relações e retroações.
Professor	Pensar certo. Postura reflexiva. Curiosidade epistemológica. Educador problematizador. Autoridade em sala de aula. Democrático, ético, crítico e mediador. Autoridade, agindo com rigorosidade e amorosidade.	Reforma do conhecimento. Age colaborativamente. Ter noção da relação entre inteligência e afetividade.
Aluno	Autonomia para intervir na realidade.	Autonomia e dependência para a emancipação e autoecoformação do indivíduo.
Conteúdos	Contextualizados histórica e socialmente. Diversidade de saberes.	Contextualizados, globalizados e complexos. Cabeça bem-feita, pois o próprio aluno tem competência para criar e resolver problemas, dando-lhes sentido e ligando os saberes. Transdisciplinar.
Conhecimentos	Transformar o conhecimento empírico em científico. Compreender a heterogeneidade.	Desenvolvimento do conhecimento pertinente. Compreender a multidimensionalidade e multirreferencialidade. Religação dos conhecimentos. Progride indo das partes ao todo e do todo às partes. Reconhecer a unidade e a diversidade.
Educação	Transformar a realidade social. Desenvolvimento da visão histórica, política, social e cultural. Educar tem característica de movimento. Consciência de inconclusão.	Desenvolvimento para compreensão do pertencimento do ser humano ao planeta e ao universo. Compreensão da complexidade da realidade e suas relações e inter-relações com o todo. Círculo contínuo. Para a ética pessoal, civil e humana planetária. Reconhecer os limites, mas também as incertezas e as discontinuidades.

Fonte: As autoras, 2019.

A leitura, releitura e fichamento das obras escolhidas de Freire e Morin levaram a identificar alguns construtos, subsídios e saberes comuns ou convergentes, que indicam caminhos para subsidiar a formação docente, preparando o educador para uma prática pedagógica transformadora e libertadora. São eles: (i) a superação da visão conservadora e simplificadora da educação que fragmenta o conhecimento; (ii) a visão de que o conhecimento não é estático, não está pronto e acabado, mas em constante transformação e evolução, não podendo ser transmitido como verdade absoluta, mas devendo

desenvolver no educando a curiosidade, a criticidade, a análise para construir o conhecimento; (iii) o homem deve ser entendido como sujeito histórico, que traz valores, mitos, crenças, dogmas, conhecimentos adquiridos durante sua existência, tendo um passado, um presente e um futuro que devem ser contemplados; (iv) a incompletude do ser humano, pois se desenvolve durante toda a sua vida e está sujeito a retroações, recursividades, interações e organizações; (v) a autonomia como responsabilidade e processo de autoformação; (vi) a ação de ensinar não deve ser mecânica, fragmentada, simplificadora, mas envolver a criatividade, a criticidade, a diversidade e a afetividade.

Sobre o papel do professor, os dois autores enfatizam posturas que se integram, como a importância da ética, da afetividade e da visão multidimensional da realidade. O encontro de pensamento dá-se também na contextualização, na aprendizagem de coparticipação, para que os conteúdos superem a superficialidade para serem significativos para a vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação, a ação do pesquisador pode ser influenciada por aquilo que acontece nas interações com a teoria pesquisada, que podem sofrer interferências, incorporando os conceitos, pensamentos, sentimentos, atitudes e procedimentos que emergem desse processo de inter-relações e retroações. Toda a ação e reação na pesquisa não se dão linearmente, pois os caminhos tomados são imprevisíveis, uma vez que se interage com outras situações e acontecimentos ao longo do processo investigativo, ou seja, o caminho se faz ao caminhar.

A pesquisa realizada teve muitos movimentos de ir e vir nas teorias de Freire e Morin, com a finalidade de buscar pontos convergentes e complementares, em especial, na proposta de educação transformadora e na visão complexa. Acredita-se que os achados podem subsidiar epistemologicamente a formação docente que acolha os construtos, subsídios e saberes propostos por esses autores, com vistas a uma prática pedagógica transformadora.

Na indicação de pontos convergentes e complementares presentes nas obras indicadas, foi possível perceber a urgência na superação da visão newtoniana-cartesiana, baseada na razão, na fragmentação e na simplificação (Morin, 2000) e que prega a separatividade e a disjunção, como proposto por Freire (1996) ao afirmar que é falso ensinar com uma visão da educação bancária. A convergência das ideias de Morin (1999) e de Freire (1996) se acentua na denúncia e na necessidade de estabelecer diálogos críticos que auxiliem na superação de sistemas que oprimem, que levam à cegueira do conhecimento, com pregação de verdades absolutas e inquestionáveis, incitando ao erro e à ilusão e mutilando a reforma do pensamento.

Sobre a educação transformadora e complexa, Freire e Morin convergem quando apontam a importância da contextualização dos conteúdos; do desenvolvimento da autonomia do aluno; de o professor ser democrático, ético, crítico e afetivo; e de a educação ser voltada para a compreensão da realidade social, local e global. Ambos citam a relevância da dimensão ética: Freire (1996) fala sobre a ética universal do ser humano e Morin (2000) sobre

a ética planetária, que envolve a dimensão pessoal, civil e social. A complementaridade pode ser apontada como um dos pontos de maior reciprocidade quando ambos desvelam a consciência de inconclusão, do inacabamento e da incompletude dos seres humanos, uma vez que o conhecimento está em contínuo desenvolvimento e, dessa maneira, sempre se desenvolvendo e aprendendo.

O professor, antes de ser um profissional da educação, passou pelos bancos escolares da infância até atingir a profissionalização; muitos foram os aprendizados e vivências que ocorreram ao longo da vida. No entanto, a formação profissional docente está em movimento e exige atualização contínua, ou seja, uma mudança paradigmática que acompanhe as exigências da sociedade em cada momento histórico.

Outro ponto de convergência de Morin e Freire é a observação de que os saberes docentes são construídos e se renovam ao longo do percurso de vida profissional. Nesse sentido, Morin (2000) aponta que há necessidade de considerar o “*imprinting* cultural que marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escola, depois prossegue na universidade ou na vida profissional” (pp. 27-28). Freire (1992) complementa que são conhecimentos, crenças, valores que passam por momentos de reafirmação, negação e cocriação e influenciam o educador durante sua trajetória como docente.

A educação como prática transformadora ensina que o professor precisa ter postura de pesquisador reflexivo, buscando constantemente repensar suas ações, considerando a aprendizagem dos alunos, pois ambos necessitam ser considerados investigadores críticos, em permanente diálogo (Freire, 1987). Com essa visão, o estudante passa a ser o protagonista da produção do conhecimento, desenvolve criticidade, autonomia, criatividade, curiosidade e se permite duvidar sobre o que está posto.

Os pontos convergentes de Paulo Freire e Edgar Morin, segundo a investigação, indicam possibilidades dos construtos e saberes como fundamentos epistemológicos para subsidiar a formação docente, buscando superar a concepção da educação bancária para uma prática pedagógica transformadora, complexa e libertadora. A investigação de aproximações teóricas desses autores consagrados muito favorece o desenvolvimento e a promoção desse campo de pesquisa na realidade brasileira e internacional.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Behrens, M. A. (2014). Educação transformadora: Encontros e convergências das obras de Paulo Freire e Edgar Morin. In R. Barros & D. Chotti (Org.), *Abrindo caminho para uma educação transformadora: Ensaio em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias* (pp. 237-273). Chiado.
- Delors, J. (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gatti, B. (2016). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>

Moraes, M. C., & Valente, J. A. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* Paulus.

Morin, E. (1999). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

Morin, E. (2005). *O método 1: A natureza da natureza*. Sulina.

Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (3.^a ed.). Sulina.

Nascimento, R. N. A. (2007). *Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: Diálogo de saberes entre Freire e Morin*. BOCC - Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>

Romão, J. E. (2000). Educação no século XXI: Saberes necessários segundo Freire e Morin. *EccoS Revista Científica*, 2(2), 27-43. <https://doi.org/10.5585/eccos.v2i2.223>

Silva, A. C., & Malachias, M. E. I. (2012). Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: Contribuições para a formação docente. *Cadernos de Educação*, 42, 223-242. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2155>.

i Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

ii Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-3446-2321>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Edna Liz Prigol
Rua Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, 1478,
Brasil, - Paraná - Curitiba - CEP 81200-100
prigoledna@gmail.com

Recebido em 11 de setembro de 2019
Aceite para publicação em 27 de outubro de 2020

Transformative Education: The interconnections of Freire and Morin's theories

ABSTRACT

The education movement in search of overcoming the conservative pedagogical practice leads to question the knowledge fragmentation processes generated by the Cartesian view. To this end, we sought to investigate a concept in education that welcomes the reform of this thought to achieve a complex and transformative education. It was decided to dialogue with Paulo Freire and Edgar Morin, choosing in some of his works the convergent and complementary points, with the purpose of weaving constructs that can epistemologically subsidize a new complex and transforming pedagogical practice. Quantitative-qualitative, critical and reflective bibliographic research was used to revisit some of the works of the authors chosen for the study. For data analysis, the procedures of Bardin (2011) were applied. The results indicate that the theories have points that approach and embrace epistemological foundations that make it possible to subsidize the teacher in overcoming conservative pedagogical practice, for a proposition that leads to the emancipation and protagonism of the student and the teacher. From the convergences and complementarities between the two theories, the importance of points such as the ethical view, the reform of thought, contextualization, dialogue and the reconnection of knowledge is emphasized.

Keywords: Transformative education; Complex thought; Pedagogical practice.

Educación Transformadora: Las interconexiones de las teorías de Freire y Morin

RESUMEN

El movimiento educativo en busca de superación de la práctica pedagógica conservadora lleva a cuestionar los procesos de fragmentación del conocimiento generados por la mirada cartesiana. Para ello, buscamos investigar un concepto en educación que acoja la reforma de este pensamiento para lograr una educación compleja y transformadora. Se decidió dialogar con Paulo Freire y Edgar Morin, eligiendo en algunas de sus obras los puntos convergentes y complementarios, con el propósito de tejer constructos que puedan subsidiar epistemológicamente una nueva práctica pedagógica compleja y transformadora. Se utilizó una investigación bibliográfica cuantitativa-cualitativa, crítica y reflexiva para revisar algunos de los trabajos de los autores seleccionados para el estudio. Para el análisis de los datos se aplicaron los procedimientos de Bardin (2011). Los resultados indican que las teorías tienen puntos que abordan y abrazan fundamentos epistemológicos que permiten subsidiar al docente en la superación de la práctica pedagógica conservadora, por una propuesta que conduce a la emancipación y protagonismo del alumno y del docente. A partir de las convergencias y complementariedades entre las dos teorías, se enfatiza la importancia de puntos como la mirada ética, la reforma del pensamiento, la contextualización, el diálogo y la reconexión de saberes.

Palabras clave: Educación transformadora; Pensamiento complejo; Práctica pedagógica.

Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en Euskera

RESUMEN

Producir textos académicos escritos es una de las primeras tareas a las que se enfrenta el alumnado una vez ingresa en la universidad. Iniciar los estudios superiores trae consigo la necesidad de aprender las formas de interacción oral y escrita de esa nueva comunidad discursiva y, como consecuencia, entrar en un proceso de alfabetización académica. Escribir será, además, la herramienta con la que los estudiantes mostrarán los conocimientos aprendidos y el medio por el que serán evaluados. Este trabajo presenta una herramienta didáctica para que el alumnado se acerque, con la ayuda del profesorado o de manera autónoma, a la escritura de textos académicos en euskera, independientemente del área en el que estén recibiendo su formación. Se trata de una propuesta didáctica que busca mejorar la formación en Educación Superior y responder a las demandas educativas mediante el enfoque basado en los géneros discursivos. En este caso, el género seleccionado es el artículo científico. La aplicación de esta propuesta contribuye a identificar las características de estos textos académicos y a familiarizarse con las demandas comunicativas de estas producciones. De manera paralela, propicia el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades discursivas para desenvolverse en la comunidad universitaria.

Palabras clave: Alfabetización académica; Géneros discursivos; Herramienta didáctica; Enseñanza Superior.

Mari Mar Boillos Pereiraⁱ
Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea, España

Garbiñe Bereziartua
Etxeberriaⁱⁱ
Universidad del País
Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea, España

1. INTRODUCCIÓN

Acceder a la Educación Superior es sinónimo de entrar a formar parte de una nueva comunidad discursiva en la que estudiantes, docentes e investigadores interactúan a través de textos orales y escritos cuyo fin último es la difusión del saber. Como consecuencia, el alumnado se ve en la necesidad de adquirir los conocimientos necesarios para comunicarse en este medio o, lo que es lo mismo, sumergirse en un proceso de alfabetización o enculturación académica (Lea & Street, 2006; Prior & Bilbro, 2012). En la actualidad, conscientes de la dificultad que supone para el estudiante desarrollar de manera autónoma

las habilidades orales y escritas, cada vez son más los grados y posgrados que ofrecen formación específica en esta materia. Sin embargo, el profesorado no tiene, en ocasiones, recursos para poder formar a sus estudiantes en el discurso académico propio de su área del saber o carece de los artefactos pedagógicos para dar respuesta a las demandas del aula (Carlino et al., 2013; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2017).

En este contexto, el objetivo de este trabajo es presentar una herramienta didáctica para la formación en escritura académica en los primeros estadios de la formación universitaria. Este material tiene base en los principios del enfoque basado en los géneros. Concretamente, se construye sobre las premisas de la Lingüística sistémico-funcional y los planteamientos metodológicos de la Escuela de Sydney (Rose & Martín, 2012). Así mismo, parte de la idea de la importancia de ofrecer herramientas al alumnado para que puedan desarrollar, de manera autónoma, su capacidad de expresión dentro de la comunidad académica. Por último, y no por ello menos importante, se trata de una propuesta que aborda la enseñanza de la escritura académica en euskera, lengua en la que los recursos y materiales con esta finalidad están en un primer estadio de desarrollo.

Así, este artículo ofrecerá, en primer lugar, una reflexión acerca de los retos que supone el proceso de alfabetización académica, especialmente en las primeras etapas de la formación universitaria. A continuación, se describirá la metodología de enseñanza seleccionada para esta propuesta. Finalmente, se presentará una descripción detallada del contexto de implantación de esta propuesta, la naturaleza de esta, y se comentarán, a modo de ejemplo, algunos de los ejercicios de los que forma parte este material. Por último, se reflexionará acerca de los beneficios que conlleva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Hablar de alfabetización académica supone hablar de uno de los retos a los que se enfrentan los estudiantes una vez se integran en el contexto universitario. A pesar de que los estudiantes, en las etapas educativas precedentes, han sido capaces de desarrollar su competencia comunicativa en las lenguas oficiales e, incluso, en otras lenguas, al llegar a esta etapa formativa se ven en la necesidad de interiorizar las formas propias de comunicación de la nueva comunidad discursiva de la que van a formar parte. Es decir, no solo van a estar expuestos a discursos orales y escritos propios de la disciplina académica en la que se están formando, sino que van a tener que adquirir la habilidad para producirlos (Carlino, 2005).

La revisión llevada a cabo por Carlino (2013) sobre los estudios acerca de este tema muestra acuerdo al afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa es un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida. Al llegar a la universidad, se observa que algunos estudiantes arrastran carencias a nivel de discurso de etapas educativas anteriores que, de estar fosilizadas, pueden perjudicar el desarrollo comunicativo en este nuevo contex-

to. De ahí la necesidad de que, entre las competencias que deben tratarse en el contexto universitario, esté también la competencia comunicativa académica.

Estas afirmaciones van en consonancia con los planteamientos educativos que se están promoviendo a nivel europeo. De acuerdo con las premisas establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior, ser capaz de desenvolverse en el ámbito profesional implica adquirir la competencia para interactuar, de manera oral y escrita, dentro de esta área del saber y dentro de los géneros discursivos que se producen en dicho contexto (Ezeiza, 2008).

Según la corriente de la que se trate, la definición, la categorización y la caracterización sociolingüística de los géneros discursivos puede variar significativamente. En este trabajo, se entienden por género discursivo académico todos aquellos géneros que se llevan a cabo en las distintas áreas del saber: resúmenes, actas, reseñas, etc. Cada uno de ellos con sus particularidades en cuanto a apartados, estilos, extensión y objetivos, entre otros (Russell & Cortes, 2012). Estos géneros, además, poseen particularidades que vienen determinadas por la lengua en la que se producen. Como consecuencia, no solo se trata de conocer los géneros discursivos, sino también las singularidades que dichos géneros discursivos poseen en las diferentes lenguas en las que va a interactuar el estudiante (Aguilar, 2017).

Para entender mejor esta idea, es necesario retrotraerse al origen del concepto de género discursivo que tuvo como precursor a Bajtín (1979, Capítulo 4). En sus palabras, los géneros son aquellos grupos de texto que se producen en un contexto determinado y cuyas características son identificables por los hablantes de una comunidad discursiva. Es decir, formas de discurso estereotipadas que tienen una naturaleza relativamente estable. Swales (1996) diferenció los géneros de las tipologías en tanto que todos los textos de un mismo género persiguen el mismo objetivo y tienen unos contenidos, estructuras y estilos que son identificables por todos los miembros de una comunidad discursiva. Mientras tanto, las tipologías son formas estables y clasificadas, según Werlich (1975), en cinco categorías (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo) que pueden convivir dentro de un mismo género.

En la esencia de los textos académicos, orales y escritos, está también el proceso que subyace a la producción de estos. Castelló (2009) distribuye en tres grupos las demandas que exige la producción de textos científicos. En el primero de ellos, se destacan las decisiones que tienen que ver con la identificación de las variables que definen la situación de comunicación en la que se produce el texto: objetivo, receptores, conocimientos previos del tema, el canal, etc. En segundo lugar, quien produzca el texto tendrá que controlar las diversas tareas que requiere el proceso de composición: búsqueda de información, lectura, reorganización de ideas, revisión de las ideas seleccionadas, etc. En tercer y último lugar, se sitúan las demandas que derivan del área de conocimiento en el que se produce el texto: autores más relevantes, líneas de investigación prioritarias, teorías, etc. El texto, en definitiva, se sitúa en un contexto social e histórico determinado y tiene que gestarse en armonía con el resto de los textos que ya están en circulación.

En consecuencia, producir un texto académico no es trasladar unas ideas de manera automática, sino poner en marcha diversas estrategias cognitivas que también requieren de formación y entrenamiento. Viene a colación, por tanto, la idea de Scardamalia y Bereiter (1992) según la cual, en el caso de la escritura, existe una diferencia entre escritores expertos y neófitos. En el primer grupo se integrarían las personas capaces de poner en marcha los diversos procesos cognitivos que implica la escritura, tales como la interpretación de ideas, la reformulación o la confrontación de teorías, entre otras. En el lado opuesto, los neófitos reproducen de manera directa y sin interpretación la información, sin que haya una planificación previa y sin conciencia de las particularidades en las que se produce la situación de comunicación.

En este sentido, también parece de interés destacar que cuanto mayor sea la madurez comunicativa del estudiante una vez llega a la universidad, mayor será también su capacidad para desenvolverse en el nuevo contexto discursivo. No obstante, será necesario interiorizar los esquemas de pensamiento, la terminología, las formas de escritura, etc., del área del saber en el que se esté formando para poder hacer un uso estratégico de todos esos saberes previos que se han mencionado (Boillos, 2018).

Además, la escritura tiene un valor añadido en tanto que escribir posibilita los conceptos e ideas asociados a un tema determinado. Es decir, cuando el alumnado produce un texto académico, el valor epistémico de la escritura conlleva que se interioricen los planteamientos, se contrasten puntos de vista y se generen nuevas ideas asociadas a las que se están aprendiendo (Capomagi, 2013).

En definitiva, todas las ideas expuestas llevan a subrayar la necesidad de tratar el proceso de alfabetización académica desde el primer año en el que el alumnado ingresa en la comunidad universitaria. Una progresiva aproximación a los textos, familiarizarse con su complejidad, entrenar las características de cada género (contextos en los que se producen, extensión, objetivos, etc.) ayudará al estudiante a afrontar, de manera paulatina, retos de mayor complejidad. Podría decirse que todo ello supondrá desarrollar su competencia comunicativa académica para ser capaz de llevar a cabo la tarea final de los grados universitarios: la escritura del Trabajo de Fin de Grado y su defensa ante un tribunal.

El interrogante surge al reflexionar acerca de quién tiene que ser el agente o los agentes encargados de llevar a cabo la alfabetización académica. Según Carlino (2002, 2005), esta formación debería realizarse dentro de las asignaturas. Y es que, si bien es cierto que las asignaturas orientadas específicamente a este fin son clave para que el alumnado identifique las características de los discursos académicos, trabajar esta competencia dentro de las demás asignaturas permite que el proceso de adquisición tenga lugar dentro de una situación de comunicación en el que se da respuesta a demandas reales propias del ámbito universitario. Esta idea viene reforzada por el hecho de que, en algunos casos, el éxito de un aprendiz no tiene que ver con su capacidad para entender los conceptos de una asignatura, sino que viene determinado por su incapacidad para expresar de manera oral o escrita las ideas que se han aprendido (Carlino & Martínez, 2009).

2.2. ENSEÑAR A TRAVÉS DE LOS GÉNEROS

Tal y como se ha venido adelantando, parece necesario abordar la formación en alfabetización académica desde los primeros estadios de la Educación Superior. Entre las diferentes herramientas de las que puede disponer el docente encargado de este reto, la enseñanza a través de los géneros surge como una herramienta que permite dar respuesta a las demandas de la comunidad universitaria. A continuación, se exponen los principios básicos de este enfoque, así como sus premisas metodológicas.

El interés por la enseñanza a través de los géneros creció significativamente a finales del siglo XX y tuvo como resultado el surgimiento de diferentes teorías y líneas de trabajo. Entre ellas, podrían identificarse dos como las más relevantes: la Escuela de Sydney, que emerge en los principios de la Lingüística sistémico-funcional, y la Escuela de Ginebra, con base en el interaccionismo sociodiscursivo. En este trabajo se pone el foco en la primera de ellas, la Escuela de Sydney, que recibió ese nombre por tener uno de los ejes de expansión en Australia a partir de los años 80 (Rose, 2015, 2017; Rose & Martín, 2012). Este enfoque parte de la idea de que una metodología de enseñanza de las lenguas basada en los géneros permite conocer las características discursivas de los textos que se producen en una comunidad y en un contexto determinados con un objetivo de comunicación concreto.

Martin (1999) establece que el proceso de enseñanza debe construirse en tres fases fundamentales. La primera, la fase del *modelaje*, se centra en el análisis de los géneros por parte de alumnado y profesorado para la identificación de las características lingüísticas, estructurales y comunicativas. En la segunda de las fases, conocida como *construcción*, el alumnado se ejercita mediante la modificación, manipulación, etc., de textos. Por último, se da paso a la *construcción independiente*, fase en la que el alumnado tiene que producir un determinado género a partir de los conocimientos que ha adquirido en las fases precedentes (Dirgeyasa, 2016).

La metodología basada en los géneros se destaca por ser una metodología que permite el aprendizaje de la lengua a través de la producción e interpretación de textos en contextos sociales reales e identificables por el estudiantado (Alexopoulou, 2010). Así, el aprendiz consigue identificar los modos en los que los individuos emplean la lengua con objetivos comunicativos determinados y en situaciones de comunicación concreta y puede, del mismo modo, utilizar ese conocimiento al estar expuesto a esas circunstancias (Hyland, 2003). En otras palabras, se trata de una metodología cuya finalidad es que, a través de los géneros discursivos, los aprendices interioricen las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas que son necesarias para que sea posible el éxito comunicativo.

Para una aplicación óptima de esta metodología, es necesario, en primer lugar, ser conscientes de las necesidades comunicativas de los estudiantes, en este caso, los universitarios (Gardner & Nesi, 2013). A continuación, sería el momento de llevar a cabo una selección de aquellos géneros discursivos a los que van a estar expuestos: tanto los géneros académicos comunes, como aquellos propios de un área en concreto. En este punto, será necesario deconstruir los textos para identificar las particularidades lingüísticas, socio-

lingüísticas y pragmático-discursivas de los textos de dicho género. Es importante que se lleve una gradación de la dificultad con la que se exponen los géneros, por lo que se optará por trabajar, en primer lugar, aquellos que no solo entrañen menor dificultad, sino que sean, también, aquellos con los que los aprendices están más familiarizados. En último lugar, será momento de diseñar la tarea de aprendizaje de acuerdo con los objetivos y los contenidos propios del contexto en el que se produzca (Boillos, 2017). No hay que olvidar tampoco la importancia de exponer a los estudiantes a numerosos ejemplos para que puedan emular sus características antes de dar paso al trabajo independiente (Martin & Rose, 2012).

Parece, en este punto, importante destacar que, gracias a este modo de abordar la enseñanza, los estudiantes pueden ser conscientes de cuáles son sus conocimientos previos en torno a ese género o identificar los conocimientos previos generales que pueden resultarles de utilidad para acometer el reto que se les plantea. Esto favorece también el trabajo interdisciplinar y la conexión de saberes (Zayas, 2012). De la misma manera, aplicar este enfoque implica destacar la labor del docente como guía del proceso de aprendizaje y como agente encargado de elicitar los saberes del alumnado (Rojas et al., 2016).

Por último, y no por ello menos importante, el enfoque basado en los géneros que se sigue en esta propuesta privilegia el trabajo autónomo del aprendiz. Una de las competencias más demandadas en el ámbito laboral y que, como consecuencia, está en el punto de mira de la formación universitaria, es la competencia para el trabajo autónomo. Esta competencia busca, por medio de prácticas de enseñanza controladas, que el estudiante desarrolle su habilidad para razonar, buscar, aplicar conocimiento, revisar, etc. Es decir, se trata de generar ocasiones de aprendizaje en las que los estudiantes identifiquen de qué recursos pueden echar mano para avanzar en su conocimiento (Rué, 2009). Así, este enfoque va acorde a estos principios y, además de elicitar el conocimiento previo del que disponen, dota al estudiante de ejemplos para poder reconocer las situaciones de comunicación y para encarar las demandas comunicativas a las que va a enfrentarse (Boillos, 2017). Por todo ello, no sorprende que se trate de un enfoque que se esté empleando en diversas universidades para el trabajo de la escritura académica (Moyano, 2010).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

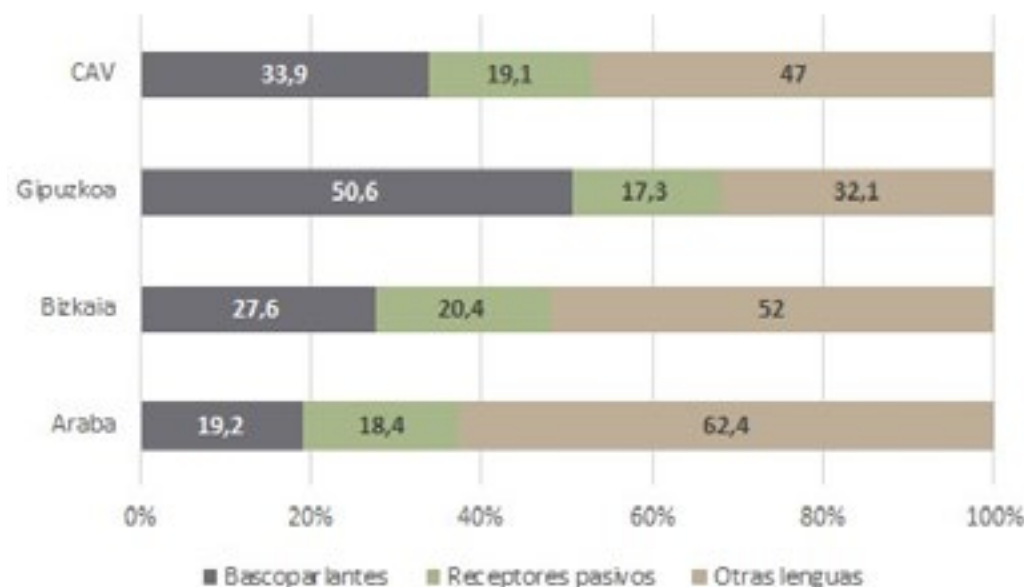
A continuación, se presenta una descripción de la propuesta para la formación en escritura académica en euskera y para dar respuesta a las demandas previamente expuestas, que lleva por título *Oinarrizko idazketa akademikoa garatzeko eskuliburua*¹ (Bereziartua & Boillos, 2018). Para ello, en primer lugar, se ofrece una presentación del contexto en el que surge. En segundo lugar, se traza la propuesta de manera general para, finalmente, ofrecer descripciones detalladas de algunas actividades.

1. Manual para el desarrollo de la escritura académica básica.

3.1. CONTEXTO

A pesar de que esta propuesta pudiera orientarse a otros contextos educativos, parece relevante indicar que es una herramienta creada *ad hoc* para una asignatura destinada al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes que se imparte en euskera en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en facultades de educación de la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante, CAV). Se trata, por tanto, de un contexto sociolingüístico bi/plurilingüe en el que conviven las dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano (ver Figura 1), y una lengua extranjera que suele ser, mayoritariamente, el inglés.

Figura 1
Competencia Lingüística Según Territorio



Fuente: VI. Encuesta sociolingüística-2016, pp. 4-5 (Gobierno Vasco, 2016).

Tal y como se puede observar, según los datos de la última encuesta sociolingüística llevada a cabo por el Gobierno Vasco (2016) el 33,9% de la población de la CAV habla euskera y el 19,1% es receptor pasivo de esta lengua.

El alumnado actual de esta asignatura, ha cursado estudios preuniversitarios en un modelo educativo bilingüe. Tal como explica Cenoz (2009), el euskera ya se empleaba en el ámbito educativo antes de la Ley de la Normalización del Euskera aprobada en el año 1982, pero dicha ley definió los modelos bilingües de educación en la CAV. El Decreto de Bilingüismo 138/1983 (Boletín Oficial del País Vasco [BOPV] 108/19-7-1983) estableció tres modelos para la escolarización: A, B y D (no existe la letra C en euskera); aunque también existe el modelo X, en el que no hay presencia del euskera. La Tabla 1 muestra las cifras del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general no universitarias en la CAV por territorio histórico y nivel de enseñanza, según titularidad del centro y modelo lingüístico en el curso 2018-2019.

Como puede verse en la Tabla 1, el modelo D, con un 75% de las materias en euskera y un 25% en castellano y lengua extranjera (normalmente, inglés), es el que se imparte mayoritariamente.

Table 1

Porcentaje de alumnado matriculado según etapa educativa y modelo lingüístico en el curso 2017-2018.

	Modelos A-X	Modelo B	Modelo D
Educación Infantil	3.4%	16.3%	80.3%
Educación Primaria	4.7%	20.6%	74.7%
Educación Secundaria Obligatoria	8%	23.6%	68.4%
Bachiller	31%	5%	64%

Fuente: Adaptado de Instituto Vasco de Estadística [Eustat] (2019).

En vista de estos resultados, se asume que aquellos estudiantes que optan por matricularse en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en euskera o en la modalidad trilingüe han realizado su formación previa en euskera. Así, y de acuerdo con el Decreto 47/2012 (BOPV, 2012), se podría considerar que el estudiante tiene un dominio equivalente a un B2 en esta lengua. No obstante, como se ha venido apuntando, la formación recibida en estas lenguas no garantiza el dominio para comunicarse en un contexto discursivo, el académico, que hasta ese momento les es desconocido.

De manera paralela, el origen de las actuales necesidades formativas podría vincularse a la históricamente reciente estandarización del euskera. El idioma euskera se estandarizó en el año 1968 (Euskaltzaindia, 1978) y, progresivamente, se ha ido haciendo camino en diferentes ámbitos de uso (medios de comunicación, sistema educativo...). Junto con la históricamente reciente estandarización del euskera se encuentra la también reciente creación de la Universidad del País Vasco en el año 1980, el mayor centro público de la CAV junto con otras universidades privadas como la de Deusto o la de Mondragón, y, con ella, la utilización del euskera en el ámbito académico. Todas estas razones explican la brevedad de la tradición de la producción en euskera en el contexto académico y la consecuente escasez de recursos destinados a la formación del alumnado para tales fines.

Sin embargo, en las últimas décadas, ha proliferado la producción de textos académicos en esta lengua. La base de datos de la comunidad científica vasca (Inguma, 2020) recoge la producción académica en euskera en su totalidad y, a fecha de junio de 2020, tiene constancia de numerosos textos académicos de diferentes géneros textuales: 803 tesis doctorales, 2.607 libros, 16.451 artículos, 93 proyectos de investigación, 5.766 menciones, capítulos y prefacios, entre otros. Estos resultados muestran, por tanto, que la producción académica en euskera está emergiendo mientras que los recursos destinados a la formación no responden a las demandas diagnosticadas. La propuesta que aquí se presenta se trataría, por tanto, de una contribución a esta necesidad.

3.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA

Tal como se ha mencionado, es necesario ser consciente, en primera instancia, de las necesidades comunicativas que van a tener los estudiantes. Cuando estos ingresan en la universidad, se ven expuestos a gestionar y crear textos de corte académico, desde monografías hasta trabajos de fin de grado. Así, en vista de los géneros discursivos a los que con mayor frecuencia van a estar expuestos los estudiantes a lo largo de su formación (Gardner & Nesi, 2013), esta propuesta toma como base el género *artículo científico*. Se trata este de un género con el que van a estar familiarizados desde sus primeros días en el mundo académico y que, por extensión, será identificable por parte de los estudiantes (Alexopoulou, 2010).

De acuerdo con las premisas de la Escuela de Sydney y de acuerdo con la primera fase que se establece para el trabajo de los géneros, el *modelaje*, en este manual se presentan, en primera instancia, dinámicas para la identificación del género que se va a trabajar y para que puedan familiarizarse con él. Para ello, en primer lugar, se ha llevado a cabo una selección de artículos publicados en revistas de indexadas en el ámbito de la Educación que ayudan a garantizar el rigor científico de los mismos y se han deconstruido dichos textos en sus partes prototípicas.

En segundo lugar, se ha procedido al diseño de actividades de diferentes grados de complejidad para cada una de las partes, con el objetivo de que el alumnado cree su propio conocimiento de una manera gradual e inductiva. Se trata de la fase de *construcción* en la que el alumnado puede jugar con los textos para interiorizar sus características. En estas actividades, de manera paralela, la labor del docente será la de guiar al alumnado en todo el proceso de aprendizaje.

La estructura general de la propuesta se divide en dos partes. En la primera parte, se presentan las actividades prácticas para el alumnado junto con los materiales necesarios para su realización, así como información complementaria que pueda ser de ayuda. En la segunda parte, se dan las claves de dichas actividades, tanto para el profesorado encargado de aplicar esta propuesta como para el alumnado que quiera trabajar de manera autónoma. Tanto las actividades como las explicaciones y los materiales a los que van a estar expuestos los estudiantes están en euskera.

En esta fase las actividades se han dividido de acuerdo con las partes identificadas por la bibliografía como partes prototípicas de este género discursivo: título, *abstract*, palabras clave, introducción, marco teórico, conclusiones y referencias bibliográficas (Sánchez, 2011). Las partes correspondientes a la metodología y los resultados no se han incluido en la propuesta debido a las variaciones existentes entre diferentes disciplinas y a las variaciones, también, en función de la tipología de investigación llevada a cabo. Asimismo, antes de empezar con las actividades sobre cada parte del artículo científico, se incluyen varias actividades que buscan una primera aproximación a los géneros académicos de manera general. En la Tabla 2, se desglosan los apartados y los contenidos que se abordan en cada uno de ellos.

Tabla 2
Distribución de la Propuesta Didáctica por Apartados y Contenidos

Apartado	Contenido
Ejercicios introductorios	Identificación de los géneros académicos Identificación de las características prototípicas de cada género Estrategias para la búsqueda de textos científicos
Título	Identificación de las características de los títulos de trabajos científicos
<i>Abstract</i>	Reconocimiento de la función y composición de los <i>abstract</i> Creación de <i>abstract</i>
Palabras clave	Definición de las palabras clave Creación y selección de palabras clave
Introducción	Caracterización de la introducción Identificación de las partes de una introducción
Marco teórico	Identificación de las características y función del marco teórico Identificación de las características y función del estado de la cuestión Distinción entre el marco teórico y el estado de la cuestión Organización de los contenidos del marco teórico y del estado de la cuestión Recursos para la identificación del plagio Técnicas para la paráfrasis y la citación
Conclusiones	Caracterización del apartado de las conclusiones Identificación de las partes del apartado de conclusiones
Referencias bibliográficas	Sistemas de referenciación Características del sistema de citación APA Identificación de la información contenida en una referencia bibliográfica

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda parte de este manual se dan las claves o soluciones de las actividades prácticas. Estas sirven para el trabajo autónomo y como guía para el profesorado. La información sobre las claves se presenta clasificada en los siguientes apartados: descripción breve de la actividad, el tiempo requerido para realizar la actividad, los objetivos de la actividad, los recursos complementarios necesarios, materiales empleados, fuente y respuestas correctas. En la Tabla 3, se describen de manera pormenorizada los contenidos de cada apartado.

Tabla 3*Información Proporcionada en las Claves de las Actividades Prácticas*

Apartado	Información que se proporciona
Descripción breve de la actividad	Se explica qué tienen que hacer los alumnos en cada una de las actividades. Ejemplo: 5.1.3. CONOCER LOS GÉNEROS ACADÉMICOS Por una parte, se proporcionarán a los estudiantes textos de diversos géneros discursivos; por otra, se facilitará un listado de géneros. A cada texto tendrán que asignarle un género discursivo. Una vez realizada esta tarea, tendrán que encontrar otro ejemplo de cada uno de los géneros.
Tiempo requerido para realizar la actividad	Se dan orientaciones en torno al tiempo previsto para la realización de la tarea. Ejemplo: 15'
Objetivos	Se presentan los objetivos que se van a alcanzar con dicha actividad. Ejemplo: Identificar los géneros discursivos.
Recursos complementarios	Se indica qué materiales o recursos, además del manual, son necesarios para realizar la actividad (dispositivo con conexión a Internet, dispositivos digitales, cronómetro...). Ejemplo: Una herramienta para conectarse a Internet.
Materiales empleados	Se presentan las referencias de los materiales que se han empleado para diseñar la actividad (referencias bibliográficas de los documentos científicos, hipervínculos, <i>link</i> a las bases de datos, direcciones <i>web</i> de las revistas científicas, etc.). Ejemplo: Guerenabarrena, M. (2016). EAEn 4. DBHko ikasleen euskara erabileran eragiten duten faktoreak (doktorego-tesia). Euskal Hizkuntza eta Komunikazioa saila, UPV/EHU. http://hdl.handle.net/10810/18877 Celorio, G. eta López de Muniain, A. (konp.) (2006). Garapenerako Hezkuntzari buruzko III. Kongresua: Hezkuntza eraldatzailea globalizazioaren erronken aurrean. Gasteiz, Hegoa. http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0054/Hegoa_Aktak_EU.pdf Lekaroz, G. (2006). Antzinako baztanera: XVIII. mendeko prediku argitaragabe bat. <i>Fontes linguae vasconum: Studia et documenta</i> , 38 (101), 69-94. http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/590688AB-45C1-4F0A-88B7-848AFC942B3D/254790/FOLI0101000000690094.pdf Jiménez, L. (2015). <i>Joko sortzailea Haur Hezkuntzan</i> (Gradu Amaierako Lana). Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola, UPV/EHU. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17669/Joko%20sortzailea%20Haur%20Hezkuntzan.pdf?sequence=3&isAllowed=y
Fuente	En los casos en los que la actividad se ha tomado o adaptado de otros materiales, se deja constancia de ello en este apartado para que el usuario pueda acceder directamente a la fuente original.
Respuestas correctas	Se proporciona la respuesta correcta en aquellos casos en los que solo exista una respuesta posible y se proporciona una respuesta posible cuando son posibles varias respuestas correctas. Ejemplo: a: 3, tesis doctoral. b: 1, acta. c: 2, artículo científico. d: 4, Trabajo de final de grado (TFG).

Fuente: Elaboración propia.

Después de las dos partes fundamentales de la propuesta, llega el momento de la fase de *construcción independiente*. El alumnado ya ha podido interiorizar las características del género discursivo y es momento de que aborde la escritura de un texto de esta naturaleza de manera autónoma. Para ayudar en esta labor, se presenta una *checklist* o lista de comprobación (ver Anexo I). El objetivo de esta herramienta es facilitar al usuario de la propuesta un instrumento para hacer una revisión final del texto producido. Al crear un texto académico es importante intentar cuidar todos los aspectos durante el proceso de creación, pero tan importante como eso es hacer una lectura global una vez finalizado el texto. Por dicho motivo, se ofrece una lista de interrogantes con la que el estudiante podrá comprobar la calidad de su trabajo. Esta herramienta favorece, además, el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje autónomo de los aprendices (Boillos, 2017).

A continuación, se presentan, a modo de ejemplo, algunos de los indicadores para comprobar la pertinencia del título del trabajo que hayan creado:

- El título responde a las características de los títulos de los trabajos académicos;
- El título plantea con claridad el tema y los objetivos del trabajo.

Y he aquí otros indicadores acerca de las palabras clave que hayan seleccionado:

- La cantidad de palabras clave responde a la petición de la revista;
- Las palabras clave utilizadas reflejan el contenido del texto completo;
- Las palabras clave seleccionadas se encuentran en el Tesauro de la UNESCO.

Nótese que estos se han diseñado de acuerdo con los contenidos del manual. De ahí que sea necesario realizar previamente las actividades del manual para poder comprender la terminología empleada en la *checklist*.

Finalmente, se incluye una lista de bibliografía complementaria donde se facilita información sobre manuales, artículos y páginas *web* que pueden ser de utilidad para seguir profundizando en la materia.

3.3. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS ACTIVIDADES

Las premisas en las que se basa el diseño de las actividades son las siguientes: añadir dificultad gradualmente a las actividades y utilizar métodos inductivos con el fin de activar los conocimientos previos del alumnado (Zayas, 2012) y con el fin, también, de proporcionar ejemplos para que puedan ir construyendo su propio conocimiento. A continuación, se presentan algunos ejemplos de actividades y su fundamentación de acuerdo con las ideas previamente expuestas.

Uno de los puntos que se han mencionado en el marco teórico es que hay que dar a conocer al alumnado las características discursivas de los textos que se producen en una comunidad. Para ello, y de acuerdo con las premisas para diseñar las actividades, se propone la secuencia de actividades de la Tabla 4.

Tabla 4
Síntesis de las Actividades 4.1.1, 4.1.3 y 4.1.4

N.º de actividad	Descripción	Objetivos
4.1.1	<p>Identificar géneros académicos</p> <p>- Se ponen a disposición del alumnado fragmentos de textos de varios géneros: la entrada de un diccionario enciclopédico, la sinopsis de una novela literaria, una noticia de periódico, una entrada de <i>wikipedia</i>, la parte de un artículo científico y una crítica literaria.</p> <p>- Tienen que identificar el texto académico y argumentar sus respuestas.</p>	<p>- Activar los conocimientos previos</p> <p>- Identificar las características generales de los textos académicos</p>
4.1.3	<p>Conocer géneros académicos</p> <p>- Por un lado, se presenta una lista de varios géneros académicos: Trabajo de Fin de Grado, tesis doctoral, acta de un congreso y artículo científico.</p> <p>- Por otro lado, se dan los enlaces a textos electrónicos de los géneros académicos presentados, pero de manera desordenada.</p> <p>- El alumnado ha de relacionar cada documento con un género académico.</p>	<p>- Activar los conocimientos previos</p> <p>- Conocer varios géneros académicos</p>
4.1.4	<p>Conocer las características de los géneros académicos</p> <p>- Al hilo de los géneros académicos identificados en la actividad anterior, el alumnado ha de completar una tabla con la siguiente información sobre cada género: extensión, espacio donde se publica, a quién va destinado, entre otros.</p>	<p>- Familiarizarse con varios géneros académicos</p> <p>- Conocer las características de varios géneros académicos</p>

Fuente: Bereziartua y Boillos (2018).

Las actividades prácticas propuestas en la Tabla 4 presentan diferentes grados de complejidad. De acuerdo con la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), en esta propuesta pueden encontrarse actividades que exigen habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar y comprender) como actividades que exigen habilidades de pensamiento de orden superior (aplicar, analizar, evaluar y crear). En la secuencia anterior se puede apreciar que todas las actividades responden a un nivel de complejidad de orden inferior. La primera actividad se situaría en el primer grado de complejidad (recordar) y las dos actividades siguientes en el segundo grado de dificultad (comprender).

Esta secuencia de actividades favorece que el estudiante identifique que la escritura que se produce en el ámbito académico tiene unas particularidades que la distinguen de las prácticas escritoras llevadas a cabo hasta el momento (Carlino, 2013). Así también, van a identificar que los géneros en concreto que se producen en este ámbito tienen unos objetivos determinados y unas características concretas que están determinadas por el contexto social e histórico en el que se producen (Gardner & Nesi, 2013).

En la Tabla 5, se muestra una secuencia de actividades donde el abanico de graduación de la complejidad es más amplio: la primera actividad se situaría en el segundo grado de complejidad (comprender) dentro del nivel de complejidad de orden inferior; la segunda actividad responde al tercer grado (aplicar) dentro del nivel de complejidad de orden superior; y la tercera actividad exige el mayor grado de complejidad (crear) (Anderson & Krathwohl, 2001).

Tabla 5

Síntesis de las Actividades 4.3.2, 4.3.4 y 4.3.9

N.º de actividad	Descripción	Objetivos
4.3.2	Identificar las subsecciones de un abstract - Se enseñan los ejemplos de dos <i>abstracts</i> y se le pide al alumnado que identifique las subsecciones de estos.	- Activar conocimientos previos - Identificar las subsecciones que componen un <i>abstract</i> - Conocer la estructura de un <i>abstract</i> - Familiarizarse con la lógica de los textos académicos
4.3.4	Ordenar las subsecciones de un abstract - Se muestran las frases que componen un <i>abstract</i> de manera individual y desorganizada. - El alumnado ha de ordenar las frases.	- Familiarizarse con el subgénero del <i>abstract</i> - Interiorizar las subsecciones de un <i>abstract</i>
4.3.9	Crear nuestro abstract - Se le facilita al alumnado la información necesaria para poder crear un <i>abstract</i> . Por ejemplo: - Tema: La alimentación y el desarrollo motor de los niños. - Objetivo: Ver si la alimentación del alumnado de Educación Primaria influye en su desarrollo motor. - Metodología: Muestra e instrumentos para la recogida de datos (inventar). - Resultados y conclusiones: (inventar). - El alumnado se agrupa de dos en dos y cada pareja crea un <i>abstract</i> .	- Activar los conocimientos previos - Activar la capacidad para pensar de manera académica - Aplicar el conocimiento adquirido en actividades previas - Crear un producto de corte académico

* Para consultar todas las actividades, dirigirse a Bereziartua y Boillos (2018).

Fuente: Bereziartua y Boillos (2018).

3.4. BENEFICIOS ESPERADOS DE LA PROPUESTA

Como se ha podido observar a partir de la aplicación de este material en el contexto de estudio, esta secuencia de tareas va en consonancia con los planteamientos previamente expuestos de Castelló (2009), quien apuntaba a la necesidad no solo de identificar la situación de comunicación, sino de poner en marcha las tareas que requiere el proceso de composición del texto. En este caso en concreto, se busca estimular la búsqueda de información o la reorganización de ideas, entre otras fases, y favorecer el contacto con fragmentos de texto propios del área del saber del que van a formar parte los estudiantes. Es decir, las tres dimensiones a las que hacía mención la autora.

Se ha observado, además, que esta ejercitación puede favorecer el desarrollo de las habilidades propias de los escritores expertos (Scardamalia & Bereiter, 1992) en tanto que posibilita la autorregulación del aprendizaje y la toma de conciencia de los procesos que intervienen en el proceso de composición del texto. Otro valor añadido de estas actividades es la conexión de saberes (Zayas, 2012). Prueba de ello es la actividad del *abstract* con la que ejercitan, en un texto breve e identificable, un conocimiento que será aplicable, posteriormente, a un texto más extenso – y, quizá, menos conocido – como es el artículo científico. En este sentido, se puede vaticinar que el incremento

progresivo de dificultad que se ha programado en las actividades dotará al alumnado de estrategias para la escritura que le serán de utilidad a lo largo de formación universitaria.

Se espera, además, que la modalidad de trabajo que se propone facilite el abordar las carencias escritoras de manera autónoma. El tener acceso tanto a las respuestas como a materiales complementarios hará innecesaria una intervención continua del docente quien pasa a tener un rol de guía en este proceso. Es importante destacar que esto es útil especialmente para los docentes no versados en esta materia. Por último, la *checklist* final busca que el alumnado pueda ser consciente de sus conocimientos ya adquiridos y pueda autoevaluarse o, en algunos casos, coevaluarse.

En definitiva, este proceso en el que se desmiembra el texto desde las premisas del enfoque basado en los géneros (Rose, 2018) tiene como finalidad dar respuesta a las demandas que se han diagnosticado en el ámbito académico en relación con las habilidades comunicativas escritas de los estudiantes. Unas demandas aún más evidentes en contextos como el que es objeto de estudio en el que se producen textos en una lengua minoritaria cuyo discurso académico está en fase aún de desarrollo.

5. CONCLUSIONES

No existe duda al afirmar que parte del éxito del alumnado en la etapa universitaria depende de su capacidad para desenvolverse en las situaciones de comunicación que se producen dentro del medio académico. De ahí la importancia de generar propuestas didácticas que tengan como objetivo familiarizar al estudiante con los géneros discursivos propios de este ámbito desde los inicios de su formación universitaria. Esto es más significativo, si cabe, en contextos en los que esas producciones escritas se producen en más de una lengua. Sin olvidar la importancia que tiene cuando una de estas es una lengua minoritaria.

En este trabajo, concretamente, se ha descrito una propuesta para trabajar el género artículo científico con estudiantes de perfil bilingüe (euskera-castellano) que están cursando sus estudios universitarios en euskera. La propuesta, fundamentada en el enfoque basado en los géneros, aborda cada parte del género *artículo científico* de manera desglosada y con un nivel de dificultad creciente. Asimismo, las actividades van acompañadas de una clave de respuestas que favorecen el aprendizaje autónomo y que buscan ayudar a los docentes en la compleja tarea que supone formar en las habilidades escritas.

Como futuras fases en este desafío, sería de interés llevar a cabo estudios de investigación en acción que permitan medir los beneficios que conlleva la aplicación de este material en el contexto educación. La finalidad última será medir el impacto a largo plazo que propuestas como la aquí presentada tienen en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes de grado. Es decir, comprobar si este tipo de ejercicios favorecen la adquisición de las particularidades de la escritura propia de este género discursivo y, como consecuencia, mejora también su competencia escritora en el contexto

universitario. En este sentido, sería clave medir si este proceso de aprender a escribir tiene como resultado también, como apuntaba Capomagi (2013), una mejor capacidad para aprender en el resto de las materias.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles Educativos*, 39(155), 179-192. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.155.58063>
- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. In J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez, & M. Seseña (Coords.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 97-110). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.13140/2.1.1015.4565>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo X.
- Bereziartua, G., & Boillos, M. M. (2018). Oinarrizko idazketa akademikoa garatzeko eskuliburua. UPV/EHUko ikasmaterialen sare-argitalpenak. <https://ikasmaterialak.ehu.es/hezkuntza/oinarrizko-idazketa-akademikoa-garatzeko-eskuliburua>
- Boillos, M. M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 11-28. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- Boillos, M. M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 149-160. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1842>
- Boletín Oficial del País Vasco (1983). *DECRETO 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco*. <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1983/07/8301433a.shtml>
- Boletín Oficial del País Vasco (2012). *DECRETO 47/2012, de 3 de abril, de reconocimiento de los estudios oficiales realizados en euskera y de exención de la acreditación con títulos y certificaciones lingüísticas en euskera*. http://www.euskadi.eus/web01-a2larri/es/contenidos/decreto/bopv201201701/es_def/index.shtml
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29-40. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/25/025_Capomagi.pdf
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas

declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-136. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>

Carlino, P., & Martínez, S. (Coord.). (2009). *La lectura y la escritura: Un asunto de todos/as*. Educo.

Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, 21-29.

Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Multilingual Matters.

Dirgeyasa, I. W. (2016). Genre-based approach: What and how to teach and to learn writing. *English Language Teaching*, 9(9). <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n9p45>

Euskaltzaindia. (1978). Euskara Batua. *Euskera Aldizkaria*, 24, 441-477.

Ezeiza, J. (2008). Las competencias comunicativolingüísticas de tipo disciplinar: Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES [Espacio Europeo de Educación Superior]. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 131-144). http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/Ezeiza_2.pdf

Gardner, S., & Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>

Gobierno Vasco - Eusko Jaurlaritza. (2016). *VI. Inkesta Soziolinguistikoa*. https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/9954/VI_INK_SOZLG-EH_eus.pdf?1499236557

Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)

Inguma. (2020). Datos de Inguma. *Inguma. Base de datos de la comunidad científica vasca*. <http://www.inguma.eus/ingumako-datuak>

Instituto Vasco de Estadística. (2019). *Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general no universitarias en la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales, según nivel de enseñanza y modelo lingüístico. 2018-19*. http://www.eustat.eus/elementos/ele0000100/Alumnado_matriculado_en_ensenanzas_de_regimen_general_no_universitarias_en_la_CA_de_Euskadi_por_ambitos_territoriales_segun_nivel_de_ensenanza_y_modelo_linguistico/tbl0000106_c.html

Lea, M. R., & Street, B. (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Martin, J. R. (1999). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Deakin University Press.

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 20-31). Emerald.

Rojas, I., Olave, G., & Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional. Una experiencia de trabajo. *Signos*, 49(S1), 224-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>

Rose, D. (2015). New developments in genre-based literacy pedagogy. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 227-242). Guildford.

Rose, D. (2017). Languages of schooling: Embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Narcea.

Russell, D. R., & Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (pp. 3-17). Emerald.

Sánchez, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (15)58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

Swales, J. (1996). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Werlich, E. (1975). *Typologie der texte*. Fink.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

i Universidad del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea, Facultad de Educación de Bilbao, España.
<https://orcid.org/0000-0001-5546-4724>

ii Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
Facultad De Educación, Filosofía y Antropología, España.
<https://orcid.org/0000-0003-4987-3315>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada
para:

Mari Mar Boillos Pereira
Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura
Facultad de Educación de Bilbao - UPV/EHU
Barrio Sarriena s/n
48940 Leioa (Bizkaia)
mariadelmar.boillos@ehu.eus

Recebido em 10 de fevereiro de 2020

Aceite para publicação em 25 de julho de 2020

Didactic proposal for a first approach to the writing of the scientific papers in Basque

ABSTRACT

Writing academic texts is one of the first tasks students face when entering university. Starting studies in Higher Education brings the need to learn the forms of oral and written interaction of this new discourse community and, consequently, an academic literacy acquisition process begins. Writing will also be the tool with which the students will show the knowledge learned and the means by which they will be evaluated. This work presents a didactic tool that has the purpose of helping students to carry out, with the help of teachers or autonomously, a first approach to the writing of academic texts in Basque, regardless of the area in which they are receiving their training. It is a didactic proposal that seeks to improve the formation in Higher Education and to respond to the educational demands through a genre-based approach. In this case, the selected genre is the scientific article. The application of this proposal contributes to identify the characteristics of the academic texts and to become familiar with the communicative demands of this type of productions. In parallel, it promotes autonomous learning and the development of useful discursive skills to function in the university community.

Keywords: Biographical research; Biographical interview; Relational dimension; Adult educators.

Proposta didáctica para uma primeira abordagem à escrita de um artigo científico em língua basca

RESUMO

Produzir textos académicos escritos é uma das primeiras tarefas que os estudantes enfrentam quando entram na universidade. O início dos estudos no Ensino Superior traz consigo a necessidade de aprender as formas de interação oral e escrita dessa nova comunidade discursiva e, conseqüentemente, de iniciar um processo de alfabetização académica. A escrita também será a ferramenta com a qual os alunos mostrarão o conhecimento aprendido e o meio pelo qual serão avaliados. Este trabalho apresenta uma ferramenta didática que visa apoiar os alunos na apropriação, com a ajuda do professor ou autonomamente, dos fundamentos da escrita académica em basco, independentemente do curso superior que frequentam. Trata-se de uma proposta de material didático que procura aprimorar a formação no Ensino Superior e responder às demandas educacionais por meio de uma abordagem baseada em géneros discursivos. Neste caso, o género selecionado é o artigo científico. A aplicação desta proposta ajuda a identificar as características desses textos académicos e a familiarizar-se com as demandas comunicativas desse tipo de produção. Paralelamente, promove a aprendizagem autónoma e o desenvolvimento de habilidades discursivas úteis para funcionar na comunidade universitária.

Palavras-chave: Alfabetização académica; Géneros discursivos; Ferramenta didática; Ensino Superior.

ANEXO I.*Checklist*

[Versión traducida al castellano del euskera.]

Secciones	Puntos que comprobar	✓
PRIMEROS PASOS	Tengo claro cuál es el género discursivo que voy a escribir: sus características, dónde se publica, a quién está dirigido, etc.	
	Antes de empezar, he tenido en cuenta cuáles son las partes de este texto.	
	He tenido en cuenta el formato de la revista.	
	He mirado de antemano el número de palabras y de páginas establecido.	
TÍTULO	El título responde a las características de los títulos de los trabajos académicos.	
	El título plantea con claridad el tema y los objetivos del trabajo.	
ABSTRACT	He tenido en cuenta las características principales de los resúmenes científicos.	
	No he cometido ninguno de los errores frecuentes.	
	He comprobado que contiene todas las partes de un resumen científico.	
PALABRAS CLAVE	La cantidad de palabras clave responde a la petición de la revista.	
	Las palabras clave utilizadas reflejan el contenido del texto completo.	
	Las palabras clave seleccionadas se encuentran en el Tesoro de la UNESCO.	
INTRODUCCIÓN MARCO TEÓRICO	He incluido las partes de una introducción (qué, por qué, para qué y organización).	
	En el inicio de cada uno de los apartados he empleado una fórmula para que se pueda identificar su contenido.	
	He buscado las referencias en bases de datos de calidad y rigor científico.	
	He aplicado el CRAAP a los textos que he encontrado.	
	He diferenciado el marco teórico y el <i>state of art</i> .	
	He incluido citas cuando he utilizado las ideas de otras personas.	
	He cumplido las normas APA.	
	He utilizado alguna herramienta de detección de plagio para comprobar la originalidad de mi trabajo.	
CONCLUSIONES	He escrito el apartado de conclusiones.	
	En el inicio de cada uno de los apartados he empleado una fórmula para que se pueda identificar su contenido.	
REFERENCIAS	He incluido todos los trabajos citados a lo largo del texto.	
	Todas las fuentes seleccionadas son científicas.	
	He cumplido las normas APA.	

Escrita, mediação e reescrita na universidade: Os bilhetes orientadores como estratégia pedagógica para a reflexão linguístico-textual

RESUMO

À luz do conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978, 2008) e da teoria da ressonância (Sommers, 1980), almejamos, neste artigo, analisar como a interação entre professor/monitoras e estudantes, por meio de bilhetes orientadores (Brannon & Knoblauch, 1982; Gimbel & Mills, 2013; Mangabeira et al., 2011; Smith, 1997; Sommers, 1982), pode potencializar a reescrita de notas de leitura, levando em consideração: a atuação docente em processos de composição de textos (Flower & Hayes, 1981; Murray, 1997); os papéis do professor na correção/mediação de textos (Smith, 1997; Straub, 1996; Tribble, 1996); e as tendências de correção/mediação de textos (Ruiz, 1998; Serafini, 1995). Nossa pesquisa, inscrita em um paradigma qualitativo, teve início a partir de uma ação prevista na disciplina “Prática de Textos”, ofertada ao curso de graduação em Letras da Universidade de Brasília, que consistia na escrita de uma nota de leitura, em apreciação a um texto teórico de nossa disciplina, com as seguintes ações posteriores: debates sobre o texto teórico em sala de aula, mediação da produção escrita por meio de bilhetes orientadores, reescrita da produção escrita e entrevista semiestruturada. Os resultados da investigação revelaram que tais bilhetes promoveram nos aprendizes reflexividade acerca dos processos de (re)escrita, a partir da sinalização quanto aos investimentos linguístico-textuais a serem realizados em suas produções.

Palavras-chave: Mediação e (re)escrita; Bilhetes orientadores; Produção de notas de leitura na graduação.

Rodrigo Albuquerqueⁱ
Universidade de
Brasília, Brasil

Ana Paula Motaⁱⁱ
Universidade de
Brasília, Brasil

Karine Oliveiraⁱⁱⁱ
Universidade de
Brasília, Brasil

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atividades de produção de textos acompanham os aprendizes durante toda a vida escolar e, mesmo assim, é comum ouvirmos relatos de que estudantes universitários não se sentem confortáveis diante de tais tarefas. Esses aprendizes, muito provavelmente, trazem da educação básica uma noção de texto (e de processos de escrita) muito ancorada a uma concepção de erro/incoerência (isto é, a possibilidade de sujeitos competentes em suas próprias

línguas produzirem textos errados e/ou incoerentes). Nessa concepção, o aprendiz acaba escrevendo um texto (mesmo na universidade) para que se faça um inventário de erros (muitas vezes, centrados no emprego de regras da gramática normativa), deixando, assim, de privilegiar uma demanda realmente textual (pragmática, sociocognitiva e sociointeracional), cuja função atenda a leitores e a escritores motivados por uma razão, de fato, social: ler.

Destacamos que o contexto universitário deveria possibilitar, na produção de textos escritos, oportunidades de interlocução, por meio de uma mediação (e não correção) textual, que privilegie uma construção conjunta de sentidos. Tal necessidade promoveria uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas: da correção estritamente formal dos textos (herdada de nossa tradição escolar) para o foco no interesse social, interlocutivo e mediativo tanto pela leitura em si quanto pela relação estabelecida pelos interlocutores inscritos nas tarefas de leitura e de escrita (professor e estudantes) (Soares, 2009).

Em nossa prática na universidade, realizamos uma atividade que envolveu todos os atores sociais inscritos na disciplina “Prática de Textos”, ofertada pela Universidade de Brasília: o professor e as monitoras, no papel de leitores; e os estudantes, no papel de legítimos autores. Acerca dos procedimentos envolvidos, os estudantes produziram uma nota de leitura¹, a partir da apreciação de um texto teórico previsto na disciplina; e as monitoras, com a supervisão do professor, elaboraram um bilhete orientador, sugerindo investimentos linguístico-textuais à produção realizada pelos aprendizes. Logo, monitoras e professor foram considerados os leitores responsáveis pela mediação das notas de leitura dos discentes (autores).

Geraldi (1993, p. 179) concebe que o professor, ao ler a produção de um aluno, deve transcender a aferição, buscando, de fato, a interlocução. Ao sugerir que os textos dos alunos deveriam provocar perguntas efetivas (e não didáticas) (Geraldi, 1993, p. 179), imaginamos que o professor pode, a partir de um desejo real de interação, escrever para o aluno um bilhete orientador, que consiste em um gênero *catalisador* na construção de objetos de ensino e de aprendizagem que promovem “uma inserção mais efetiva do aprendiz . . . em práticas letradas específicas e socioculturalmente valorizadas” (Signorini, 2006, p. 10). A catálise, termo recorrente na área de físico-química, diz respeito a um processo de “modificação de velocidade de uma reação química” (Ferreira, 2008, p. 136). O catalisador, por sua vez, é aquele “que incentiva, estimula” (Ferreira, 2008, p. 136), o que, por analogia, corresponde ao propósito de um bilhete orientador, que, em nossa perspectiva, possibilita, como estratégia pedagógica, tanto apreciar a produção realizada quanto visibilizar os investimentos linguístico-textuais sugeridos pelos leitores (em nossa pesquisa, as monitoras e o professor), colaborando, para tanto, com a ampliação dos letramentos dos aprendizes.

Ainda que esperemos dos estudantes *bom* domínio da língua, tal aptidão não os torna, necessariamente, bons escritores (Fiad, 2013, p. 471), dado que as tarefas de escrita e de reescrita demandam, a cada releitura, esforço crítico sobre a própria produção. Nas palavras de Bazerman (2009), “a escrita pode nos ajudar a nos mover para um novo estágio de pensamento” (p. 127). Em conformidade com Sommers (1980), acreditamos que o ato de reescrever não consiste em processo terminal, mas em constante revisitação,

1. Optamos pela prática pedagógica de escrita de notas de leitura, com a finalidade de que os estudantes pudessem sintetizar as informações contidas no texto lido e, principalmente, manifestar a avaliação crítica em relação à leitura realizada. Encontramos em trabalhos acadêmicos dedicados ao estudo de leitura, muitos deles inscritos na área de literatura, a existência do termo “protocolo de leitura”. Contudo, nossa escolha pelo termo “notas de leitura” foi justamente por minimizar a carga injuntiva e exclusivamente pedagógica da atividade, haja vista que “protocolo” poderia evocar uma construção com menor espaço para a subjetividade e, por conseguinte, promover maior preocupação dos discentes com o formato da produção.

o que implica, portanto, a ação de re-ver (sobretudo com um olhar diferente – com “estranhamento”).

Diante da tarefa de produzir um texto, os estudantes devem se atrever a realizar mudanças, considerando que o texto constitui um objeto “não completamente terminado”, o que abre espaço para efetuar ajustes (Dolz & Pasquier, 1994, p. 175). Sendo assim, o objetivo de uma reescrita, em alinhamento com Köche et al. (2004, p. 143), se efetiva ao considerarmos que o texto original é, de algum modo, inacabado, o qual será considerado, a partir de uma reflexão linguístico-textual², uma nova produção.

Por meio deste artigo, objetivamos analisar como a interação entre professor/monitoras e estudantes, por meio de bilhetes orientadores (Brannon & Knoblauch, 1982; Gimbel & Mills, 2013; Mangabeira et al., 2011; Smith, 1997; Sommers, 1980), pode potencializar a reescrita de notas de leitura, levando em consideração: a atuação docente em processos de composição de textos (Flower & Hayes, 1981; Murray, 1997); os papéis do professor na correção/mediação de textos (Smith, 1997; Straub, 1996; Tribble, 1996); e as tendências de correção/mediação de textos (Ruiz, 1998; Serafini, 1995). Em sintonia com Sommers (1982) e Brannon e Knoblauch (1982), nosso objetivo transcende a investigação das mensagens que os professores produzem para os aprendizes, devido ao nosso interesse por avaliar aspectos que incentivam os discentes a, de fato, refletirem acerca da sugestão ofertada.

É de suma importância aventarmos um debate em torno do teor desse processo de mediação (escrita e reescrita), extrapolando, desse modo, as ações de apontar prováveis *deslizes* de escrita. Nesse sentido, nosso estudo se alinha plenamente ao conceito de mediação, encontrado nos pressupostos vygotskyanos, por almejar o estabelecimento de uma proximidade entre o autor do texto e o objetivo proposto na tarefa das notas de leitura. Em se tratando de estudantes do curso de Letras, essa prática se torna ainda mais relevante, uma vez que esses atores sociais serão futuros mediadores de outros textos, na busca por oferecer espaço, em suas ações pedagógicas, para a reflexão linguístico-textual. Ademais, como salienta Marinho (2010), a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção, quando comparada a pesquisas voltadas para o ensino fundamental e o médio, o que fortalece ainda mais a necessidade de investigações, como a nossa, voltadas para o contexto da universidade.

Além das seções *considerações iniciais* e *considerações finais*, nosso artigo é constituído pelas seguintes partes: (a) *o processo de reescrita em cena*, nas reflexões concernentes ao processo de reescrita no contexto universitário; (b) *ações e reflexões metodológicas*, na narração/descrição dos procedimentos de pesquisa e dos princípios metodológicos norteadores; e (c) *eu escrevo, tu escreves, nós dialogamos*, na análise de duas produções (escrita e reescrita) de dois estudantes, a partir do bilhete orientador proposto pelas monitoras e orientado pelo professor. Tal estruturação é fruto de nossa perspectiva sociointeracional de linguagem, que compreende o processo de reescrita de modo colaborativo e reflexivo, a qual prevê possibilidades de ampliação linguístico-textual.

2. Admitimos, ao usar a expressão *linguístico-textual*, que as ações de ler e de escrever recrutam habilidades relativas ao uso da língua, mas, antes de tudo, habilidades relativas ao texto, que consideramos ser a instância material que veicula aspectos discursivos, interacionais, co-textuais e contextuais. Por essa razão, não optamos pela expressão *linguístico-discursivo*, haja vista que nosso foco está, neste trabalho, na produção de textos, inegavelmente influenciada por todos os aspectos mencionados.

2. O PROCESSO DE REESCRITA EM CENA

O processo de escrita, inerente à vida escolar dos estudantes, articula diversos processos em sua construção, a saber: escrita, revisões, reescritas, e, em última instância, uma versão *final*. Logo, o docente, como mediador, tem oportunidades para operar na orientação dessas ações, desde o primeiro rascunho até a última versão. Tais ações, provavelmente, colaboram para potencializar as habilidades de escrita do aprendiz em distintos momentos.

Tradicionalmente, ao ter contato com o texto do estudante, o professor se restringia à tarefa de *corrigir*³ os textos, buscando sinalizar todos os *erros* cometidos. No entanto, Soares (2009) nos chama a atenção para a necessidade de mudança desse paradigma tradicional: de mera revisão (formal) dos textos para atuações mais interativas, cujo foco incide no processo de assistência contínua do professor (leitor) ao aprendiz (escritor). Consoante com o nosso objetivo de pesquisa, sinalizamos, nesta seção teórica, que tal necessidade de mudança paradigmática nos convoca a repensar, à luz do conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978, 2008) e da noção de dissonância (Sommers, 1980), nos processos de composição de um texto (Flower & Hayes, 1981; Murray, 1997); nos papéis do professor (Smith, 1997; Straub, 1996; Tribble, 1996); nas tendências de correção/mediação (Ruiz, 1998; Serafini, 1995); e no papel dos bilhetes orientadores (Brannon & Knoblauch, 1982; Gimbel & Mills, 2013; Mangabeira et al., 2011; Smith, 1997; Sommers, 1982).

No que tange à assistência (mediação), Vygotsky (1978, 2008) estabelece que um interlocutor mais experiente pode atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que compreende a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de um interlocutor menos experiente. O primeiro nível diz respeito ao conhecimento do aprendiz para a solução de dado problema; ao passo que o segundo, ao conhecimento a ser alcançado pelo aprendiz, com vistas a resolver, sob a orientação de alguém mais capaz, dado problema. Relativamente aos processos de escrita, esse interlocutor mais experiente (que pode ser um professor/monitor, ou até um colega) pode reduzir a distância entre os dois níveis citados, mediando, portanto, o processo de escrita, e colaborando para que esta se torne mais eficaz para o propósito de produção (no caso de nossa pesquisa, um registro de impressões de leitura em formato de nota). O amadurecimento da ZDP, acrescenta Bazerman (2009), pode se dar a partir da “participação colaborativa em atividades tipificadas e formas discursivas familiares ao instrutor, adulto ou mais qualificado, [colaborando] em algo que o aprendiz ainda não é competente” (p. 136), como é o caso de nossas atividades, inscritas no contexto universitário.

O conceito de dissonância, proposto por Sommers (1980), fortalece essa necessidade de mediação. A noção de dissonância refere-se às incongruências existentes entre a intenção do produtor e sua execução. O escritor, nesse sentido, antecipa as possíveis dissonâncias causadas a seu leitor e, portanto, procede com uma revisão, com vistas a sanar as prováveis incongruências (Sommers, 1980). Em virtude de nossos estudantes estarem diante de uma prática de texto acadêmica, pressupomos haver certa dificuldade em

3. Como nos inscrevemos em um paradigma sociointeracional, não concebemos que qualquer texto necessite de correção, mas de mediação. Desse modo, mantivemos tanto esse termo quanto os que se associam a ele, tais como erro, problema e desvio, em conformidade com originais dos autores, mas optamos ora por grafá-los em itálico, ora por utilizarmos, concomitantemente, uma referência a mediação (correção/mediação). Todavia, não alteramos os termos em casos de referência direta a um construto que concebe a existência de erros em textos.

visionar tais dissonâncias, o que justifica, sob a ótica vygotskyana, promover uma sensibilização para os investimentos de escrita que esses sujeitos podem fazer. O bilhete orientador, nesse viés, pode se tornar o instrumento capaz de conferir visibilidade à dissonância da descoberta (Sommers, 1980) no momento da reflexão sobre o texto. Em nossa análise, é necessário que o sujeito-autor, a partir da dissonância propiciada pela experiência pedagógica de escrita-mediação-reescrita, desenvolva gradativamente um olhar de estranhamento para práticas futuras e, por conseguinte, visionar os potenciais investimentos para a reescrita de seus textos.

Na composição de um texto, de modo geral, estão envolvidos não só as etapas de pré-escrita, escrita e reescrita (Flower & Hayes, 1981; Murray, 1997), contempladas por um paradigma tradicional, mas também (e principalmente) os processos de geração de ideias, fundamentais para um modelo cognitivo. Em relação às etapas, a pré-escrita envolve as escolhas prévias relacionadas ao processo de escrita (foco, público, modo de escrever); a escrita consiste em um primeiro esboço, haja vista seu caráter “rude, investigativo e inacabado” (Murray, 1997, p. 4); e a reescrita, por fim, prevê “a reinvestigação, o repensar, o redesenhar e o reescrever” (Murray, 1997, p. 4). Os processos de geração de ideias, centrais na composição de um texto, ocorrem, em nossa visão, em instâncias (inter)cognitivas/(inter)subjetivas. Logo, consideramos que, em uma instância cognitiva/subjetiva, o sujeito-autor (estratégico, por excelência) constrói sentidos em um texto. Todavia, tal construção não se dá de modo isolado/estéril, visto que, em alusão a uma instância intercognitiva/intersubjetiva, a escrita conjuga um propósito interacional e, por essa razão, uma negociação de sentidos com o outro. Em suma, os escritores não só planejam (pré-escrita), produzem (escrita) e revisam (reescrita) (Flower & Hayes, 1981), mas também constroem sentidos conjuntamente com os leitores, de modo que as atividades de mediação funcionem, portanto, como espaço salutar para a reflexão em torno da escrita.

Adicionalmente, Flower e Hayes (1981) concebem que o ato de escrever engloba três elementos: ambiente de tarefas, memória de longo termo do escritor e processos de escrita. O primeiro elemento envolve a avaliação do tópico, da audiência e das exigências de escrita; o segundo reúne os conhecimentos armazenados relativos ao tópico, à audiência e aos planos de escrita; o terceiro, por fim, abarca o planejamento (geração de ideias, organização das informações e estabelecimento de metas), a tradução (ideias em linguagem clara) e a inspeção [*reviewing*] (avaliação e ajustes [*revising*])⁴ (Flower & Hayes, 1981).

Para compreendermos a escrita como processo, e não como produto, é fundamental, antes de tudo, deslocarmos um olhar puramente formal para uma visão que focalize aspectos funcionais (Perl, 1997), considerando, no contexto de ensino, que

- (1) a escrita em curso pertence ao estudante;
- (2) o estudante encontra o seu próprio assunto;
- (3) o estudante lança mão de sua própria linguagem;
- (4) o estudante precisa ter a liberdade de realizar quantos rascunhos julgar necessários;
- (5) o estudante precisa ser incentivado a tentar todo tipo de escrita que possa ajudá-lo na expressão

4. Köche et al. (2004) assumem que os processos de revisão e de reescritura são facilmente confundidos entre si, porém o primeiro se relaciona à *correção* realizada durante a escrita do texto, e o segundo ao momento em que o texto já foi finalizado. Concebemos que a distinção feita pelos autores é análoga aos processos de inspeção [*reviewing*] e de ajustes [*revising*], de Flower e Hayes (1981), em que a primeira etapa abarca um processo maior, ao contemplar a reescritura (o exame relativo ao texto como um todo – finalizado), e a última um processo menor, ao prever uma revisão (um olhar voltado para aspectos pontuais/locais – no momento da escrita). Köche et al. (2004) sintetizam, por fim, que “o melhoramento do texto [revisão] pode levar a várias reescrituras” (p. 145).

do que pretende; (6) os aspectos normativos devem ser checados por último; (7) o processo de escrita requer tempo e local adequados; (8) os escritos precisam ser avaliados para poder se vislumbrar outras escolhas possíveis; (9) cada estudante tem seu tempo para a escrita; e (10) a escrita é um processo experimental, não deve ter regras, absolutismos, somente alternativas. (Murray, 1997, pp. 5-6 – com adaptações)

Reforçamos, portanto, que o estudante precisa se sentir protagonista nesse processo de escrita, apropriando-se das ferramentas desta; e o professor precisa atuar como mediador de toda essa aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, os bilhetes orientadores colaboram com esse gradativo protagonismo, na medida em que, devido ao caráter apreciativo e sugestivo (e não injuntivo), sensibilizam o estudante para o caráter processual de sua escrita no que tange às possibilidades de que ele pode se valer no momento de escrever.

Diante dessa busca por assessorar os nossos interlocutores na tarefa da (re)escrita, Tribble (1996) apresenta quatro papéis (*ethos*) assumidos pelo professor, a saber: leitor (ao reagir às ideias que o aprendiz desenvolveu em seu texto, preocupando-se com a adequação do texto ao propósito da escrita); assistente (ao sinalizar sugestões para tornar o texto mais eficaz, no que tange a aspectos linguístico-pragmáticos); avaliador (ao tecer comentários gerais sobre a produção, porém sem atuar de forma colaborativa); e examinador (ao apresentar uma avaliação objetiva e clara do processo de produção). Para esta pesquisa, consideramos essenciais os quatro papéis, à proporção que o professor é, antes de tudo, um leitor, porém não é um leitor *lato sensu*, mas alguém que almeja fornecer insumos linguístico-textuais para que seu estudante capitalize sua produção e, ao mesmo tempo, seja avaliado.

Embora a terminologia de Serafini (1995) denuncie uma não adesão plena a construtos sociointeracionais, suas contribuições são altamente relevantes para a ação de reescrita, ao pressupor que o processo de *correção* pode ser realizado a partir de três tendências: *correção* indicativa, resolutive e classificatória. Na primeira, o professor assinala os *erros* encontrados (no geral, inadequações ortográficas e lexicais); na segunda, a preocupação incide em *corrigir* diretamente o *erro* (é comum reescrever palavras, frases e períodos inteiros); na terceira, por fim, os *erros* são classificados de forma clara, a fim de que o estudante possa *corrigi-los*, a partir das sugestões dadas pelo professor (Serafini, 1995).

Ruiz (1998), por sua vez, transcende a tipologia de Serafini (1995), ao propor a *correção* textual-interativa. Nela Ruiz (1998) prevê a produção de comentários mais longos (denominados por ela de pós-texto ou bilhetes), cuja função consiste em “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os *problemas* do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de *correção* pelo professor” (pp. 67-68, grifos nossos), objetivando, de todo modo, incentivar a reescrita.

A *correção* textual-interativa, proposta por Ruiz (1998), diferentemente das *correções* anteriores (vinculadas apenas ao papel de assistente), posiciona o professor, ao mesmo tempo, nos papéis de leitor (apreciador de conteúdo); assistente (sinalizador de investimentos); e avaliador (comentarista

do texto). Nela utilizamos bilhetes orientadores, a fim de estabelecermos uma interlocução com o aprendiz, de modo a apontar possíveis investimentos linguístico-textuais e oferecer, por conseguinte, sugestões para o aprimoramento da escrita.

Esse tipo de interação costuma ser mais eficaz para a sinalização de *feedbacks* textuais, por possibilitar diálogo com o estudante sobre a natureza textual (apreciação do texto e sinalização de investimentos linguístico-textuais a serem feitos), pois os apontamentos gramaticais podem ser eficazmente mapeados no próprio texto (com *correção* corretiva, resolutive ou classificatória, a depender dos objetivos do professor). São consideradas ações desmotivadoras e contraproducentes, na composição do bilhete orientador, a busca por um texto ideal (Brannon & Knoblauch, 1982); a ausência de expectativas do revisor (Gimbel & Mills, 2013); a elaboração de comentários inespecíficos⁵ (Gimbel & Mills, 2013; Sommers, 1982), excessivos, muito severos e/ou focalizados exclusivamente em *desvios* gramaticais (Gimbel & Mills, 2013); e a obscuridade quanto aos aspectos a serem aprimorados na reescrita (Mangabeira et al., 2011).

Os comentários podem incentivar mudanças no próximo rascunho e criam motivo para revisar o texto, desde que sejam cuidadosos no sentido de não gerarem imposição no processo de revisão do texto, pois o estudante pode mudar drasticamente o que gostaria de escrever para aquilo que o professor solicita, descaracterizando, com isso, o real objetivo de sua escrita (Sommers, 1982). Essa cautela se justifica por haver certa tendência no processo de *correção* de demonstrar ao aprendiz que a agenda do professor e as expectativas deste são mais importantes que as necessidades e os desejos do aprendiz (Brannon & Knoblauch, 1982). O incentivo e o desejo sincero de realizar a leitura constituem ações que colaboram para o aperfeiçoamento linguístico-textual, minimizando essa provável dissintonia entre professor e estudante (Brannon & Knoblauch, 1982).

No processo de revisão, Straub (1996) entende que as ações do professor devem ser situadas sob o formato de comentário, estando a escrita configurada em tom de conversa com o autor do texto (o estudante). Para que haja, de fato, interação entre a escrita do aluno e a avaliação do professor, este deve atuar como facilitador, podendo assumir o papel de

um leitor-professor, um guia, um conselheiro amigável, um diagnosticador, um treinador, um motivador, um colaborador, um explorador companheiro, um investigador, um confidente, um leitor questionador, um leitor representativo, um leitor comum, uma 'caixa de ressonância', um leitor subjetivo, um leitor peculiar, um leitor simpático, um adulto confiável e um amigo. (Straub, 1996, p. 225)

Ao avaliar o papel do professor, Smith (1997) sugere que o docente busque personalizar o comentário que fará ao texto do aprendiz, inserindo-o em um gênero de resposta ao leitor⁶, de modo a que possa enfatizar a sua posição de professor como leitor (e o provável efeito gerado pelo texto em outros potenciais leitores) no que tange ao conteúdo da produção. Complementa Sommers (1982) que, como escritores, esperamos tanto um comentário

5. Sommers (1982) exemplifica alguns enunciados vagos, tais como: "pense melhor sobre (seu) público, evite linguagem coloquial, evite a voz passiva, evite preposições na finalização de sentenças ou conjunções no início de sentenças, seja claro, seja específico, seja preciso, mas, acima de tudo, pense mais sobre o que (os leitores) estão pensando" (p. 152).

6. Os bilhetes orientadores atuam como gêneros catalisadores, ao favorecerem tanto "o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes" (Signorini, 2006, p. 8) quanto "deslocamentos significativos em relação às práticas habituais de produção e avaliação de materiais escritos na escola, contribuindo também para a construção de objetos de ensino/aprendizagem mais significativos" (Signorini, 2006, p. 10).

cuidadoso relacionado ao (in)sucesso na comunicação de nossas ideias quanto a menção a aspectos do texto que passaram imperceptíveis por nossa leitura.

Atinente ao caráter do bilhete orientador, Fuzer (2012) descreve a existência de “quatro movimentos básicos: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita” (p. 236). Menegassi (2000), por sua vez, visiona quatro componentes básicos: apresentação do problema, identificação deste na primeira versão, apresentação do contexto em que o problema se situa e orientações de reformulação.

No que concerne à natureza dos comentários realizados em bilhetes orientadores, Cho et al. (2006) propõem uma taxonomia para codificar tais comentários [*comment-coding scheme*] em seis tipos: (a) diretivo (sugere uma mudança específica, pontual); (b) indiretivo (sugere uma alteração inespecífica, genérica); (c) elogio (qualifica a produção ou parte dela, incluindo observações encorajadoras); (d) crítica (atribui uma avaliação negativa à produção – ou a uma parte dela –, apontando para uma área subdesenvolvida, sem apresentar sugestões); (e) síntese (recapitula o principal aspecto da produção – ou de parte dela); e (f) fora da tarefa (reúne comentários ambíguos ou desconectados das categorias codificadas).

Diante das reflexões realizadas no que diz respeito ao processo de (re)escrita, consideramos salutar compreender que a dissonância da descoberta (Sommers, 1980) se dará, provavelmente, em decorrência da atuação do professor na ZDP do estudante, como atividade mediadora (Vygotsky, 1978, 2008). Ao nos inscrevermos num paradigma vygotskyano, assumimos que (1) o professor pode reivindicar para si os papéis de leitor, assistente e avaliador (Tribble, 1996), minimizando, sempre que possível, a assimetria entre ele e o discente nos comentários realizados em torno da escrita; (2) a reescrita prevê leitura, análise, reflexão e recriação (Köche et al., 2004) não só no âmbito intrapessoal, mas também no âmbito interpessoal (interação entre um sujeito mais experiente e um sujeito menos experiente); (3) a *correção* textual-interativa (Ruiz, 1998) constitui a nossa tendência de *correção* (ou melhor, a nossa tendência de mediação), em decorrência de promovermos a possibilidade de reflexão junto aos autores do texto quanto aos investimentos linguístico-textuais a serem feitos; e (4) os bilhetes orientadores, fruto de uma mediação textual-interativa, devem contemplar reações ao texto do aprendiz, elogios à sua produção, orientações e incentivo à reescrita (Fuzer, 2012), podendo o leitor, para tanto, lançar mão de atos diretivos ou indiretivos (Cho et al., 2006), colaborando, por meio da interlocução com o discente, com a formação de um escritor cada vez mais protagonista e consciente dos recursos linguístico-textuais mais congruentes com suas finalidades sociointeracionais.

3. AÇÕES E REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Antes de detalharmos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, julgamos relevante tratar de nossa concepção metodológica, que conduzirá nossa análise de dados na seção posterior. Nosso estudo vincula-se a um paradigma qualitativo, por pressupormos, assim como Schwandt (2006), que só temos acesso às ações dos atores sociais, que são

inerentemente significativas, por meio da interpretação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos possibilita ter acesso a essas práticas interpretativas e à “compreensão interpretativa da natureza humana”, por contemplar um foco multiparadigmático (Nelson et al., 1992) e uma multiplicidade de métodos (Flick, 2004), a fim de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 19).

A análise de textos, frente a esse paradigma, constitui “a base do trabalho interpretativo e das inferências realizadas a partir do conjunto de materiais empíricos” (Flick, 2004, p. 222). Em decorrência do caráter multiparadigmático, da presença de múltiplos métodos e da realização de pesquisa com base em materiais empíricos, decidimos triangular⁷ as seguintes perspectivas: a análise de texto (interpretativa/inferencial), os depoimentos dos sujeitos autores do texto (entrevista semiestruturada⁸) e as reflexões teóricas relacionadas ao ato de (re)escrever um texto (tratadas na seção anterior). Em virtude do caráter qualitativo de nossa pesquisa, não almejamos a busca por uma representatividade numérica, mas pela *intensidade do fenômeno*, preocupando-nos menos com os aspectos que se repetem e mais com a dimensão sociocultural do dado em questão (Minayo, 2017).

Em atendimento às orientações de uma pesquisa qualitativa, nosso estudo se deu a partir de uma ação prevista na disciplina “Prática de Textos”, ofertada ao curso de Letras da Universidade de Brasília (UnB), que consistia na produção de notas de leitura. A orientação conferida aos discentes para a produção do texto buscava focalizar aspectos funcionais do gênero discursivo, como o registro das impressões pessoais quanto à leitura realizada, deixando claro não haver qualquer modelo preexistente para a realização da tarefa.

Com essa ação, objetivávamos minimizar o tradicional peso que aspectos formais do gênero poderiam trazer ao momento da produção e, por conseguinte, maximizar a importância da expressão criativa, autoral e subjetiva. Ou seja, não havia um modelo a ser seguido, mas uma orientação funcional única: a escrita livre⁹ quanto às impressões particulares acerca de um texto teórico lido, para que, posteriormente, fosse realizado um debate acerca dele. Em suma, os relatos dos estudantes sinalizaram inicialmente um desconforto pela ausência de instruções relativas a aspectos formais, mas, ao mesmo tempo, maior motivação para a escrita, já que, por ser uma escrita pessoal, não haveria, segundo eles, qualquer incoerência durante esse processo.

Em todo o semestre letivo, os alunos realizaram quatro notas de leitura, resultantes da apreciação de quatro textos teóricos, que eram disponibilizados na plataforma *Moodle*. Cada produção de texto foi lida pelas monitoras da disciplina (alunas que se inscreveram para tal atividade) e pelo professor regente, que procederam a mediação.

Essa atividade previu que os aprendizes fizessem, para cada nota de leitura, uma primeira versão e, após o debate em sala, uma segunda versão, com base nas reflexões sobre o texto teórico com a turma e nos bilhetes orientadores que acompanhariam a leitura da primeira versão. O debate, que surgia após uma breve exposição do professor sobre o assunto, levava em consideração a análise de textos empíricos: eram projetados pequenos textos para que os discentes, a partir de questões motivadoras, pudessem discutir a aplicação do assunto do texto teórico nos textos sob análise. Tal prática visava

7. O ato de triangular consiste em processo bastante comum em pesquisas qualitativas, por conferir à análise de dados maior validade “mediante a incorporação de vários pontos de vista e métodos” (Yeasmin & Rahman, 2012, p. 156). Flick (2004) acrescenta que a triangulação pode selecionar “diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno” (p. 237).

8. Para realizarmos a entrevista semiestruturada com um único respondente – as entrevistas foram realizadas individualmente –, adotamos um tópico guia (Gaskell, 2002) composto pelas seguintes questões: “Como você avalia as sugestões dadas no bilhete orientador?” e “Como você avalia as duas versões produzidas por você?”. Devido à nossa pesquisa ter caráter semiestruturado, partimos dessas duas perguntas, com vistas a contemplarmos, durante a conversa com os estudantes, aspectos específicos de seus textos e depoimentos dos aprendizes acerca das experiências de escrita e de reescrita. As entrevistas, realizadas em período oposto ao turno de aula e em sala reservada exclusivamente para esse fim, foram conduzidas pelo professor, que fez a gravação em áudio e advertiu que esta não seria divulgada.

9. Pensamos, inicialmente, em dar a instrução de uma escrita em parágrafos (em formato de prosa) com introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, estaríamos, igualmente, trazendo certa injunção para o processo e, conseqüentemente, inviabilizando outros envios possíveis, como, por exemplo, uma nota em formato de poesia. Por esse motivo, resolvermos instruir os estudantes para que fizessem uma escrita livre, com a única observação de que deveriam registrar suas impressões de leitura.

a ampliar as leituras dos estudantes acerca dos assuntos tratados, a dirimir prováveis dúvidas concernentes ao tópico em questão e, por conseguinte, a promover a reflexão quanto ao processo de reescrita das notas de leitura, em complementaridade ao *feedback* dado nos bilhetes orientadores. Todos esses procedimentos foram propostos para mediar, de modo mais dialógico, o processo de escrita, contemplando, assim, tópicos de gramática normativa e, especialmente, reflexões relativas à textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade (Beaugrande & Dressler, 1981) – e ao gênero discursivo.

As sugestões no âmbito da gramática normativa eram feitas através de marcações por cores no próprio texto (sinalizávamos a inadequação com uma cor e disponibilizávamos as orientações quanto ao ajuste a ser feito). A análise textual, por sua vez, foi a etapa em que reagíamos ao texto como leitores-assistentes: reagíamos à construção de ideias, aos fatos relatados, e ao (não) atendimento ao tema e ao gênero propostos, incluindo nossa observação ao final do texto sob o formato de um bilhete. Assim, cada primeira versão continha orientações de ajustes gramaticais no próprio texto, e, como recurso textual-interativo, nossa interlocução sobre os aspectos semânticos, pragmáticos, discursivos e interacionais da produção (reflexões relativas à textualidade e ao gênero discursivo).

A produção de uma segunda versão era opcional, assim como o atendimento às sugestões dadas na primeira versão. Ademais, os discentes eram incentivados a reescreverem somente em caso de ajustes no campo da escrita do texto (a atividade não se dedicava, por exemplo, a ajustes gramaticais), haja vista que a demanda real (e social) dos textos encontra-se tanto nas condições de textualidade quanto nas demandas do gênero discursivo.

4. EU ESCREVO, TU ESCREVES, NÓS DIALOGAMOS

Nesta seção, analisaremos os processos de escrita e de reescrita das notas de leitura 1 e 4, realizados, respectivamente, pelos estudantes Marcos e Lúcia¹⁰. Assim como já mencionamos, a primeira versão foi lida por nós (professor e monitoras) e, em seguida, propusemos a ampliação do texto (segunda versão), a partir das *correções* classificatória (para aspectos gramaticais) e textual-interativa (para investimentos linguístico-textuais). Na proposição do bilhete orientador, previsto na *correção* textual-interativa, assumimos, em especial, os papéis de leitor e assistente, mas, evidentemente, com interesse em avaliar a escrita como processo.

No que tange ao nosso processo de interação, tivemos início com as ações dos estudantes (leitura do texto teórico e elaboração das notas de leitura), sob o argumento de que os aprendizes eram co-partícipes desse processo de leitura e de escrita, o que conferia a essas ações um caráter igualmente sociointeracional. Na sequência, seguimos com os processos de mediação, que abarcaram as ações, em um primeiro momento, das monitoras (tanto na leitura do texto teórico e das notas de leitura quanto na escrita do bilhete orientador) e, posteriormente, do professor (na leitura do texto teórico e das notas de leitura, na orientação e na mediação da escrita do bilhete orientador,

10. Os nomes dos colaboradores (fictícios, a fim de preservar suas identidades) foram escolhidos aleatoriamente pelos pesquisadores. Desde as primeiras aulas, Marcos (19 anos) e Lúcia (21 anos), estudantes do curso de Letras Português (licenciatura), costumavam participar muito pouco dos debates realizados em sala, mas demonstravam bastante empenho nos processos de escrita e de reescrita das notas, razão que, somada à disponibilidade para colaborar com esta pesquisa, justificou o convite aos discentes para que participassem do estudo. Feita a seleção dos colaboradores, elegemos um par escrita-reescrita de cada um: a primeira nota de Marcos, produzida logo no início do semestre (março/2017), e a quarta nota de Lúcia, produzida ao final do semestre (junho/2017). A escolha das notas se deu de modo aleatório (não objetivávamos fazer qualquer comparação).

e na reflexão com os estudantes, propiciada pela entrevista semiestruturada, quanto às motivações para suas escolhas textuais). Esclarecemos que, em um olhar quantitativo, reunimos *apenas* quatro textos (duas escritas e duas reescritas) produzidos por dois estudantes. Todavia, diante de tantos processos em torno da escrita e da triangulação de perspectivas, nosso trabalho, afiliado ao paradigma qualitativo, reúne um *corpus* suficiente para uma pesquisa com foco tanto na escrita como processo quanto na microanálise de dados contextualmente situados.

ESCRITA, MEDIAÇÃO E REESCRITA DE MARCOS

A escrita de Marcos foi decorrente da leitura do texto teórico 1, denominado *Coerência Textual: um princípio de interpretabilidade*, da autoria de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. Após esse procedimento, Marcos, assim como seus colegas de turma, teve de escrever um texto acerca das impressões em relação ao texto lido, registrando-as como nota de leitura. O excerto 1, que se segue, representa apenas um trecho do texto de Marcos.

Excerto 1

Escrita

1 [...] O texto sobre a coerência traz o conceito, como já foi comentado,
2 e seus tipos. Seis, sendo mais exato. Coerência sintática, semântica,
3 temática, pragmática, estilística e genérica. As definições envolvem
4 os conhecimentos sintáticos, o princípio da não contradição, a
5 intenção de se constituir um texto claro e objetivo, a necessidade
6 de se conhecer sua função e não se desviar dela durante a fala, a
7 aplicação formal da língua de acordo com a possibilidade e o uso do
8 gênero adequado com a necessidade ou com o espaço.

Ao analisarmos o excerto 1, notamos que o estudante iniciou sua nota de leitura fazendo uma referência ao conceito de coerência global (linha 1) e prosseguiu elencando os tipos de coerência (linhas 2 e 3). Na sequência, Marcos optou por apresentar, entre as linhas 3 e 8, definições que se relacionavam com o tema em desenvolvimento (a coesão). Todavia, o referente *definições* (à linha 3) gerou certa ambivalência de sentidos, dado que a ativação referencial poderia estar ancorada (Koch, 2015) ao conceito geral de coerência ou aos tipos de coerência, ambos anteriormente expostos. Ademais, pressupondo que o termo *definições* fizesse referência aos tipos de coerência, em razão da proximidade com os seis tipos e do uso do substantivo no plural (*definições*), não houve qualquer marcador coesivo que assegurasse, entre as linhas 4 e 8, que cada trecho com vírgula corresponderia a um tipo de coerência. Porém, uma pista foi gerada no texto: a primeira definição, à linha 4, envolvia os conhecimentos sintáticos e, portanto, estaria associada à coerência sintática (linha 2).

Como assumimos o papel de leitores (colaborativos), mesmo movidos pela atividade de dar assistência e de avaliar (assistentes e avaliadores), e, com isso, atuar no amadurecimento da ZDP, poderíamos inferir que cada trecho com vírgula, entre as linhas 4 e 8, se relacionaria com seu respectivo

tipo de coerência: *o princípio da não contradição* (semântica), *a intenção de se constituir um texto claro e objetivo* (temática), *a necessidade de se conhecer sua função e não se desviar dela durante a fala* (pragmática), *a aplicação formal da língua de acordo com a possibilidade* (estilística) e *o uso do gênero adequado com a necessidade ou com o espaço* (genérica). Contudo, como reivindicamos frente a uma tarefa pedagógica o papel de assistentes, buscamos no bilhete orientador, oriundo de uma *correção* textual-interativa, a oportunidade para sinalizarmos os investimentos relativos ao amadurecimento linguístico-textual. Visamos, com essas ações, a despertar em Marcos a dissonância da descoberta, possibilitando reinvestigar, repensar, redesenhar e reescrever (Murray, 1997). Entendemos que a falta de articulação entre os tipos de coerência e as definições comprometeu a partilha de sentidos, principalmente com leitores menos familiarizados com os estudos de coerência.

Ante a essa análise textual, incluímos no bilhete orientador o seguinte trecho relacionado à nossa expectativa para o texto: “Marcos, gostei do seu texto, mas você poderia ter explorado mais as coerências: semântica, pragmática, estilística, genérica, sintática, temática”.

Em relação ao trecho escrito no bilhete orientador, a mediadora¹¹ escolheu iniciá-lo com o elogio à produção, de modo geral, com o intuito de encorajar o discente na tarefa de reescrever. Mesmo entendendo que o texto, como um todo, atendeu ao propósito da produção, que era discorrer sobre os pontos principais do texto-base, a mediadora, como leitora e assistente, sinalizou que Marcos poderia ter explorado mais os tipos de coerência. O fato de o aprendiz ter utilizado a expressão *conhecimentos sintáticos* pareceu ter deixado claro à mediadora que ele tinha abordado a coerência sintática, diferentemente dos outros casos, que não faziam referência direta à coerência e foram, por conseguinte, sinalizados no bilhete orientador (“...você poderia ter explorado mais as coerências: semântica, pragmática, estilística, genérica, sintática, temática”). Além disso, constatamos que os tipos de coerência haviam sido mencionados e a orientação dada se mostrou um tanto vaga, faltando, nesse caso, sinalizar no bilhete um ajuste relacionado à articulação entre os tipos de coesão e seus respectivos conceitos. Após a leitura, a análise e a reflexão do/ sobre o bilhete, o aluno passou para a etapa de recriação, propondo a seguinte segunda versão de sua nota de leitura.

11. A referência *mediadora*, em nossa análise, se refere à monitora, que foi assessorada pelo professor da disciplina.

Excerto 2*Reescrita*

1 [...] O texto sobre a coerência traz o conceito, como já foi comentado,
2 e seus tipos. As definições envolvem os conhecimentos sintáticos, o
3 princípio da não contradição, a intenção de se constituir um texto
4 claro e objetivo, a necessidade de se conhecer sua função e não se
5 desviar dela durante a fala, a aplicação formal da língua de acordo
6 com a possibilidade e o uso do gênero adequado com a necessidade
7 ou com o espaço. São seis os tipos de coerência, sendo mais exato:
8 Sintática: estruturas sintaticamente ambíguas e uso inadequado de
9 conectores;
10 Semântica: princípio da não contradição;
11 Temática: exige que todos os enunciados de um texto sejam relevantes
12 para o tema;
13 Pragmática: atos da fala – pedir ou ordenar, por exemplo.
14 Estilística: uso de variedades linguísticas adequadas;
15 Genérica: diz respeito às exigências do propósito comunicacional. [...]

O parágrafo reescrito (excerto 2) pareceu, num primeiro momento, atender à sugestão da mediadora para o aluno explorar, de forma mais ampla, os conceitos dos tipos de coerência. O aprendiz acrescentou, em sua reescrita, cada um dos tipos de coerência e relacionou-os, de forma linear, ao respectivo conceito.

Com essa decisão, notamos que o estudante havia duplicado a classificação e a conceituação, porém adotou estratégias linguístico-textuais distintas: manteve a referenciação ambivalente (linhas 1 a 7) e reforçou a relação entre tipos de coerência e conceito de modo linear (linhas 7 a 15). Entendemos, inicialmente, que tal ação se deu em função do teor do comentário no bilhete orientador: “você poderia ter explorado mais as coerências”. Ao ler essa sugestão, era esperado que o estudante tivesse a percepção de que não havia explorado adequadamente (o termo pode ter sido interpretado com vagueza e imprecisão por parte do aluno), o que implicaria a duplicação do conteúdo, no intuito de ratificar a informação exposta.

Ao conversar com o estudante acerca dos processos de escrita, de mediação e de reescrita, Marcos afirmou que achava que seu trecho estava adequado na primeira versão, pois como o avaliador, provavelmente, teria feito a leitura do texto teórico, não haveria dificuldade em fazer a correlação entre os conceitos e os tipos de coerência. O aprendiz, assim, contou com um leitor colaborativo, que teria de empreender um esforço maior para compreender o comentário produzido pelo estudante. De posse desse registro, incentivamos Marcos a buscar realizar essas conexões de modo mais linear, com o intuito de reduzir esse esforço inferencial, além de ser mais colaborativo com leitores iniciantes em outras situações de escrita. Sobre o bilhete orientador, o aluno achou estranha a solicitação, uma vez que já havia citado e definido os tipos de coerência, porém imaginou que deveria deixar o texto mais claro para o leitor, pois sentiu, ao reanalisar sua escrita, que as informações estavam *meio bagunçadas*, o que favoreceu, portanto, a minimização de

incongruências entre sua intenção e sua execução (Sommers, 1980). Marcos, ao final, relatou que esqueceu de apagar as informações anteriores (situadas entre as linhas 1 e 7), haja vista que sua intenção não consistia em repetir o texto, mas manter apenas a relação linear entre tipos de coerência e conceitos.

ESCRITA, MEDIAÇÃO E REESCRITA DE LÚCIA

A nota de leitura de Lúcia foi produzida a partir da avaliação do texto teórico 4, denominado *Notas sobre Estilo*, da autoria de Márcia Niederauer. O texto da aluna contemplou aspectos relevantes da leitura, porém, em referência ao próprio título do texto teórico, a mediadora sentiu falta de uma definição mais explícita acerca de estilo. O excerto 3, a seguir, consiste em um trecho do texto de Lúcia.

Excerto 3

Escrita

1 [...] Eu, já usando os macetes ensinados no texto, discurso que a
2 pesquisadora Márcia começa o texto relacionando o texto científico
3 com um desfile militar, ao explicar que para escrever um bom texto
4 acadêmico não é necessário apenas e simplesmente obedecer normas
5 pré-estabelecidas. Deve-se sempre marcar presença, ser notado.
6 Para isso, é necessário aprender estilo. Não que um texto acadêmico
7 não precise estar adequado aos padrões determinados, até porque
8 essas normas não surgiram acidentalmente. Elas têm serventia e
9 talvez sem elas o texto fique fraco, perca seu valor e respeito ao que
10 foi escrito pelo autor.

11 Para um bom texto, é necessário então: estruturação (iní-
12 cio, meio e fim), continuidade de ideias, conexão, domínio das re-
13 gras gramaticais, vocabulário amplo... São itens essenciais para que
14 um texto ganhe visibilidade e aceitação por parte do leitor. E, mesmo
15 que um texto acadêmico tenha que ser impessoal e objetivo, isso não
16 significa que deva ser apenas isso, porque o tornará tedioso, quase
17 uma punição e nada estiloso. Portanto, para escrever texto estiloso, é
18 preciso prática. Não é um talento inato, biológico. É aplicação, técni-
19 ca, desempenho. Como quase tudo o que se aprende nessa vida. [...]

Notamos, à linha 1, um registro informal (*macetes*) e uma seleção lexical indevida (*discurso*), que poderia causar certa dúvida, em uma leitura rápida, entre o substantivo (o discurso) e o verbo (eu discurso). No primeiro período (entre as linhas 1 e 5), Lúcia lançou mão da metáfora do desfile militar, mencionada pela autora do texto teórico, e esclareceu que as normas não eram as únicas exigências para se escrever um bom texto. A discente deixou para apresentar o que seria necessário para a escrita de um bom texto somente no período subsequente (linhas 5 e 6). À linha 5, fez referência ao termo *estilo*, sem tê-lo definido, e, na sequência, suavizou o argumento utilizado (de que não era necessário apenas obedecer normas pré-estabelecidas para se ter um bom texto), entre as linhas 6 e 8, embora tivesse reforçado a serventia das normas para *fortalecer* o texto, entre as linhas 8 e 10.

Dando continuidade ao texto, Lúcia, às linhas 11 e 13, citou aspectos necessários para um bom texto e reforçou-os às linhas 13 e 14. A aprendiz esclareceu, entre as linhas 14 e 17, que a impessoalidade e a objetividade não garantiam uma boa escrita, porém seu texto apresentou trecho pouco informativo: “isso não significa que deva ser apenas isso”. O emprego do adjetivo *estiloso*, presente à linha 17, ocorreu sem que houvesse explicação anterior acerca de estilo, tampouco esclarecimento sobre o adjetivo em uso. Por fim, a discente, mesmo sem ter conceituado estilo/*estiloso*, encerrou seu texto, à linha 13, afirmando que a escrita de texto *estiloso* poderia ser aprendida.

Nos papéis de leitores, assistentes e avaliadores, encontramos no texto de Lúcia várias informações oriundas do texto teórico, ficando implícito na produção da estudante que o estilo estaria ligado às escolhas particulares. Para que ativássemos essa leitura, era necessário nos atentarmos para as pistas lançadas no texto: *desfile militar* e *normas pré-estabelecidas* (linhas 3 e 5); *marcar presença* e *ser notado* (linhas 5); normas não são suficientes para a composição de um bom texto (linhas 6 e 8); serventia das normas para *fortalecer* o texto (linhas 8 e 10); textos impessoais e objetivos podem ser tediosos (linhas 14 a 18). Tais pistas, contudo, só foram acessadas em função de termos realizado a leitura do texto teórico, o que sugeriria que estilo estaria ligado a particularidades de cada sujeito (as marcas pessoais) expressas em seu próprio texto. Coube a nós, como leitores e assistentes, propormos no bilhete orientador uma reflexão quanto à dificuldade do leitor em acessar a perspectiva de estilo da autora e, mais especificamente, de estilo no texto acadêmico. Essa associação estava muito clara para a estudante e para nós, por termos lido o texto teórico, porém o acesso era indireto, o que poderia gerar sobrecarga inferencial e baixa informatividade no que tange à produção textual. Assim como na análise anterior, almejamos despertar em Lúcia, por meio de atividade mediativa (Vygotksy, 1978, 2008), a dissonância da descoberta e, conseqüentemente, a reflexividade linguístico-textual.

Com base nessa constatação, produzimos a seguinte orientação, buscando ampliar o texto produzido e aplicar o conceito de estilo no texto acadêmico: “Lúcia, gostei muito do seu texto, porém as perspectivas de estilo no texto acadêmico, defendidas pela autora, apareceram muito sucintamente em seu texto. Sugiro, então, que aprofunde mais essa reflexão”. Nossa meta, ao elogiar a discente, era sinalizar que ela havia atendido a uma das finalidades da nota de leitura, que consistia em registrar as suas impressões acerca do texto, e tal conteúdo estava, de certo modo, presente na obra avaliada.

O bilhete orientador teve teor diretivo, na medida em que propôs uma mudança pontual e qualificou a produção da estudante com o elogio intensificado (“gostei muito do seu texto”). Além disso, a mediadora suavizou o teor crítico da orientação, ao mencionar que as reflexões relativas a estilo no texto acadêmico aconteceram, porém essa ação não havia sido suficiente e poderia, assim, ser ampliada na segunda versão. Em atendimento à demanda proposta no bilhete, apresentamos o excerto 4, que representa o trecho acrescentado pela estudante ao excerto 3, com a finalidade de acatar a recomendação da mediadora.

Excerto 4*Reescrita*

1 [...] Segundo a autora, um texto acadêmico vai além do adequado,
2 além do molde que todos temos na cabeça. Molde esse que foi criado
3 por nossos últimos anos no ensino médio, cursos pré-vestibulares e,
4 no meu caso, professores da minha primeira graduação. Pois então,
5 não é necessário molde algum, mas sim, sofisticação na hora de
6 escrever, vocabulário amplo, variado e deixar sua marca pessoal.

Em conversa sobre a sua produção, a aluna afirmou que recebeu a sugestão do bilhete orientador, refletiu sobre a necessidade de atendimento às sinalizações e promoveu o acréscimo de informações relativas à perspectiva de estilo no texto acadêmico, buscando, com isso, aprimorar a sua produção, decorrente das ações de leitura, de análise, de reflexão e de recriação, sem, entretanto, avaliar as sugestões como impositivas ou voltadas para a produção de um texto ideal. A reescrita de Lúcia ainda reproduzia um conceito indireto, pois a autora optou por exemplificar o que seria o estilo em um texto acadêmico, abrindo mão de propor qualquer definição mais técnica que o texto teórico pudesse ter inspirado. Todavia, não podemos negar que a discente exemplificou e, com essa decisão, forneceu mais elementos para que o leitor pudesse construir o seu conceito de estilo em textos acadêmicos.

Em face dessa opção da estudante em não aplicar, diretamente, o conceito de estilo em textos acadêmicos, Lúcia relatou que os exemplos já faziam indiretamente essa associação e preferia deixar a nota de leitura mais leve, uma vez que o estilo da aprendiz, confessou ela, tendia mais para uma escrita informal, por avaliar que tal estilo promovia maior adesão dos leitores. Desse modo, como os nossos bilhetes eram orientadores (e não determinantes) para a reescrita, compreendemos que a opção de Lúcia pareceu bastante coerente, uma vez que o estilo da mediadora solicitava uma definição mais explícita, e a autora buscava ser mais indireta na conceituação do que seria o estilo em textos acadêmicos, o que reforça a nossa pressuposição de que as orientações para a reescrita devem sempre respeitar as intenções do sujeito-autor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrita, mediação e reescrita constituem etapas fulcrais no processo de aprendizagem. Entretanto, o que nos parece central nessas tarefas é a reflexividade quanto a investimentos necessários para a reescrita, inerente, em primeiro lugar, aos debates realizados em sala e, em especial, aos bilhetes orientadores, visto não considerarmos coerente o atendimento (irrefletido) à proposta do mediador, causada pela assimetria existente entre professor/monitoras e aprendiz. Nesse ínterim, cabe ao mediador, como leitor, assistente e avaliador, sugerir ferramentas mais adequadas para que leitura, análise, reflexão e recriação sejam etapas contínuas no exercício crítico do próprio processo de composição textual, com vistas a minimizar

as prováveis incongruências e, com isso, ampliar a capacidade de escrita do aprendiz. Cabe ressaltar, ainda, que o espaço dedicado à reflexão sobre a escrita propiciado pela entrevista semiestruturada tornou possível ter acesso ao estilo dos estudantes (as escolhas concernentes ao processo de escrita) e dar visibilidade às impressões que tivemos durante a leitura do texto. Nesse sentido, consideramos salutares, no âmbito pedagógico, práticas de leitura, escrita, debate, mediação escrita, reescrita e entrevista oral, ao visionarmos, sobretudo, que uma prática engendra a outra. Ou seja, a leitura, por meio de uma proposta de produção, motiva a escrita; esta, por materializar uma reflexão, alimenta o debate; este, em conjunto com a mediação escrita decorrente do bilhete orientador, gera uma reescrita; e esta, por fim, torna possível refletir não só sobre a escrita, mas sobre todo o processo, que é criativo, autoral e idiossincrático.

Sob essa perspectiva, notamos que o contexto acadêmico precisa sensibilizar o professor para a percepção do efeito resultante de suas próprias ações, de modo a refletir, antes de tudo, em relação ao teor de seu bilhete orientador, na busca por sugestões claras, específicas e, especialmente, consonantes com as metas do sujeito-autor. Ao assumir o papel de leitor, assistente e avaliador, o professor acaba ponderando bem, em nossa visão, suas ações, pois se o docente assume caráter muito professoral (normativo), o aprendiz, provavelmente, tenderá a não se sentir autor legítimo de sua produção, retificando exclusivamente aspectos normativos sinalizados; e se o mediador se porta como leitor comum, o estudante pode não atribuir qualquer crédito à análise realizada.

Em suma, os resultados da pesquisa sinalizaram que ambos os estudantes leram, analisaram e refletiram, antes de recriarem seus textos, o que resulta afirmar que tais processos motivaram os estudantes a, de fato, reescreverem, distanciando-se de tarefas meramente mecânicas e normativas. Acreditamos que a estratégia de elogio colaborou para que os aprendizes pudessem sentir que suas escritas foram, de certa forma, apreciadas, incentivando a reflexão e a ampliação linguístico-textual.

Em referência ao objetivo proposto para este estudo, concluímos que a interação entre mediadores e estudantes se deu, em certa medida, por meio dos bilhetes orientadores, na medida em que propiciaram o amadurecimento da ZDP (Vygotsky, 1978, 2008); a redução da dissonância (Sommers, 1980); o favorecimento tanto do exercício de reinvestigar, repensar, redesenhar e reescrever (Murray, 1997) quanto de revisar (planejamento, tradução, inspeção) (Flower & Hayes, 1981) em uma instância intercognitiva/intersubjetiva; a atuação de um mediador, ao mesmo tempo, leitor, assistente, avaliador e examinador (Tribble, 1996), por meio de uma *correção* classificatória (Serafini, 1995) e, principalmente, textual-interativa (Ruiz, 1998). Esse conjunto de ações ratificaram, assim, nossa expectativa linguístico-textual e, portanto, discursiva em relação às produções dos estudantes. Consideramos, nesse viés, que a mediação propiciou a reflexão e a ampliação linguístico-textual das primeiras versões apresentadas, colaborando para que os estudantes pudessem acatar ou desacatar as instruções que lhes foram sugeridas, a depender de suas intencionalidades na produção de seus textos.

Quando o professor compreende, de fato, a importância de seus comentários na ampliação textual dos aprendizes, ele acaba por refletir acerca do teor de suas observações, o que pode acarretar uma melhoria na qualidade dos comentários e, por conseguinte, progressos avaliativos (Menegassi, 2000, p. 84). No processo de pré-escrita, escrita e reescrita, salientamos, por fim, que professor, monitoras e estudantes se tornam, de fato, atores sociais em pleno exercício de negociação linguageira.

REFERÊNCIAS

- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques*, 143/144, 127-138. <http://wac.colostate.edu/docs/books/genre/chapter14.pdf>
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Brannon, L., & Knoblauch, C. H. (1982). On students' rights to their own texts: A model of teacher response. *College Composition and Communication*, 33(2), 157-166. <https://doi.org/10.2307/357623>
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23(3), 260-294. <https://doi.org/10.1177/0741088306289261>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2.ª ed., pp. 15-41). Artmed.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères. Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 10, 163-179. http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_10_1_2135
- Ferreira, A. B. (2008). *Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. Positivo.
- Fiad, R. S. (2013). Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 463-480. <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Bookman.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf>
- Fuzer, C. (2012). Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, 22(44), 213-245. <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (5.ª ed., pp. 64-89). Vozes.
- Geraldi, J. W. (1993). *Portos de passagem* (2.ª ed.). Martins Fontes.
- Gimbel, P., & Mills, D. (2013). The value of rewriting in graduate educator preparatory programs. *International Journal of Teaching in Higher Education*, 25(2), 189-199. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1016487>
- Koch, I. V. (2015). *Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas* (2.ª ed.). Contexto.

- Köche, V. S., Pavani, C. F., & Boff, O. M. B. (2004). O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. *Linguagem & Ensino*, 7(2), 141-164. <http://periodicos.ufpe.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15597/9784>
- Mangabeira, A. B. A., Costa, E. V., & Simões, L. J. (2011). O bilhete orientador: Um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. *Cadernos do IL*, 42, 293-307. <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26030/15242>
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>
- Menegassi, R. J. (2000). Comentários de revisão na reescrita de textos: Componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 35, 83-93. <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639307>
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12. <http://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>
- Murray, D. M. (1997). Teach writing as a process not product. In V. Villanueva Jr. (Ed.), *Cross-talk in comp theory: A reader* (pp. 3-6). National Council of Teachers of English.
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). Cultural studies: An introduction. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-22). Routledge.
- Perl, S. (1997). The composing processes of unskilled college writers. In V. Villanueva Jr. (Ed.), *Cross-talk in comp theory: A reader* (pp. 31-56). National Council of Teachers of English.
- Ruiz, E. M. S. D. (1998). *Como se corrige redação na escola* (Tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Intepretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2.ª ed., pp. 193-217). Artmed.
- Serafini, M. T. (1995). *Como escrever textos* (7.ª ed.). Globo.
- Signorini, I. (2006). Prefácio. In I. Signorini (Org.), *Gêneros catalisadores: Letramento e formação de professor* (pp. 7-16). Parábola.
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48(2), 249-268. <https://doi.org/10.2307/358669>
- Soares, D. A. (2009). *Produção e revisão textual: Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Vozes.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388. <https://doi.org/10.2307/356588>
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156. <https://doi.org/10.2307/357622>
- Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223-251. <https://doi.org/10.2307/358794>
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.ª ed.). Martins Fontes.

Yeasmin, S., & Rahman, K. F. (2012). 'Triangulation' research method as the tool of social science research. *BUP Journal*, 1(1), 154-163. http://bup.edu.bd/system/uploads/journal/file/17/BUP_JOURNAL_2012_compressed.pdf

i Universidade de Brasília, Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas (LIP), Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-5279-4311>

ii Universidade de Brasília, Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas (LIP), Brasil.
<http://orcid.org/0000-0001-8385-7234>

iii Universidade de Brasília, Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas (LIP), Brasil.
<http://orcid.org/0000-0003-4474-7416>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Rodrigo Albuquerque
Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro.
Instituto Central de Ciências
- ICC SUL -UnB - Brasília, DF, 70297-400
rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

Recebido em 16 de julho de 2019
Aceite para publicação em 27 de setembro de 2020

**Writing, mediation and rewriting at the university:
The guiding notes as a pedagogical strategy
for the linguistic-textual reflection**

ABSTRACT

In the light of the concept of proximal development zone (Vygotsky, 1978, 2008) and of the theory of resonance (Sommers, 1980), we aim, in this article, to analyze how the interaction between teacher/monitors and students, through guiding notes (Brannon & Knoblauch, 1982; Gimbel & Mills, 2013; Mangabeira et al., 2011; Smith, 1997; Sommers, 1982), can potentiate the rewriting of reading notes, considering: the teaching performance in processes of texts composition (Flower & Hayes, 1981; Murray, 1997); the roles of the teacher in the texts correction/mediation (Smith, 1997; Straub, 1996; Tribble, 1996); and the trends of texts correction/mediation (Ruiz, 1998; Serafini, 1995). Our research, inscribed in a qualitative paradigm, began from a planned action foreseen in the discipline “Prática de Textos”, offered to the Letras undergraduate course of Universidade de Brasília, which consisted of writing a reading note, in appreciation of a theoretical text of our discipline, with the following actions later: discussions on the theoretical text in the classroom, mediation of written production through guiding notes, rewriting of written production and semi-structured interview. The results of the investigation revealed that such notes promoted in the students reflexivity about (re)writing processes, from the signaling regarding the linguistic-textual investments that will be made in their productions.

Keywords: Mediation and (re)writing; Guiding notes; Reading notes production at graduation.

**Escritura, mediación y reescritura en la universidad:
Las notas de orientación como una estrategia
pedagógica para la reflexión lingüístico-textual**

RESUMEN

A la luz del concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978, 2008) y de la teoría de la resonancia (Sommers, 1980), nuestro objetivo, en este artículo, es analizar cómo la interacción entre docente/monitores y estudiantes, a través de notas orientadoras (Brannon & Knoblauch, 1982; Gimbel & Mills, 2013; Mangabeira et al., 2011; Smith, 1997; Sommers, 1982), puede potenciar la reescritura de notas de lectura, considerando: la actuación docente en los procesos de composición de textos (Flower & Hayes, 1981; Murray, 1997); los roles del docente en la corrección/mediación de textos (Smith, 1997; Straub, 1996; Tribble, 1996); y las tendencias de corrección/mediación de textos (Ruiz, 1998; Serafini, 1995). Nuestra investigación, inscrita en un paradigma cualitativo, comenzó a partir de una acción prevista en la disciplina “Práctica de Textos”, ofrecida al curso de licenciatura en Letras de la Universidade de Brasília, que consistió en escribir una nota de lectura, en apreciación de un texto teórico de nuestra disciplina, con las siguientes acciones más adelante: debates sobre el texto teórico en el aula, mediación de la producción escrita por medio de notas de orientación, reescritura de la producción escrita y entrevista semiestructurada. Los resultados de la investigación revelaron que tales notas promovieron en los estudiantes reflexividad sobre los procesos de (re)escritura, a partir de la señalización con respecto a las inversiones lingüístico-textuales que se realizarán en sus producciones.

Palabras clave: Mediación y (re)escritura; Notas de orientación; Producción de notas de lectura en la graduación.

Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade

RESUMO

O título, embora referindo-se ao texto, também funciona de forma autónoma. A sua motivação advém da relação com o texto e com outros títulos conhecidos. O nosso objetivo é entender a génese dos títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano. Para isso, a interação entre os alunos, organizados em díades e produzindo histórias, foi registada utilizando o sistema RAMOS, um recurso audiovisual que capta simultaneamente o diálogo entre os alunos e o que eles estão a escrever. As transcrições da produção de 14 histórias por quatro díades foram analisadas e o diálogo referente ao título foi considerado como uma unidade de análise. Os resultados mostram o lugar autónomo da construção do título no processo de escrita e a projeção no título de um elemento nuclear da história. Entender o processo de escrever um título pode ajudar os alunos a estar conscientes da sua importância e possibilidades.

Palavras-chave: Processo de escrita; Títulos; Histórias.

1. INTRODUÇÃO

O título faculta um meio de referir o texto, de o identificar, mas não se esgota nessa função, quanto às relações que estabelece com o texto. Essa função de referência atribuí ao título o estatuto de elemento exterior, em conformidade com a origem da palavra – *titulus* designava a etiqueta presa ao nome, com informação sobre a obra (Hoek, 1981). Contudo, a exterioridade não significa arbitrariedade. A motivação para os títulos advém do cruzamento de relações entre o título e o texto e entre o título e os outros títulos na comunidade letrada (Calil, 2010, 2012b). De facto, na atualidade, o título não corresponde a uma ficha bibliográfica e as relações entre título e texto estão abertas a uma ampla gama de possibilidades.

Essas relações têm sido estudadas com o foco da análise nos produtos finais, quer dos títulos, quer das obras, literárias ou de outra natureza, como as notícias jornalísticas (Coimbra, 1999; Hoek, 1981). O conhecimento das relações instanciadas numa comunidade, entre estes dois polos, os títulos

Luís Filipe Barbeiroⁱ
Instituto Politécnico
de Leiria, Portugal

Luísa Álvares Pereiraⁱⁱ
Universidade de
Aveiro, Portugal

Rosa Lídia Coimbraⁱⁱⁱ
Universidade de
Aveiro, Portugal

Eduardo Calil^{iv}
Universidade Federal
de Alagoas, Brasil

e os textos, enquanto produtos, coloca as questões de saber que relações estão presentes no processo de construção do documento textual (título e texto) e como se desenvolve a capacidade de construção dos títulos, ao longo da aprendizagem da competência de escrita. O estudo aqui apresentado¹ procura dar um contributo para responder à primeira questão, no que se refere a uma fase precoce da escolarização (2º ano de escolaridade), por meio da análise da interação durante o processo de escrita colaborativa, no âmbito do qual a construção do título também emerge. Os resultados do estudo são suscetíveis de serem comparados com resultados de outros níveis de escolaridade, mais avançados, permitindo apreender um percurso de evolução.

1. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do projeto UIDB/00194/2020, pelo CNPq (processo 304050/2015-6) e FAPEAL (processo 60030 479/2016).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. FUNÇÕES DOS TÍTULOS

A construção dos títulos e a escolha entre diferentes possibilidades colocam em ação estratégias que envolvem as relações com o texto, mas também a projeção para a comunidade, para os efeitos a obter junto dos destinatários (Hartley, 2005; Paquin, 2008; Roy, 2008; Senda & Sinohara, 2002). Ser produtor de textos na sociedade atual inclui a capacidade de decisão quanto à estratégia a seguir na construção do título.

No que respeita ao domínio literário, Roy (2008) salienta a função dos títulos no desencadeamento de interpretações que ativam o imaginário. No entanto, a escolha intencional ou estratégica de um título, ao serviço de determinada função, não é relevante apenas em relação aos textos literários. No domínio da escrita académica dedicada à divulgação de investigação, perante a alternativa entre atrair ou informar, Hartley (2005) defende a opção pela estratégia informativa. Aprofundando cada uma destas estratégias, Hartley (2007), com base em Crosby (1976), desenvolve uma taxonomia de títulos com 12 categorias, o que mostra a amplitude de possibilidades, mesmo no campo específico da publicação dos artigos de investigação. Em relação a cada uma das funções, informar ou atrair, os recursos são variados. No que diz respeito a informar, nesse domínio, o título pode indicar o tema geral, particularizar um aspeto, colocado como subtítulo, apresentar-se sob a forma de pergunta para a qual se procura a resposta, anunciar essa resposta (a uma pergunta explícita ou implícita), revelar a orientação da argumentação, enfatizar um aspeto da pesquisa, por exemplo a metodologia, anunciar a apresentação de diversos modos de fazer. Em relação aos títulos cuja função consiste em atrair a atenção, as estratégias podem consistir em surpreender, em recorrer a aliterações, alusões literárias, trocadilhos e sugestões ou evocações. A variedade de possibilidades quanto à construção dos títulos no domínio da escrita académica é também posta em evidência por Sahragard e Meihami (2016), ao analisarem as componentes de informação trazidas para o título em artigos de revistas da área da linguística aplicada. O foco da informação pode incidir nas diferentes componentes (metodologia, tópico, resultados, dados analisados e conclusões). As estratégias associadas por Hartley (2005, 2007) às funções de informar e de atrair encontram raízes nas funções que Hoek

(1981) atribui ao título, com base numa perspetiva pragmática. Sintetizando a variedade de funções primárias e secundárias propostas por Hoek (1981), essa perspetiva corresponde a tomar o título enquanto ato ou elemento que congrega as funções de apresentar informação, por si, de anunciar o texto e de agir sobre o leitor.

2.2. OS TÍTULOS DADOS PELOS ALUNOS

A atribuição de um título acompanha, em muitas situações, a tarefa de produção textual escolar, nomeadamente no caso de textos que não consistem apenas na resposta direta a uma questão de verificação de conhecimentos, mas em que se pretende produções dotadas de autonomia, como acontece com as histórias. Contudo, os estudos sobre os títulos dados pelos alunos são escassos.

Entre esses estudos, encontram-se os de Calil (2008, 2010). Nestes dois estudos longitudinais, o autor analisa os textos escolares produzidos ao longo de dois anos, em contexto familiar, por duas meninas (N e I) na fase inicial da escolarização, nos seus “cadernos de histórias”. Em Calil (2008), observou-se em 63 manuscritos, registados em três “cadernos de histórias” de N., uma intensa recorrência de temas e de nomes de personagens, assim como a tendência para o recurso a onomatopeias e grafismos de uso corrente em histórias aos quadrinhos infantis (BD), de palavras expressivas e desenhos. Em Calil (2010), procede-se à análise de 35 títulos que acompanham as narrativas ficcionais escritas no primeiro caderno de histórias de I. Neste estudo, conclui-se que a repetição de temas, personagens e léxicos também ocorre nos títulos escolhidos para as narrativas produzidas por I. Além disso, são identificadas relações paralelísticas entre esses títulos.

Do ponto de vista morfossintático, a maioria dos títulos repete estruturas semelhantes àquelas que caracterizam os títulos das bandas desenhadas (*Turma da Mônica*²) lidas intensamente por I: títulos com sintagmas nominais (SN) constituídos apenas por um nome próprio, por exemplo, “João”, “Patrícia”; títulos com SN constituídos por determinante e nome, por exemplo, “O chapéu”; títulos que incluem na sua estrutura um sintagma preposicional (SP) com a função de modificador, por exemplo, “A menina da corda”, “O menino do vídeo”. Também há repetições lexicais e semânticas entre os 35 títulos dados, como, por exemplo, o uso do mesmo nome próprio (“João”, “Laura”, “Gabriela”) ou de nomes genéricos (“menino”, “menina”, “amiga”, “pato”, “gato”) em diferentes histórias. Essas repetições, marcadamente influenciadas pelas BD lidas, estabelecem “relações em paralelo” entre os títulos, conferindo-lhes, no seu conjunto, uma certa homogeneidade e unidade.

Esses dois fenómenos linguísticos (repetição e paralelismo), conforme Calil (2008, 2010), parecem cumprir para cada aprendiz, de modo singular e subjetivo, associado às condições socio-históricas e letradas em que estão imersos, uma função estruturante, na medida em que molda e referencia as possibilidades de titulação para as suas histórias inventadas.

Esta conclusão de Calil (2008, 2010), para que também remetem outros dos seus estudos Calil (2012a, 2012b), coloca em relevo o papel que a comunidade de literacia desempenha na construção do conhecimento sobre o funcionamento dos textos e da escrita. Essa construção não aguarda pela

2. A coleção *Turma da Mônica* foi criada por Maurício de Souza nos anos 60 do século passado. Os personagens principais são Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. Continua ainda hoje a ser publicada.

entrada na escola, mas começa no seio da família, como foi evidenciado por Adams (1990). As interações entre a mãe, o pai ou outro familiar e a criança, em torno de materiais impressos diversos e, em particular, dos livros de histórias, constituem momentos de leitura partilhada, nos quais os adultos apoiam a criança na apropriação das características dos textos e de propriedades da escrita (Rose & Martin, 2012). Nessa interação, os títulos das narrativas ficcionais marcam presença pelas funções que desempenham em relação aos textos e também pela sua saliência gráfica, saliência que, geralmente, se manifesta por um tamanho maior do corpo da letra, pela posição no topo da página e pela ocupação isolada da linha ou linhas (Sharples, 1999).

Ainda tendo o produto textual como objeto de estudo, mas discutindo produções efetivadas em contexto de sala de aula, Pereira et al. (2017) analisam as configurações linguísticas dos títulos dados pelos alunos em histórias inventadas, sem sugestão de tema ou título pelo professor, considerando a extensão, a composição morfosintática e categorias léxico-semânticas. O *corpus* é constituído por 133 histórias, incluindo produções individuais e produções em díade, de alunos do 2º ano de escolaridade de uma escola urbana e de uma escola rural em Portugal. Os autores indicam que a maior parte dos títulos dados (87%) apresentam uma extensão muito semelhante, variando entre duas a cinco palavras. Quanto à configuração morfosintática, há a predominância massiva de títulos formados por grupos nominais, podendo ser constituídos por apenas um grupo nominal simples ou por um grupo nominal composto por coordenação aditiva “e”. Por fim, a análise léxico-semântica revela uma tendência, comum aos dados observados nos títulos produzidos pelos alunos das duas escolas, para a seleção de sete categorias semânticas (animal, inanimado, humano/humanizado, nome próprio, lugar, acontecimento e data) representadas por escolhas lexicais de uso corrente nos contextos sociais da literacia escolar e da família. Tal como em Calil (2008, 2010), também neste trabalho se observa a ocorrência de repetições e paralelismos entre os títulos.

Assim como acontece com os trabalhos sobre os títulos enquanto produto na escrita escolar, são também escassos os estudos que se dedicam à investigação do processo de produção de títulos no contexto escolar. De entre os poucos estudos de que temos conhecimento, destacamos Calil (1995, 1996, 1998, 2003, 2012b, 2020a) e Calil et al. (2015), com base na análise do processo de escrita colaborativa a dois. Emerge desses estudos, todos eles discutindo a génese e criação textual em tempo real na sala de aula e a emergência da autoria numa fase precoce da escolarização, a constatação de que o título para uma história inventada, escrita sem que o/a professor/a tenha sugerido algum tema ou predefinido um título, é resultado de redes associativas estabelecidas coenunciativamente entre os alunos da dupla. Essas redes associativas são alimentadas por elementos recuperados da memória semântica e episódica, com origem nos contextos de cultura letrada (familiar e escolar) desses alunos. Como mostram esses estudos, o estabelecimento de um título pelos alunos funciona como uma espécie de âncora para o processo de criação da história, na medida em que há “fortes relações de coerência entre o título dado e o conteúdo narrado” (Pereira et al., 2017, p. 619). Esse aspeto parece favorecer o desenvolvimento de reflexões metatextuais, nas quais os alunos procuram manter os elos de sentido entre esses dois componentes textuais.

Contudo, nesses trabalhos, é adotada uma abordagem qualitativa focada em análises microgenéticas de processos de criação de um texto construído por duplas de alunos. Apesar das limitações para a realização de estudos de natureza processual com um número alargado de casos, devido ao volume de dados que é necessário registar e transcrever, é desejável o alargamento a um maior número de casos e o aprofundamento do que é considerado no processo de escrita em relação ao título. Conjugando o alargamento quantitativo com a perspetiva que evidencia qualitativamente os aspetos que emergem da consideração de uma pluralidade de casos, procura-se, neste texto, contribuir para a compreensão da génese e das funções atribuídas aos títulos, numa fase precoce de desenvolvimento da competência da escrita.

A compreensão das concetualizações dos alunos no que diz respeito aos títulos, nessa fase precoce, permitirá incluir, no percurso de desenvolvimento, a amplitude de funções que os títulos são chamados a desempenhar nas sociedades contemporâneas. A inclusão dessas funções nos objetivos de desenvolvimento permitirá ainda, de forma integrada, a apreensão das estruturas linguísticas que as expressam.

Considerando as áreas da escrita literária e da escrita de artigos de investigação como polos de chegada, este estudo incide sobre o polo oposto: o do início do percurso por parte dos alunos. O conhecimento das competências iniciais pode ajudar a delinear o percurso do desenvolvimento da capacidade de formular possibilidades e de tomar decisões no processo de atribuição de títulos aos textos, considerando os objetivos e as comunidades de discurso em que esses textos se integram.

3. METODOLOGIA

O material recolhido para este estudo faz parte do projeto InterWriting³-DIADÉ, desenvolvido no grupo ProTextos em parceria com os pesquisadores brasileiros do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). No âmbito do projeto, foi adotado um protocolo metodológico comum, posto em prática nas diversas salas de aula. Os professores foram convidados a proporem aos seus alunos, organizados em duplas⁴, seis tarefas de produção de histórias inventadas, sendo três tarefas com tema livre (tarefa 1, tarefa 3 e tarefa 5) e três tarefas com tema ou personagens sugeridos pelo professor (tarefa 2, tarefa 4 e tarefa 6), propostas alternadamente. Na realização das tarefas e indicação dos respetivos temas, era comum os professores referirem que o tema não tinha de coincidir com o título da história. A sequência de realização dessas tarefas ocorreu da seguinte forma:

- Momento 1 (M1: Organização): a equipa instala os equipamentos;
- Momento 2 (M2: Apresentação): após a saída da equipa de pesquisadores, o professor apresenta as instruções para a tarefa;
- Momento 3 (M3: Combinação): organizados em duplas, os alunos combinam a história a ser inventada;
- Momento 4 (M4: Inscrição e linearização): no final da combinação, os alunos solicitam a folha de papel e caneta para escreverem o que combinaram;

3. A execução do projeto “Escritura em tempo e espaço real: Estudo contrastivo com alunos brasileiros e portugueses recém-alfabetizados” – Projeto InterWriting – contou com o apoio financeiro das agências brasileiras de fomento à pesquisa científica: Conselho Nacional para o Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq), processo 473765/2013-6, e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), processo 60030 479/2016.

4. Seguindo indicações fornecidas nos trabalhos de Vass (2002, 2007), optou-se por permitir, na medida do possível, agrupamentos espontâneos entre os alunos. Desse modo, a formação das duplas teve por principal critério as relações de amizade e empatia já existentes entre as crianças. Ao longo das seis tarefas, procurou-se preservar a mesma formação de duplas (duplas com os mesmos alunos), para que se pudesse obter um material mais homogêneo em relação ao processo interacional de cada uma delas.

- Momento 5 (M5: Leitura): quando cada dupla acaba de escrever a história inventada, antes de o professor recolher a folha, ele solicita a leitura.

Em todas as tarefas, foram utilizados equipamentos audiovisuais (câmaras de vídeo, microfones de lapela, gravadores digitais e canetas inteligentes com o programa *HandSpy* instalado). Todos esses equipamentos foram sincronizados através do Sistema RAMOS (sistema de captura multimodal de processos de escritura em tempo e espaço real), gerando o filme-sincronizado de cada dupla filmada (Calil, 2020b). Para cada tarefa proposta pelo professor, foi gerado um filme-sincronizado, correspondente a cada uma das duplas filmadas. Todas as duplas de cada sala de aula foram filmadas. Cada um desses filmes recebeu transcrição *verbatim* e integral, associadas a descrições de informações visuais (gestos, expressões faciais, deslocamento pela sala de aula, etc.)

No presente trabalho, iremos analisar parte do material recolhido em duas escolas em Portugal (Escola E (EE) e Escola V (EV)), ambas do 1º Ciclo do Ensino Básico, situadas na região de Aveiro, a primeira em ambiente urbano e a segunda em ambiente rural. Em função do que já se encontrava sincronizado e transcrito, foram analisados 14 processos de produção de histórias inventadas por alunos do 2º ano. Esses processos ocorreram durante as tarefas em que as professoras solicitaram a produção de histórias inventadas com temas livres (três na Escola E, por parte da dupla D2, e onze na Escola V, três de cada uma das duplas D1, D3, D4 e duas da dupla D2, pois um dos alunos desta última dupla esteve ausente no dia da realização da tarefa 5).

Na medida em que nosso objetivo consiste em analisar o que dizem espontaneamente os participantes sobre o *título*, tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista dos alunos, a escolha por analisar apenas os processos relativos às três tarefas de produção textual com tema livre justifica-se pelo facto de querermos tomar como objeto de análise a situação em que os alunos têm um campo mais alargado quanto à tomada de decisões, quer quanto ao tema da história, quer quanto ao respetivo título. Nas três tarefas com tema livre, as professoras apenas solicitavam aos seus alunos que inventassem colaborativamente e produzissem por escrito uma história, sem tema predefinido. Em contraposição, nas três tarefas com temas sugeridos, eram dadas instruções que podiam condicionar a escolha das personagens (geralmente retomadas dos contos tradicionais ou do mundo dos heróis da BD) ou o contexto temporal da história a produzir. Deste modo, ainda que não sejam objeto de análise neste estudo, podemos considerar que, no contexto pedagógico mais alargado em que as histórias de tema livre foram elaboradas, os alunos estavam familiarizados com as histórias do maravilhoso tradicional e da BD contemporânea.

A partir do material transcrito, identificamos e analisamos, nas intervenções das professoras e dos respetivos alunos, as referências ao título. Analisamos e discutimos os seguintes aspetos:

- i) O discurso do professor em relação ao título, na tarefa de escrita;
- ii) A emergência do título na interação discursiva dos alunos: dimensão metatextual e momento de elaboração;

- iii) A dimensão de reformulação do título revelada no processo;
- iv) As estruturas léxico-sintáticas e as funções dos títulos dados na narrativa.

4. RESULTADOS DA ANÁLISE

4.1. INSTRUÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO TÍTULO

Na Tabela 1, infra, apresentam-se os resultados relativos à ocorrência de discurso do professor, tendo como foco o título. Em relação ao processo de produção de cada história (P1 a P14, correspondentes sucessivamente aos processos de produção das 14 histórias), integraram-se na tabela, para além da indicação da ocorrência ou não deste discurso, os seguintes elementos: quem tomou a iniciativa para tratamento do tópico, o momento em que o discurso ocorreu, quem foi o destinatário (toda a turma ou a díade) e qual o conteúdo expresso.

Tabela 1

Discurso/Instruções do Professor em Relação ao Título

Processo de produção	Escola	Prof. ^a	Discurso	Iniciativa	Momento	Destinatário	Conteúdo
P1	EE	Prof. ^a 1	Sim	Alunos	M4	Díade	. Possibilidade de título
P2			Sim	Prof. ^a	M4	Díade	. Linha para o título
P3			Não				
P4	EV	Prof. ^a 2	Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Escrever título
P5			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito
P6			Sim	Prof. ^a	M3	Turma	. Primeira linha p/ título . Não o primeiro elemento a ser escrito
P7			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Escrever título
P8			Sim	Prof. ^a	M3	Turma	. Primeira linha p/ título . Não o primeiro elemento a ser escrito
P9			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Escrever título
P10			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito
P11			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Primeira linha p/ título . Não o primeiro elemento a ser escrito
P12			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Escrever título

P13			Sim	Prof. ^a	M2	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito
P14			Sim	Prof. ^a	M3	Turma	. Não o primeiro elemento a ser escrito

A observação dos valores da Tabela 1 mostra que em quase todas as transcrições (13/14) se verifica a presença de discurso da professora em relação ao título do texto que os alunos se encontram a escrever. Apenas no processo de produção P3 da EE, a Prof.^a 1 não fez qualquer observação referente ao título. No caso da Prof.^a 2, da EV, esse discurso está presente em todos os processos e é ela quem toma sempre a iniciativa de incluir o tópico no seu discurso, dirigindo-se a toda a turma, durante os momentos 2 (apresentação) e 3 (combinação). A Prof.^a 1, por sua vez, intervém apenas no momento 4 (inscrição e linearização). Num caso, responde a uma pergunta da díade e, noutro caso, toma a iniciativa de dar uma indicação relativa ao título, tendo a díade também como destinatário.

Consideremos, de seguida, o conteúdo expresso no discurso do professor em relação ao título, articulando-o com o momento em que ocorre e ilustrando com excertos da interação. Esse conteúdo incide sobre:

- i) possibilidade de atribuir um título à história nº 1 (P1);
- ii) indicação de que devem escrever um título (P4, P7, P9, P12);
- iii) indicação de que o grupo deve deixar uma linha para o título (P2) ou de que a primeira linha é destinada ao título (P6, P8, P11);
- iv) indicação de que o título (apesar de inscrito na primeira linha) não é o primeiro elemento da história a ser escrito (P5, P6, P8, P10, P11, P13, P14).

No excerto 1, que ocorre quando os alunos vão iniciar a inscrição e linearização, surge em foco a possibilidade de ser dado ou não um título à história, a partir da questão colocada por um dos elementos da díade à professora. A condição do título como possibilidade prolonga-se na resposta da professora, que remete a decisão para os próprios alunos.

Excerto 1 [2.º ano, P1, EE, Prof.^a 1, M4, D2⁵]

182. *M*: (olhando na direção da professora) Humm, espere, há título na história?

183. *Prof*: Podem pôr título se quiserem, sim.

5. D2 da EE refere-se ao número da díade que fez a pergunta. Essa díade foi formada pelos alunos L e M.

Reconhecendo a possibilidade formal de dar ou não um título a um texto, a Prof.^a 2 trata a questão da atribuição do título a uma história como um conteúdo de aprendizagem que, enquanto tal, deve ser alvo de explicitação e de instrução formal no momento de apresentação da tarefa de escrita, como se observa no excerto 2.

Excerto 2 [2.º ano, P4, EV, Prof.ª 2, M2, D1]

28. *Prof:* Pronto, estão a entender?! E depois vão registar as vossas ideias, o vosso texto, dão-lhe o título, escrevem o título na folhinha e escrevem todo o texto conforme vocês querem. É lógico: seguindo sempre as regras de escrita. Fazer frases...

Como se referiu em relação à saliência gráfica, o título, geralmente, ocupa no texto uma posição espacial própria: aparece frequentemente no topo da página, na primeira linha (ou numa das primeiras, caso existam outros elementos paratextuais inscritos, também antes do texto propriamente dito). A folha de papel disponibilizada aos alunos não continha a inscrição com um campo próprio para o título. Deste modo, cabia aos alunos proceder à colocação do título no espaço adequado, para o que podiam ter a chamada de atenção por parte da professora, como acontece no excerto 3, ao dar indicações ao grupo para preenchimento dos elementos no cimo da página, quando os alunos recebem o papel para escrever.

Excerto 3 [2.º ano, P2, EE, Prof.ª 1, M4, D2]

216. *Prof:* (enquanto dá a caneta ao L e com a outra mão direciona os locais da folha a serem preenchidos) Sabem pôr o nome aqui, não sabem? E a data. Deixar a linha, uma linha para o título e o resto podem escrever.

A Profª 2, em algumas transcrições, como se apresenta no excerto 4, antecipa para toda a turma, logo ao apresentar a tarefa ou na transição para o trabalho de combinação por parte dos alunos, essa indicação de que a primeira linha é destinada ao título, devendo os alunos iniciar o texto na segunda linha da folha dada para produção do texto.

Excerto 4 [2.º ano, P8, EV, Prof.ª 2, M3, D2]

27. *Prof:* (Voltando a explicar) Olha, eu peço desculpas! Já todos sabem mas eu vou relembrar: nome dos dois elementos do grupo na linha escura, cinzenta mais escura, e a data, no final dessa linha que já está no quadro, certo? Primeira linha é para o título, que se pode escrever no...

28. *Alunos:* (Em coro) Finaaaaal.

29. *Prof:* Depois que escreverem a história toda, vêm à primeira linha escrever o título.

E começam a escrever em qual linha? Na se...

30. *Alunos:* (em coro) ...guuuuunda!

No excerto (4), já se encontra expressa a outra indicação, bastante saliente no discurso da Profª 2, respeitante à relação entre a construção do texto e a formulação ou escolha do título: a de que o título não é o primeiro elemento a ser escrito, mas deve seguir-se à construção do texto (“Depois que escreverem a história toda, vêm à primeira linha escrever o título”).

Na transcrição do processo P13, a professora integra no seu discurso de apresentação da tarefa a justificação para essa indicação. Como se pode observar em (5), essa justificação decorre de a construção do título poder

beneficiar do facto de já estar concluída a criação da história, alimentando o próprio processo de formulação do título (“Que depois até podem achar... ‘Eia, aqui ficava mesmo bem este título’, ok?”).

Excerto 5 [2.º ano, P13, EV, Prof.ª 2, M2, D4⁶]

105. *Prof:* (...) Então vocês vão pensar... não esquecer que... o título não é logo a primeira coisa a fazer, pois não?
 106. *Crianças:* Não (R. e S., os alunos da díade, também respondem)
 107. *Prof:* Pode ser só no...
 108. *Crianças:* Fim (apenas S. responde)
 109. *Prof:* Depois de inventarem a vossa...
 110. *Crianças:* História (R. e S. também respondem)
 111. *Prof:* Que depois até podem achar... ‘Eia, aqui ficava mesmo bem este título’, ok?

6. A D4 da EV foi formada pelos alunos R. e S.

4.2. O TÍTULO NA INTERAÇÃO DISCURSIVA DOS ALUNOS

Para além da presença nas instruções do professor, a dimensão metatextual, ou seja, a emergência no discurso de manifestações sobre as propostas, escolhas e decisões quanto aos elementos estruturais e linguísticos que formarão o texto, também ocorre no discurso dos alunos em relação ao título. Essa dimensão revela-se por meio de metalinguagem e por meio de fundamentação ou justificação conducente à decisão sobre o título a atribuir.

Tabela 2

O Título na Interação Discursiva dos Alunos: Dimensão Metatextual

Processo de produção	Escola	Metalinguagem	Conteúdo	Fundamentação	
				Presença	Incidência e conteúdo
P1	EE	Título	. Questionamento: existência de título . Proposta de título	Não	
P2	EE	–		Não	
P3	EE	Outro	. Proposta de título	Sim	. Proposta: não-gostar, preferência
P4	EV	Título	. Questionamento: local do título; existência de título	Não	
P5	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Proposta de título	Não	
P6	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Proposta de título	Sim	. Proposta: querer pessoal
P7	EV	Título	. Proposta de título	Não	
P8	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Proposta de título	Sim	. Proposta: tema próximo de história anterior
P9	EV	Título	. Tarefa do título	Não	

P10	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título: voltar ao início para escrever o título	Não	
P11	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título	Não	
P12	EV	Título	. Tarefa do título . Proposta de título	Não	
P13	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título: não-primeiro	Sim	. Momento da tarefa do título: não-primeiro . Proposta: incoerência com parte da história
P14	EV	Título	. Completamento do discurso do professor . Tarefa do título: não-primeiro; voltar ao início para escrever o título	Sim	. Proposta: incoerência com parte da história

A referência ao título está presente em quase todas as transcrições do *corpus* (13/14), como se observa na Tabela 2. Esta referência é feita com recurso ao próprio termo *título*, que integra a metalinguagem relativa ao texto e, num caso, recorrendo ao verbo “chamar” (cf. Excerto 6).

Excerto 6 [2.º ano, P3, EE, Prof.ª 1, M1, D2]

105. M: (...) Aaaaaah, podíamos fazer uma história que se chame “Luzes, câmara, ação!” (L. ri-se). Achas boa ideia? (L. continua a rir-se durante cerca de 5 segundos) Que tal fazer uma história chamada “Luzes,”...?

O título é referido para colocar à professora a questão relativa à inclusão deste elemento no texto (P1, P4), à sua localização na folha (P4), ou para apresentar propostas de títulos (P1, P3, P5, P6, P7, P8, P12). É ainda referido em associação com a necessidade de realizar, no âmbito do processo, a tarefa específica de elaboração do título a dar à história (P9, P10, P11, P12, P13, P14), já que, apesar da explicitação em sala de aula de que o título não tinha de coincidir com o tema, a diferenciação entre os conceitos “tema” e “título” ainda não está consolidada, pois à proposta de “O tema pode ser...”, R. responde, na fala 152, reafirmando: “Não, o título deixa para o fim”, como se observa em (Excerto 7). A sobreposição entre esses conceitos continua a manifestar-se.

Excerto 7 [2.º ano, P13, EV, Prof.ª 2, M3, D4]

132. R: (Sl) O título fica sempre para o fim. Como é que vamos começar?
 133. S: Olha:: dizes tu primeiro pode ser?
 134. R: Não.
 135. S: Tu!
 (...)
 151. S: Olha o tema:: eu digo o tema ok? O tema pode ser...
 152. R: Não, o título deixa para o fim.
 153. S: O tema ::: hum.

Para lá da referência ao elemento estrutural ou às unidades que o constituem, a consciência metatextual respeitante ao título manifesta-se por meio da componente orientada para a fundamentação das decisões. Esta componente está presente de forma menos frequente, emergindo na interação de cinco das transcrições (P3, P6, P8, P13, P14). As decisões podem ser relativas às propostas formuladas para os títulos ou à própria tarefa.

Em relação às propostas, são apresentados argumentos baseados em:

- i) (não)-gostos, preferências ou gostos pessoais, como se mostra no excerto (8), sem que, contudo, sejam objeto de aprofundamento argumentativo (P3, P6);
- ii) proximidade com o tema tratado na construção de uma história anterior (P8);
- iii) (in)coerência com momentos da história (P13, P14 — em qualquer destes processos recusa-se o título *O cão sem dono*, porque, na história criada, um cão que começa por não ter dono acaba por o encontrar).

Excerto 8 [2.º ano, P3, EE, Prof.ª 1, M3, D2]

153. M: Agora que tal fazer uma história chamada “Luzes, câmara, ação!”?

154. L: Eu não gosto!

155. M: É para... é sobre ser atrizes e atores!

156. L: (abanando a cabeça) Nãã... Gosto mais de uma... história sobre animais giros e queridos, que estão a ser filmados!

Em relação à tarefa da escrita do título, no caso de P13 (Excerto 9), o discurso da professora projeta-se no discurso dos próprios alunos, colocando em foco a defesa da construção do título após a redação, no sentido de assegurar a ligação com o texto. Para além do expresso no excerto 7, no qual é afirmado por R, no início da planificação, que “O título fica sempre para o fim” ou “o título deixa para o fim”, a questão da construção do título emerge novamente, agora, na transição da planificação para a textualização. R. não aguardou pelo final da construção do texto, como poderiam indiciar as suas intervenções no excerto 7, mas orienta o outro elemento da díade para a tarefa específica da elaboração do título — fala 239 do Excerto 9. Em resposta (fala 240), S. defende que deverão pensar nele depois de o texto estar feito (a justificação apresentada relaciona a existência do texto já escrito com a garantia de não haver esquecimento da ligação do texto com o título, subentende-se no contexto da argumentação).

Excerto 9 [2.º ano, P13, EV, Prof.ª 2, M3, D2]

239. R: Já está? (S. acena a cabeça em sinal afirmativo) O título pode ser qual?

240. S: O título vamos pensar melhor quando fizermos porque podemos nos esquecer às vezes e quando está escrito já não se [*sic*] esquecemos.

Dada a saliência que a questão do momento da construção do título adquire, sobretudo na turma da Prof.ª 2, analisámos se a recomendação de escrever o título no final, após a redação do texto, é seguida pelos grupos. Os resultados

apresentados na Tabela 3 mostram que apenas em quatro casos o título é construído após a redação, ou seja, já no momento de revisão/edição do texto, antes da sua leitura. Na maioria dos casos, o tratamento do título ocorre logo em M3, ou seja, no momento de planificação ou combinação da história. Nalguns casos, esse tratamento e as versões anteriores são retomadas no início da inscrição ou redação do texto na folha.

Se considerarmos a coincidência ou não do tratamento do título com a definição do tema, observamos, em conformidade com o que já se havia observado no excerto (7), que emerge também dos resultados a colagem do título ao tema de forma frequente (em metade dos processos de produção). A estratégia de escrever o título após a redação do texto parece favorecer a autonomização dos dois conceitos, pois todos os casos de elaboração do título no âmbito da revisão/edição do texto apresentam uma versão do título cuja formulação não coincide com a delimitação do tema. Nos 10 casos em que o título é elaborado anteriormente à redação do texto, ou seja, no âmbito da planificação (M3), início da redação (M4) e também, no caso de P3, logo na fase de organização (M1), apenas em três processos de produção não se verifica a coincidência da formulação do título com o tema. Por conseguinte, o tema adquire, muito frequentemente, o carácter de tema-título, podendo o título efetivo vir depois a sofrer alterações decorrentes da mudança de tema ou alterações que ocorrem sobretudo na periferia da formulação que foi dada ao tema, como se analisa na secção seguinte.

Tabela 3

Momento de Construção do Título (Planificação/ Redação/ Revisão) e Relação com a Delimitação do Tema

Processo de produção	Escola	Momento	Plan./Red./ Rev.	Relação com a delimitação do tema
P1	EE	M3 M4	Plan. Red.	. Formulação coincidente com o tema . Início da redação; retoma de formulação anterior coincidente com o tema
P2	EE	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P3	EE	M1	Plan.	. Formulação não coincidente com o tema (Obs.: Os alunos antecipam a planificação e a proposta surge ainda no momento da organização da sala, com o equipamento já ligado; o título "Luzes, câmara, ação" reflete esse momento)
P4	EV	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P5	EV	M3 M4	Plan. Red.	. Formulação coincidente com o tema . Início da redação; retoma de formulação anterior coincidente com o tema
P6	EV	M3 M4	Plan. Red.	. Formulação coincidente com o tema . Início da redação; reformulação de versão anterior para coincidir com o tema (o rumo da história não confirmou a versão anterior)
P7	EV	M3	Plan.	. Formulação não coincidente com o tema
P8	EV	M4	Red.	. Início da redação; formulação não coincidente com o tema
P9	EV	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P10	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema

P11	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema
P12	EV	M3	Plan.	. Formulação coincidente com o tema
P13	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema
P14	EV	M4	Rev.	. Formulação não coincidente com o tema

4.3. TÍTULO: DIMENSÃO DE REFORMULAÇÃO

Anteriormente, deixámos expresso que a dimensão metatextual pode incidir sobre as propostas apresentadas para os títulos, sejam propostas iniciais, sejam propostas de reformulação. Na Tabela 4, pode observar-se que a dimensão de reformulação que incide sobre os títulos está presente de forma alargada, surgindo em 10 das 14 histórias. O número de operações é bastante diferenciado, apresentando valores que variam entre zero e 10.

Tabela 4

O Título na Interação Discursiva dos Alunos: Dimensão de Reformulação

Processo de produção	Escola	Reformulação	N.º de operações	Obs.	
P1	EE	Não	—	Focadas em substituições/variações do nome do restaurante que integra o título	
P2		Sim	10		
P3		Sim	1		
P4	EV	Não	—	Focadas em substituições/variações do nome/SN	
P5		Sim	3		
P6		Sim	5		
P7		Não	—		
P8		Sim	8		
P9		Não	—		
P10		Sim	2		
P11		Sim	2		
P12		Sim	2		O primeiro tema-título sofre alteração completa
P13		Sim	1		
P14		Sim	5		

A dimensão de reformulação manifesta-se por meio de operações que, no processo, podem ser realizadas tanto oralmente como na folha de papel, em relação ao que já se encontra escrito (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Calil, 1998, 2017). Considerando a modificação realizada, em relação ao estado anterior do texto, essas operações podem consistir em adição ou inserção, substituição, supressão ou apagamento e deslocação (Barbeiro, 1999, 2001; Fabre, 1986, 1987; Fabre-Cols, 2002), podendo ainda ser considerada a macrooperação de transformação, proposta por Fayol (1997), para dar conta de alterações mais amplas. Quanto às categorias de operações que incidem

sobre os títulos, elas são constituídas sobretudo por substituições (com 18 ocorrências). Em número bastante inferior e reduzido, ocorrem adições (3) e supressões (2). Para uma das reformulações, considerámos a operação de transformação, dado que implica a consideração de mais do que uma operação para dar conta da alteração (passando de *O ovo que nunca cai ao chão* para *O ovo que cai ao chão mas não se parte*).

Estas operações atuam em diversos níveis, podendo abranger a globalidade da formulação (oito ocorrências) ou apenas uma parte (30 ocorrências). As operações que incidem sobre a globalidade do SN correspondem, nas operações encontradas, a mudança de tema e não a mudanças globais de título para o mesmo tema. Por exemplo, encontramos a substituição de *A borracha louca/maluca* por *A árvore sem folhas*; *O sapateiro* por *O pato*, *O leão*, etc.

Quando o tema se mantém, as operações decorrem geralmente nos constituintes periféricos do núcleo do SN, predominantemente na posição de adjunto (18 ocorrências). Assim, encontramos propostas de adição de adjunto que completam o núcleo, no sentido de uma maior caracterização ou de orientação para o rumo da história (por exemplo, *O cão sem dono* ou *O cão que faleceu face a O cão*). É a operação de substituição, nesta posição de adjunção, que apresenta maior frequência. Está também em causa a escolha da expressão que, nessa posição, pode completar melhor o núcleo, em conformidade com o rumo tomado ou previsto para a história (por exemplo, no caso da história H14: *O cão que conseguiu ter dono*, *O cão sem dono*, *O cão que encontrou o dono*, *O cão que encontrou dono*).

A substituição também pode ocorrer em relação a elementos coordenados, no âmbito do SN, como na história H3, em que *animais* substitui *ação* no título *Luzes, câmara, animais!*

Um caso específico é constituído pelas variações apresentadas em relação ao nome do restaurante na história *O Restaurante Totónoffzil*⁷. Essas variações passam pela exploração de variantes por meio de substituições na terminação (*Tótózil* vs. *Tótónoff*; *Tótónoffzil* vs. *Tótónovzil*) e também no primeiro elemento (*Strogon-of* vs. *Strogonfzi*).

As alterações no nível interno de um elemento constituinte dizem respeito à supressão do artigo (*dono* vs. *o dono*) ou, morfologicamente à substituição do plural pelo singular (*suspensório* vs. *suspensórios*) ou de um afixo diminutivo por outro (*palhacinho* vs. *palhacito*).

Na Tabela 5, apresentam-se os títulos finais das histórias com a análise das respetivas estruturas sintáticas e elementos da narrativa evocados, considerando a relação com a narrativa. Em relação às estruturas, estamos perante SN, em todos os casos. No entanto, as estruturas internas do SN são variadas. Por um lado, encontramos estruturas sem elementos à direita do N, ou seja, sem atribuição de traços adicionais ao núcleo nominal por meio de complemento ou adjunto (quatro ocorrências, nas histórias H4, H5, H11, H13, a que correspondem os títulos *Os três macaquinhos*, *O palhacinho*, *A Rapunzel*, *O cão*, respetivamente). Por outro lado, existem estruturas em que se procede à atribuição de traços caracterizadores por meio da junção de constituintes colocados à direita (oito ocorrências, nas histórias H1, H2, H6, H8, H10, H12, H14, em que os constituintes detêm o estatuto de adjuntos, podendo tratar-se de N, Adj, SP e F Relativa, e H7, em que o SP constitui um complemento do

7. Em relação a esse título, o artigo “Gênese textual de um título: Estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados” (Calil, 2020a) apresenta uma análise microgenética, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, do seu processo de criação. Nesse estudo pode-se observar a complexidade das associações e das reflexões metatextuais estabelecidas através do diálogo e das falas espontâneas entre os alunos da diáde e a professora.

nome). Os traços atribuídos referem-se a elementos ou características salientes na própria história. Para além dos casos referidos, encontramos estruturas nominais coordenadas, como nas expressões *Luzes, câmara, animais!* ou *A princesa e a bruxa*.

As alterações estruturais manifestadas nas operações de reformulação encontram reflexos nas categorias da narrativa que são escolhidas para figurar no título. O leque de estruturas sintáticas patente na Tabela 5 encontra correspondência na vertente de escolhas em relação às categorias da narrativa que podem ser chamadas para o título e em relação à especificidade com que são apresentadas. A inscrição de propriedades específicas corresponde à atribuição de relevância ou saliência ao traço inscrito no título, anunciando-o, desde logo, perante o leitor.

Tabela 5

Versões Finais dos Títulos: Estruturas Sintáticas e Elementos da Narrativa

Processo de produção	Escola	Título	Estrutura	Elemento da narrativa
P1(H1)		A princesa Sorridente	SN[[Det+N]+ Adj]	Personagem protagonista
P2(H2)	EE	O Restaurante Totóhoffzil	SN[[Det+N]+N]	Local
P3(H3)		Luzes, câmara, animais!	SN[N+N+N]	Expressão contextual
P4(H4)		Os três macaquinhos	SN[[Det+Quant+N]	Personagem protagonista
P5(H5)		O palhacinho	SN[Det+N]	Personagem protagonista
P6(H6)		O ovo especial	SN[[Det+N]+Adj]	Objeto central
P7(H7)		A ida a África	SN[[Det+N]+SP]	Evento (englobador)
P8(H8)	EV	O rapaz de calças com suspensórios	SN[[Det+N]+SP]	Personagem e objeto relevante no enredo
P9(H9)		A princesa e a bruxa	SN[[Det+N] e [Det+N]]	Personagens centrais
P10(H10)		A cenoura triste	SN[[Det+N]+Adj]	Personagem (caract. inicial desencadeadora)
P11(H11)		A Rapunzel	SN[Det+N]	Personagem protagonista
P12(H12)		A árvore sem folhas	SN[[Det+N]+SP]	Personagem protagonista (personificação)
P13(H13)		O cão	SN[Det+N]	Personagem protagonista
P14(H14)		O cão que encontrou dono	SN[Det+N]+FREL]	Personagem protagonista

No que diz respeito à relação dos elementos inscritos no título com as categorias da narrativa, predomina a categoria correspondente a personagens, que ocupam o papel de personagem protagonista ou de personagens centrais na história (10 ocorrências). Como vimos, para além da referência ou identificação da personagem, podem ser inscritos no título traços que a caracterizam. Estes podem corresponder a características permanentes (*A princesa Sorridente*), a características desencadeadoras da ação (*A cenoura triste*) ou determinantes para o enredo (*O rapaz de calças com suspensórios*; *A árvore sem folhas*), ou ainda resultantes dos acontecimentos da história (*O cão que encontrou dono*).

Para além da personagem, surgem também inscritos no título locais (*O Restaurante Totóhoffzil*), objetos (*O ovo especial*), eventos (*A ida a África*), ou mesmo expressões ligadas a um contexto específico (*Luzes, câmara, animais!*).

Aos locais, objetos e eventos podem também ser atribuídos no título traços que os definem ou delimitam (“— *Totónoffzil*”, “— *especial*”, “— *a África*”).

5. DISCUSSÃO

O título é objeto de aprendizagem, numa comunidade de literacia, como mostraram os trabalhos de Calil (1995, 1996, 2012a, 2012b) e Calil et al. (2015). Essa aprendizagem manifesta-se pela apreensão, por parte dos alunos, das características dos títulos que circulam na comunidade, em relação a determinados géneros, especialmente as histórias. Entre as características apreendidas encontram-se as estruturas sintáticas predominantes (Pereira et al., 2017) e os elementos textuais, designadamente da narrativa, que emergem a partir do texto e são inscritos no título. Nessa comunidade em que o aluno se integra, estabelecem-se ainda ressonâncias com outros títulos, nomeadamente títulos de outras histórias conhecidas dos alunos (Calil, 2008, 2010, 2012b; Calil et al., 2015). O professor, através dos textos trabalhados nas aulas, continua a ação da família, onde se iniciou o contacto com os textos e, de modo especial, com as histórias.

Dentro do processo de escrita, o ensino por parte do professor em relação à construção do título pode também manifestar-se. Neste estudo, focámos a análise na génese da construção dos títulos de histórias inventadas por alunos do 2º ano de escolaridade, com base em dados de transcrição da interação ocorrida no processo, desde a apresentação da tarefa pelo professor até ao final da construção do texto em díades.

Os resultados mostraram a presença da referência ao título no discurso do professor, por sua iniciativa ou como resposta a questões colocadas pelos alunos. Qual a natureza do título que se manifesta nesse discurso? Este é tomado como um elemento que é exterior ao texto, mas que se encontra em relação com ele. A exterioridade do título é evidenciada, nos resultados, pela questão colocada pelos alunos a uma das professoras: se a história que estão a criar deve ter um título. A sua existência é colocada sob a dependência da resposta da professora, ou seja, dependente da instrução (formulada pela professora). A resposta dada aos alunos que colocaram a questão, afirmando que podem atribuir título, “se quiserem”, reforça que a existência de título não é implicada, de forma absoluta, pela existência do texto. O título tem, assim, uma natureza diferente face, por exemplo, ao que seria a identificação do texto por meio das suas primeiras palavras. Sendo um elemento próprio, pode ser trabalhado por si e na relação a estabelecer com o texto.

A exterioridade e, simultaneamente, a necessidade de estabelecer uma relação com o texto adquire saliência também no discurso da segunda professora, ao recomendar que o título não seja criado e redigido no início, mas apenas no fim, após a redação do texto. Nesse momento, já é possível ter em conta, para a criação do título, a globalidade do texto que foi escrito e tomar decisões quanto aos elementos a inscrever no título para estabelecer a relação entre título e texto.

O facto de o título não ter de ser o primeiro elemento a ser escrito faz emergir o tema como orientador do texto. Quando está presente desde o

início, o título assume o estatuto de tema-título, podendo condicionar o rumo da história. Pode também correr-se o risco de a história construída se afastar desse tema-título. A coerência com o rumo tomado pelo texto e a possibilidade de selecionar para o título elementos que a história revelou como salientes são os argumentos apresentados aos alunos para que o título seja construído após a redação do texto. Esta possibilidade é reassumida no discurso e na prática de algumas díades. Contudo, continua a estar bastante presente, nos resultados, a construção do texto com base num título formulado desde o início, que assume o estatuto de tema-título.

O discurso dos alunos em relação ao título revela que o termo já integra a metalinguagem, neste nível de escolaridade. Ele é ativado para referir o elemento da estrutura do documento (questionando a sua existência ou o local onde deverá ser inscrito), para referir as unidades ou expressões linguísticas propostas para o título ou para, no âmbito do processo, indicar a necessidade de realizar a tarefa de escrita do título. A dimensão de fundamentação ou argumentação em torno do título é ainda incipiente. O nível de aprofundamento é bastante reduzido, no que diz respeito à justificação das propostas apresentadas. Entre os argumentos, encontra-se a retoma da perspetiva apresentada pela professora quanto à não redação do título em primeiro lugar, para assegurar a ligação entre título e texto. Por outro lado, surge invocado um argumento externo ao título, em si, a proximidade com o tema-título de uma história escrita anteriormente. Os gostos e preferências pessoais são também utilizados como argumentos, sem que, contudo, esses gostos e preferências sejam objeto de explicitação quanto ao que os fundamenta. Isso não significa que, nalguns casos, os títulos apresentados não demonstrem um investimento nas propriedades linguísticas de algumas expressões que surgem no título (Calil, 2020a) e que se podem relacionar com a estratégia de “atrair o leitor” (Hartley, 2005, 2007; Roy, 2008). Tal investimento pode surgir associado à formulação da proposta, no âmbito da construção do texto, sendo depois esse o elemento a ser inscrito no título. É o que ocorre com o nome do restaurante *Totónoffzil* (H2), ou com a expressão *Luzes, câmara, animais!* (H3). Não são apresentadas explicitamente justificações para que sejam esses os elementos a figurar no título. Contudo, a saliência destes elementos no texto projeta as expressões que os designam para o próprio título.

O fator em relação ao qual é apresentada argumentação explícita, quanto às propostas de títulos, diz respeito à relação destas com o texto, designadamente quanto à incoerência com parte da história. Subjacente às posições de alguns alunos, parece estar a conceção de que o título deve abranger toda a história (assim, não seriam adequados títulos que correspondem apenas a um estado de desenvolvimento da história). Contudo, esta é uma conceção que parece estar em transformação, pois nos títulos de alguns textos a expressão que é colocada no título corresponde apenas à situação inicial que desencadeia a história (por exemplo, a falta de amigos que leva a personagem à sua procura em *A cenoura triste*) ou à situação final (*O cão que encontrou dono*).

Além da argumentação, as próprias operações de reformulação presentes na interação são reveladoras do trabalho sobre os títulos. Tal como acontece com as propostas para o restante texto (Barbeiro, 1999, 2001; Camps, 1994; Sturm, 2016), a reformulação incide sobre as propostas relativas ao

título (Calil, 1995, 1996). Estão sobretudo em evidência operações de substituição que podem consistir em substituições globais (ligadas à mudança de tema-título) ou, como no caso de outras operações, à procura iterativa de uma formulação para o título.

Os títulos finais revelam um balanceamento entre uma estrutura nominal de base (a estrutura SN[Det+N]) e a inscrição no título de elementos que completem o núcleo nominal (N) com informação adicional, por meio de adjuntos ou complementos, correspondentes a grupos adjetivais e preposicionais. A primeira estrutura dá saliência a elementos da narrativa, como as personagens, os locais, os eventos, e a segunda inscreve no título um pouco da história que vai ser desenvolvida no texto. Surge assim em foco, nos resultados, a decisão quanto ao grau de especificação informativa que deve ser adotada no título.

CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES

O discurso entre os participantes na escrita colaborativa revela a complexidade do processo de escrita (Barbeiro, 1999, 2001; Camps et al., 2000; Sturm, 2016) também no que diz respeito ao título. A riqueza de dados presente nessa interação e o trabalho implicado na sua transcrição tem como desvantagem a limitação quanto ao número de transcrições suscetíveis de serem integradas num estudo específico. Essa é também uma limitação do estudo apresentado. Este abrange 14 transcrições, realizadas em duas escolas/turmas, lecionadas por duas professoras. Está, por conseguinte, longe de ser representativo do universo em causa. De qualquer modo, permitiu apreender eixos significativos para a ação dos professores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da construção dos títulos.

Os alunos do 2º ano de escolaridade mostram-se capazes de se focar no elemento estrutural título e em algumas relações que estabelece com o texto. Esta capacidade evidencia-se, por conseguinte, numa fase precoce da escolarização, como também mostrou Calil (1998, 2012a, 2012b), em relação a alunos do 1º ano. Desde logo, o elemento inscrito no título corresponde a um elemento saliente na narrativa. As possibilidades da sua formulação são variadas, quanto às estruturas linguísticas e quanto ao grau de informação específica apresentada.

Para capacitar os alunos em relação à construção de possibilidades e à tomada de decisão, uma das implicações para o ensino-aprendizagem remete para a inclusão ou reforço, em ligação à leitura, da explicitação das relações encontradas entre os títulos e os textos trabalhados e do papel que o título pode desempenhar no estabelecimento da relação com o leitor. No que diz respeito ao processo de escrita, essa explicitação e exploração de possibilidades é também possível de ser levada à prática sob orientação do professor, por intervenção junto dos alunos ou inserida em atividades de escrita colaborativa que sejam conduzidas e orientadas pelo professor, no conjunto da turma. Deste modo, a sua orientação tenderá a projetar-se para a escrita em grupos mais pequenos e para a escrita individual. As relações título-texto podem constituir estratégias de afirmação do texto e de estabelecimento da relação com o leitor, pelo que devem encontrar o seu lugar no ensino-aprendizagem.

Na sequência deste estudo, que analisou dados do 2º ano de escolaridade, ou seja, numa fase inicial da escolarização, uma questão que surge é relativa à evolução dos aspetos evidenciados. Estes mesmos alunos foram observados, segundo um protocolo idêntico, dois anos depois, ou seja, no 4º ano de escolaridade. No trabalho futuro que pretendemos desenvolver, encontra-se a análise da evolução dos aspetos em foco, relativos à génese, estruturas e funções dos títulos, quando os alunos se encontram nesse nível de escolaridade mais avançado.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. University of Illinois.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>
- Calil, E. (1995). Ao sabor dos títulos: Uma leitura linguístico-discursiva da noção de coerência. In Z. M. Ramos de Oliveira (Org.), *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil* (pp. 131-159). Cortez.
- Calil, E. (1996). Título, fim, família F atrapalhada: Uma análise do processo de rasuramento em textos escritos por Crianças. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1, 35-48.
- Calil, E. (1998). *Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas* (1ª ed.). Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Calil, E. (2003). Processus de création et ratures: Analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières. *Langage & Société*, 103, 31-55. <https://doi.org/10.3917/ls.103.0031>
- Calil, E. (2008). "Cadernos de histórias": O que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In A. C. Gomez (Dir.) & V. S. Blas (Ed.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)* (pp. 55-70). TREA.
- Calil, E. (2010). A menina dos títulos: Repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. *Alfa: Revista de Linguística*, 54(2), 533-564. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185/2914>
- Calil, E. (2012a). Texte-dialogal, hasard et rature orale: Analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés. *SHS Web of Conferences*, 1, 441-458. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100125>
- Calil, E. (2012b). The gluttonous queen: Dialogism and memory in elementary school writing. *Bakhtiniana*, 7(1), 24-45. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100003>
- Calil, E. (2017). Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In C. L. C. Silva, A. Del Ré, & M. Cavalcante (Orgs.), *A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto* (pp. 161-192). UFRGS.

- Calil, E. (2020a). Gênese textual de um título: Estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457346306>
- Calil, E. (2020b). Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa: Revista de Linguística*, 64(1), e11705. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705>
- Calil, E., Amorim, K., & Lira, L. (2015). A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In E. Calil & C. Boré (Orgs.), *A criação textual na sala de aula* (pp. 16-42). EDUFAL.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-124). Amsterdam University Press.
- Coimbra, R. L. (1999). *Estudo linguístico dos títulos de imprensa em Portugal: A linguagem metafórica* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4615>
- Crosby, H. (1976). Titles, a treatise on. *College Composition & Communication*, 27(4), 387-391. <https://doi.org/10.2307/356303>
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.
- Fabre, C. (1987). La réécriture dans l'écriture – Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 68, 15-39.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège: De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.1997.01>
- Hartley, J. (2005). To attract or to inform: What are titles for? *Journal of Technical Writing and Communication*, 35(2), 203-213. <https://doi.org/10.2190/NV6E-FN3N-7NGN-TWQT>
- Hartley, J. (2007). There's more to the title than meets the eye: Exploring the possibilities. *Journal of Technical Writing and Communication*, 37(1), 95-101. <https://doi.org/10.2190/BJ16-8385-7Q73-1162>
- Hoek, L. H. (1981). *La marque du titre*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110822786>
- Paquin, N. (2008). Sémiotique interdisciplinaire – Le titre des oeuvres: Un «titulus» polyvalent. *Protée*, 36(3), 5-10. <https://doi.org/10.7202/019629ar>
- Pereira, L. A., Coimbra, R. L., & Calil, E. (2017). Os títulos de contos que Crianças (re)contam: Uma “poética” da brevidade sem a angústia da influência. *Forma Breve*, 14, 617-630. <https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/541/448>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Roy, M. (2008). Du titre littéraire et de ses effets de lecture. *Protée*, 36(3), 47-56. <https://doi.org/10.7202/019633ar>
- Sahragard, R., & Meihami, H. (2016). A diachronic study on the information provided by the research titles of applied linguistics journals. *Scientometrics*, 108, 1315-1331. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2049-4>

Senda, Y., & Sinohara, Y. (2002). Analysis of titles and readers: For title generation centered on the readers. *COLING'02: Proceedings of the 19th International Conference on Computational Linguistics* (v. 1, pp. 421-424), Taipei, Taiwan.

<https://doi.org/10.3115/1072228.1072361>

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. Routledge.

Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.

<https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>

Vass, E. (2002). Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 102-110.

<https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00216.x>

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity – The role of emotions in children's joint creative writing. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.06.001>

i Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portugal. CELGA-ILTEC - Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada - Universidade de Coimbra. <http://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

ii Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-9742-2351>

iii Universidade de Aveiro, Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC), Departamento de Línguas e Culturas (DLC), Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-8578-673X>

iv Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8696-3697>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:
Luís Filipe Barbeiro
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Rua Dr. João Soares
Apartado 4045
2411-901 Leiria, Portugal
luis.barbeiro@ipleiria.pt

Recebido em 19 de julho de 2019
Aceite para publicação em 10 de setembro de 2020

Titles in the process of story writing by 2nd grade student

ABSTRACT

The title, while referring to the text, also functions autonomously. Its motivation comes from its relationship to the text and to other known titles. We aim to understand the genesis of titles in the process of writing stories by 2nd grade students. For this, the interaction between the students, organized in dyads, producing stories was registered using the RAMOS system, an audio-visual resource that simultaneously captures the dialogue between students and what they are writing. The transcriptions of the production of 14 stories by four dyads were analysed and the dialogue concerning the title was considered as a unit of analysis. The results show the autonomous place of the construction of the title in the process of writing and the projection in the title of a nuclear element of the history. Understanding the process of writing a title may help students to be aware of its importance and possibilities.

Keywords: Writing process; Titles; Stories.

Les titres en cours d'écriture d'histoires d'étudiants de 2e année de scolarité

RÉSUMÉ

Le titre, bien que faisant référence au texte, fonctionne également de manière autonome. Sa motivation provient de la relation avec le texte et avec d'autres titres connus. Notre objectif est de comprendre la genèse des titres dans le processus d'écriture d'histoires rédigées par des élèves de 2e année. Pour cela, l'interaction entre les étudiants, organisés en dyades et écrivant des histoires, a été enregistrée à l'aide du système RAMOS, une ressource audiovisuelle qui capture simultanément le dialogue entre les étudiants et ce qu'ils écrivent. Les transcriptions de la production de 14 histoires par quatre dyades ont été analysées et le dialogue concernant le titre a été considéré comme une unité d'analyse. Les résultats montrent la place autonome de la construction du titre dans le processus d'écriture et la projection dans le titre d'un élément nucléaire de l'histoire. Comprendre le processus de rédaction d'un titre peut aider les étudiants à prendre conscience de son importance et de ses possibilités.

Mots-clés : Processus d'écriture; Titres; Histoires.

O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática

RESUMO

A presente revisão sistemática da literatura incide sobre o efeito de intervenções pedagógicas junto de crianças de 11 a 14 anos, com o objetivo de aperfeiçoar a competência comunicativa oral (CCO). Com base nas questões de investigação, foram pesquisados, na base de dados SCOPUS, artigos publicados entre 2009 e 2019. Cumprindo os critérios de seleção estabelecidos, foram incluídos artigos científicos completos e disponíveis gratuitamente; artigos de pesquisa original ou de revisão de literatura, que relatam intervenção no domínio da oralidade, em língua materna e não materna. Os estudos utilizaram pelo menos um instrumento padronizado. A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e da seleção dos resultados, tendo dois artigos cumprido os critérios de inclusão. Ambos apresentam resultados positivos na expressão oral dos alunos, associados à utilização de programas de intervenção que combinam a promoção de variáveis envolvidas na CCO. Os dois estudos almejavam a melhoria dos resultados ao nível da expressão oral dos alunos, mas também da leitura e da escrita, com base na prática de estratégias de metacognição e metacomunicação em sala de aula. Os estudos com enfoque no exercício e avaliação da CCO são residuais, sendo urgente que se realize investigação no domínio.

Carla Cristina Fernandes Monteiro¹
Universidade do Minho,
Portugal

Palavras-chave: Competência comunicativa oral;
Programa de intervenção didática; Adolescentes.

1. INTRODUÇÃO

No contexto português, a percentagem de tempo dedicada à competência comunicativa oral, especificamente no 3º Ciclo do Ensino Básico, tem vindo a conquistar espaço no âmbito escolar, graças aos incentivos dados pelas instâncias educativas.

O *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1991) propôs um equilíbrio entre a comunicação oral (ouvir/falar), a leitura, a escrita e o funcionamento da língua, afirmando que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa e limita o seu acesso ao conhecimento.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), a oralidade é apresentada como competência autónoma, subdividindo-se em compreensão oral e expressão oral, o que se refletiu também no Programa de Português do ensino básico (Reis, 2009). Em 2015, com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015), o domínio da oralidade adquire ganhos significativos, particularmente no que concerne ao exercício das habilidades de comunicação verbal, paraverbal e não verbal em sala de aula.

O referencial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e as *Aprendizagens Essenciais – 3º Ciclo do Ensino Básico, 7º ano, Português* (Ministério da Educação, 2018) reforçam a importância do desenvolvimento da competência comunicativa oral e a sua autorregulação e avaliação, de modo a que os alunos se tornem verdadeiros comunicadores, respeitadores e colaboradores na sociedade atual.

A experiência profissional como docente e formadora de Português do 3º ciclo e ensino secundário tem revelado que a promoção da comunicação oral é descurada em termos de ensino explícito, mas, paradoxalmente, é avaliada. Todavia, esta avaliação é efetuada de modo informal e sem recurso a instrumentos validados e que permitam a autorregulação das aprendizagens efetuadas. O facto de a investigação neste domínio ser bastante reduzida (Bagarić & Djigunović, 2007; Núñez, 2003a; Nussbaum, 1995) e de se verificar uma enorme escassez de materiais técnicos específicos, nomeadamente de grelhas de observação que consigam satisfazer os objetivos da avaliação, devido à própria natureza efémera da linguagem oral – *verba volant* (Luoma, 2004; Mendoza, 1996; Monteiro et al., 2013) –, contribuirão para esta lacuna. Além disso, os professores veem-se pressionados pela necessidade de cumprir a leção dos conteúdos curriculares, recorrendo a aulas de cariz expositivo e menos estimuladoras da competência comunicativa oral, uma vez que esta carece de treino, valorização e avaliação. Assim sendo, é importante que, em situação de aula, haja espaço para a simulação de *performances* orais, devidamente orientadas e apoiadas em materiais válidos e eficazes, de forma a que os alunos possam identificar as suas dificuldades dentro das três componentes da oralidade (verbal, paraverbal e não verbal), com base no uso sistemático de pautas de autorregulação das aprendizagens, assim como de grelhas de observação e de (auto)avaliação.

Grande parte da investigação empírica realizada no campo do desenvolvimento da linguagem e da avaliação da competência comunicativa oral tem sido desenvolvida com crianças a frequentar a educação pré-escolar (Fricke et al., 2013, 2017; Haley et al., 2017; Neu, 2013), verificando-se um enorme vazio em idades abrangidas pelo ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário. As razões para esta lacuna são, essencialmente, duas. A primeira prende-se com o facto de se partir do princípio de que o desenvolvimento da linguagem atingiu o nível de maturidade e não carece mais de ser trabalhada. Uma segunda razão parece estar relacionada com o facto de, ao ser dado espaço aos alunos para trabalharem as habilidades comunicativas em sala de aula, os professores temerem perder o controlo da situação, optando pelo modelo de aula expositivo (Núñez, 2002, 2003a; Nussbaum, 1994).

O exercício das habilidades de comunicação oral deve ser realizado na aula de forma integrada, a par das habilidades de leitura, educação literária, escrita e gramática. A chave para uma implementação eficaz desta prática poderá passar pelo recurso a programas de intervenção didática que integrem pautas de autorregulação das aprendizagens e grelhas de avaliação. Estes instrumentos auxiliarão os professores na promoção do desenvolvimento e da avaliação das habilidades de comunicação oral dos alunos (Núñez, 2002, 2003b).

Em face da necessidade de identificar boas práticas no que concerne à promoção da competência comunicativa oral, o objetivo deste estudo é o de as identificar, através de uma revisão sistemática da literatura (RSL) incidente sobre o efeito de programas de intervenção didática na competência comunicativa oral de alunos do ensino básico, 3º ciclo, isto é, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. A RSL é considerada o melhor meio (“*gold standard*”) para localizar, avaliar e sintetizar os resultados de vários estudos que investigam as mesmas questões (Dickson et al., 2014, p. 3). Dado que a *competência comunicativa oral* (CCO) é o foco nesta revisão, procede-se, de seguida, à definição do conceito.

2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL

A competência comunicativa é definida por Hymes (1972) como a capacidade para saber usar a língua nas diversas situações de comunicação. *Stricto sensu*, Hymes (1972) defende que:

o mundo da teoria linguística compreende duas partes: a **competência**, que tem como objeto o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, um saber que não é geralmente consciente nem suscetível de descrição espontânea, mas que está implícito no que o locutor-ouvinte ideal consegue exprimir. (...) É devido a este saber que o locutor consegue produzir e compreender uma série infinita de frases e que podemos dizer que a linguagem é criativa – é *energeia*. A **performance** é definida como estando relacionada com os processos de codificação e decodificação. (p. 271)

Hymes (1964, 1972) considera que, a partir do momento em que examinamos as relações entre a gramática, a competência e a comunidade, do ponto de vista empírico, a teoria linguística revela ser necessariamente uma teoria etnolinguística ou sociolinguística. Quando estabelecemos uma relação entre a noção de comunidade linguística e a de competência, devemos precisar que os membros de uma comunidade linguística integram na sua competência: um saber linguístico – um conhecimento conjugado de normas gramaticais – e um saber sociolinguístico – as normas de emprego. Este, que diz respeito ao saber em uso – a *performance* –, traduz-se nas habilidades que permitem interpretar e produzir enunciados, sabendo adequá-los ao contexto em que são pronunciados.

No contexto de uma aplicação pedagógica da linguagem, o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes foi reelaborado e alargado com os contributos de Canale e Swain (1980), ao adicionarem a subcompetência *estratégica* às já existentes subcompetências gramatical e sociolinguística. A nova subcompetência é constituída “por estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação devido a uma competência não muito bem desenvolvida ou a problemas cognitivos” (Canale & Swain, 1980, p. 30).

Savignon (1983), ao procurar dar um cunho mais pedagógico ao conceito, para a sua aplicação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, põe a ênfase no uso da linguagem e no contexto situacional, nomeadamente na sua prática em sala de aula. Assim, distingue o termo competência – uma presumida *habilidade* (“*ability*”) subjacente, isto é, o que se sabe – do termo *performance* – a manifestação dessa habilidade (p. 8). Da mesma forma procede Widdowson (1983) ao reconhecer que o uso da linguagem envolve, quer o conhecimento de – competência –, quer a capacidade para o implementar – uso da competência. Note-se que apenas a *performance* é observável e que é só através do desempenho que a competência pode evoluir. Por conseguinte, a comunicação requer a prática no uso do registo apropriado e a sala de aula proporciona uma oportunidade única para o exercício de uma prática sistemática das habilidades de comunicação através de um leque variado de atividades, nomeadamente debate, exposições orais, mesas redondas, rodas de leitura, entre outras. Também não podemos esquecer que a comunicação, além do código verbal, inclui um sistema de sinais e símbolos – nomeadamente os gestos, os movimentos, a postura, o olhar e as expressões faciais – que complementam a comunicação.

A viragem do século XX promove novas abordagens para o ensino/aprendizagem da linguagem oral, inseridas numa conceção construtivista, assim como numa linha sociolinguística e da etnografia da comunicação. A interação comunicativa é, assim, incentivada, apelando: aos conhecimentos prévios e à manipulação de textos; à análise com base na observação de produções próprias e/ou de modelos propostos e à reflexão sobre estes (Broch, 1994; Calsamiglia, 1994; Coseriu, 1992; Ordóñez, 1995; Rondal, 1992; Rosales, 1992); à aplicação de testes de proficiência linguística (Bachman, 1990). Na senda de Hymes (1972, 1982), de van Dijk (1977), de Halliday (1976), de Canale e Swain (1980) e de Savignon (1972, 1983), Bachman (1990) realça a importância do contexto e do uso adequado da linguagem.

Segundo Halliday (1976), a linguagem oral possui uma natureza inconsciente, exibindo mudanças verificadas no ambiente, quer verbais, quer não verbais. Contudo, estas alterações, que a tornam em um organismo dinâmico, fazem com que, por vezes, a sua análise se torne difícil e confusa, uma vez que não é linear e precisa. Halliday não concebe a linguagem independentemente do seu uso e da cultura, da qual é produto e que, por sua vez, serve. Além disso, não consegue conceber as funções da linguagem unicamente em relação aos seus participantes, na sua forma abstrata, mas tendo em conta os comportamentos sociais dos mesmos. Por conseguinte, o desenvolvimento desta competência na criança é essencial, uma vez que está em causa a formação de um ser social e a criação da sua personalidade é, ela própria, um processo social.

Esta preocupação não estava presente nos modelos da competência comunicativa vigentes nos anos 60 (Lado, 1961), que, não obstante distinguem as diferentes habilidades (“*skills*”) – ouvir, falar, ler e escrever – das componentes do conhecimento – gramática, vocabulário, fonologia e grafologia –, falhavam no momento em que não inter-relacionavam o conhecimento e as habilidades, ou seja, o conhecimento com as habilidades para o uso da linguagem com o objetivo de atingir determinados objetivos particulares comunicativos (Bachman, 1990, pp. 82-83).

3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Com o objetivo de proceder à sistematização dos resultados obtidos pela investigação no que respeita à eficácia de programas de intervenção didática na competência comunicativa oral (CCO) de alunos do ensino básico, 3º ciclo, foi realizada uma revisão sistemática de literatura (RSL), por se considerar que esta assegura o uso de métodos explícitos, rigorosos e responsáveis (Gough et al., 2012) na pesquisa de investigação científica disponível relativa a uma determinada questão de revisão, minimizando-se, deste modo, o enviesamento da literatura.

No presente artigo, são sistematizados os dados obtidos a partir da base de dados eletrónica SCOPUS, para artigos publicados nos últimos 10 anos – de janeiro de 2009 a janeiro de 2019, apresentando-se, de seguida o método de revisão sistemática utilizado.

3.1. MÉTODO

Para a revisão sistemática optou-se pelo quadro conceptual proposto por Dickson et al. (2014). A sua atualidade e a informação facultada ao leitor no decorrer dos nove passos propostos pelos autores para a revisão permitem a sua replicação, conferindo-lhe responsabilidade e validade. Os passos sugeridos como protocolo para a revisão, descritos no ponto 3.1.1., são: 1) Realização de pesquisas bibliográficas prévias sobre o tópico, identificação da questão de revisão e redação do protocolo; 2) Pesquisa de literatura; 3) Triagem de títulos e de resumos; 4) Obtenção dos textos completos; 5) Seleção dos textos completos; 6) Avaliação da qualidade dos estudos; 7) Extração dos dados; 8) Análise e síntese; 9) Redação da revisão.

PROCESSO DE REVISÃO

Com base na área de interesse – competência comunicativa oral – e na pesquisa prévia realizada, foram utilizadas as palavras-chave em língua inglesa: 1) *oral communicative competence, oral language, oral skills, oral proficiency, speaking proficiency*; 2) *program, intervention*; 3) *learner, children, adolescents, school*, combinando as palavras-chave relativas aos três temas, com recurso aos operadores booleanos AND e OR, o que implica que um artigo obtido nesta pesquisa incluía obrigatoriamente um termo de cada um dos três temas. Destes passos resultou a questão de revisão «Qual o efeito produzido por uma estratégia específica de intervenção pedagógica na competência comunicativa

oral dos alunos do 3º ciclo do ensino básico?», considerada, em linha com o preconizado por Dickson et al. (2014), clara, bem definida, apropriada e relevante para os resultados. Ainda nesta primeira etapa – *Passo 1* –, foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

- Estudos relatados em língua inglesa, portuguesa, francesa e castelhana
- Estudos que incluíssem intervenções didáticas realizadas em contexto de sala de aula
- Estudos utilizando um desenho experimental ou quase-experimental, com ou sem comparação de grupos e estudos de caso único;
- Estudos reportando pelo menos uma medida de avaliação quantitativa da CCO;
- Público-alvo constituído por alunos de idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade, isto é, correspondente, sensivelmente, ao 3º ciclo do Ensino Básico e sem necessidades educativas especiais de carácter permanente (autismo, síndrome de Dawn, surdez, transtorno de défice de atenção e hiperatividade); não foram descartados alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (disgrafia e dislexia);
- Intervenção explícita na competência comunicativa oral, embora esta pudesse assumir vários tipos (ex.: com base em vocabulário, modelos frásicos, fluidez, estratégias de oralidade, exposições orais públicas, escrita, leitura, gramática, etc.), com descrição das estratégias utilizadas;
- Intervenção em competência comunicativa oral em língua materna (LM) e não materna (LNM – i.e., língua segunda, aprendida em imersão no contexto de acolhimento).

A pesquisa foi feita na base de dados SCOPUS – *Passo 2* –, o que permitiu maximizar a possibilidade de obter artigos relevantes na área da educação e da psicologia da educação num tempo reduzido (Sampaio & Mancini, 2007), num intervalo de 10 anos (2009 a 2019).

No âmbito do *Passo 3*, analisou-se o título, o resumo e as palavras-chave, obtendo-se um total de 104 artigos, de acordo com a relevância da informação para o tema da revisão sistemática. De acordo com o protocolo estabelecido, foram consultados apenas artigos publicados em revistas científicas, incluindo-se revisões sistemáticas, mas excluindo-se resumos de artigos, entrevistas, relatórios e artigos ainda por editar.

Aplicados os critérios de inclusão, na primeira matriz de evidência, foram excluídos 97 artigos, permanecendo sete artigos para leitura integral, conforme protocolo estabelecido, onde se inclui apenas a obtenção e leitura de textos completos – *Passo 4*. Já na segunda matriz de evidência, após a leitura do texto completo – *Passo 5* –, foram excluídos cinco artigos pelas seguintes razões: a) o programa de intervenção abrange o contexto doméstico (1 artigo); b) a competência medida é a compreensão leitora (2 artigos); c) o programa de intervenção dirige-se exclusivamente a alunos com problemas específicos de linguagem (1 artigo); d) o programa de intervenção incide sobre uma língua estrangeira – *English Foreign Language* (1 artigo).

Com base na avaliação de qualidade efetuada – *Passo 6* –, apenas dois estudos cumpriram os critérios de inclusão para a revisão sistemática. A pesquisa na base de dados foi conduzida por duas investigadoras independentes e os artigos selecionados foram lidos e analisados na íntegra, com base em duas leituras. O quadro conceptual para a análise dos artigos selecionados fundamenta-se em Gough et al. (2012), por se considerar adequado à questão de revisão, dado que destaca o efeito de uma intervenção. Por conseguinte, permite-nos descrever de forma acurada a intervenção e ainda delinear de forma clara os passos que nos conduzem aos resultados. Este quadro conceptual, elaborado com base na estratégia PICOT (acrónimo para P: *Population*, I: *Intervention*; C: *Comparison*; O: *Outcomes*; T: *Time*) (Oliver et al., 2012, p. 76), engloba os critérios:

- População (nº de participantes, idade e ano de escolaridade);
- Intervenção (tipo de estratégias de intervenção; configuração (grupo / individual / pares); responsáveis pela intervenção e fiabilidade da execução);
- Comparação (grupo de comparação);
- Resultados (em função dos objetivos e do tipo de intervenção);
- Tempo (duração das sessões e frequência).

Uma vez que da revisão efetuada apenas dois estudos cumpriam os critérios de inclusão, proceder-se-á à descrição de ambos, agrupando os critérios 1, 2, 3 e 5 no ponto *Metodologia do estudo*, sendo o critério 4 abordado de forma autónoma, face à sua relevância para a presente revisão.

3.2. DESCRIÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL

3.2.1. ESTUDO 1 (SHORT ET AL., 2012)

Metodologia do estudo (enfoque nos alunos)

O estudo foi realizado em dois agrupamentos de escolas de New Jersey – EUA, ao longo de dois anos letivos (2004-2005 e 2005-2006). A intervenção teve como objetivo melhorar os resultados dos alunos ao nível da leitura, escrita e proficiência oral em inglês (ESL, *English Second Language*¹) – leia-se como língua não materna (LNM) –, com base na implementação do modelo SIOP² (*Sheltered Instruction Observation Protocol*). O objetivo era o de permitir que estes alunos alcançassem um desenvolvimento linguístico equivalente ao dos colegas que falavam o inglês como língua materna. Com a intervenção, esperava-se que os alunos de inglês do agrupamento em que os professores receberam a formação profissional no modelo SIOP, ao nível da leitura, da escrita e da proficiência oral em inglês, alcançassem resultados superiores aos dos alunos do agrupamento cujos professores não receberam a formação.

O desenvolvimento profissional dos professores que trabalharam com o grupo experimental (GE) concretizou-se em diferentes dimensões: a) sessões de formação e *workshops* realizados durante o verão; b) *coaching* e observação de aulas; c) assessoria técnica. O programa implementado colocou o foco nas estratégias didáticas para o ensino e aprendizagem do inglês LNM e das restantes áreas curriculares para os alunos que não eram falantes nativos de Inglês. Os professores envolvidos no GE – coorte 1 (2004-2005,

1. ESL (*English Second Language*) corresponde a Inglês Língua Segunda e EFL (*English Foreign Language*) corresponde a Inglês Língua Estrangeira.

2. SIOP – Modelo de programa linguístico constituído por 30 indicadores agrupados em oito categorias que ajudam a desenhar e a planificar a prática pedagógica (Preparação das aulas; Desenvolvimento do conhecimento prévio; Compreensão; Estratégias de aprendizagem, Interação; Prática e aplicação; Execução das aulas; Revisão e avaliação).

N=35) e coorte 2 (2005-2006, N=23) – tiveram sete dias de formação profissional no primeiro ano para aprender a aplicar o modelo SIOP. Ensinavam matemática, ciências, língua e literatura, estudos sociais, inglês LNM, educação especial e tecnologia.

A coorte 1 teve três dias adicionais no segundo ano. Três formadores em *part-time* apoiaram os professores no primeiro ano, um por cada escola do agrupamento. Mais dois formadores, que eram professores de inglês LNM da coorte 1, foram integrados na escola secundária no segundo ano letivo. Os investigadores e formadores observaram as aulas (78 aulas – 20 a 45 min.) do GE e deram o seu *feedback* relativamente à planificação e à prática pedagógica. Os professores (N=19) e os alunos envolvidos no grupo de controlo (GC) seguiram a prática regular do agrupamento de escolas, não recebendo a formação relativa ao modelo SIOP.

O estudo, de desenho quase-experimental, comparou alunos de dois agrupamentos escolares, envolvendo um grupo experimental e um grupo de controlo, ao longo de dois anos letivos. A equivalência entre os grupos/agrupamentos foi feita com base em cinco fatores: diversidade contextual cultural e linguística; tamanho da população estudantil; estatuto socioeconómico; resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais; e desenho do programa de linguagem no ensino básico e secundário.

O agrupamento correspondente ao grupo experimental (GE) possuía cerca de 10.000 alunos e o grupo de controlo (GC) 6.000 alunos, ambos com populações estudantis com diversidade linguística, cultural e racial. Nos dois agrupamentos, considerados pequenos nichos urbanos de imigração secundária e primária, os alunos que tinham o Inglês como língua não materna revelavam um défice persistente nos exames nacionais, quando comparados com os alunos que tinham o Inglês como língua materna.

Todos os alunos inscritos no programa de Inglês LNM, do 6º ao 12º ano, participaram no estudo. No ano letivo de 2004-2005, participaram 278 alunos no GE e 169 alunos no GC; no ano letivo de 2005-2006, participaram 267 alunos no GE e 168 alunos no GC. No decorrer das aulas, os alunos pertencentes ao GE tiveram a oportunidade de trabalhar as estratégias implementadas pelos professores no âmbito do modelo SIOP e que incidiram sobre: a prática do trabalho colaborativo e de estratégias de compreensão leitora; o exercício de atividades de metacognição; a prática da oralidade; o desenvolvimento de conhecimentos prévios e do vocabulário académico.

Como instrumento de recolha de dados junto dos alunos foi utilizado o IDEA *Language Proficiency Tests* (IPT), que avalia o nível de proficiência dos alunos em Inglês LNM (escrita, leitura e linguagem oral – *score* individual e total) (Ballard & Tighe, 2019). A recolha de dados foi realizada em três momentos – primavera de 2004 (pré-teste); primavera de 2005 (ano 1); primavera de 2006 (ano 2) – por especialistas do agrupamento, permitindo classificar os alunos num determinado nível de proficiência linguística (1- 6). Foram recolhidos dados de 931 alunos no GE e de 513 no GC. Com base no IPT *test score* total, ao atingir o nível 6 de proficiência (nível máximo), o aluno sai do programa de inglês LNM.

Resultados do estudo

Com base nos resultados obtidos no início do ano letivo, verificou-se que o GE e o GC eram aproximadamente semelhantes relativamente à distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de proficiência linguística em Inglês LNM. No ano letivo de 2005-2006, 38% dos alunos do GE atingiram o nível de proficiência linguística 6, enquanto no ano letivo anterior se tinha verificado apenas uma percentagem de 25%. O contrário sucedeu no GC, em que a percentagem caiu de 21% para 8% do primeiro para o segundo ano letivo.

Quanto aos resultados obtidos no IPT, aquando do pré-teste, apresentam-se na Tabela 1.

Tabela 1*IPT – Escrita, Leitura, Linguagem Oral e Proficiência Total – Pré-teste*

IPT	Grupo experimental			Grupo de controlo		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Escrita	386	4.06	1.08	176	4.16	0.94
Leitura	387	3.82	0.92	188	3.95	0.92
Linguagem oral	387	3.67	1.37	192	3.66	1.28
Proficiência total	386	3.11*	1.06	192	3.69*	1.04

Nota: * $p < .01$.

Tendo por base os resultados do IPT, obtidos no final do segundo ano da intervenção (Tabela 2), os alunos do GE apresentaram um melhor desempenho em escrita, leitura, linguagem oral e proficiência total, comparativamente aos alunos do GC.

Tabela 2*IPT – Escrita, Leitura, Linguagem Oral e Proficiência Total – Ano 2 da Intervenção*

IPT	Grupo experimental		Grupo de controlo		β	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>N</i>				
Escrita	4.32	267	4.02	168	-0.29	-3.12	0.00*	0.31
Leitura	4.10	268	3.97	168	-0.12	-1.58	0.12	0.16
Linguagem oral	4.00	268	3.66	168	-0.32	-2.91	0.00*	0.29
Proficiência total	3.88	267	3.65	168	-0.21	-2.32	0.02**	0.23

Nota: * $p < .01$.

** $p < .05$.

Há evidência de que o modelo é um preditor de resultados dos alunos ao nível da escrita, linguagem oral e proficiência total em Inglês LNM, mas não da leitura. Embora o efeito seja pequeno, representa um resultado positivo. O modelo SIOP oferece uma abordagem promissora ao desenvolvimento profissional, que pode melhorar a qualidade da prática pedagógica junto dos alunos que aprendem o Inglês como língua não materna. Os resultados dos alunos do GE melhoraram ao longo dos dois anos da intervenção nas quatro vertentes (escrita, leitura, linguagem oral e *score* total), comparativamente aos resultados dos alunos do GC, que mantiveram o seu desempenho estável.

3.2.2. ESTUDO 2 (FISHER & FREI, 2018)

Este estudo procurou compreender e melhorar as práticas educativas, com base na implementação e análise de intervenções pedagógicas que almejam a promoção do Inglês LM e LNM. Teve como objetivo específico facultar oportunidades de formação profissional aos professores da *Cedar Middle School* com vista a aumentar a proficiência linguística dos alunos de Inglês (LM e LNM), com especial incidência nas habilidades de linguagem oral.

A escola tinha mais de 800 alunos (do 6º ao 8º ano de escolaridade), situando-se numa área urbana perto da fronteira do México, verificando-se que 23% dos estudantes tinham o Inglês como língua materna e outros 66% falavam pelo menos um idioma que não o Inglês.

Metodologia do estudo

A intervenção, assente em *Design-Based Research*, surgiu a pedido dos professores, que pretendiam ver melhoradas as habilidades de compreensão e expressão orais. O estudo focou-se num grupo único. Os professores solicitaram apoio aos investigadores no sentido de delinearem estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos de Inglês LNM. O desenvolvimento da linguagem oral para os alunos de Inglês consistiu em seis elementos, a saber: vocabulário académico e de domínio específico; conhecimento morfológico; conhecimento sintático; conhecimento fonológico; conhecimento pragmático; conhecimento discursivo (August & Shanahan, 2006; Francis et al., 2006; Turkan et al., 2014). Estes elementos não são ensinados isoladamente, mas abordados de forma integrada.

Nas reuniões iniciais, a equipa escolar, juntamente com o especialista de desenvolvimento da linguagem, estipulou que os alunos de Inglês LNM não poderiam ficar isolados dos alunos que tinham o Inglês como LM, pois essa decisão iria aumentar o fosso entre ambos. O foco da intervenção incidiu em quatro áreas que poderiam ser trabalhadas nas aulas de Inglês: modelos frásicos, ensino da gramática e da sintaxe, falar em público. Além disso, 50% do tempo letivo semanal seria dedicado à aprendizagem colaborativa. Os modelos frásicos ("*sentences frames*") eram usados para apoiar o discurso e para promover o uso de vocabulário académico, auxiliando os alunos na construção do seu discurso.

Antes do início da intervenção, os professores e técnicos intervenientes receberam orientação e formação profissional incidente nas práticas a implementar em contexto de sala de aula, com base nas quatro áreas mencionadas no parágrafo anterior.

Os instrumentos utilizados para monitorizar o progresso dos alunos ao nível da linguagem oral foram o SOLOM (*Student Oral Language Observation Matrix*), que avalia a linguagem oral ao nível da compreensão, da fluência, do vocabulário, da gramática e da pronúncia dos alunos de Inglês LNM, em 5 níveis de proficiência – 5 a 25 –, e o *Presentation Skills Rubric* (PSR), adaptado de Martinez (1998), para todos os alunos de inglês – LM e LNM. Este instrumento apresenta cinco indicadores de avaliação: organização, conhecimento do assunto, adequação ao público, uso da linguagem e apresentação. Os dados foram recolhidos pelos professores.

Ao longo de 16 meses, os investigadores reuniram notas – obtidas nas reuniões com a equipa escolar e com o departamento. Além disso, observaram 78 aulas (20 a 45 min.) da intervenção, para verificarem se os alunos estavam a corresponder positivamente à nova abordagem da oralidade, isto é, se estavam a preparar o seu discurso, a planificar a sua estrutura, a organizá-lo, a refletir sobre ele, a revê-lo, com vista ao seu aperfeiçoamento.

Resultados do estudo

A observação de aulas e a recolha de notas ao longo do processo, assim como as discussões geradas nas reuniões de Departamento, permitiram verificar que, embora a intervenção estivesse inicialmente a decorrer como o planeado, os alunos não interagiam o suficiente (50% do tempo letivo semanal) e que os alunos de Inglês LM eram os primeiros a falar, falando mais tempo. Observou-se ainda que: a) era raro haver momentos de trabalho colaborativo; b) era dada demasiada atenção ao ensino da gramática (mais de 10% do tempo por aula). No entanto, os modelos frásicos estavam a revelar-se positivos ao nível da oralidade e da escrita. Um mês depois do início da intervenção, estipulou-se que não haveria mais ensino de gramática em grupo-turma, sendo este apenas realizado quando surgisse a necessidade de corrigir dificuldades pontuais. Em vez de se usarem as fichas presentes no manual, consideradas desadequadas, foi estipulado que os professores usassem exemplos retirados da escrita dos seus alunos. Oito semanas depois do início da intervenção, foram aplicados os dois instrumentos – SOLOM e PSR –, através dos quais se aferiu a magnitude do efeito (Tabela 3).

Tabela 3

Tamanho do Efeito Medido – 8 Semanas

		Cohen's <i>d</i>
SOLOM	LNM	0.23
PSR	LNM	0.19
	LM	0.31

Nenhum dos resultados estava acima do limite de .40, estipulado pelo agrupamento como objetivo. Foi acordado nas reuniões de equipa que: os professores deveriam colocar o foco no ensino de diferentes aspetos necessários ao ato de falar em público e ajudariam os alunos ao nível da pronúncia e da gramática; os alunos teriam de gravar as exposições orais, para que as pudessem analisar e melhorar e para que os professores lhes pudessem dar novas orientações. Após 18 semanas de intervenção, foi feita nova avaliação, tendo-se constatado que, embora os alunos de Inglês LNM tivessem progredido (SOLOM), as melhorias ficaram aquém dos objetivos esperados. Assim, novas mudanças ocorreram: as exposições orais teriam de ser formais, devendo ser construído um guião de orientação, e o texto deveria ser redigido como se se tratasse de um texto escrito, incluindo introdução, desenvolvimento e conclusão. Os alunos teriam de entregar o seu discurso previamente, para ser revisto por dois colegas, obtendo *feedback* dos mesmos.

Após mais esta mudança, a observação de aulas permitiu verificar que os alunos estavam mais envolvidos na aprendizagem, passou a haver mais trabalho colaborativo e os grupos dedicavam-se a assuntos diferentes (gramática, vocabulário, organização do discurso, etc.). Além disso, decidiu-se que algum tempo letivo seria dedicado à leitura, assim como seriam realizadas rodas de leitura como motivação para esta atividade.

Apesar dos ganhos alcançados ao nível do trabalho em pequeno grupo, o acompanhamento individualizado por parte do professor continuou a ser de difícil implementação. Para ultrapassar esta dificuldade, passou a ser estipulado um tempo limite para a realização das tarefas e foram construídas diferentes listas de verificação (*checklists*) para que os alunos fossem capazes de autorregular as suas aprendizagens. Ao fim de 6 meses, os alunos já conseguiam concretizar os exercícios sem a presença constante do professor, sentindo-se mais envolvidos nas atividades. Os diferentes domínios curriculares passaram a ser trabalhados de forma integrada e não isoladamente, por todos os alunos de Inglês – os alunos de Inglês LNM realizavam os mesmos exercícios que os alunos nativos em Inglês –, o que foi alcançado através do trabalho colaborativo. Contudo, o discurso do professor continuava a dominar a aula e, ainda que tivessem sido verificadas melhorias neste campo, a participação dos alunos não cumpria os 50% do tempo letivo semanal almejado.

A avaliação final foi realizada ao fim de 16 meses de intervenção, tendo sido obtidos os resultados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4*Tamanho do Efeito Medido – 16 Meses*

		Cohen's <i>d</i>
SOLOM	LNM	0.71
PSR	LNM	0.38
	LM	0.84

Os resultados positivos decorrentes da intervenção mostram que os alunos passaram a pensar de forma mais clara, quer oralmente, quer por escrito. A escola subiu 16% na avaliação estadual ao nível da leitura e da escrita. Os alunos alcançaram uma média de 103 pontos na avaliação da leitura, ficando acima da média nacional que se situava nos 64 pontos (Williamson, 2006).

4. DISCUSSÃO

O objetivo principal desta revisão consistiu em identificar, avaliar e sintetizar literatura científica que reporta o efeito de intervenções na competência comunicativa oral de alunos do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, bem como as estratégias utilizadas nas mesmas. Depois de definida a questão de revisão e as palavras-chave adequadas ao estudo, foram estabelecidos os critérios de inclusão e de exclusão, refinando o protocolo de revisão realizado com base nos nove passos propostos por Dickson et al. (2014). Da aplicação dos critérios definidos para a presente revisão, resultaram dois artigos, sobre os quais incidiu a análise crítica.

Esta revisão de literatura confirma a escassez de estudos de intervenção pedagógica no campo do desenvolvimento da linguagem oral de alunos de idades compreendidas entre os 11 e 14 anos – 3º ciclo do ensino básico, corroborando estudos anteriores (Bagarić & Djigunović, 2007; Núñez, 2003b; Nussbaum, 1995). Esta lacuna aponta para a necessidade de investigação nesta área, que poderia sustentar a promoção de habilidades de comunicação oral.

Os dois estudos referidos identificaram efeitos positivos derivados das intervenções, baseados na combinação de algumas subcompetências implicadas na competência comunicativa oral (estratégias para falar em público, estratégias de planificação e de monitorização e avaliação, alargamento do vocabulário, práticas de modelos frásicos, etc.). Estudos de *follow-up* poderiam ajudar a confirmar se os resultados obtidos se manteriam a longo prazo. É provável que sim, dado que são competências que, uma vez adquiridas, têm a possibilidade de serem atualizadas.

Os dois estudos revistos são bastante diferentes quanto às amostras e aos objetivos, mas mais especificamente quanto às estratégias e instrumentos utilizados para medir os efeitos da intervenção. O número de artigos publicados é residual, não existindo, pelo menos no período observado – 2009-2019 –, na base de dados eletrônica SCOPUS, revisões sistemáticas ou meta-análises relativas a investigação no domínio da competência comunicativa oral.

A partir da RSL efetuada, pode-se concluir que a intervenção junto dos professores, assente na participação em reuniões, *workshops*, formação profissional com base em programas de intervenção pedagógica, coaching e observação de aulas, constitui uma abordagem promissora para o seu desenvolvimento profissional e pode melhorar a qualidade da prática pedagógica junto dos alunos, quer dos que aprendem o Inglês como língua não materna, quer dos que aprendem o Inglês como língua materna. As estratégias pedagógicas mais usadas com os alunos com vista ao treino e desenvolvimento da linguagem oral foram: 1) trabalho com modelos frásicos; 2) desenvolvimento vocabular; 3) estratégias metacognitivas; 4) interação em sala de aula; 5) trabalho colaborativo; 6) realização de exposições orais formais e informais; 7) preenchimento de listas de verificação de tarefas (autorregulação das aprendizagens); 8) planificação, estruturação, revisão e aperfeiçoamento do discurso. São estratégias que surtem efeito na oralidade, escrita e leitura, quer dos alunos que têm o Inglês como língua não materna (Short et al., 2012), quer dos alunos que são nativos de Inglês (Fisher & Frei, 2018), aparentando o contributo das estratégias didáticas implementadas para o desenvolvimento da linguagem oral ser maior neste último grupo, tendo por base o tamanho do efeito observado no final da intervenção (Tabela 4). Os resultados são consistentes com a literatura do domínio, uma vez que há evidência empírica de que o foco no desenvolvimento da linguagem oral conduz à melhoria da proficiência oral e, conseqüentemente, do desempenho ao nível da escrita e da leitura (August & Shanahan, 2006; Babayiğit, 2015). Por sua vez, melhores desempenhos ao nível da leitura e da escrita estão fortemente correlacionados com a melhoria do desempenho académico em geral (García-Madruga et al., 2014; Ribeiro & Campos, 2005; Santos, 2004; Santos & Fernandes, 2016).

Apesar de ambos os estudos terem em comum a promoção da competência comunicativa oral em língua não materna (embora em língua em contexto de imersão), os resultados apontam para a importância da sua promoção explícita e de formação profissional dos docentes para a sua operacionalização. Mostram que intervir junto dos professores com vista a que aprendam a promover o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e metacomunicativas (van der Veen et al., 2017), no que concerne à oralidade, produz efeitos positivos na competência comunicativa oral dos seus alunos. Os mesmos autores advogam que investir no aperfeiçoamento da competência comunicativa oral dos alunos pode contribuir para a melhoria da qualidade do diálogo em sala de aula, assim como das suas aprendizagens, corroborando os resultados obtidos por van der Veen et al. (2017), que contemplam uma faixa etária mais baixa (educação pré-escolar).

Dado que não foi identificado nenhum estudo em Português europeu ou do Brasil, não foi possível aferir os efeitos de um programa de intervenção didática no domínio da oralidade em alunos falantes de Português. Não

obstante, a RSL efetuada evidencia que não só os alunos que possuem a língua como não materna beneficiam da prática das habilidades orais em contexto de sala de aula, já que também se observa um efeito positivo no desempenho oral dos falantes nativos.

5. IMPLICAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO FUTURA

Os resultados desta revisão sistemática da literatura apontam para várias direções no que concerne à investigação futura. Por exemplo, torna-se importante e necessário: 1) identificar com mais precisão as variáveis envolvidas na competência comunicativa oral dos alunos e as que predizem melhor os resultados; 2) elaborar instrumentos de avaliação da CCO, nomeadamente em língua materna; 3) investigar as condições ideais para a frequência e a duração das sessões da intervenção; 4) realizar estudos longitudinais para mostrar se os efeitos positivos se mantêm ao longo do tempo.

Os resultados advindos da investigação futura poderão ampliar a evidência empírica dos benefícios da prática da oralidade em sala de aula assente no desenvolvimento de estratégias de metacognição e metacomunicação, e, conseqüentemente, do seu contributo para a formação de seres mais competentes ao nível da comunicação, não só no contexto escolar, como também no âmbito social. Por fim, espera-se que este trabalho de revisão sistemática contribua para a promoção de programas didáticos eficazes de desenvolvimento da competência comunicativa oral.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Bolsa atribuída à autora [SFRH/BD/116722/2016] pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Foi também cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) – Programa Operacional Potencial Humano (POPH) –, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI), no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), com a referência POCI- 01-0145-FEDER-007562.

REFERÊNCIAS

August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. Executive summary*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Babayiğit, S. (2015). The relations between word reading, oral language, and reading comprehension in children who speak English as a first (L1) and second language (L2): A multigroup structural analysis. *Reading & Writing, 28*(4), 527-544.

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language teaching*. Oxford University Press.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Ballard, W., & Tighe, P. (2019). *IPT inservice training*. <https://www.ballard-tighe.com/ipt/training/>
- Broch, S. J. (1994). Enseñar lengua en educación primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 18-26.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação - DGE.
- Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 12, 18-28.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: Elementos de la teoría del hablar*. Gredos.
- Dickson, R., Cherry, M. G., & Boland, A. (2014). Carrying out a systematic review as a master's thesis. In A. Boland, M. G. Cherry, & R. Dickson (Eds.), *Systematic review* (pp. 1-16). SAGE.
- Fisher, D., & Frei, N. (2018). Developing oral language skills in middle school English learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1318428>
- Francis, D. J., Rivera, M., Lesaux, N., Kieffer, M., & Rivera, H. (2006). *Practical guidelines for the education of English language learners: Research-based recommendations for instruction and academic interventions*. RMC Research, Center on Instruction.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(10), 1141-1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and Individual Differences*, 35, 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.013>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Ed.), *An introduction to systematic reviews* (pp. 1-18). SAGE
- Oliver, S., Dickson, K., Bangpan, M., & Newman, M. (2012). Getting started with a review. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Ed.), *An introduction to systematic reviews* (pp. 71-91). SAGE

- Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school – A cautionary tale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 71-79. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12257>
- Halliday, M. A. K. (1976). The form of a functional grammar. In G. Kress (Ed.), *Halliday: System and function in language* (pp. 7-25). Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1964). Directions in (ethno-)linguistic theory. In A. K. Romney & R. G. D'Andrade (Eds.), *Transcultural studies in cognition* (pp. 6-56). *American Anthropologist*, 66(3), part 2. <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00820>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1982). *Toward linguistic competence*. Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Lado, R. (1961). *Language testing*. McGraw-Hill.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Martinez, R. D. (1998). *Assessment development guidebook for teachers of English language learners*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
- Mendoza, A. (1996). La coherencia conversacional: Aspecto clave en la didáctica de la expresión oral. *Lenguaje y Textos*, 9, 163-183.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa - Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Ensino básico, Vol. II. Ministério da Educação/DGEBS.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 3.º ciclo do ensino básico, 7.º ano, Português*. Ministério da Educação/DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf
- Monteiro, C., Viana, F. L., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111-138. <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>
- Neu, R. A. (2013). An exploration of oral language development in spanish-speaking preschool students. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 211-218.
- Núñez, M. P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Núñez, M. P. (2003a). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Editorial Universidad de Granada.
- Núñez, M. P. (2003b). Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral. Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, L. (1994). Tradición y innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 1, 85-93.

Nussbaum, L. (1995). Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. *Textos*, 3, 33-41.

Ordóñez, G. (1995). La lingüística del habla: De la retórica a la pragmática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 7-16.

Reis, C. (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Ministério da Educação/DGIDC.

Ribeiro, I., & Campos, A. (2005). Influência das competências de compreensão leitora no desempenho académico. *Psicologia e Educação*, 4(1), 39-48.

Rondal, J. A. (1992). La enseñanza de la lengua materna. *Lenguaje y Textos*, 2, 39-48.

Rosales, C. (1992). Metodología de investigación de la comunicación oral. *Lenguaje y Textos*, 2, 55-71.

Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83-89.

Santos, A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226. <https://doi.org/10.5380/psi.v8i2.3257>

Santos, A., & Fernandes, E. S. O. (2016). Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 465-473.

Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching*. Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. Addison-Wesley.

Short, D., Fidelman, C., & Mohammed, L. (2012). Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly*, 46(2), 334-361.

Turkan, S., Oliveira, L. C., Lee, O., & Phelps, G. (2014). Proposing a knowledge base for teaching academic content to English language learners: Disciplinary linguistic knowledge. *Teachers College Record*, 116(3), 1-30.

van der Veen, C., Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>

van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.

Williamson, G. L. (2006). *What is expected growth?* MetaMetrics.

i Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-7567-7919>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Carla Cristina Fernandes Monteiro
Travessa dos Casais, n.º 24
4990-575 Calheiros, Ponte de Lima
cmonteiro.ie.uminho@gmail.com

Recebido em 20 de novembro de 2019
Aceite para publicação em 18 de setembro de 2020

The development of oral communicative competence: A systematic review of didactic intervention programs

ABSTRACT

The present systematic literature review focuses on the effect of pedagogical interventions with children aged 11 to 14 years, with the aim of improving oral communicative competence (OCC). Based on the research questions, articles published between 2009 and 2019 were searched in SCOPUS database. Fulfilling the established selection criteria, full and freely available scientific articles were included; original research or literature review articles that report intervention in the field of oral language, in L1 and L2 classrooms. The studies used at least one standardized instrument. Data analysis was performed through critical reading and selection of results, having only two articles met the inclusion criteria. Both have positive results in the students' oral expression, associated with the use of intervention programs that combine the promotion of variables involved in OCC. Both studies aimed to improve the results in the students' oral expression, but also in students' reading and writing skills, based on the practice of metacognition and metacommunication strategies in the classroom. Studies focusing on the exercise and evaluation of the OCC are residual, being urgent to carry out research in the field.

Keywords: Oral communicative competence; Didactic intervention program; Adolescents.

Le développement de la compétence communicative orale: Une revue systématique des programmes d'intervention didactique

RÉSUMÉ

La présente revue systématique de la littérature se centre sur les interventions pédagogiques auprès d'enfants âgés de 11 à 14 ans, dans le but d'améliorer la compétence en communication orale (CCO). Les articles publiés entre 2009 et 2019 ont été inclus dans la base de données SCOPUS prenant en compte les questions de recherche. Des articles scientifiques complets et disponibles gratuitement ont été inclus; des articles originaux de recherche ou de revue de littérature rapportant d'interventions dans le domaine de l'oralité, en langue maternelle et non maternelle, répondant aux critères de sélection. Les études ont utilisé au moins un instrument standardisé. L'analyse des données a été réalisée par lecture critique et sélection des résultats, seuls deux articles répondant les critères d'inclusion. Les deux ont des résultats positifs dans l'expression orale des étudiants, associés à l'utilisation de programmes d'intervention combinant la promotion de variables impliquées dans la CCO. Les deux études visaient à améliorer les résultats de l'expression orale des élèves, mais aussi de la lecture et l'écriture, en s'appuyant sur la pratique de stratégies de métacognition et de métacommunication en classe. Les études à propos de l'exercice et l'évaluation de la CCO sont résiduelles et il est urgent de mener des recherches sur le terrain.

Mots-clés : Compétence communicative orale; Programme d'intervention didactique; Adolescents.

Contributo da formação musical no desempenho académico e cognitivo de crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática

RESUMO

Esta revisão sistemática teve como objetivo analisar a literatura recente acerca da influência que o estudo da música pode exercer no desempenho académico em geral e na matemática; nas funções cognitivas; e na plasticidade cerebral. A revisão inclui estudos publicados entre 2007 e 2018, nas bases de dados *PubMed* e *Complementary Index, Academic Search Complete, Education Source, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Science Direct* e *PsycArticles* utilizando o descritor *musical training*, combinado com descritores ligados ao desempenho académico em geral e na matemática – *academic achievement, mathematics* e *academic development* – e ao desenvolvimento cognitivo – *brain development* e *cognitive development*. Os estudos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: estudos (i) publicados em jornais científicos revistos por pares, (ii) com crianças e adolescentes até aos 18 anos, (iii) que incluíram o treino musical nas suas componentes teórica e/ou instrumental. A relação entre a formação musical e o desempenho académico em geral e a matemática mostrou-se inconsistente, não existindo consenso na literatura acerca dos benefícios da primeira sobre a segunda. Foram encontrados benefícios cognitivos e evidências para a plasticidade cerebral estrutural, induzida pelo treino musical na primeira infância, tendo em consideração as diferenças encontradas no volume de massa cinzenta.

Palavras-chave: Formação musical; Desempenho académico; Competências matemáticas; Desenvolvimento cognitivo.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a música e a matemática tem sido considerada há milhares de anos (Sanders, 2012). Nos ensinamentos de Pitágoras (cerca de 500 a.C.) e dos seus seguidores, a música e a aritmética não eram disciplinas separadas, os números eram considerados a chave de todo o universo espiritual e físico. O sistema dos sons e ritmos musicais, sendo regido pelo número, exemplificava a harmonia do cosmos e correspondia a essa harmonia (Grout & Palisca,

Susana Azevedoⁱ
Universidade Católica
Portuguesa, Portugal

Joana Ratoⁱⁱ
Universidade Católica
Portuguesa, Portugal

Alexandre Castro
Caldasⁱⁱⁱ
Universidade Católica
Portuguesa, Portugal

2014). No tempo dos gregos antigos, a matemática e a música estavam fortemente conectadas. A música era considerada uma disciplina estritamente matemática, lidando com relações numéricas e proporções (Beer, 2005).

A música, no contexto do *Quadrivium* (*curriculum* da escola pitagórica), era colocada ao mesmo nível da aritmética, geometria e astronomia, constituindo as artes matemáticas. Essa interpretação negligenciou os aspectos criativos da *performance* musical. A música era a ciência do som e da harmonia (Beer, 2005).

Nos anos 90, um estudo de Rauscher et al. (1994) fez renascer o interesse pelos benefícios não-musicais decorrentes da exposição musical quando indicou que uma breve exposição (10 min.) a uma sonata de Mozart gerava um aumento a curto prazo das capacidades de raciocínio espacial. É nesta altura que surge o designado “*Efeito Mozart*”, que deu fundamento à construção de diversas crenças relativamente à relação existente entre o domínio da música e a cognição. Jones e Zigler (2002) mencionam um estudo de Rauscher et al. (1997) realizado com crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 5 anos) que tiveram aulas particulares de piano de 10 minutos por dia durante 6 meses. Os investigadores verificaram que o grupo de piano apresentou melhores resultados numa tarefa de montagem de objetos que requeria competências espaço-temporais, do *Weschler Preschool and Primary School Test of Intelligence* (WPPSI), comparativamente às crianças que beneficiaram de aulas de informática, canto ou sem aulas. Perante os resultados obtidos, os investigadores descreveram estas mudanças na capacidade espaço-temporal como “de longo prazo”, uma vez que eram igualmente evidentes tanto nas crianças que foram testadas em menos de um dia após a última aula, como naquelas que foram testadas um dia após o término. No entanto, a definição excepcionalmente limitada de “a longo prazo” aplicada a um contexto de 10 minutos e um ou dois dias tornou a conclusão puramente especulativa.

Jones e Zigler (2002) citam ainda outros investigadores que tentaram replicar o “*Efeito Mozart*”, para distinguir a superioridade induzida pela música em testes e subtestes cognitivos, sem sucesso (cf. Kenealy & Monseth, 1994; Newman et al., 1995; Steele et al., 1997, 1999; Stough et al., 1994; Wilson & Brown, 1997). Posteriormente, o “*Efeito Mozart*” foi muito criticado, já que foram várias as limitações apontadas ao método de estudo utilizado. Já O’Hanlon (1981) tinha salientado que os estados de humor poderiam influenciar o desempenho de tarefas quando o indivíduo, de alguma forma, era exposto a um estímulo monótono. Assim, este efeito poderia ter surgido a partir da existência de diferenças de humor ou excitação, e não da exposição a Mozart (Schellenberg, 2001).

Mais recentemente o estudo da música ganhou interesse adicional na educação, tendo em consideração estudos neurocientíficos que demonstram efeitos positivos no desenvolvimento do cérebro e, concomitantemente, no desempenho académico. Alguns autores, como Beer (2005), Kravanja (2008) e Wright (2009), referem que existem numerosas ligações entre a música e a matemática, tais como as relações numéricas, as proporções, os números inteiros, os logaritmos, as operações aritméticas, a trigonometria e a geometria, que se encontram relacionados com elementos musicais como a melodia, o ritmo, os intervalos, as escalas e a harmonia.

Até agora, diversos estudos têm sido conduzidos abordando os efeitos que o estudo da música pode exercer no desenvolvimento cognitivo e, concomitantemente, no desempenho académico. No entanto, os resultados desses estudos têm sido considerados inconclusivos ou contraditórios. Para além disso, nenhum dos estudos focou os efeitos musicais nas competências matemáticas (Catterall et al., 1999; Costa-Giomi, 1999; Fitzpatrick, 2006; Moreno et al., 2011; Morrison, 1994; Schellenberg, 2011; Schlaug et al., 2005; Schneider & Klotz, 2000; Southgate & Roscigno, 2009; Wetter et al., 2009). Porém, os trabalhos de Miendlarzewska e Trost (2014), Ramalho (2014), Luís (2013) e Moura (2012) apresentaram uma perspetiva diferente.

Por um lado, atribuíram à formação musical efeitos de transferência diretos e indiretos, preparando uma base para uma variedade de competências que promoviam o desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, as crianças que aprendem música apresentam uma melhor memória verbal, capacidade de aprender uma segunda língua, capacidade de leitura e funções executivas. O *entrainment* do ritmo foi explicitamente proposto como o mecanismo que apoia o desenvolvimento de funções executivas para efeitos de treinamento da música e da dança (Miendlarzewska & Trost, 2014).

Quanto aos estudos conduzidos a nível nacional, Ramalho (2014) estudou os efeitos, ao nível das funções executivas e da reprodução de estruturas rítmicas de crianças, de uma metodologia de iniciação musical aplicada em crianças em idade pré-escolar, num período de 3 anos. Fizeram parte do primeiro grupo de intervenção 21 crianças e do segundo grupo 19, com um grupo de controlo de 31 crianças. Os resultados revelaram que a iniciação musical teve impacto significativo e positivo nas funções executivas e no desenvolvimento da capacidade rítmica. Para além disso, quanto maior for tempo de aprendizagem, maior é o desenvolvimento, quer das funções executivas, quer da capacidade rítmica. Concluiu-se que 1 ano após o término da intervenção, não existiu retrocesso nos benefícios obtidos a partir da aprendizagem inicial de música.

No estudo longitudinal conduzido por Luís (2013), foram estudados alunos desde o 7º ao 9º ano, quanto à influência da aprendizagem musical no próprio desenvolvimento musical, para além de observar o efeito de preditores no desempenho matemático (nível socioeconómico, inteligência e variáveis cognitivo-motivacionais). A amostra abrangeu 112 alunos do ensino especializado de música e do ensino regular. Os alunos foram avaliados a partir da avaliação sumativa na disciplina de matemática e dos resultados no exame nacional de matemática. Os resultados revelaram que os alunos que frequentavam o ensino formal de música apresentaram um desempenho matemático superior relativamente aos alunos sem este tipo de ensino, sustentando também a hipótese de que o número de anos de aprendizagem musical contribuiu para o aumento do desempenho matemático.

Já Moura (2012), analisou os contributos da participação em projetos artísticos e musicais (Clubes de Música) no desempenho académico de alunos que frequentavam o 2º ciclo do Ensino Básico. A amostra era composta por 379 alunos e, destes, 77 participavam em Clubes de Música. Os resultados revelaram uma relação positiva entre a frequência de atividades extracurriculares (frequência do Clube de Música) e o desempenho académico no geral e

individualmente em Língua Portuguesa, Matemática e Educação Musical. Foi observada, simultaneamente, uma relação também positiva entre a frequência do Clube de Música e o desenvolvimento de competências musicais.

Por sua vez, o estudo de Pereira (2012) menciona que a música enquanto atividade extracurricular não explica, só por si, outro tipo de benefício cognitivo não musical. Neste estudo foram analisadas as diferenças cognitivas entre o estudante profissional de música e o estudante de ensino regular, tendo em consideração os dois ambientes distintos em que estão inseridos. A amostra foi composta por 190 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 22 anos. Destes, 119 frequentavam o ensino regular e 71 o ensino profissional. Os resultados revelaram uma relação positiva entre a música e as capacidades cognitivas melhoradas (abstrata, numérica, espacial e mecânica), à exceção do domínio verbal, em ambiente profissional. O tempo de experiência de ensino musical foi também associado a melhores capacidades cognitivas, sendo que à medida que os alunos vão evoluindo nos seus estudos musicais maior é a hipótese de melhorarem significativamente as suas capacidades cognitivas.

Assim, esta revisão visa reunir os estudos presentes nas bases de dados internacionais para identificar e refletir sobre a variação dos resultados publicados, nos últimos anos, no campo da formação musical e o efeito de transferência indireta no desempenho académico e cognitivo, bem como diferenças cerebrais estruturais e funcionais entre músicos e não-músicos.

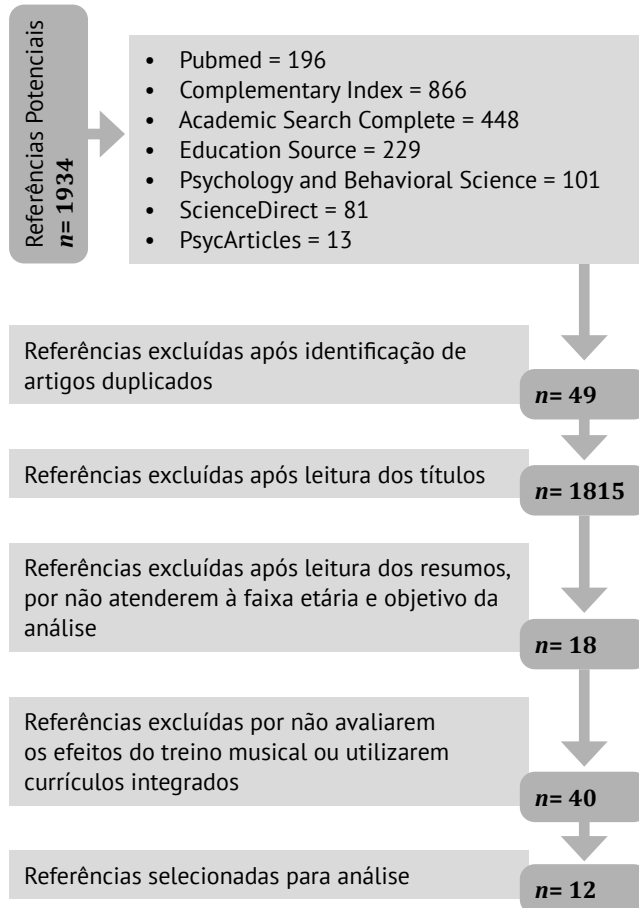
2. MATERIAL E MÉTODOS

Conduzimos uma revisão sistemática bibliográfica com recurso às seguintes bases de dados *online*: *PubMed*, *Complementary Index*, *Academic Search Complete*, *Education Source*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *Science Direct* e *PsycArticles*. Utilizámos um descritor relacionado com a formação musical, para o qual utilizámos o termo *musical training*, combinado com descritores ligados ao desempenho académico, em geral e na matemática, com os termos *academic achievement*, *mathematics* e *academic development*, e ao desenvolvimento cognitivo, com os termos *brain development* e *cognitive development*. Foi estabelecido um período de 11 anos para a pesquisa, compreendendo trabalhos publicados entre 2007 e 2018, escritos em língua inglesa. A análise inicial implicou uma classificação dos artigos, com base numa seleção mais detalhada de acordo com critérios de inclusão e exclusão, por forma a identificar os estudos relevantes de acordo com o objeto de estudo proposto. Foram incluídos estudos (i) publicados em jornais científicos revistos por pares (*peer-reviewed*), (ii) realizados com crianças e adolescentes até aos 18 anos, (iii) que incluíram o treino musical nas suas componentes teórica e/ou instrumental. Foram excluídos os seguintes: (i) estudos que utilizaram currículos integrados (p.e., aulas de música e leitura na mesma intervenção); (ii) estudos em que não existiu um grupo de controlo; (iii) estudos com adultos; e (iv) estudos com crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem específica ou condição clínica. Após este processo de seleção, foi feita uma leitura integral dos trabalhos escolhidos procedendo-se a uma análise detalhada.

Com a pesquisa realizada nas sete bases de dados, utilizando os descritores anteriormente referidos, foram encontrados 1934 trabalhos. As referências duplicadas foram eliminadas e o número de artigos identificados reduziu para 1885 (Figura 1).

Figura 1

Método de Seleção dos Estudos Incluídos nesta Revisão



Posteriormente, foram analisados os títulos e/ou resumos desses artigos, tendo sido excluídos: (i) artigos que não avaliavam especificamente os efeitos do treino musical nas suas componentes teórica e/ou instrumental na matemática ou no desempenho académico em geral ou nas funções cognitivas ou na plasticidade cerebral; (ii) estudos com crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem específica ou condição clínica; (iii) estudos com adultos; (iv) estudos em que foram utilizados currículos integrados; (v) estudos em que não existiu um grupo de controlo. A partir desta seleção inicial, foram selecionados 40 artigos para uma leitura completa. No final, foram selecionados 12 estudos que cumpriam na totalidade os critérios estabelecidos previamente.

3. RESULTADOS

Da análise aos 12 estudos selecionados, verificou-se que estes foram conduzidos em oito países e publicados em 11 jornais revistos por pares (Tabela 1). No total, os estudos abrangeram 2541 crianças e adolescentes, com idades entre os 5 e os 17 anos, as quais foram avaliadas relativamente (i) ao desenvolvimento do raciocínio matemático; e/ou (ii) no desempenho académico em geral; e/ou (iii) nas funções cognitivas (memória e atenção); e/ou (iv) na plasticidade cerebral. A maior parte dos autores diferenciou o género, permitindo observar que, no total da amostra, há uma maior percentagem de crianças e adolescentes do género masculino (51%) do que do género feminino.

Todos os estudos são empíricos, cinco longitudinais, um transversal, quatro prospetivos, um retrospectivo e um de ensaio.

Tabela 1
Estudos Selecionados

Autores	Ano	País	Jornais	(n)	Género		Idade		Tipo de Estudo
					M	F	Média (DP)	Intervalo	
D'Souza & Wiseheart	2018	Canadá	<i>Archives of Scientific Psychology</i>	75	31	44		6-9	Transversal
Guo et al.	2018	Japão	<i>Frontiers in Psychology</i>	40	22	18	7.49 (0.58)		Piloto exploratório (Ensaio clínico aleatório)
Jaschke et al.	2018	Reino Unido	<i>Frontiers in Psychology</i>	146	NA	NA	6.4 (0.65)		Longitudinal
Hallam & Rogers	2016	Reino Unido	<i>British Journal of Music Education</i>	608	NA	NA		11-16	Retrospectivo
Nutley et al.	2014	Suécia	<i>Frontiers in Human Neuroscience</i>	339	171	168		6-25	Longitudinal
Roden et al.	2014	Alemanha	<i>Applied Cognitive Psychology</i>	345	190	155	7.87 (0.82)		Longitudinal
Yang et al.	2014	China	<i>Scientific Reports</i>	250	128	122	6.6 (4.30)		Longitudinal
Zuk et al.	2014	EUA	<i>PLoS ONE</i>	27	11	16	10.9 (1.2)		Prospetivo
Cabanac et al.	2013	Canadá	<i>Behavioural Brain Research</i>	560	NA	NA		14-17	Prospetivo
Hyde et al.	2009	EUA	<i>The Journal of Neuroscience</i>	31	15	16	6.32 (0.82)		Longitudinal
Forgeard et al.	2008	EUA	<i>PLoS ONE</i>	59	30	29	9.96 (0.74)		Prospetivo

Nos 12 estudos, os resultados obtidos em crianças com formação musical (teórica e/ou instrumental) foram comparados a resultados de crianças sem formação musical (grupos de controlo), emparelhados por várias variáveis. É de salientar a existência de mais artigos no ano de 2014 e o facto de haver um período de 2 anos, entre 2010 e 2012, em que não foram encontrados estudos que se enquadrassem na revisão em análise.

As principais características de cada um dos estudos incluídos nesta revisão são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Principais Características e Resultados dos Estudos Incluídos

Estudo	Participantes (n)		Objetivo do estudo	Medidas de Avaliação	Influência da Formação Musical nos Objetivos em Estudo
	GE	GC			
D' Souza & Wiseheart (2018)	50	25	Investigar se a aprendizagem musical tem influência na cognição.	<i>Peabody Picture Vocabulary (PPVT); K-BIT Matrices; Digit Span Forward; Digit Span Backward; Self-Ordered Pointing Task; Flanker; Stroop; Color-Shape; Quantity-Identify; Box Completion; Symbol Copy; Digit Symbol Substitution.</i>	Não foram observados efeitos no desempenho cognitivo no grupo de música em comparação com o grupo de dança ou grupo de controlo. Também não foram encontrados efeitos nas competências cognitivas relacionadas com a aprendizagem musical (memória de trabalho, controlo de interferência, troca de tarefas, velocidade de processamento, vocabulário recetivo ou inteligência não verbal após o experimento). As competências cognitivas essenciais (funções executivas, velocidade de processamento) ou mecanismos de aprendizagem básicos (coordenação multimodal e <i>entrainment</i> do ritmo) não funcionam como intermediários para um benefício cognitivo. Pelo facto de não terem sido observadas diferenças significativas nos grupos avaliados, este estudo conclui que não há benefícios exclusivos do treino musical a curto prazo.
Guo et al. (2018)	20	20	Investigar o efeito de um programa de prática instrumental de 6 semanas nas funções executivas de crianças.	<i>Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV); Teste de RAN.</i>	Foi sugerido que tocar instrumentos musicais pode ser benéfico para melhorar a memória de trabalho a curto prazo. No entanto, não foi encontrada nenhuma influência cognitiva significativa no desempenho nas tarefas que avaliaram a capacidade verbal, inibição e velocidade de processamento.
Jaschke et al. (2018)	109	37	Avaliar se as aulas de música estruturadas podem afetar subfunções executivas adjacentes ao desempenho académico.	<i>Tower of London (TOL); Klingberg Short Term and Working Memory Task; Go/No-Go Task; Wechsler Intelligence Scale for Children (subtests I - Information, III - Similarities, V - Verbal Comprehension e VII - Aritmética); Testes da National Pupil Monitoring System (CITO); Music Intervention.</i>	Foi identificada uma influência positiva da educação musical a longo prazo nas competências cognitivas, como o planeamento e inibição. Foram registadas simultâneas melhorias nas tarefas de memória visuoespacial. Para além disso, foi observado um efeito de transferência indireta da educação musical no desempenho académico mediado por subfunções executivas.

Estudo	Participantes (n)		Objetivo do estudo	Medidas de Avaliação	Influência da Formação Musical nos Objetivos em Estudo
	GE	GC			
Hallam & Rogers (2016)	115	493	Verificar se os estudantes que aprendem a tocar um instrumento musical têm um melhor desempenho nos exames nacionais do Reino Unido.	Testes académicos e exames nacionais nas disciplinas de Inglês, Matemática e desempenho global.	Os jovens instrumentistas mostraram melhor progresso e melhores resultados académicos do que os não instrumentistas, com maior impacto naqueles que tocavam há mais tempo (4-5 anos).
Nutley et al. (2014)	280	59	Determinar se o treino musical poderá estar associado: (1) a efeitos positivos na memória de trabalho, velocidade de processamento e capacidade de raciocínio, bem como nas competências de matemática e leitura ao longo dos períodos; (2) com a quantidade de prática e a magnitude dos benefícios cognitivos e académicos; (3) a diferenças estruturais no cérebro entre músicos e não músicos em três momentos.	<i>Automated Working Memory Assessment (AWMA); Raven's Advanced Progressive Matrices; Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) e Basic Number Screening Test; Progress in International Reading Literacy Trend Study (PIRLS 2001 T) e The International Associations Association for the Evaluation of Education Achievement Reading Literacy Study 1991; Magnetic Resonance Imaging (MRI).</i>	A prática musical afeta positivamente o desenvolvimento da memória de trabalho e suporta a importância da prática para o desenvolvimento da memória de trabalho durante a infância e adolescência. Foram encontradas diferenças significativas no volume de massa cinzenta, no lobo temporal situado principalmente nos giros fusiformes temporais e occipitais inferiores e na ínsula, caudado e putâmen.
Roden et al. (2014)	192	153	Investigar os efeitos a longo prazo de um programa de música instrumental, em sala de aula, nas capacidades cognitivas em crianças em idade escolar. Especificamente, nas competências cognitivas musicais: atenção visual, velocidade de processamento e de audição musical, em três momentos ao longo de um período de 18 meses.	<i>Thorndike's Cognitive Abilities Test, Primary II/ Form 1 and 2; d2 test of attention; Zahlen-Verbindungs-Test.</i>	As crianças que receberam treino musical instrumental apresentaram aumentos significativos nas competências musicais e velocidade de processamento, da segunda para a terceira avaliação, e um aumento das capacidades rítmicas, da primeira para a segunda avaliação. Embora as crianças com treino musical tenham mostrado melhorias tanto na velocidade de processamento quanto na atenção visual ao longo do tempo, elas apenas tiveram uma pequena vantagem na primeira e uma clara desvantagem na última medida em comparação com as crianças do grupo de controlo que receberam formação em ciências naturais.
Yang et al. (2014)	77	173	Analisar se o treino musical está relacionado com um melhor desempenho académico na L1 – Chinês, na L2 – Inglês, e em Matemática.	Testes padronizados em L1, L2 e Matemática (aritmética, geometria e álgebra); Treino formal de pintura; Teste musical: <i>pitch</i> na música, representação melódica, canto e teoria musical; Acompanhamento extracurricular na L1, L2 e Matemática; <i>Raven IQ test.</i>	As crianças com formação musical superaram as crianças sem formação musical e no desenvolvimento da segunda língua (Inglês). Além disso, embora a formação musical parecesse estar correlacionada com o desenvolvimento académico final das crianças na L1 (Chinês), L2 (Inglês) e Matemática, não contribuiu de forma independente para o desenvolvimento da L1 ou competências matemáticas.

Estudo	Participantes (n)		Objetivo do estudo	Medidas de Avaliação	Influência da Formação Musical nos Objetivos em Estudo
	GE	GC			
Zuk et al. (2014)	15	12	Investigar a relação entre o treino musical e as funções executivas (FE).	<i>Delis-Kaplan Executive Function System</i> (subtestes): <i>Trail Making</i> ; <i>Wechsler Intelligence Scale for Children IV</i> (WISC-IV); <i>Kaufman Brief Intelligence Test (KBIT)</i> ; fMRI set-shifting task.	Crianças treinadas musicalmente mostraram melhor desempenho do que crianças não treinadas nas medidas de flexibilidade cognitiva (fluência verbal e <i>Trail Making</i>) e velocidade de processamento, e ativação significativamente maior na pré-Área Motora Suplementar / Área Motora Suplementar e Córtex pré-frontal ventrolateral, durante a representação de regras e troca de tarefas.
Cabanac et al. (2013)	128	432	Investigar se estudar música a longo prazo sistematicamente melhora o desempenho académico.	Resultados dos testes com desempenho quantificável, incluindo: desporto, ciência, matemática, francês, inglês, história, química, física, espanhol, ética, mundo atual.	Os alunos que selecionaram o curso de música tiveram melhor desempenho do que os que escolheram artes plásticas ou artes dramáticas, apesar de todos terem um desempenho inicial alto. Os resultados confirmam que a música tem uma ligação com a cognição. Contudo, eles não indicam causalidade, isto é, se os alunos têm melhores notas porque praticam música ou se escolhem música porque são melhores na escola.
Kaviani et al. (2013)	30	30	Medir os efeitos da formação musical no desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar.	<i>Tehran-Stanford-Binet Intelligence Scale (TSB)</i> ; 'Orff method'.	A participação em aulas de música pode conduzir a melhorias no funcionamento intelectual e aumento das competências verbais e não-verbais, bem como a um aumento da capacidade de memória e de desempenho.
Hyde et al. (2009)	15	16	Investigar mudanças estruturais cerebrais em relação a mudanças comportamentais, em crianças que tiveram 15 meses de treino musical relativamente a um grupo de crianças que não tiveram treino musical.	<i>Melodic and Rhythmic Discrimination Test Battery</i> ; <i>Wechsler Intelligence Scale for Children III</i> (WISC-III); <i>Raven's Progressive Matrices</i> (RPM); <i>Auditory Analysis Test</i> ; <i>MRI Scanner</i> .	As crianças instrumentistas mostraram mudanças comportamentais em apenas 15 meses na tarefa motora de dedo e melodia/tarefas rítmicas, mas não nas tarefas não musicais. Além disso, as crianças instrumentistas mostraram maiores mudanças, em comparação com o grupo de controlo, em áreas motoras do cérebro, como o giro pré-central direito (área da mão motora), e no corpo caloso (4.º e 5.º segmentos/metade do corpo), bem como numa região auditiva (giro de Heschl). Embora as diferenças cerebrais estruturais fossem esperadas em áreas do cérebro motoras e auditivas, diferenças significativas cerebrais também foram encontradas em várias áreas frontais, no peri-cingulado posterior esquerdo e na região média do occipital esquerdo. O facto de não haver diferenças cerebrais estruturais encontradas entre os grupos antes do início do treino musical indica que o desenvolvimento diferencial dessas regiões cerebrais é mais induzido pela prática instrumental do que pelos preditores biológicos preexistentes da musicalidade. Os resultados fornecem novas evidências de plasticidade cerebral estrutural induzida por treinamento na primeira infância.

Estudo	Participantes (n)		Objetivo do estudo	Medidas de Avaliação	Influência da Formação Musical nos Objetivos em Estudo
	GE	GC			
Forgeard et al. (2008)	41	18	Verificar a associação entre o treino musical instrumental na infância e os resultados intimamente relacionados com a formação musical, bem como aqueles mais indiretamente relacionados.	<i>Gordon's Intermediate Measures of Music Audiation</i> (IMMA); Tarefa de discriminação melódica e rítmica; Tarefa de aprendizagem motora; <i>Wechsler Intelligence Scale for Children III</i> (WISC-III); <i>Raven's Progressive Matrices</i> (RPM); <i>Auditory Analysis Test</i> ; <i>KeyMath-Revised: A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics</i> .	O envolvimento musical foi relacionado com as competências: motoras finas, discriminação da melodia e verbais. No entanto, não foi encontrada uma relação com as competências espaciais, a inteligência geral, a consciência fonológica e a matemática.

A partir da revisão, verificou-se que quatro dos estudos mencionam uma influência positiva da formação musical (teórica e/ou instrumental) no desempenho académico em geral (Cabanac et al., 2013) ou em disciplinas tais como o Inglês (Yang et al., 2014) e a Matemática (Hallam & Rogers, 2016; Nutley et al., 2014). Contudo, os estudos de Yang et al. (2014) e Forgeard et al. (2008) não confirmam os resultados acima mencionados quanto às competências matemáticas. No estudo de Yang et al. (2014), as crianças que estudaram música superaram os não-músicos só no desempenho musical e no desenvolvimento da língua inglesa. Contudo, e embora o treino musical pareça estar correlacionado com o desenvolvimento académico final das crianças na língua materna (chinês), na língua inglesa e na matemática, isso não contribuiu de forma independente para o desenvolvimento da língua materna ou das competências matemáticas. Também Forgeard et al. (2008) indicaram que as crianças que aprenderam a tocar um instrumento, durante 3 ou mais anos, superaram os seus pares de controlo em áreas estritamente relacionadas com a música – competências motoras finas e discriminação entre melodias –, mas não ao nível das competências fonémicas, espaciais ou da matemática. O grupo de controlo superou também no desempenho verbal (vocabulário) e no raciocínio não-verbal, tendo sido o treino musical apontado como um preditor destas capacidades.

Por sua vez, Hallam e Rogers (2016) referem ainda que os progressos superiores e melhores resultados académicos têm maior impacto nas crianças que tocam um instrumento há mais tempo.

Observou-se igualmente, nos estudos revistos, uma associação do treino musical a benefícios cognitivos, i.e., melhor desempenho nos testes de raciocínio, memória de trabalho visuoespacial (Jaschke et al., 2018; Nutley et al., 2014) e verbal ao longo do tempo (Nutley et al., 2014), velocidade de processamento (Nutley et al., 2014; Roden et al., 2014; Zuk et al., 2014), capacidades musicais e rítmicas, atenção visual e auditiva (Roden et al., 2014), aumento significativo do Quociente de Inteligência (QI), especificamente, no raciocínio verbal e memória a curto prazo (Kaviani et al., 2014). No raciocínio numérico e visual/abstrato as competências não diferiram entre o grupo que recebeu aulas de música e o que não recebeu (Kaviani et al., 2014).

Não concordante com estes resultados, encontramos o estudo de D'Souza e Wiseheart (2018), em que não foram observados efeitos no desempenho cognitivo, em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, após um curto período de aprendizagem musical, em comparação com outros dois grupos (grupo de dança e grupo de controlo). Este estudo contribui para a tese de inconsistência de resultados, já que levanta a questão de se efetivamente o enriquecimento mental pode ocorrer na aprendizagem num curto prazo de tempo. Também não foram encontradas alterações nas competências cognitivas relacionadas com a aprendizagem musical (memória de trabalho, controlo de interferência, troca de tarefas, velocidade de processamento, vocabulário recetivo ou inteligência não verbal) após a intervenção experimental. Deste modo, a ausência de melhoria nas medidas cognitivas rejeita as propostas teóricas anteriores das competências cognitivas essenciais (funções executivas, velocidade de processamento), ou mecanismos de aprendizagem básicos (coordenação multimodal e *entrainment* do ritmo), como intermediários para um benefício cognitivo.

Também Zuk et al. (2014) focaram a relação entre o treino musical e uma maior ativação cerebral em regiões das Funções Executivas (FE) durante o paradigma de alternância de tarefas, descobrindo que crianças com uma média de 5.2 anos de treino musical revelaram um desempenho aprimorado em vários constructos das FE, em comparação com não-músicos, especialmente nas medidas de flexibilidade cognitiva, nos subtestes de fluência verbal e de *Trail Making* (através de tarefas de sequenciação visual-motoras), do Teste *Delis-Kaplan Executive Function System* (DKEFS) e velocidade de processamento, não existindo nenhuma diferença significativa na memória de trabalho entre os dois grupos em estudo. Para além disso, detetaram, através da investigação dos correlatos neuronais de alternância da atenção entre tarefas (*switching*), que houve uma maior ativação na Área Motora Suplementar (AMS) e no Córtex Ventrolateral Prefrontal (CVLPPF) em crianças treinadas musicalmente em comparação com crianças sem treino, através de comparação direta do cérebro e análise de ROI (*regions of interest*). Estes resultados apoiam a hipótese de que o funcionamento executivo pode ser um dos mecanismos que medeiam o vínculo relatado entre o treino musical e as competências académicas, uma vez que as competências das FE e académicas surgem frequentemente correlacionadas. Neste mesmo estudo, os investigadores notaram ainda uma associação entre vários constructos das FE em crianças com diferentes intensidades de treino musical. No entanto, não foram observadas diferenças ao nível da inibição.

Jaschke et al. (2018) analisaram os efeitos das aulas de música estruturada nas subfunções executivas subjacentes ao desempenho académico em crianças do 1º ciclo escolar. Os resultados mostraram que as crianças que participavam em aulas de música que seguiam uma estruturação e objetivo delineado tiveram um melhor desempenho em tarefas cognitivas, tais como o QI verbal, planeamento e inibição, quando comparadas aos controlos. Nas subfunções executivas primordiais para a perceção, processamento e execução da música também foram encontrados aumentos significativos na inibição e no planeamento, bem como no QI verbal.

Nos estudos que investigaram mudanças estruturais cerebrais entre músicos e não-músicos foram observadas diferenças no volume de massa cinzenta no lobo temporal, situado principalmente nos giros fusiformes temporais e occipitais inferiores e na ínsula, caudado e putâmen, áreas relacionadas com a descodificação de notação musical (Nutley et al., 2014), e mudanças nas áreas cerebrais motoras e auditivas e várias áreas frontais, no peri-cingulado posterior esquerdo e na região occipital média esquerda em crianças, após 15 meses de treino musical (Hyde et al., 2009). No entanto, nenhuma destas mudanças foi correlacionada com melhorias no desempenho motor e capacidades auditivas (Hyde et al., 2009). Para além disso, no estudo de Hyde et al. (2009), apenas foi considerado o efeito da música no desenvolvimento do cérebro, sem ter em consideração o desempenho académico.

4. DISCUSSÃO

A presente revisão sistemática da literatura identificou 12 estudos empíricos publicados nos últimos 11 anos e que contribuem na reflexão sobre a influência da formação musical no desenvolvimento do raciocínio matemático; nas funções cognitivas (memória e atenção); e na plasticidade cerebral. Apesar de existirem estudos com foco no impacto da formação musical nas competências académicas e cognitivas em crianças e adolescentes, nenhum sintetizou diretamente os seus efeitos estritamente nas competências matemáticas.

O desempenho académico em crianças e/ou adolescentes em idade escolar, durante ou após exposição a um treino musical teórico e/ou instrumental, foi avaliado em cinco estudos (Cabanac et al., 2013; Forgeard et al., 2008; Hallam & Rogers, 2016; Nutley et al., 2014; Yang et al., 2014). Contudo, se por um lado não há dados suficientes a suportar que a formação musical melhora as competências académicas, no geral, e as competências matemáticas, em específico (Forgeard et al., 2008; Yang et al., 2014), por outro não há também evidências a apoiar que o treino musical (teórico e/ou prático) não tem efeito nestas proficiências (Cabanac et al., 2013; Hallam & Rogers, 2016; Nutley et al., 2014). A variabilidade de resultados pode ser atribuída aos diferentes modelos de estudo e diferentes instrumentos de avaliação utilizados. Para além disso, na matemática, cada estudo analisa um domínio diferente, podendo essa ser outra razão para não se encontrar consenso nos vários resultados (Cabanac et al., 2013; Forgeard et al., 2008; Hallam & Rogers, 2016; Nutley et al., 2014). Um outro ponto de discussão será o período de intervenção, na medida em que pode ser um forte indicador de efeito ou da sua falta, uma vez que alguns dos estudos envolveram apenas intervenções educacionais com duração inferior a 1 ano (Forgeard et al., 2008; Kaviani et al., 2014).

No que diz respeito às funções cognitivas, os resultados obtidos nos estudos de Guo et al. (2018) e D'Souza e Wiseheart (2018) não são unânimes a identificar os benefícios cognitivos do treino musical, nomeadamente no que se refere à velocidade de processamento e à capacidade verbal. No estudo de Guo et al. (2018), os autores, após medirem as funções cognitivas antes e depois da aplicação de um programa de treino musical durante 6 semanas, apenas conseguiram observar uma melhoria na memória de trabalho

de crianças entre os 6 e os 8 anos. D'Souza e Wiseheart (2018), para além de não observarem alterações nas competências cognitivas relacionadas com a aprendizagem musical, também não encontraram benefícios na memória de trabalho, ao contrário do que se verificou no estudo de Guo et al. (2018), na troca de tarefas, no controlo de interferência e na inteligência não-verbal. Ao nível do raciocínio, memória de trabalho visuoespacial e verbal, ao longo do tempo, e capacidades musicais e rítmicas, flexibilidade (ex.: fluência verbal), raciocínio verbal e memória a curto prazo, os estudos são coincidentes quanto à influência positiva que a formação musical exerce sobre estas funções (Jaschke et al., 2018; Kaviani et al., 2014; Nutley et al., 2014; Roden et al., 2014; Zuk et al., 2014). No que diz respeito à influência positiva da educação musical, a longo prazo, em competências cognitivas como a inibição, os resultados de Jaschke et al. (2018) contradizem os de Guo et al. (2018) e Zuk et al. (2014), tendo em consideração que em ambos os estudos não foram observados efeitos significativos.

Relativamente à atenção, Roden et al. (2014) mostram uma relação entre o treino musical e as capacidades de atenção auditiva. No entanto, estes resultados não são diretamente comparáveis com estudos que focam a relação entre o treino musical e a atenção visual.

Em dois estudos, Nutley et al. (2014) e Hyde et al. (2009), que avaliaram mudanças estruturais cerebrais entre crianças músicas e não-músicas, foram encontradas novas evidências para plasticidade cerebral estrutural induzida pelo treino musical na primeira infância. De acordo com Hyde et al. (2009), estas descobertas revelam que o treino musical pode em apenas 15 meses, na primeira infância, levar a mudanças cerebrais estruturais que divergem do desenvolvimento típico do cérebro, podendo a plasticidade ocorrer em regiões do cérebro que controlam funções primárias importantes para tocar um instrumento musical, e também em regiões do cérebro que podem ser responsáveis pelo tipo de integração sensoriomotora multimodal que provavelmente está subjacente à aprendizagem instrumental. Para além disso, o facto de não terem sido encontradas diferenças cerebrais estruturais entre os dois grupos em estudo, antes do início do treino musical, revelou que o desenvolvimento diferencial dessas regiões cerebrais é mais induzido pela prática instrumental do que pelos preditores biológicos preexistentes de musicalidade.

Na mesma sequência, Nutley et al. (2014) realçaram igualmente uma diferença na densidade de massa cinzenta no cérebro, em áreas relacionadas à descodificação de notação musical.

5. CONCLUSÃO

Apesar de já existirem estudos a analisar os efeitos da formação musical (teórica e/ou instrumental), a nível académico, cognitivo, estrutural e funcional do cérebro, poucos são os que demonstram a existência clara de uma relação entre a educação musical e as competências académicas, especialmente na matemática. No que se refere aos benefícios da primeira sobre a segunda, ainda não se verifica consenso na literatura.

Com esta revisão sistemática é possível identificar a necessidade de utilização de métodos de investigação homogéneos, com recurso a testes padronizados, para a obtenção de resultados robustos que permitam ser incorporados de forma confiável neste domínio científico. O período de intervenção também deve ser tido em consideração, visto que poderá ser um forte indicador de um efeito positivo ou negativo. A intervenção deverá ter a duração de pelo menos 1 ano, de forma a mostrar resultados claros, sendo que estudos aleatórios controlados que se estendam por um período de tempo mais alargado, com diversas medições a partir da linha de base, tenderão a desenvolver um método de pesquisa mais fiável.

A par do aumento de estudos com foco no impacto da formação musical nas competências académicas e cognitivas, em crianças e adolescentes, será essencial a condução de mais investigações que isolem especificamente a componente matemática, de forma a poder medir os efeitos da formação musical diretamente nestas competências.

REFERÊNCIAS

Beer, M. (2005). *Mathematics and music: Relating science to arts*. East Coast College of English.

Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M. C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257-260. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.08.023>

Catterall, J., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts*. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 1-18). Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.

Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198-212. <https://doi.org/10.2307/3345779>

D'Souza, A. A., & Wiseheart, M. (2018). Cognitive effects of music and dance training in children. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 178-192. <http://dx.doi.org/10.1037/arc0000048>

Fitzpatrick, K. R. (2006). The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 73-84. <http://doi.org/10.1177/002242940605400106>

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE*, 3(10), e3566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>

Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2014). *História da música ocidental* (6.ª ed.). Gradiva.

Guo, X., Ohsawa, C., Suzuki, A., & Sekiyama, K. (2018). Improved digit span in children after a 6-week intervention of playing a musical instrument: An exploratory randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 8(2303). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02303>

Hallam, S., & Rogers, K. (2016). The impact of instrumental music learning on attainment at age 16: A pilot study. *British Journal of Music Education*, 33(3), 247-261. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000371>

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>

Jaschke, A. C., Honing, H., & Scherder, J. A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12(103). <http://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>

Jones, S. M., & Zigler, E. (2002). The Mozart effect: Not learning from history. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(3), 355-372. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00113-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00113-2)

Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cognitive Processing*, 15, 77-84. <http://doi.org/10.1007/s10339-013-0574-0>

Kenealy, P., & Monseth, A. (1994). Music and IQ tests. *Psychologist*, 7, 346.

Kravanja, P. (2008). Music: A mathematical offering. *The Mathematical Intelligencer*, 30(1), 76-77. <http://doi.org/10.1007/BF02985765>

Luís, C. (2013). *A Aprendizagem musical como elemento de aperfeiçoamento de competências matemáticas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/11448?locale=en>

Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7(279). <http://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425-1433. <http://doi.org/10.1177/0956797611416999>

Morrison, S. J. (1994). Music students and academic growth. *Music Educators Journal*, 81(2), 33-36. <https://doi.org/10.2307/3398812>

Moura, M. (2012). *Projectos artístico-musicais: O contributo do ensino não formal para o desempenho académico e para a consideração das competências musicais no segundo ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12583>

Newman, J., Rosenbach, J. H., Burns, K. L., Latimer, B. C., Matochia, H. R., & Vogt, E. R. (1995). An experimental test of "The Mozart Effect": does listening to his music improve spatial ability? *Perceptual and Motor Skills*, 81, 1379-1387. <https://doi.org/10.2466/pms.1995.81.3f.1379>

Nutley, S., Darki, F., & Klingberg, T. (2014). Music practice is associated with development of working memory during childhood and adolescence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(296). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00926>

O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences and theory. *Acta Psychologica*, 49(1), 53-82. [http://doi.org/10.1016/0001-6918\(81\)90033-0](http://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90033-0)

- Pereira, S. (2012). *Benefícios cognitivos do treino musical em jovens* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2647/1/Disserta%C3%A7ao-%20Beneficios%20cognitivos%20do%20treino%20musical%20em%20jove.pdf>
- Ramalho, J. (2014). *A aprendizagem musical e escolar da criança: Contributo para uma relação de potencialidade* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23720>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Ky, K. N., & Wright, E. L. (1994). *Music and spatial task performance: A causal relationship*. Paper presented at the 102nd Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 2-8.
- Roden, I., Könen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E. K., & Kreutz, G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities – Findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 545-557. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/acp.3034>
- Sanders, E. (2012). Investigating the relationship between musical training and mathematical thinking in children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55(5), 1134-1143. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.607>
- Schellenberg, E. G. (2001). Music and nonmusical abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 355-371. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05744.x>
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102(3), 283-302. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02000.x>
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230. <http://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Schneider, T. W., & Klotz, J. (2000). *The impact of music education and athletic participation on academic achievement*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4-21. <http://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x>
- Steele, K. M., Bass, K. E., & Crook, M. D. (1999). The mystery of the Mozart Effect: failure to replicate. *Psychological Science*, 10(4), 366-369. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00169>
- Stough, C., Kerkin, B., Bates, T., & Mangan, G. (1994). Music and spatial IQ. *Personality and Individual Differences*, 17, 695. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90145-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90145-7)
- Wetter, O. E., Koerner, F., & Schwaninger, A. (2009). Does musical training improve school performance? *Instructional Science*, 37(4), 365-374. <http://doi.org/10.1007/s11251-008-9052-y>
- Wilson, T. L., & Brown, T. L. (1997). Reexamination of the effect of Mozart's music on spatial-task performance. *The Journal of Psychology*, 131(4), 365-370. <https://doi.org/10.1080/00223989709603522>

Wright, D. (2009). *Mathematics and music*. American Mathematical Society.

Yang, H., Ma, W., Gong, D., Hu, J., & Yao, D. (2014). A longitudinal study on children's music training experience and academic development. *Scientific Reports*, 4, 5854. <https://doi.org/10.1038/srep05854>

Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), e99868. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

i Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-3174-6641>

ii Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-7298-4892>

iii Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-9148-3719>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Susana Azevedo
Instituto de Ciências da Saúde
Universidade Católica Portuguesa
Palma de Cima
1649-023 Lisboa, Portugal
azevedosusana@gmail.com

Recebido em 28 de agosto de 2019
Aceite para publicação em 28 de setembro de 2020

Contribution of musical training in the academic and cognitive performance of children and adolescents: A systematic review

ABSTRACT

This systematic review aimed to analyze the recent literature on the influence that the study of music can exert on academic performance in general and on mathematics; in cognitive functions; and in brain plasticity. The review includes studies published between 2007 and 2018 in the *PubMed* and *Complementary Index* databases, *Academic Search Complete*, *Education Source*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *Science Direct* and *PsycArticles*, using the descriptor *musical training*, combined with descriptors linked to academic performance in general and in mathematics – *academic achievement*, *mathematics* and *academic development* –, and cognitive development – *brain development* and *cognitive development*. The studies were selected according to the following criteria: studies (i) published in peer-reviewed scientific journals, (ii) with children and adolescents up to 18 years of age, (iii) which included musical training in its theoretical and/or instrumental components. The relationship between musical education and academic performance in general and mathematics was inconsistent, and there was no consensus in the literature about the benefits of the former over the latter. Cognitive benefits and evidence for structural brain plasticity induced by early childhood music training were found, taking into account differences in gray matter volume.

Keywords: Musical training; Academic performance; Mathematical skills; Cognitive development.

Contribution de la formation musicale à la performance académique et cognitive des enfants et des adolescents: Une revue systématique

RÉSUMÉ

Cette revue systématique visait à analyser la littérature récente sur l'influence que l'étude de la musique peut exercer sur les performances académiques en général et sur les mathématiques; dans les fonctions cognitives; et dans la plasticité cérébrale. La revue comprend des études publiées entre 2007 et 2018 dans les bases de données *PubMed* et *Complementary Index, Academic Search Complete, Education Source, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Science Direct* et *PsycArticles*, en utilisant le descripteur de *musical training*, associé à des descripteurs liés aux performances académiques en général et en mathématiques – *academic achievement, mathematics* et *academic development* – et au développement cognitif – *brain development* et *cognitive development*. Les études ont été sélectionnées selon les critères suivants: études (i) publiées dans des revues scientifiques évalué par les pairs, (ii) avec des enfants et des adolescents de moins de 18 ans, (iii) qui comprenait une formation musicale dans ses composantes théoriques et/ou instrumentales. La relation entre l'éducation musicale et les performances académiques en général et les mathématiques était incohérente, et il n'y avait pas de consensus dans la littérature sur les avantages des premiers par rapport aux seconds. Des avantages cognitifs et des preuves de la plasticité structurelle du cerveau induite par la formation musicale au cours de la petite enfance ont été découverts, en tenant compte des différences de volume de matière grise.

Mots-clés : Formation musicale; Performance académique; Compétences en mathématiques; Développement cognitif.

Manifestações discursivas de contradições internas na produção de *cartoons* matemáticos digitais

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado na qual discutimos manifestações discursivas de contradições internas que emergiram durante o trabalho de futuros professores com a produção de *cartoons* matemáticos usando tecnologias digitais. Fundamentamos a pesquisa em conceitos da Teoria da Atividade que favorecem a análise de tais manifestações. Os dados foram produzidos com licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, na região centro-oeste do Brasil, no contexto do curso “LIC-TOON: Produção de *cartoons* digitais na formação inicial de Matemática”. A metodologia adotada foi o experimento de ensino, que consistiu em uma série de 10 encontros de experimentação com tecnologias digitais. Os procedimentos e os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram questionários, entrevistas e observação participante. Durante este último procedimento, foram utilizados diário de bordo e registros em áudio e vídeo. A análise dos dados seguiu o paradigma qualitativo, com base nos tipos de manifestações discursivas de contradições propostas por Engeström e Sannino (2011). Os resultados indicaram que os principais tipos de manifestações discursivas de contradições internas foram dilema e duplo vínculo. Tais manifestações surgiram quando os alunos escolheram o conteúdo matemático para desenvolver o *cartoon* e também quando passaram a estudá-lo.

Palavras-chave: Educação matemática; Tecnologias digitais; Formação inicial; Animações.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nos mais diversos setores da sociedade (Laranjeiro et al., 2017). Silva (2009) afirma que, se a universidade e a escola não usarem tecnologias digitais, tais como a Internet, nas salas de aula, o ensino estará caminhando em direção oposta à do desenvolvimento social e à da História, mostrando-se alheio “ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural” (p. 26). Assim, considerando essa exigência da sociedade

Poliana de Oliveira da
Silvaⁱ
Universidade do Estado
de Mato Grosso, Brasil

Daise Lago Pereira
Soutoⁱⁱ
Universidade do Estado
de Mato Grosso, Brasil

atual, nós, professores, somos desafiados diariamente a aprender a utilizar tecnologias digitais. Além disso, para Ponte (2000), mais desafiador do que aprender a aplicar esta ou aquela tecnologia digital é encontrar maneiras viáveis e produtivas de integrá-las aos processos de ensino e de aprendizagem, considerando os currículos e as diversificadas realidades educacionais.

Em se tratando de currículos escolares no Brasil, temos a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), um documento oficial, de caráter normativo, que regulamenta quais são as aprendizagens fundamentais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e na formação dos professores brasileiros (Brasil, 2017). A BNCC é composta por 10 competências gerais para a Educação Básica, sendo que a quinta diz respeito ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TD) com metodologias de ensino que considerem, ao mesmo tempo, questões individuais e coletivas. Tal competência consiste em compreender, utilizar e criar tais tecnologias “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais . . . para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017, p. 7).

Essa competência dispõe também sobre o modo como os discentes devem ser formados em relação ao uso de tecnologias em sala de aula. Na tentativa de fazer com que isso ocorra, observamos, não são raras vezes que nós, professores, “necessitamos empregar em nossas práticas docentes (...) tecnologias [digitais] que, muitas vezes, não nos são usuais” (Souto & Borba, 2016b, p. 54). Isso pode causar, entre outras consequências, desconforto, choque de opiniões, discrepâncias, oposição, resistência, contradições. Dito de outra forma, o não conhecimento em relação ao uso pedagógico de TD pode gerar um cenário impeditivo tanto em relação ao cumprimento da BNCC quanto ao atendimento às demandas da sociedade. Com base nessa problemática, objetivamos, neste artigo, discutir as manifestações discursivas de contradições internas que emergiram durante o trabalho de futuros professores com a produção de *cartoons* matemáticos envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Consideramos importante fazer uma breve digressão neste texto para esclarecermos o que são ou como devem ser entendidos os *cartoons* matemáticos ou *cartoons* matemáticos digitais. Trata-se de um gênero ligado ao hipergênero das histórias em quadrinhos, as quais englobam as tirinhas, as charges, o cartum e os *cartoons*. Os cartuns, geralmente, são ilustrações estáticas que apresentam, com ironia, metáforas e sátiras de ideias e temas imaginários que povoam o pensamento coletivo. O cartum é também uma tradução do termo inglês “*cartoon*”. Este, por sua vez, pode ser classificado como ilustrações impressas ou animações. Em relação às animações, temos os *cartoons* animados e os *cartoons* digitais. Os animados, em geral, são desenvolvidos por profissionais e apresentam histórias direcionadas ao entretenimento de crianças. Já os *cartoons* digitais, utilizados nesta pesquisa, são produções amadoras e artesanais que podem ser produzidas por qualquer pessoa que tenha um conhecimento básico em tecnologias digitais. Esse gênero nem sempre emprega ironia, metáfora, humor ou sátira; o seu objetivo é contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem de um dado conteúdo ou tema de uma determinada área do conhecimento. No caso desta pesquisa, o foco

é na Matemática e, por esse motivo, denominamos o gênero aqui trabalhado como “*cartoon* matemático digital”, que pode ser definido como pertencente ao conjunto de “produções audiovisuais – desenhos, colagens ou modelagens – animadas por meios digitais que visem à comunicação de ideias matemáticas” (Souto, 2016, p. 2).

Após essa breve digressão, retomamos a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa e destacamos que, a respeito das manifestações discursivas de contradições internas, tomamos como base autores como Engeström e Sannino (2011). Tais contradições possibilitam a identificação, por exemplo, do que se opõe ou é incoerente ao que foi dito ou feito anteriormente a uma dada situação. Além disso, elas permitem o estabelecimento de uma falta de acordo entre opiniões, ideias e sentimentos, de uma árdua decisão de escolher entre duas opções contrárias ou insatisfatórias, de um raciocínio cuja conclusão se efetiva com base em alternativas ou premissas contraditórias e mutuamente excludentes. Do ponto de vista da Teoria da Atividade, as contradições internas devem ser entendidas como fontes que podem causar movimentos de mudanças, transformações e avanços, mas também e, algumas vezes, ao mesmo tempo, podem resultar em rupturas, estagnações e até mesmo retrocessos (Engeström, 1987). Acreditamos que todas essas profusões e antagonismos indicam não apenas a dinamicidade presente nas contradições internas, mas, sobretudo, o modo como elas podem contribuir para que se possa compreender o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Tendo como base os pressupostos de Bicudo (1993) e tendo em vista o objetivo deste artigo, observamos que a pesquisa aqui proposta está inserida na abordagem metodológica qualitativa. A metodologia adotada foi o experimento de ensino.

Os dados foram produzidos com licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizada na região centro-oeste do Brasil. Futuros professores, eles participaram do curso “LIC-TOON: Produção de *cartoons* digitais na formação inicial de Matemática”. O processo de análise foi baseado no método analítico proposto por Engeström e Sannino (2011), que é composto por três fases: a primeira consiste em encontrar pistas linguísticas nos discursos dos sujeitos; a segunda fase equivale a classificar essas manifestações de acordo com quatro tipos diferentes: dilema, conflito, conflito crítico e duplo vínculo; por último, a terceira fase é o momento de identificar, juntamente com aspectos históricos, quais manifestações discursivas encontradas correspondem às contradições internas do sistema. A esse respeito, destacamos que para este trabalho optamos, por limitações de espaço, não determinar as contradições dos sistemas¹.

Expostas as motivações que nos levaram a realizar este estudo, mencionamos como este artigo está sistematizado: inicialmente, apresentamos as ideias de Engeström (1987; 2001) a respeito da Teoria da Atividade, bem como a perspectiva analítica de Engeström e Sannino (2011) para a compreensão de manifestações discursivas de contradições internas, perspectiva essa que foi adotada na condução deste estudo; na sequência, expomos os aspectos metodológicos, indicamos os instrumentos e o contexto de produção dos dados; por último, apresentamos a análise dos dados e apresentamos as considerações finais.

1. Para esse tipo de análise sugerimos a leitura de Silva (2019).

2. A TEORIA DA ATIVIDADE E AS IDEIAS DE ENGESTRÖM

Entre pesquisadores, é recorrente abordar a Teoria da Atividade classificando-a em gerações. De acordo com Engeström (1987), seriam três; contudo, atualmente, autores como Souto e Borba (2016b) sinalizam o surgimento de uma quarta geração. A primeira delas pode ser considerada originária das discussões de Vygotsky (1989) acerca da mediação entre sujeitos e o ambiente (signos e instrumentos). A segunda geração tem como principal representante o psicólogo russo Leontiev (1978), que expandiu as discussões de Vygotsky (1989) acerca do papel de coletivos humanos em atividade. Para Souto, “a atividade humana é consciente e intencional, e tem a mediação cultural como principal característica e leva a um processo de transformações recíprocas entre sujeito e objeto” (Souto, 2013, p. 54). Na terceira geração, Engeström (1987), com base nos trabalhos de Leontiev (1978), formulou um modelo chamado de “sistema de atividade” e apresentou ideias originais ao explicar a Teoria da Atividade em contextos organizacionais de trabalho recorrendo a cinco princípios. Por fim, a quarta geração tem por base as ideias Souto e Borba (2016b), que discutiram o processo de antropofornização ocasionado pelo advento das tecnologias digitais. Esses autores ampliaram alguns conceitos da terceira geração, focalizando contextos educacionais, e sugeriram que as tecnologias estão imbricadas de tal forma nas atividades dos seres humanos que constituem um sujeito epistêmico, desempenhando os mais diversos papéis no processo de aprendizagem, de forma simultânea ou não. Dito de outra forma, nessa geração, os papéis dos autores humanos e não humanos se juntam, não sendo possível diferenciar, em um dado momento, o papel que cada um desempenha (Souto & Borba, 2016b). Essas gerações, apesar de não serem antagônicas, podem se distanciar em relação a determinados conceitos e ideias. Assim, para a pesquisa que deu origem a esse artigo, apoiamos-nos principalmente na terceira geração proposta por Engeström (1987) e em alguns traços da quarta geração, conforme sugeridos por Souto e Borba (2016b).

Os principais conceitos da terceira geração da Teoria da Atividade proposta por Engeström (1987) estão relacionados a cinco princípios, sendo eles: unidade de análise, multivocalidade, historicidade, contradições internas e transformações expansivas. Todos esses princípios estão inter-relacionados; sendo assim, mesmo que cada princípio tenha as suas particularidades, eles não devem ser analisados isoladamente. O princípio da unidade de análise refere-se ao foco de análise na atividade do sistema como uma unidade, assim como aos elementos mínimos apontados por Engeström (1987), que devem ser considerados em estudos sobre atividade humana. O autor elaborou um diagrama triangular e o nomeou de “sistema de atividade”, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1
Sistema de Atividade



Fonte: Engeström (1987)

No diagrama apresentado na Figura 1, todos os seis elementos (sujeitos, objeto, instrumento, regras, comunidade e divisão do trabalho) formam uma unidade que se constitui de forma coletiva e é caracterizada por relações mediadas. Soares e Souto (2014) exemplificam algumas relações que acontecem; segundo tal modelo, “sujeitos e objeto se relacionam mediados pelos artefatos, mas também pela comunidade. Já a comunidade se relaciona com os sujeitos de forma mediada pelas suas regras, e relaciona-se com o objeto de forma mediada pela divisão do trabalho” (p. 53). Sendo assim, o “objeto da atividade, que é entendido como a ‘matéria-prima’ ou ‘espaço-problema’ para o qual a atividade é direcionada . . . , sofre transformações ao longo do desenvolvimento da atividade, gerando como resultado um produto” (Soares & Souto, 2014, p. 53). Os autores (2014) destacam ainda que, em um sistema de atividade, há várias representações triangulares. Nelas, as relações podem se alterar dependendo do vértice ocupado por um dado elemento. Por exemplo, se tomarmos o triângulo cujos vértices da base são os sujeitos e a comunidade, haverá relações mediadas por regras. No entanto, se considerarmos sujeitos e regras como vértices da base, então, a relação entre esses elementos será mediada pela comunidade. Generalizando, podemos afirmar que as relações entre dois elementos tomados como base no triângulo serão mediadas pelo terceiro vértice.

Em relação a essa unidade mínima de análise, consideramos oportuno destacar uma diferença entre a terceira e a quarta gerações da Teoria da Atividade, especialmente no que diz respeito às tecnologias digitais. Para a terceira geração, tais tecnologias desempenham apenas o papel de artefatos, enquanto na quarta geração, proposta por Souto e Borba (2016a), elas podem ocupar qualquer lugar na unidade mínima de análise. Além disso, os autores (2016b) afirmam que os papéis desempenhados por elas podem ocorrer de forma simultânea ou não. A esse respeito, enfatizamos que este trabalho está em harmonia com as considerações da quarta geração.

Retomando as ideias da terceira geração, temos o princípio da multivocalidade. Tal princípio apresenta-se no discurso dos sujeitos nos momentos em que eles se manifestam por meio da fala, da escrita ou de gestos – enfim, no modo que utilizam para expressar seu pensamento. Para Bustamante (2016), a atividade, por ser coletiva, é sempre heterogênea e apresenta múltiplas vozes. Além disso, considerando que, na unidade mínima de análise (sistema de atividade), há a presença de uma comunidade em que os participantes vivem em contextos diferentes, é de se esperar que eles tenham opiniões próprias, muitas vezes distintas, e, por isso, procurem compartilhá-las.

Outro princípio é o da historicidade. Segundo Souto (2013), a análise de um sistema de atividade deve considerar esse princípio, pois ele contribui para a compreensão de seu desenvolvimento. A autora destaca ainda que um sistema, qualquer que seja, é constituído e transformado ao longo do tempo e, na maioria das vezes, isso ocorre de forma irregular. Assim, uma forma de entender esses movimentos do sistema de atividade é por meio da análise à luz da história nele envolvida.

O princípio das contradições internas também é proposto por Engeström (1987). Tal princípio faz parte do escopo central do objetivo deste trabalho, embora, conforme destacado anteriormente, os princípios não devam ser tratados de forma isolada – assim, enfatizamos que os demais princípios também são considerados neste trabalho. Para Engeström (1987), as contradições internas não devem ser consideradas incômodas ou ligadas a situações que não deveriam ocorrer, mas, sim, devem ser encaradas como oportunidades de desenvolvimento que podem atuar como forças de mudança em um sistema de atividade. Engeström e Sannino (2011) desenvolveram uma metodologia de análise baseada em manifestações discursivas de modo a favorecer a identificação de contradições internas. Na próxima seção, abordaremos com maior riqueza de detalhes os fundamentos relacionados a essa metodologia.

Por fim, temos o princípio das transformações expansivas ou, como tem sido atualmente chamado, o princípio da “aprendizagem expansiva”. O foco de tal princípio é contribuir para uma compreensão das formas como o processo de aprendizagem pode ocorrer. Engeström (2001) entende que sistemas de atividade podem passar por ciclos relativamente extensos de transformações expansivas, mas faz um alerta para o fato de que elas nem sempre ocorrem. No âmbito da numeracia, Souto (2013) faz uma reinterpretação desse princípio, destacando que transformações expansivas que envolvem a produção matemática podem ser entendidas como “movimentações em um sistema de atividade coletiva em que seres humanos com tecnologias buscam, de forma crítica, um modo que não havia sido, em outras situações, pensado por eles” (p. 234), com vistas à compreensão e/ou reconstrução de entendimentos sobre determinado problema ou conteúdo, mesmo que de forma não consciente ou involuntária.

Depois de apresentadas estas ideias centrais sobre a Teoria da Atividade, passamos, na próxima seção, a apresentar a ferramenta analítica que será utilizada na análise dos dados desta pesquisa.

3. MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS DE CONTRADIÇÕES INTERNAS

Para contribuir para a identificação de contradições internas em um sistema de atividade, Engeström e Sannino (2011) sugerem uma metodologia específica de análise: manifestações discursivas. Para esses autores, pistas de manifestações discursivas de contradições internas podem estar presentes nos discursos, nas narrativas e nos gestos dos sujeitos, pois são carregadas por diferentes pontos de vista, tradições e interesses. Existem quatro tipos fundamentais de manifestações discursivas de contradições internas: beco sem saída ou duplo vínculo, conflito crítico, conflito e dilema (Engeström & Sannino, 2011). No Quadro 1, apresentamos uma síntese de cada um deles.

Tabela 1

Manifestações Discursivas de Contradições

Manifestações	Características	Pistas linguísticas
Beco sem saída ou duplo vínculo	Beco sem saída: situação que não oferece alternativas de prosseguir. Duplo vínculo: situação em que se enfrenta duas alternativas igualmente inaceitáveis ou indesejáveis.	“Nós”, “nos”, “devemos” ou “teremos que”. Perguntas retóricas de pressão.
	Resolução: transformação prática ou mudança radical, ou seja, algo que vai além das palavras.	“Permita-nos fazer isso”, “faremos isso”.
Conflito crítico	Sentindo-se maltratado ou culpado; enfrentando motivos contraditórios em interações sociais.	Estrutura narrativa pessoal, emocional, moral, metáforas.
	Resolução: descobrindo um novo sentido pessoal e negociando um novo significado.	“Eu agora percebo isso [...]”.
Conflito	Argumentando, fundamentando e criticando.	“Não”, “isto não é verdade”, “eu discordo”.
	Resolução: encontrando um acordo ou submissão.	“Sim”, “isto eu posso aceitar”.
Dilema	Expressão ou intercâmbio de avaliações incompatíveis.	“Mas”, “por um lado [...], por outro lado”, “sim, mas”.
	Resolução: formulação e negação.	“Eu não quis dizer isso”, “eu agora quero dizer”.

Conforme mostra o Tabela 1, os autores Engeström e Sannino (2011) discutem as características dos quatro tipos de manifestações discursivas de contradições, associando-lhes determinadas pistas linguísticas. Os duplos vínculos são situações urgentes e inaceitáveis que os indivíduos enfrentam, aparentemente sem saída. Expressos por pistas linguísticas que representam uma situação de impotência e de pressão, ou seja, uma ocorrência de duas situações inaceitáveis ou indesejáveis, de acordo com Engeström e Sannino (2011), a resolução desse tipo de vínculo acontece por meio da transformação da prática. Para Bustamante (2016), situações parecidas de pressão e de impotência podem indicar um beco sem saída. No entanto, diferentemente do que ocorre com os duplos vínculos, essas circunstâncias não oferecem mais aos indivíduos alternativas para prosseguir na resolução do problema. Assim,

difícilmente um beco sem saída tem solução e, quando tem, é por meio de uma mudança radical que pode exigir interferência externa.

Os conflitos críticos, por sua vez, envolvem emoções nas quais o sujeito se sente violado ou culpado e, muitas vezes, silenciado. Segundo Bustamante (2016), eles se manifestam por meio de narrativas de nível emocional elevado, com o emprego das pistas linguísticas em forma de metáforas. A resolução de conflito crítico envolve o estabelecimento de um novo sentido pessoal e a negociação de um novo significado para a situação do início.

Os conflitos ocorrem geralmente por divergências de interesses ou por condutas incompatíveis entre um indivíduo ou um grupo que se sente ameaçado por outro indivíduo ou grupo, tomando forma de resistência, discordância, argumento e crítica. No discurso, é possível perceber os conflitos quando os indivíduos se opõem a ações, enunciados e assuntos abordados por outros ou por eles mesmos no passado. Para Engeström e Sannino (2011), as pistas linguísticas de conflito são: “não”, “eu discordo” ou “isto não é verdade”. A resolução de um conflito pode acontecer por um compromisso, por uma imposição de autoridade ou pela adoção da opinião da maioria.

Os dilemas são situações em que os sujeitos têm opiniões diferentes sobre um determinado assunto (opinião A *versus* opinião B), mas que paradoxalmente terminam por fundamentar uma mesma conclusão (consequência C). Os mesmos também podem ocorrer entre os sujeitos e outros elementos do sistema, como por exemplo: entre os sujeitos e o artefato podem acontecer quando o indivíduo inserir um artefato (conteúdo) no sistema de atividade e ele apresentar dificuldades relacionadas ao artefato que implantou. Os dilemas contribuem para a compreensão dos processos de tomada de decisão, das representações sociais, dos raciocínios morais e das ideologias. Segundo Bustamante (2016), os dilemas são comumente expressos em forma de barreiras, podendo ser identificados com o auxílio das seguintes pistas linguísticas: “mas”, “por um lado; por outro lado”, “sim, mas”. No discurso, os dilemas, em geral, são mais reproduzidos do que resolvidos e, quando são solucionados, usualmente é com ajuda de negação ou reformulação.

Apresentadas as manifestações discursivas de contradições internas e as suas principais características, passamos a apresentar uma síntese da ferramenta analítica proposta por Engeström e Sannino (2011). Conforme mencionado anteriormente, uma maneira de analisar as contradições internas é atentando para as suas manifestações discursivas. De modo a identificá-las, esses autores estabeleceram uma analogia com o processo de descascar uma cebola: trata-se de analisar camada por camada, respeitando uma ordem sequencial.

Engeström e Sannino (2011) destacam que, para descascar uma cebola, é necessário ir retirando, em primeiro lugar, a camada externa, passando depois às camadas internas até se chegar ao centro ou núcleo. Analogamente, esses autores propõem que o processo analítico siga a seguinte ordem: identificar as pistas linguísticas, as quais seriam a “camada externa da cebola” – isto é, deve-se localizar expressões simples como “mas” e “não”, entre outras (conforme apresentado no Quadro 1), ou formas um pouco mais vagas, mas ainda relativamente diretas, como narrativas imiscuídas com metáforas e perguntas retóricas. Isso pode contribuir para identificar possíveis

manifestações discursivas de contradições. Por exemplo, grupos da conjunção “mas” podem nos levar à identificação de dilemas, e conjuntos de “não” a conflitos (Engeström & Sannino, 2011). Na segunda camada, recomenda-se que o pesquisador procure relacionar as pistas identificadas com as características apresentadas no Quadro 1 e, com isso, possa afirmar se ocorreu um duplo vínculo ou beco sem saída, conflito crítico, conflito e/ou dilema. Por fim, na terceira camada, é importante analisar quais manifestações discursivas da camada anterior podem ser, de fato, manifestações discursivas de contradições internas do sistema.

Nesta seção, apresentamos os referenciais teóricos que utilizamos na condução deste estudo. Na sequência, descrevemos os aspectos metodológicos aqui utilizados.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

D’Ambrósio (2013) destaca que as pesquisas qualitativas se preocupam com as pessoas e as suas ideias, buscando sentido no discurso e nas narrativas que estariam silenciosas. Assim, considerando que este trabalho tem o seu objetivo centrado em manifestações discursivas que englobam questões retóricas e metáforas narrativas, acreditamos que esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa.

O método adotado foi o experimento de ensino. Para Borba (2004), Benedetti (2003) e Borba et al. (2018), esse método possibilita ao investigador compreender, de forma mais detalhada, as estratégias que os estudantes utilizam para aprender, “valorizando-se a experimentação como umas de suas características, focando-se menos na classificação de respostas dos alunos em ‘certas’ ou ‘erradas’” (Benedetti, 2003, p. 58). Ao utilizar o experimento de ensino, o pesquisador deve valorizar todas as etapas utilizadas pelos alunos para lidar com o conteúdo matemático (Borba et al., 2018). Os autores acrescentam que o experimento de ensino vem sendo considerado em situações mais específicas, como, por exemplo, quando o conteúdo matemático é abordado no contexto da utilização de tecnologias digitais, como é o caso deste estudo. Para Scucuglia (2006), o experimento de ensino proporciona ao pesquisador identificar mudanças referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem dos sujeitos, desenvolvida por meio de suas ações e de seus discursos.

Outro aspecto que necessita ser apresentado é o do contexto de produção de dados. Neste trabalho, os dados foram produzidos na UNEMAT, mais precisamente no *campus* universitário de Barra do Bugres. Distanto 150 km da capital Cuiabá, a cidade está situada na região sudoeste do estado mato-grossense, que, por sua vez, está localizado na região centro-oeste do Brasil. O território de Barra do Bugres é composto em 70% pelo bioma amazônico e em 30% pelo bioma cerrado. A população local está estimada em 33.644 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

O recorte do estudo que apresentamos neste artigo teve a participação de uma dupla de licenciandas em Matemática, que participou, nos meses de março, abril e maio de 2019, de 10 episódios de ensino de 4 horas cada. Os

procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de dados foram: questionários, entrevistas e observação participante. Durante o último procedimento, foram usados diário de bordo e registros em áudio e vídeo. Tais registros foram capturados com a câmera de um celular e com o uso do *software aTube Catcher*.

Por fim, é importante reforçar que o processo de análise dos dados baseou-se na ferramenta analítica proposta por Engeström e Sannino (2011), que é composta pelas três fases que foram anteriormente apresentadas. Expostos os aspectos metodológicos que guiaram este estudo, na seção seguinte apresentamos e analisamos os dados.

5. MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS DE CONTRADIÇÕES NA PRODUÇÃO DE CARTOONS MATEMÁTICOS DIGITAIS

Conforme destacamos anteriormente, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado. Para alcançarmos o objetivo aqui proposto, optamos por analisar os dados produzidos por uma dupla de licenciandas, Ana e Roberta², durante a participação no curso “LIC-TOON: Produção de *cartoons* digitais na formação inicial de Matemática”. Na altura da pesquisa, elas estavam cursando o primeiro semestre do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT. A tarefa inicial que lhes foi atribuída consistiu em escolher o conteúdo matemático que elas abordariam em um *cartoon* a ser produzido durante o referido curso. Vejamos os diálogos entre ambas, transcritos a seguir

Diálogo 1:³

Roberta (09/4/2019): E aí, Ana: divisão, multiplicação...?

Ana (09/4/2019): Divisão e multiplicação não, está muito fácil, isso aí nós sabemos.

Roberta (09/4/2019): Mas vamos mexer com o quê?, com algo difícil?

Ana (09/4/2019): Sim!

Roberta (09/4/2019): Para nós embolarmos todo o nosso *cartoon*...

Ana (09/4/2019): Então, pesquisa aí: “conteúdos matemáticos”(...). Dá para fazermos alguma coisa sobre Geometria.

Roberta (09/4/2019): Será? É muito difícil.

Ana (09/4/2019): Não é...

Roberta (09/4/2019): E o que você quer fazer sobre Geometria? Tipo ensinar as formas geométricas? Ou fazer o que nós estamos fazendo, achar o valor de um dos lados do triângulo?

Ana (09/4/2019): Não, aí já é complicado... Não sei, dá para fazer tipo uma conta básica, as mais simples.

Roberta (09/4/2019): Qual?

Ana (09/4/2019): Tipo: um triângulo simples, quando um ângulo é oposto, o outro vai ser o quê?

Roberta (09/4/2019): Dá para nós fazermos sobre plano cartesiano também.

2. Para preservar a identidade dos participantes envolvidos na pesquisa, os seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

3. Todas as falas dos diferentes sujeitos da pesquisa (licenciandas e pesquisadoras) são transcritas neste trabalho exatamente como foram proferidas, não tendo sido submetidas a quaisquer correções (por exemplo, de regência ou concordância) exigidas pela gramática normativa.

Ana (09/4/2019): Não, eu acho que não, para explicar para criança seria muito complicado.

Roberta (09/4/2019): Tudo que você vai explicar para uma criança é complicado.

Roberta (09/4/2019): Dá para ensinar divisão, multiplicação, coisa mais fácil que tem. Eu acho e já ajuda nós no trabalho de Português.

Ana (09/4/2019): Tem porcentagem também.

Roberta (09/4/2019): Eu sou muito ruim em porcentagem.

Ana (09/4/2019): Geometria plana, formas geométricas?

Roberta (09/4/2019): ... nós precisamos aprender esse conteúdo, porque em Geometria nós não sabemos nada. Eu, pelo menos, não sei identificar um triângulo.

Ana (09/4/2019): Eu também não (...). A Geometria plana é uma das matérias que estamos fazendo, dá para fazermos sobre isso então.

No diálogo 1, a dupla debate sobre a escolha do conteúdo do *cartoon*. Inicialmente, Roberta propôs o conteúdo de divisão e multiplicação, mas Ana criticou essa possibilidade por considerar tal conteúdo demasiado fácil, argumentando com a fala “isso aí nós sabemos”. Esse diálogo sugere uma diferença nas motivações para a escolha dos tópicos a serem abordados. Enquanto Ana pensou em escolher um conteúdo fácil (“mas vamos mexer com o quê?, com algo difícil?”; “Dá para ensinar divisão, multiplicação, coisa mais fácil que tem”), Roberta estava motivada a escolher um conteúdo acerca do qual ela e sua colega tivessem dificuldades.

Do ponto de vista teórico-metodológico, mais especificamente das ideias de Engeström e Sannino (2011), retiramos a primeira camada da cebola analisando as pistas linguísticas que estão sublinhadas no diálogo 1. Nessa etapa, compreendemos que, nesses casos, as manifestações discursivas podem ser caracterizadas como dilemas, nos quais os sujeitos apresentaram diferentes pontos de vista, olhares, percepções e opiniões sobre a escolha do conteúdo a ser trabalhado. De fato, nesse momento da escolha do conteúdo do *cartoon*, foi possível verificar manifestação de duas opiniões distintas: escolher um conteúdo fácil (opinião de Roberta) *versus* escolher um conteúdo difícil (preferência de Ana). Esse dilema parece ter sido solucionado quando as alunas entraram em acordo sobre dedicar o *cartoon* às formas geométricas, por esse ser um conteúdo acerca do qual ambas estavam estudando em uma disciplina do curso e, além disso, apresentavam dificuldades de compreensão. Depois da escolha, as licenciandas tiveram que estudar o conteúdo para apresentá-lo às professoras (pesquisadoras), pois essa era uma das regras da proposta de ensino do curso.

Nas capturas realizadas pelo *aTube Catcher* e durante a observação participante, percebemos que, para iniciar o estudo, as alunas realizaram buscas na Internet. Durante essas buscas, encontraram a página da figura reproduzida na Figura 2.

Figura 2

Busca 1 Realizada Para o Estudo do Conteúdo



Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 2 diz respeito à página da Internet que as alunas estavam acessando no momento inicial do estudo do conteúdo matemático escolhido. Tal página apresentava a definição de polígonos e algumas características das principais figuras planas. Os discursos apresentados na sequência estão relacionados às observações feitas pelas alunas durante o acesso à página da Figura 2, parte B.

Diálogo 2:

Ana (09/4/2019): Olha os exemplos.

Roberta (09/4/2019): Eu não sabia que o pentágono também era uma figura plana.

Ana (09/4/2019): Nossa, eu sabia!

Roberta (09/4/2019): Eu nem sei o que é, Ana.

Ana (09/4/2019): Pentágono é uma figura geométrica com cinco lados.

Roberta (09/4/2019): Qualquer uma?

Ana (09/4/2019): Qualquer uma não, uma com cinco lados.

Roberta (09/4/2019): Por isso que eu estou falando, eu não lembro, não sei.

Ana (09/4/2019): Essa aqui eu não sabia: “icoságono”... Esse aqui, não! Mas os outros, eu sabia.

Roberta (09/4/2019): Também não sabia.

Ana (09/4/2019): Esse aqui eu também não sabia que era eneágono.

No diálogo 2, Ana e Roberta manifestam desconhecimento em relação ao conteúdo escolhido, apresentando pistas linguísticas (“não”, “mas”) que destacamos com o sublinhado no próprio excerto. Apesar de a pista linguística “não” ser indicativa de conflito, a sua presença, por si só, não caracteriza

um conflito, pois outros aspectos, tais como argumentação, fundamentação e crítica, precisam estar presentes do discurso (Engeström & Sannino, 2011), o que, neste caso, não foi possível identificar. Assim, eliminamos a possibilidade de haverem ocorrido manifestações discursivas de contradições internas do tipo conflito no diálogo 2.

Na sequência, verificamos se o surgimento da pista linguística “mas” poderia estar associado a uma manifestação discursiva de contradição interna do tipo dilema. Ressaltamos que, para que a presença da pista linguística “mas” possa indicar um dilema, ela precisa estar acompanhada de expressões ou intercâmbio de avaliações incompatíveis (Engeström & Sannino, 2011). Durante o discurso das alunas, foi possível perceber incompatibilidades entre elas e o conteúdo de Geometria plana. Tais incompatibilidades podem ser identificadas em falas como “não sabia que o pentágono também era uma figura plana”; “essa aqui eu não sabia: icoságono”; “esse aqui eu também não sabia que era eneágono”. Assim, estas manifestações discursivas de contradição interna podem ser caracterizadas como um dilema, entre as alunas e o conteúdo, ou seja, entre escolher o conteúdo para o *cartoon versus* não ter conhecimento adequado sobre ele. A esse respeito, destacamos que os dilemas não precisam necessariamente acontecer entre os sujeitos da atividade, podendo ocorrer também na relação entre outros elementos do sistema – esse, por exemplo, ocorreu entre as alunas e o artefato (conteúdo de Geometria plana).

O surgimento dessa manifestação discursiva de contradição interna, ao que parece, é estrutural e historicamente construído pela forma como temos aprendido e ensinado a Matemática. Aspectos históricos como esses podem ser considerados como fundamentais para a Teoria da Atividade (Bustamante, 2016). Outras manifestações discursivas surgiram à medida que Ana e Roberta continuaram estudando. Vejamos o diálogo 3.

Diálogo 3:

Ana (09/4/2019): O que são polígonos? Aqui está dizendo que é qualquer figura fechada. Olha lá, os polígonos recebem nome conforme o número de lados.

Roberta (09/4/2019): Qualquer figura?

Ana (09/4/2019): Qualquer figura fechada e [os polígonos] recebem o nome conforme o número de lados.

Ana (09/4/2019): Não é qualquer figura fechada, porque a circunferência não é um polígono, é?

Roberta (09/4/2019): Também acho.

Ana (09/4/2019): Então, não é todas as figuras fechadas.

Roberta (09/4/2019): Pesquisa na Internet o que significa “polígonos”.

Ana (09/4/2019): Você acabou de anotar isso.

Roberta (09/4/2019): Mas não é qualquer figura fechada.

A informação consultada na página da Internet (ver Figura 2, parte A) deu a Ana um *feedback* que a fez reproduzir oralmente a informação “aqui está dizendo que é qualquer figura fechada”. Nos trechos do diálogo 3, novamente é possível perceber a presença das pistas linguísticas “não” e

“mas”, dando-nos indicativos de contradições entre a inserção do conteúdo “Geometria plana” e os sujeitos. Porém, essas possíveis contradições parecem ser solucionadas pelas alunas quando elas realizam novas buscas na Internet. Vejamos o diálogo 4.

Diálogo 4:

Roberta (09/4/2019): Até agora eu entendi o que são polígonos...

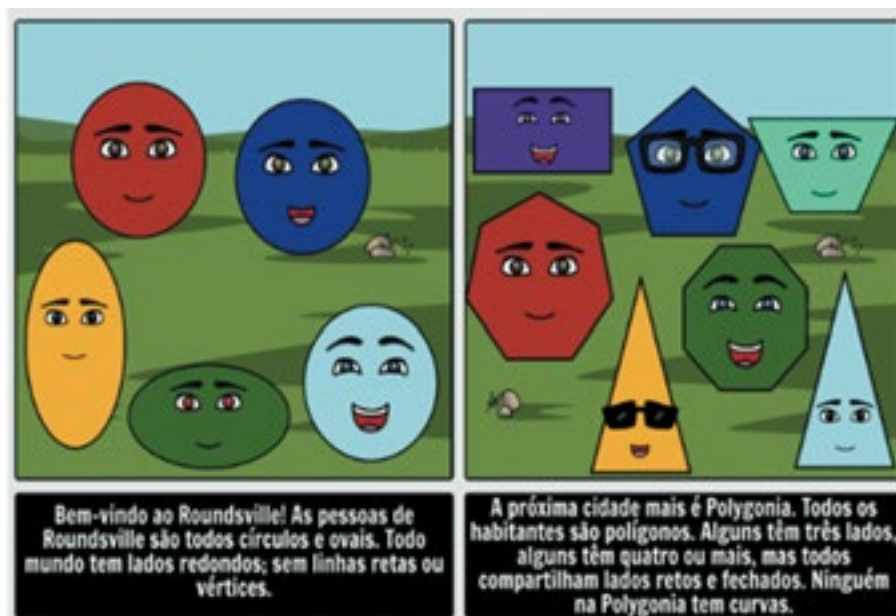
Ana (09/4/2019): Eu entendi: os polígonos são formados por segmentos de retas, e os não polígonos têm curvas.

Roberta (09/4/2019): Agora eu entendi, agora que eu entendi!

Nas capturas realizadas pelo *aTube Catcher* e nas observações participantes, foi possível identificar que, no momento do diálogo 4, as alunas estavam acessando a página da Internet mostrada na Figura 3.

Figura 3

Busca 2 Realizada Para o Estudo do Conteúdo



Fonte: dados de pesquisa.

Ao fazerem novas buscas na Internet, Ana e Roberta encontraram informações que as fizeram repensar e reorganizar algumas ideias sobre o conceito de polígonos. Assim, elas reformularam suas concepções sobre esse tópico, o que, segundo Engeström e Sannino (2011), pode indicar a solução de uma tensão⁴.

Dando continuidade à tarefa de estudar o conteúdo escolhido, percebemos, nas capturas realizadas pelo *aTube Catcher* e durante a observação participante, que a dupla pesquisou na Internet imagens de figuras planas, conforme mostra a Figura 4. Com o cursor do *mouse*, Roberta indicava um dado desenho e perguntava para Ana qual figura geométrica ele representava.

4. O termo “tensão”, neste trabalho, foi entendido como um sinônimo da expressão “contradição interna”.

Figura 4

Busca 3 Realizada Para o Estudo do Conteúdo



Fonte: dados de pesquisa.

A Figura 4 mostra a imagem que elas estavam utilizando nesse momento do estudo. Ao acessarem a página dessa imagem, as alunas começaram o diálogo 5, apresentado a seguir.

Diálogo 5:

Roberta (14/4/2019): O que que é isso? [aponta para o computador, que exibe a página reproduzida na Figura 6, parte A].

Ana (14/4/2019): Uma circunferência?

Roberta (14/4/2019): O que que é isso? [apontando para a Figura 4, parte B].

Ana (14/4/2019): É um retângulo.

Roberta (14/4/2019): O que que é isso? [Figura 4, parte C].

Ana (14/4/2019): Não sei não, isso aí não sei não.

Roberta (14/4/2019): Também não sei não. O que que é isso?

Ana (14/4/2019): Deve ser um quadrado, né?

Roberta (14/4/2019): Será? É isso?

Ana (14/4/2019): Acho que é um triângulo, né?

Roberta (14/4/2019): Um triângulo o quê?

Ana (14/4/2019): Isósceles.

Roberta (14/4/2019): O que que é isso aqui? Não sei o que é isso [Figura 4, parte C].

Ana (14/4/2019): Uma pipa.

Roberta (14/4/2019): Teremos que pesquisar, acho que é melhor.

Ana (14/4/2019): Como nós vamos pesquisar?

Roberta (14/4/2019): Boa pergunta! “O que é uma pipa?”, “uma pipa em figura geométrica”.

Nesse diálogo, é possível perceber que as alunas estão realizando uma revisão sobre as formas geométricas, e ambas reconhecem a circunferência e o retângulo. No entanto, quando Roberta questiona Ana sobre a imagem destacada na parte C da Figura 4, ela responde dizendo “não sei não, isso aí não sei não”. A repetição da pista linguística “não”, nesse excerto, indica que Ana não reconhece a imagem em destaque nessa parte da figura. Engeström e Sannino (2011) acreditam que a negação ou a rejeição expressa com um “não”

são um poderoso indicativo de tensão. Assim, nessa frase, Roberta várias vezes nega reconhecer o que está representado na parte C da Figura 4, o que pode indicar uma tensão entre a participante e o conteúdo de Geometria plana. Essa tensão parece ser estrutural e historicamente construída pela forma como temos aprendido e ensinado a Matemática.

Na linha 7, em resposta, Roberta afirma: “Também não sei não. O que que é isso?”. Notamos que, novamente, se dá a repetição da pista linguística “não”, que também pode indicar que Roberta está em tensão. Posteriormente, na resposta da licencianda, ela novamente questiona Ana sobre o que representa a forma não identificada por elas. Após ser questionada, Ana parece se sentir pressionada a dar uma resposta, sugerindo que a figura seja um quadrado. No entanto, quando Roberta questiona “Será? É isso?”, Ana repensa e apresenta outra resposta: “Acho que é um triângulo, né?”. Nesse momento do diálogo, Roberta não se sente convencida e pergunta novamente: “O que que é isso aqui? Não sei o que é isso”. Ana, procurando por uma resposta, sugere que a figura pode ser uma pipa. Situações como essas, em que os indivíduos enfrentam duas alternativas igualmente inaceitáveis (ambas as alunas indicam repetidas vezes diferentes respostas do que pode ser a figura, mas nem uma sugere a resposta correta), podem caracterizar um duplo vínculo, que não pode ser resolvido apenas por um indivíduo (Engeström & Sannino, 2011). Segundo Engeström e Sannino (2011), essas situações, geralmente, envolvem uma tentativa de transição do “eu” individual para o “nós” coletivo. Essa tentativa é encontrada nas linhas 15 e 16, mais precisamente nas expressões “teremos que” e “nós”. Essas pistas linguísticas sugerem que as duas licenciandas resolveram coletivamente buscar uma solução para o problema. Apresento, na sequência, a continuidade desse diálogo:

Diálogo 6:

Ana (16/4/2019): Olha aqui essa página [...]. Ah é, isso aqui ó.

Roberta (16/4/2019): [É] um losango.

Em seguida, Ana afirma: “Olha aqui essa página [da Internet]. Ah é, isso aqui ó”. Roberta, por sua vez, responde: “[É] um losango”. Percebemos que o problema foi solucionado quando as alunas realizaram buscas na Internet. Esses resultados, possibilitaram à dupla identificar a semelhança da figura encontrada com a que elas não sabiam identificar. Em síntese, os dados indicaram que a atriz Internet, juntamente com os atores humanos, esteve presente de forma ativa em todos os momentos em que foram identificadas as manifestações discursivas de contradições. Com base nas ideias de Souto e Borba (2016b), podemos afirmar que encontramos, nos dados analisados, traços da quarta geração da Teoria da Atividade, pois verificamos que se formou um coletivo de seres-humanos-com-Internet, que superou dilemas e duplo vínculos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou discutir as manifestações discursivas de contradições internas que emergiram durante o trabalho de futuros professores com tecnologias digitais para a produção de *cartoons* matemáticos. Verificamos que as principais manifestações encontradas foram do tipo dilema e duplo vínculo. A análise dos dados sugeriu que as manifestações discursivas de contradições internas surgiram no momento em que as alunas escolhiam o conteúdo matemático para desenvolver o *cartoon* e também quando passaram a estudá-lo. A primeira manifestação discursiva de contradição interna surgiu no processo de escolha do conteúdo, quando as participantes discordaram em relação à escolha do conteúdo. A dicotomia, nessa situação, foi: conteúdo fácil *versus* difícil – ou seja, duas formas opostas de conduzir a produção do *cartoon*.

As outras manifestações discursivas de contradições internas foram verificadas nos momentos em que as alunas estudavam o conteúdo escolhido. Isso nos fez crer que tais manifestações podem ter sido alicerçadas na forma como temos ensinado e aprendido e ensinado a Matemática ao longo do tempo. Isso porque as alunas apresentaram lacunas conceituais relacionadas ao conteúdo escolhido (Geometria plana), que é ensinado desde a Educação Básica. Por outro lado, a análise dos dados sugere que tais defasagens conceituais foram superadas com as buscas na Internet. Além dessas manifestações discursivas de contradições internas, a inserção do conteúdo Geometria plana ocasionou um duplo vínculo, depois do qual as alunas não sabiam como prosseguir. Se elas não sanassem essas dificuldades, não conseguiriam explicar o conteúdo à pesquisadora e, conseqüentemente, prosseguir na produção do *cartoon*. Esse impasse também parece ter sido solucionado por meio de buscas na Internet e debates entre as alunas.

Portanto, é possível afirmar que a atriz Internet está intimamente ligada ao modo como as licenciandas comandaram o protagonismo no trabalho de produção de *cartoons* matemáticos digitais. Essa constatação remete-nos à quarta geração da Teoria da Atividade proposta por Borba e Souto (2016b). Assim, destacamos que esse trabalho coletivo pode ser considerado como fruto de um processo de antropofornização, típico do momento atual. Dito de outra forma, podemos assegurar que, ao longo do trabalho, foi constituído um sujeito epistêmico formado por atores humanos e não humanos. Nesse coletivo de seres-humanos-com-Internet, manifestações discursivas de contradições foram identificadas e resolvidas. Assim, entendemos que o trabalho em questão desencadeou movimentos propulsores à aprendizagem da Matemática, os quais foram identificados em manifestações discursivas de contradições internas identificadas e na forma como elas foram solucionadas pela dupla. Isso nos leva a crer que a produção de *cartoons* digitais pode contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Por fim, ressaltamos que, apesar de os resultados deste estudo terem seguido essa direção, não pretendemos aqui apresentar “o caminho certo” para os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática com tecnologias digitais, uma vez que compreendemos que não existe um caminho único para isso. De todo modo, os resultados desta pesquisa podem indicar *um* caminho que pode ser trilhado, motivando professores e futuros professores a buscarem novas possibilidades de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos e à Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT) pelo fomento à pesquisa – Processo nº 0206965/2017.

REFERÊNCIAS

- Benedetti, F. C. (2003). *Funções, software gráfico e coletivos pensantes* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.
- Bicudo, M. A. V. (1993). Pesquisa em educação matemática. *Pró-posições*, 4(1), 18-23.
- Borba, M. C., Almeida, H. R. F. L., & Gracias, T. A. S. (2018). *Pesquisa em ensino e sala de aula: Diferentes vozes em uma investigação*. Autêntica.
- Borba, M. C. (2004). A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. *Anais da 27ª reunião anual da Anped, 21-24*. CD-ROM. Caxambu, MG. http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/borba-minicurso_a-pesquisa-qualitativa-em-em.pdf.
- Brasil (2017). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. <https://bit.ly/2v7Zh9j>
- Bustamante, J. E. G. (2016). *Modelagem matemática na modalidade online: Análise segundo a teoria da atividade* (Tese de doutorado em Educação Matemática). UNESP, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.
- D'Ambrósio, U. (2013). Prefácio. In M. de C. Borba & J. de L. Araújo (Orgs.) *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Autêntica.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387.
- IBGE (2018). População Barra do Bugres. <http://www.cidades.ibge.gov.br>.
- Laranjeiro, D., Antunes, M. J., & Santos, P. (2017). As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no jardim de infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 223-248.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Ciencias del Hombre.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90.
- Scucuglia, R. (2006). *A investigação do teorema fundamental do cálculo com calculadoras gráficas* (Dissertação de mestrado em Educação Matemática). UNESP, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

Silva, M. (2009). A formação de professores para a docência online. In *Anais do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 25-40). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, O. P. (2019). *Contradições internas no curso LIC-TOON: Produção de cartoons digitais na formação inicial de matemática* (Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade do Estado de Mato Grosso. [http://portal.unemat.br/media/files/POLIANA_DE_OLIVEIRA_DA_SILVA\(4\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/POLIANA_DE_OLIVEIRA_DA_SILVA(4).pdf)

Soares, D. S., & Souto, D. L. P. (2014). Tensões no processo de análise de modelos em um curso de cálculo diferencial e integral. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC*, 9(17), 46-76.

Souto, D. L. P. (2013). *Transformações expansivas em um curso de educação matemática a distância online* (Tese de doutorado em Educação Matemática). UNESP, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

Souto, D. L. P. (2016). *Projeto M@ttoon*. UNEMAT [manuscrito].

Souto, D. L. P., & Borba, M. C. (2016a). Aprendizagem de professores com a produção de vídeos para aulas de matemática. *Educação Matemática em Revista*, 52, 54-64.

Souto, D. L. P., & Borba, M. C. (2016b). Seres humanos-com-internet ou internet-com-seres humanos: Uma troca de papéis?. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(2), 217-242.

Vygotsky, L. S. (1989). Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.

i Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEEM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4411-159X>

ii Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEEM e Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - REAMEC, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6832-6099>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:
Poliana de Oliveira da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
“Carlos Alberto Reyes Maldonado”
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEEM
Rua: A, s/n
Bairro: Cohab São Raimundo
092 Barra do Bugres/MT - Brasil
CEP: 78.390-000
silvaoliveirapoliana@gmail.com

Recebido em 31 de janeiro de 2020
Aceite para publicação em 17 de junho de 2020

Discursive manifestations of internal contradictions in the production of digital mathematical cartoons

ABSTRACT

This article presents a clipping from a master's research, in which we aim to discuss the discursive manifestations of internal contradictions that emerged during the work of future teachers with digital technologies for the production of mathematical cartoons. We base on concepts from Activity Theory that favor the analysis of such manifestations. The data were produced with undergraduate students in Mathematics at the State University of Mato Grosso - Brazil, in the context of the course called "LIC-TOON: Production of digital cartoons in the initial formation of Mathematics". The research methodology adopted was the teaching experiment, which consisted of a series of 10 experimentation meetings with digital technologies. The procedures and instruments used for data production were: questionnaires, interviews and participant observation. During the last procedure, a logbook and audio and video records were used. Data analysis followed the qualitative paradigm based on the types of discursive manifestations of contradictions proposed by Engeström and Sannino (2011). The results indicated that the main types of discursive manifestations of internal contradictions were dilemma and double bond, they arose when the students chose the mathematical content to develop the *cartoon* and also when they began to study it.

Keywords: Mathematical education; Digital technologies; Initial education; Animations.

Manifestaciones discursivas de contradicciones internas en la producción de caricaturas matemáticas digitales

RESUMEN

Este artículo presenta un extracto de una investigación de Maestría en la que discutimos manifestaciones discursivas de contradicciones internas que surgieron durante el trabajo de futuros maestros con la producción de dibujos animados matemáticos utilizando tecnologías digitales. Basamos nuestra investigación en conceptos de la Teoría de la Actividad que favorecen el análisis de tales manifestaciones. Los datos fueron producidos con graduados en Matemáticas de la Universidad Estatal de Mato Grosso, en la región centro-occidental de Brasil, en el contexto del curso "LIC-TOON: Producción de dibujos animados digitales en la formación inicial de Matemáticas". La metodología adoptada fue el experimento de enseñanza, que consistió en una serie de 10 reuniones de experimentación con tecnologías digitales. Los procedimientos e instrumentos utilizados para producir los datos fueron cuestionarios, entrevistas y observación participante. Durante este último procedimiento, se utilizó un libro de registro y registros de audio y video. El análisis de datos siguió el paradigma cualitativo, basado en los tipos de manifestaciones discursivas de contradicciones propuestas por Engeström y Sannino (2011). Los resultados indicaron que los principales tipos de manifestaciones discursivas de contradicciones internas eran el dilema y el doble enlace. Tales manifestaciones surgieron cuando los estudiantes eligieron el contenido matemático para desarrollar el dibujo animado y también cuando comenzaron a estudiarlo.

Palabras clave: Educación matemática; Tecnologías digitales; Educación inicial; Animaciones.

Discursive manifestations of internal contradictions in the production of digital mathematical cartoons

ABSTRACT

This article presents a clipping from a master's research, in which we aim to discuss the discursive manifestations of internal contradictions that emerged during the work of future teachers with digital technologies for the production of mathematical cartoons. We base on concepts from Activity Theory that favor the analysis of such manifestations. The data were produced with undergraduate students in Mathematics at the State University of Mato Grosso - Brazil, in the context of the course called "LIC-TOON: Production of digital cartoons in the initial formation of Mathematics". The research methodology adopted was the teaching experiment, which consisted of a series of 10 experimentation meetings with digital technologies. The procedures and instruments used for data production were: questionnaires, interviews and participant observation. During the last procedure, a logbook and audio and video records were used. Data analysis followed the qualitative paradigm based on the types of discursive manifestations of contradictions proposed by Engeström and Sannino (2011). The results indicated that the main types of discursive manifestations of internal contradictions were dilemma and double bond, they arose when the students chose the mathematical content to develop the *cartoon* and also when they began to study it.

Keywords: Mathematical education; Digital technologies; Initial education; Animations.

Adição à internet e características de personalidade: Um estudo com estudantes universitários portugueses

RESUMO

O uso problemático da internet principalmente pelos jovens constitui uma preocupação atual, no sentido de averiguar a prevalência do uso aditivo, assim como a possível associação com as diferenças individuais. Este estudo pretende conhecer a relação entre a adição à internet e as características de personalidade, contempladas no modelo de cinco fatores. Pretendeu-se também analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas, designadamente sexo e idade, e a adição à internet. Participaram na investigação 1050 estudantes universitários de diferentes cursos, entre os 17 e os 35 anos, sendo 633 do sexo feminino e 417 do sexo masculino, aos quais foi aplicado um questionário composto por questões sociodemográficas, o *Internet Addiction Test* (IAT), de Young (1998), validado para a população portuguesa por Pontes et al. (2014), e a versão portuguesa do *NEO-Five-Factor Inventory* (NEO-FFI) (Magalhães et al., 2014). As principais conclusões apontam que os indivíduos mais neuróticos, mais extrovertidos, menos amáveis e menos conscienciosos revelam um grau de adição à internet mais elevado. Observou-se ainda que os indivíduos mais jovens e do sexo masculino são tendencialmente mais adictos à internet. São discutidas as implicações práticas da investigação, limitações e propostas para estudos futuros.

Palavras-chave: Adição; Internet; Personalidade; Estudantes universitários.

1. INTRODUÇÃO

O aparecimento, evolução e difusão da internet a nível mundial veio revolucionar as formas de comunicação e de acesso à informação, tornando-se numa ferramenta indispensável, de tal modo que já não nos imaginamos sem a utilizar no quotidiano (Patrão & Sampaio, 2016).

Navegar na internet tornou-se numa das atividades preferidas dos jovens, desempenhando um papel relevante no desenvolvimento emocional, assim como no estabelecimento de contactos sociais (Aslanidou & Menexes, 2008; Costa & Patrão, 2016). No entanto, apesar da multiplicidade de

Ana Paula Monteiroⁱ
Universidade de Trás-
-os-Montes e Alto
Douro, Portugal

Manuel Sousaⁱⁱ
Universidade de Trás-
-os-Montes e Alto
Douro, Portugal

Elisete Correiaⁱⁱⁱ
Centro de Matemática
Computacional e
Estocástica (CEMAT),
ISTUL, Portugal

vantagens, podem de igual modo surgir comportamentos relacionados com o uso desmedido da mesma (Puerta-Cortés & Carbonell, 2014). A utilização imoderada da internet pode conduzir ao descuido por atividades, nomeadamente, académicas, laborais, domésticas, sociais, sendo estas substituídas por outras, como o uso descontrolado das redes sociais, o acesso a pornografia, assim como a conteúdos de carácter violento, nomeadamente jogos (Echeburúa & de Corral, 2010). Esta situação de uso problemático pode conduzir a dificuldades de desenvolvimento de competências sociais, a sentimentos de isolamento, que por sua vez poderão causar vulnerabilidade, afetando o bem-estar pessoal e a qualidade de vida (Monacis et al., 2018). A interação *online* não substitui o contacto face-a-face e a perceção de toda a dinâmica do prazer sensorial, que são importantes para o ser humano (Reis et al., 2016) desenvolver algumas das competências sociais referidas anteriormente.

O uso da internet por si só não é motivo para adição, mas sim a capacidade de recompensa que a mesma proporciona, através da obtenção de um grande prazer na interação social *online* (Ruiz-Olivares et al., 2010). Principalmente entre os mais jovens, que se apresentam como um grupo de risco, devido aos fatores sociais e a alterações neurobiológicas próprias do processo de maturação emocional (Panayides & Walker, 2012). Acresce ainda o facto de por vezes se encontrarem longe de casa, do seu contexto social, envolvidos em novas exigências, essencialmente por motivos académicos e/ou profissionais (Young, 2004).

Um dos temas que mais interesse tem despertado na investigação relativa a adição à internet, tem sido o estudo das características de personalidade, pois alguns autores sugerem que determinadas características de personalidade aumentam a vulnerabilidade psicológica a adições (e.g., Echeburúa, 1999; Przepiorka et al., 2019; Randler et al., 2014; Wu et al., 2016).

A literatura apresenta resultados interessantes, embora por vezes inconsistentes, no que respeita à relação entre a adição à internet e as características de personalidade, apreciadas à luz do modelo dos cinco fatores (e.g., Buckner et al., 2012; Ko et al., 2007; Landers & Lounsbury, 2006; Puerta-Cortés & Carbonell, 2014; Randler et al., 2014; Servidio, 2014; Viñas, 2009).

Estudos encontram uma relação positiva com a dimensão Neuroticismo, e negativa com a Extroversão, ou seja, os usuários abusivos e/ou adictos passam mais tempo em atividades *online*, apresentando níveis mais elevados de Neuroticismo e mais baixos de Extroversão (Armstrong et al., 2000; Hardie & Tee, 2007; Puerta-Cortés & Carbonell, 2014; Randler et al., 2014; Tsai et al., 2009; Viñas, 2009; Wolfradt & Doll, 2001).

Quanto à Extroversão algumas investigações observaram uma relação com a Adição à Internet (Hwang et al., 2014; Servidio, 2014). Por seu turno, alguns investigadores encontraram esta dimensão positivamente relacionada com o uso da internet, no sexo masculino, na busca de serviços de lazer, como a procura de sensações sexuais (e.g., Hamburger & Ben-Artzi, 2000), assim como positivamente associada com motivos de comunicação interpessoal (Wolfradt & Doll, 2001). No sexo feminino, a Extroversão revelou-se negativamente relacionada com o uso da internet, especificamente na procura e consulta de serviços sociais (Hamburger & Ben-Artzi, 2000). Outros investigadores não encontraram qualquer relação entre a Extroversão e a Adição à Internet (e.g.,

Buckner et al., 2012; Puerta-Cortés & Carbonell, 2014; Randler et al., 2014). Estes estudos demonstram a controvérsia presente na literatura sobre a relação entre Extroversão e a Adição à Internet, havendo investigadores que concluem a existência de uma relação positiva (e.g., Wolfradt & Doll, 2001), negativa (e.g., Servidio, 2014) ou nula (e.g., Puerta-Cortés & Carbonell, 2014).

A dimensão Amabilidade tem sido associada negativamente com o uso da internet (Landers & Lounsbury, 2006; Przepiorka et al., 2019; Randler et al., 2014; Servidio, 2014). Indivíduos menos agradáveis podem deparar-se com mais tempo livre para navegar na internet, por motivo de défice de contacto pessoal (Landers & Lounsbury, 2006), direccionando-se para a internet como um meio de satisfazer as suas necessidades (John et al., 2008).

Em relação à Abertura à Experiência, de um modo geral, na literatura não se encontra uma relação significativa entre esta dimensão e o uso da internet (e.g., Landers & Lounsbury, 2006; Puerta-Cortés & Carbonell, 2014; Randler et al., 2014; Viñas, 2009).

Quanto à Conscienciosidade, os investigadores defendem que indivíduos mais conscienciosos apresentam valores mais baixos de uso excessivo da internet (Landers & Lounsbury, 2006; Przepiorka et al., 2019; Randler et al., 2014). Ao contrário dos menos conscienciosos, que tendem a ser menos responsáveis e persistentes (Randler et al., 2014), a despender mais tempo *online*, não seguem regras, evitam as obrigações académicas, são menos comprometidos em atividades sociais, entre outras (Landers & Lounsbury, 2006). Encontrando-se, conseqüentemente, os baixos níveis de Conscienciosidade associados à Adição à Internet (Przepiorka et al., 2019; Stavropoulos et al., 2016).

Atendendo aos resultados encontrados, a investigação dedicada à relação entre a adição à internet e a personalidade continua a ser de grande relevância (e.g., Przepiorka et al., 2019). Por outro lado, de acordo com Young (2004), os estudantes universitários são uma população em risco de desenvolver adição à internet, pois nos estabelecimentos de ensino superior depararam-se com uma total disponibilidade de acesso à internet, possível através de equipamentos fixos ou móveis.

Importa ainda referir que vários estudos relatam diferenças significativas entre o sexo dos sujeitos e a idade na Adição à Internet. Os homens tendencialmente pontuam mais alto na adição à internet do que as mulheres (Jang et al., 2008; Randler et al., 2014; Servidio, 2014; Tsai et al., 2009; Wu et al., 2016), tendo sido encontrados resultados opostos em poucos estudos (e.g., Leung, 2004). Em relação à idade, a maioria das investigações aponta que indivíduos mais jovens são mais adictos à internet do que os adultos (Buckner et al., 2012; Leung, 2004; Montag et al., 2010).

Tendo em consideração estes aspetos, o presente estudo, conduzido numa população universitária, tem por objetivos: *i)* estudar a relação entre a adição à internet e as características de personalidade contempladas no modelo dos cinco fatores (abertura à experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo); e *ii)* analisar a relação entre as variáveis socio-demográficas, designadamente sexo e idade, e a adição à internet.

2. MÉTODO

A presente investigação é de natureza transversal e do tipo quantitativo, dado que o conjunto de medições foi realizado num único momento e está orientado para os resultados, preocupando-se com a mensuração dos dados (Sampieri et al., 2006). É, de igual modo, do tipo correlacional, dado que estima a relação entre duas ou mais variáveis (Sampieri et al., 2006).

2.1. PARTICIPANTES

A amostra deste estudo foi obtida por conveniência. Participaram de forma voluntária 1050 estudantes de diferentes cursos de uma universidade do norte de Portugal com o requisito obrigatório de serem usuários habituais da internet. As idades dos participantes estão compreendidas entre os 17 e os 35 anos ($M=20,62$; $DP= 3,05$), sendo que 633 sujeitos pertencem ao sexo feminino (60,29%) e 417 (39,71%) ao sexo masculino.

2.2. INSTRUMENTOS

Questionário Sociodemográfico: Para recolher informação que permitisse a descrição da amostra, foi elaborado um instrumento para o presente estudo composto por questões sociodemográficas como sexo, idade, curso, ano de frequência, entre outras.

Internet Addiction Test (IAT): O *Internet Addiction Test* (Young, 1998) foi adaptado para a população portuguesa por Pontes et al. (2014), tendo sido obtida, com os dados deste estudo de validação, uma consistência interna de $\alpha = 0,90$. O questionário é composto por 20 itens numa escala de formato *Likert* de 6 pontos, em que: 0 – “não aplicável”, 1 – “raramente”, 2 – “ocasionalmente”, 3 – “frequentemente”, 4 – “muitas vezes”, 5 – “sempre”. Segundo Young (2011), o teste mede a extensão do envolvimento da pessoa com a internet e classifica o comportamento aditivo em termos de: leve, moderado e severo. Para obter a pontuação total, somam-se os valores das respostas do participante. Quanto maior for o valor obtido, maior é o nível de dependência da internet. Segundo Hinić et al. (2010), para identificar os grupos com problemas de dependência da internet e os grupos em que isso não se verifica tem sido utilizado o ponto de corte de 50 pontos. De acordo com Young (2011), os pontos de corte para o IAT são de 0-30 pontos para uso normal; de 31-49 pontos para adição leve; de 50-79 para adição moderada; e de 80-100 para adição severa.

NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Para avaliar a personalidade utilizou-se a versão portuguesa do NEO-FFI (Magalhães et al., 2014), construída a partir da versão portuguesa do NEO-PI-R (Lima & Simões, 1997, 2006). Tal como na versão original, norte-americana, esta versão é formada por 60 itens (12 por dimensão), com o formato de escala de *Likert* de 5 pontos, variando de 0 (discordo fortemente) a 4 (concordo fortemente). A versão portuguesa apresenta valores de consistência interna de 0,81 para Neuroticismo, 0,75 para Extroversão, 0,72 para Amabilidade, 0,71 para Abertura à Experiência e 0,81 para Conscienciosidade (Magalhães et al., 2014).

2.3. PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi solicitada a autorização institucional à Comissão de Ética da respetiva universidade para a recolha de dados da investigação. Posteriormente procedeu-se à entrega dos pedidos de autorização para aplicação dos instrumentos de recolha de dados aos presidentes das escolas dessa universidade, onde, após o respetivo deferimento, se procedeu à aplicação dos instrumentos em contexto de sala de aula. Na aplicação dos questionários foi explicado aos participantes o objetivo do estudo, bem como foi garantida a voluntariedade na participação e a confidencialidade dos dados.

2.4. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Procedeu-se, inicialmente, à realização de estatísticas descritivas, média (\bar{X}) e desvio-padrão (s), relativamente às variáveis avaliadas. A análise de simetria da distribuição das frequências (normalidade univariada) foi efetuada através da utilização dos coeficientes de *skeweness* (assimetria) e *kurtosis* (achatamento), os quais estavam compreendidos entre, -1 e 1. Efetuou-se uma análise de variância multivariada, MANOVA, seguindo-se, sempre que possível, uma análise de variância univariada, ANOVA, e teste de comparações múltiplas, de modo a verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os fatores de personalidade e as variáveis sexo, idade, níveis de dependência à internet. O *eta-squared partial* (η_p^2) foi utilizado como uma medida do tamanho de efeito de acordo com a seguinte regra: pequeno ($<0,05$); médio ($\geq 0,05$ e $\leq 0,25$); elevado ($>0,25$ e $\leq 0,5$); e muito elevado ($> 0,5$) (Marôco, 2007).

A associação entre os fatores de personalidade e a Adição à Internet foi avaliada pelo coeficiente de correlação linear de Pearson. No sentido de prever a Adição à Internet em função das variáveis independentes sexo e fatores de personalidade em estudo foi realizada uma análise de regressão linear múltipla com seleção de variáveis pelo método *stepwise*.

Todas estas análises estatísticas foram realizadas através do programa SPSS (versão 22.0). Em todas as análises estatísticas foram considerados valores de significância de $p < 0,05$.

3. RESULTADOS

3.1. PREVALÊNCIA DE ADIÇÃO À INTERNET NA AMOSTRA

No presente estudo foram identificados 868 (83%) sujeitos sem adição e 181 (17%) distribuídos de acordo com o critério estabelecido por Hinić et al. (2010). Tendo em consideração os critérios de Young (2011) para categorizar os níveis de Adição à Internet, foram identificados quatro grupos de sujeitos: 212 (20,1%) sujeitos com um uso normal da internet; 656 (81,5%) sujeitos com uma adição leve; 181 (17,23%) sujeitos com uma adição moderada; e 1 (0,095%) sujeito com adição severa. Dado que apenas um sujeito se enquadrava na categoria nível de dependência severo, este não foi considerado nas análises efetuadas.

3.2. ANÁLISES COMPARATIVAS: ADIÇÃO À INTERNET E FATORES DE PERSONALIDADE

Efetuuou-se uma MANOVA para avaliar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos sem adição e com a adição à internet e os fatores de personalidade, após validação dos pressupostos da normalidade e homogeneidade das matrizes de variâncias-covariâncias ($M=29,915$; $F_{(15;41,112)}=1,974$; $p=0,013$). Os resultados indicam que o fator Adição à Internet teve um efeito estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado ($\lambda_{\text{Wilks}}=0,903$; $F_{(5;1043)}=22,827$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,097$). Observada a significância multivariada, procedeu-se a uma ANOVA para cada um dos fatores de personalidade. Os resultados obtidos permitem-nos constatar que a Adição à Internet teve um efeito estatisticamente significativo sobre quatro dos cinco fatores de personalidade (Tabela 1).

Tabela 1

Média (M), Desvio-padrão (DP) e Efeitos Univariados das Dimensões de Personalidade por Grupos de Adição

Dimensões de Personalidade	Sem adição M±D	Com adição M±D	P	η_p^2
Neuroticismo	35.589±7.781	38.978±7.806	<0.001	0.021
Extroversão	41.639±5.398	39.569±5.245	<0.001	0.027
Abertura à Experiência	39.592±5.176	38.867±5.296	0.088	0.003
Amabilidade	43.159±5.086	40.658±5.347	<0.001	0.033
Conscienciosidade	44.652±5.922	40.050±6.431	<0.001	0.077

3.3. ANÁLISES COMPARATIVAS: NÍVEIS DE ADIÇÃO À INTERNET E FATORES DE PERSONALIDADE

Com o propósito de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de adição e os fatores de personalidade, realizou-se uma MANOVA, a qual revelou que os níveis de adição tiveram um efeito estatisticamente significativo sobre o compósito multivariado ($\lambda_{\text{Wilks}}=0,826$; $F_{(10;2082)}=20,955$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,091$). Seguidamente aplicou-se uma ANOVA para cada um dos fatores de personalidade, seguida dos testes *post hoc* de Tukey.

De acordo com os resultados (Tabela 2), verificamos que o nível de adição não teve um efeito estatisticamente significativo sobre a dimensão de personalidade Abertura à Experiência. De acordo com os testes *post hoc* de Tukey, existem diferenças estatisticamente significativas nos três níveis de Adição à Internet para as dimensões Neuroticismo ($p<0,001$), Amabilidade ($p<0,001$) e Conscienciosidade ($p<0,001$). Quanto à dimensão Extroversão, as diferenças estatisticamente significativas ocorrem apenas entre o nível de adição moderada à internet e os outros dois níveis ($p<0,001$).

Tabela 2

Média (M), Desvio-padrão (DP) e Efeitos Univariados das Dimensões de Personalidade por Níveis de Adição

Dimensões de personalidade	Uso Normal M±DP	Adição Leve M± DP	Adição Moderada M± DP	p	η_p^2
Neuroticismo	33.293±7.865	36.332±7.613	38.978±7.306	<0.001	0.05
Extroversão	41.830±5.556	41.578±5.349	39.570±5.245	<0.001	0.021
Abertura à Experiência	39.698±4.855	39.558±5.278	38.867±5.296	0.221	0.003
Amabilidade	44.726±5.312	42.652±4.908	40.658±5.347	<0.001	0.057
Conscienciosidade	47.236±5.526	43.817±5.807	40.050±6.431	<0.001	0.123

CORRELAÇÕES E ANÁLISE DE REGRESSÃO

Para estudar a associação entre a adição à internet (IAT) e os fatores de personalidade, designadamente, Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência (Ab. Exp), Amabilidade e Conscienciosidade (Consc), utilizamos o coeficiente de correlação linear de Pearson.

Os resultados obtidos (Tabela 3) indicam correlações positivas e significativas entre a Adição à Internet e o Neuroticismo ($r=0,25$; $p<0,001$) e correlações negativas e significativas entre o IAT e a Conscienciosidade ($r=-0,39$; $p<0,001$), o IAT e a Amabilidade ($r=-0,25$; $p<0,001$) e o IAT e a Extroversão ($r=-0,13$; $p<0,001$).

Tabela 3

Associação entre Adição à Internet (IAT) e os Fatores de Personalidade

	IAT	Neuroticismo	Extroversão	Ab. Exp	Amabilidade	Consc
IAT	1	0.253**	-0.127**	-0.053	-,252**	-,389**
Neuroticismo	-	1	-,407**	,000	-,206**	-,161**
Extroversão	-	-	1	,125**	,364**	,300**
Ab. Exp	-	-	-	1	,176**	,130**
Amabilidade	-	-	-	-	1	,361**
Consc	-	-	-	-	-	1

** $p<0.001$

Com o propósito de determinar o modelo que permitisse prever a Adição à Internet (IAT) em função dos fatores de personalidade e a variável *dummy* sexo (correspondendo 1 ao sexo masculino e 0 ao sexo feminino), realizou-se uma análise de regressão linear múltipla com seleção de variáveis pelo método *stepwise* (Tabela 4). A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Conscienciosidade ($b=-0,546$; $t=-10,014$; $p<0,001$), Neuroticismo ($b=0,356$; $t=8,008$; $p<0,001$), Sexo_M ($b=2,565$; $t=3,740$; $p<0,001$), Extroversão ($b=0,226$; $t=3,492$; $p<0,001$) e Amabilidade ($b=-0,214$; $t=-3,255$; $p=0,001$) como preditores significativos da Adição à Internet. As variáveis que mais contribuem para a explicação da Adição à Internet são o Neuroticismo e a Conscienciosidade. O modelo final ajustado é $IAT=49,058-0,546Conscienciosid$

ade+0,356Neuroticismo+2,565Sexo_M+0,226Extroversão-0,214Amabilidade. Este modelo é significativo e explica 21,6% da variabilidade da Adição à Internet ($F_{(5; 1043)} = 57,484; p < 0,001; R^2 = 0,216$).

Podemos referir que quanto mais neuróticos, menos conscienciosos, menos amáveis e mais extrovertidos são os indivíduos, maior será o grau de adição à internet. Mais ainda, os indivíduos do sexo masculino tendencialmente são mais adictos à internet do que os indivíduos do sexo feminino.

Tabela 4
IAT, Fatores de Personalidade e Sexo

Variáveis	β	t
Neuroticismo	0,356*	8,001
Extroversão	0,226*	3,492
Amabilidade	-0,214*	-3,255
Conscienciosidade	-0,546*	-10,014
Sexo	2,565*	3,740

3.4. ANÁLISES COMPARATIVAS: VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E ADIÇÃO À INTERNET (IAT)

A análise das médias e dos desvios-padrão da variável dependente IAT, de acordo com os grupos que constituem a amostra (Tabela 5), permite-nos constatar que os indivíduos do sexo masculino, com exceção dos mais velhos, têm valores mais elevados do que os do sexo feminino.

Tabela 5
Estatística Descritiva - Sexo, Idade e Adição à Internet

	Idade Classes	M±DP	N
Masculino	[17, 20]	42.395±11.626	276
	]20, 24]	42.426±11.744	101
	]24, 35]	32.775±10.882	40
Feminino	[17, 20]	38.736±9.628	398
	]20, 24]	36.500±10.516	182
	]24, 35]	34.654±10.263	52

Para avaliar se o sexo e a idade (com três categorias) afetam significativamente a Adição à Internet recorreu-se a uma ANOVA *two-way*. Os resultados obtidos permitem-nos constatar que o sexo teve um efeito estatisticamente significativo ($F_{(1; 1043)} = 7,996; p = 0,005; \eta_p^2 = 0,008$) sobre a variável Adição à Internet (IAT). De modo semelhante, depois de considerado o sexo, a idade influenciou significativamente a variável Adição à Internet ($F_{(2; 1043)} = 16,568; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,031$). De acordo com o teste *post hoc* de Tukey, as

diferenças estatisticamente significativas para este fator ocorrem entre as faixas etárias [17, 20] e [24, 35] (IC]3,626; 9,170[, $p < 0,001$) e as faixas etárias [20, 24] e [24, 35] (IC]1,785; 7,771[, $p < 0,001$). Finalmente, o efeito do sexo sobre a variável Adição à Internet foi influenciado pela idade como sugere a interação ($F_{(2;1043)} = 4,539$; $p = 0,011$; $\eta_p^2 = 0,009$).

4. DISCUSSÃO

Os resultados encontrados no presente estudo vão ao encontro da literatura analisada no que concerne à relação entre a adição à internet e as características de personalidade do modelo dos cinco fatores (exceto a variável Extroversão), e à relação entre as variáveis sociodemográficas sexo e idade e a adição à internet. Desta forma, o presente estudo fornece evidências de que a personalidade, e mais especificamente um alto neuroticismo e uma baixa conscienciosidade, poderão ser fatores preditivos da Adição à Internet.

Verifica-se que a adição à internet é mais elevada em indivíduos mais neuróticos, mais extrovertidos, menos amáveis e menos conscienciosos, assim como mais acentuada em indivíduos mais jovens. A variável sexo revelou-se, de igual modo, significativamente preditora de adição à internet.

No que respeita ao neuroticismo, verificou-se que os estudantes mais neuróticos apresentavam níveis mais elevados de uso da internet. Estes resultados estão de acordo com a investigação que sustenta a relevância do Neuroticismo no uso da internet (e.g., Hardie & Tee, 2007; Puerta-Cortés & Carbonell, 2014; Randler et al., 2014; Tsai et al., 2009; Wolfradt & Doll, 2001; Viñas, 2009). Dado que o Neuroticismo é descrito pela tendência às emoções negativas, como a ansiedade, estes resultados poderão ser compreendidos pelo evitar de sentimentos de ansiedade (Armstrong et al., 2000), e os indivíduos neuróticos podem-se sentir mais confortáveis na interação *online*, para satisfazer as suas necessidades de interação (Amiel & Sargent, 2004).

Verificámos ainda que os mais extrovertidos apresentaram valores mais elevados de adição à internet, à semelhança de outras investigações (e.g., Hamburger & Ben-Artzi, 2000; Wolfradt & Doll, 2001). Estes resultados encontram fundamentação no facto dos extrovertidos desfrutarem dos serviços de lazer disponíveis na internet (Hamburger & Ben-Artzi, 2000; Landers & Lounsbury, 2006), designadamente, visitar *websites* de conteúdo sexual, navegar ao acaso, assim como utilizar a internet para efeitos de pesquisa e de partilha de música (Amiel & Sargent, 2004). Contrariamente às investigações de Hardie e Tee (2007) e Puerta-Cortés e Carbonell (2014), que encontraram este fator de personalidade negativamente associado ao uso da internet.

No que concerne à dimensão de personalidade Abertura à Experiência, esta não se mostrou significativamente relacionada com a Adição à Internet. Resultado corroborado em investigações anteriores (Landers & Lounsbury, 2006; Puerta-Cortés & Carbonell, 2014; Randler et al., 2014; Viñas, 2009). No entanto, McElroy et al. (2007) e Servidio (2014) verificaram que a dimensão Abertura à Experiência desempenha um papel que, apesar de diminuto, é significativo na predição do uso da internet. A este propósito, Tuten e Bosnjak (2001) sugerem que pessoas mais abertas se encontram mais ligadas à atividade *online*, para efeitos de entretenimento e busca de informação.

No que respeita à Amabilidade, nesta investigação os estudantes menos amáveis apresentavam níveis mais elevados de uso da internet, corroborando os dados de algumas investigações revistas (Landers & Lounsbury, 2006; Servidio, 2014). A relação negativa entre a Amabilidade e o uso da internet pode refletir estudantes menos sociáveis, que preferem passar mais tempo na internet do que na interação face-a-face (Landers & Lounsbury, 2006).

Quanto à dimensão Conscienciosidade, os resultados mostram que indivíduos menos conscienciosos apresentam níveis mais elevados de adição à internet. Dados corroborados por Landers e Lounsbury (2006) e Randler et al. (2014), que referem que indivíduos menos conscienciosos tendem a ser menos responsáveis, a empregar mais tempo *online*, não seguem regras, evitam as obrigações académicas e são menos comprometidos em atividades sociais.

No que concerne ao estudo das variáveis sociodemográficas sexo e idade e a adição à internet, os resultados obtidos permitem constatar que o sexo teve um efeito estatisticamente significativo sobre a variável adição à internet, sendo os indivíduos do sexo masculino tendencialmente mais adictos à internet do que os indivíduos do sexo feminino. Estes resultados vão ao encontro da literatura analisada, onde o sexo é um preditor significativo da adição à internet, particularmente o sexo masculino (Jang et al., 2008; Randler et al., 2014; Servidio, 2014; Tsai et al., 2009; Wu et al., 2016).

Verificou-se ainda que a idade influenciou significativamente a adição à internet, ocorrendo diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos com idades compreendidas entre os 17 e 20 anos e os 24 e 35 anos; e os sujeitos na faixa etária entre os 20 e 24 anos e os 24 e 35 anos. Estes resultados vão ao encontro de investigações anteriores, realçando-se os trabalhos de Leung (2004) e de Montag et al. (2010), em que a idade foi considerada um fator de risco, tendendo os adictos a encontrar-se entre os mais jovens. De igual modo, Buckner et al. (2012) referem que os jovens são mais entusiastas, direcionados para o uso da tecnologia (e.g., socializar, comunicar, jogar), apresentando maior probabilidade de terem problemas relacionados com o uso da internet, ao contrário das pessoas mais velhas, que a usam principalmente para efeitos laborais.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS

Um olhar atento sobre os nossos resultados e a sua exploração comparativa com as pesquisas anteriores permite-nos dar conta da multidimensionalidade da problemática objeto de análise, dado que os estudos que procuraram relacionar os fatores de personalidade com a adição à internet não têm alcançado resultados consistentes.

O presente estudo revelou-se importante pois o aumento do conhecimento das características dos jovens adictos à internet pode auxiliar a detetar os utilizadores em risco e contribuir para prevenção e educação acerca do seu uso problemático. Nessa medida, seria útil desenvolver estratégias preventivas no seio da família e no meio escolar, tendo como base os fatores de risco e as características demográficas das pessoas em causa.

As intervenções com jovens em risco poderiam incorporar uma abordagem cognitivo-comportamental, no sentido de substituir o uso da internet

pela prática de atividades criativas, saudáveis e de baixo risco, como a prática de yoga, meditação e/ou desportos de equipa (Busari, 2016).

Para os jovens adictos à internet a intervenção poderia ser direcionada à dificuldade de contacto humano, educando os indivíduos com estratégias de *coping* para lidar com a rejeição em situações sociais. A intervenção passaria por promover o desenvolvimento da sensibilidade de relacionamento interpessoal, trabalhar o controlo de estímulos e a diminuição de hostilidade, no sentido de conduzir à diminuição gradual de exposição à internet de modo antissocial (Ko et al., 2007) alternando para uma utilização pró-social, com consequente extinção do comportamento aditivo. Seguido de um programa de prevenção de possíveis recaídas (Reis et al., 2016).

Quanto às limitações desta investigação, a recolha de dados baseou-se num único estabelecimento de ensino superior, sendo que, deste modo, a mesma pode não ser representativa da totalidade da população portuguesa em contexto universitário. Outra limitação foi a utilização de questionários de autorresposta para mensurar as variáveis em análise, o que pode levar os participantes a manipular as suas respostas ou a responder de acordo com a desejabilidade social.

Assim, seria útil no futuro conduzir investigações com amostras mais abrangentes, incluindo outras universidades, em várias áreas geográficas nacionais, no sentido de melhor contribuir para a compreensão da problemática da adição à internet nos estudantes universitários em Portugal.

Sugerimos de igual modo explorar mais aprofundadamente a dimensão Extroversão, estudando o fator e as suas facetas, na relação com a adição à internet, dado ser uma variável onde se têm verificado resultados inconsistentes na literatura (e.g., Buckner et al., 2012; Hamburger & Ben-Artzi, 2000).

Seria igualmente relevante desenvolver estudos que analisem o impacto da utilização excessiva da internet na rotina diária dos estudantes, especialmente no meio académico e familiar, bem como investigar a relação com o bem-estar psicológico e o rendimento académico.

O uso aditivo da internet é um tema ainda recente e que requer mais investigação. Deste modo, propõe-se que estudos futuros possam considerar, por exemplo, investigar a questão das dependências da internet *versus* dependência à internet, para assim melhor poder compreender se a adição, quando se verifica, ocorre em relação a atividades disponíveis na internet ou se é em relação à internet em si. Ou seja, se as pessoas recorrem à internet como um meio para aceder a determinados interesses (e.g., jogos, compras, pornografia), ou se o uso excessivo da internet ocorre de modo mais generalizado, aplicando-se nesta situação a designação adição à internet (Costa & Patrão, 2016; Davis, 2001).

Com base neste estudo, consideramos ser necessário que os profissionais de saúde desenvolvam e apliquem técnicas de diagnóstico, prevenção e tratamento da problemática da adição à internet, com particular atenção aos estudantes que se encontram a iniciar os seus cursos, no sentido de tentar minimizar o impacto de todo um processo de transição adjacente, suscetível de causar desequilíbrios.

AGRADECIMENTOS

Elisete Correia foi parcialmente financiada por Fundos Portugueses através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projeto UID/Multi/04621/2019.

REFERÊNCIAS

- Amiel, T., & Sargent, S. (2004). Individual differences in internet usage motives. *Computers in Human Behavior, 20*(6), 711-726. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.09.002>
- Armstrong, L., Phillips, J. G., & Saling, L. L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *International Journal of Human-Computer Studies, 53*(4), 537-550. <https://doi.org/10.1006/ijhc.2000.0400>
- Aslanidou, S., & Menexes, G. (2008). Youth and the internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education, 51*(3), 1375-1391. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.003>
- Buckner, J., Castille, C., & Sheets, T. (2012). The five factor model of personality and employees' excessive use of technology. *Computers in Human Behavior, 28*(5), 1947-1953. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.014>
- Busari, A. (2016). Academic stress and internet addiction among adolescents: Solution focused social interest programme as treatment option. *Journal of Mental Disorders and Treatment, 2*(2), 1-10. <https://doi.org/10.4172/2471-271X.1000114>
- Costa, R., & Patrão, I. (2016). As relações amorosas e a internet: Dentro e fora da rede. In I. Patrão & D. Sampaio (Coords.), *Dependências online. O poder das tecnologias* (pp. 118-132). Pactor.
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Echeburúa, E. (1999). *Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: Juego, sexo, comida, compras, trabajo, internet*. Desclee de Brower.
- Echeburúa, E., & de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones, 22*(2), 91-96. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Hamburger, Y. A., & Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the internet. *Computers in Human Behavior, 16*(4), 441-449. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00017-0](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00017-0)
- Hardie, E., & Tee, M. (2007). Excessive internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in internet addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society, 5*(1), 34-47.
- Hinić, D., Mihajlović, G., & Đukić-Dejanović, S. (2010). 'Internet addiction' in relation to cognitive or somatic depression. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 10*(2), 187-197.

Hwang, J. Y., Choi, J. S., Gwak, A. R., Jung, D., Choi, S. W., Lee, J., Lee, J. Y., Jung, H. Y. & Kim, D. J. (2014). Shared psychological characteristics that are linked to aggression between patients with internet addiction and those with alcohol dependence. *Annals of General Psychiatry, 13*(6), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-13-6>

Jang, K. S., Hwang, S. Y., & Choi, J. Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health, 78*(3), 165-171. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00279.x>

John, O., Naumann, L., & Soto, C. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R.W. Robins, & L. A. Perkin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 114-158). Guilford Press.

Ko, C., Yen, J., Yen, C., Lin, H., & Yang, M. (2007). Factors predictive for incidence and remission of internet addiction in young adolescents: A prospective study. *CyberPsychology & Behavior, 10*(4), 545-551. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9992>

Landers, R., & Lounsbury, J. (2006). An investigation of Big Five and narrow personality traits in relation to internet usage. *Computers in Human Behavior, 22*(2), 283-293. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.06.001>

Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 333-348. <https://doi.org/10.1089/1094931041291303>

Lima, M. P., & Simões, A. (1997). O inventário da personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa. *Psychologica, 18*, 25-46.

Lima, M. P., & Simões, A. (2006). Inventário de personalidade NEO revisto (NEO-PI-R). In M. Gonçalves, L. Almeida, M. Simões, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa* (2.^a ed., vol. I, pp. 15-32). Quarteto.

Magalhães, E., Salgueira, A., Gonzalez, A., Costa, J., Costa, M., Costa, P., & Lima, M. (2014). NEO-FFI: Psychometrics properties of a short personality inventory in Portuguese context. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(4), 599-614.

Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.^a ed.). Edições Sílabo.

McElroy, J., Hendrickson, A., Townsend, A., & DeMarie, S. (2007). Dispositional factors in internet use: Personality versus cognitive style. *MIS Quarterly, 31*(4) 809-820.

Monacis, L., Sinatra, M., Griffiths, M. D., & de Palo, V. (2018). Assessment of the Italian version of the Internet Disorder Scale (IDS-15). *International Journal of Mental Health and Addiction, 16*(3), 680-691. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9823-2>

Montag, C., Jurkiewicz, M., & Reuter, M. (2010). Low self-directedness is a better predictor for problematic internet use than high neuroticism. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1531-1535. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.021>

Panayides, P., & Walker, M. J. (2012). Evaluation of the psychometric properties of the Internet Addiction Test (IAT) in a sample of Cypriot high school students: The Rasch measurement perspective. *Europe's Journal of Psychology, 8*(3), 327-351. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i3.474>

Patrão, I., & Sampaio, D. (2016). *Dependências online. O poder das tecnologias*. Pactor.

Pontes, H., Patrão, I., & Griffiths, M. (2014). Portuguese validation of the internet addiction test: An empirical study. *Journal of Behavioral Addictions, 3*(2), 107-114. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.2.4>

Przepiorka, A., Blachnio, A., & Cudo, A. (2019). The role of depression, personality, and future time perspective in internet addiction in adolescents and emerging adults. *Psychiatry Research, 272*, 340-348. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.086>

Puerta-Cortés, D., & Carbonell, D. (2014). El modelo de los grandes factores de personalidad y el uso problemático de internet en jóvenes colombianos. *Adicciones, 26*(1), 54-61. <https://doi.org/10.20882/adicciones.131>

Randler, C., Horzum, M., & Vollmer, C. (2014). Internet addiction and its relationship to chronotype and personality in a Turkish university student sample. *Social Science Computer Review, 32*(4), 484-495. <https://doi.org/10.1177/0894439313511055>

Reis, J., Pombo, S., Barandas, R., Croca, M., Paulino, S., Carmenates, S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2016). As dependências online: Controvérsias e perfis. In I. Patrão & D. Sampaio (Coords.), *Dependências online. O poder das tecnologias* (pp. 151-167). Pactor.

Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M., & Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones, 22*(4), 301-310. <https://doi.org/10.20882/adicciones.171>

Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Servidio, R. (2014). Exploring the effects of demographic factors, internet usage and personality traits on internet addiction in a sample of Italian university students. *Computers in Human Behavior, 35*, 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.024>

Stavropoulos, V., Kuss, D., Griffiths, M., & Motti-Stefanidi, F. (2016). A longitudinal study of adolescent internet addiction: The role of conscientiousness and classroom hostility. *Journal of Adolescent Research, 31*(4) 442-473. <https://doi.org/10.1177/0743558415580163>

Tsai, H., Cheng, S., Yeh, T., Shih, C., Chen, K., Yang, Y., & Yang, Y. (2009). The risk factors of internet addiction – A survey of university freshmen. *Psychiatry Research, 167*(3), 294-299. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.01.015>

Tuten, T., & Bosnjak, M. (2001). Understanding differences in web usage: The role of need for cognition and the Five Factor Model of personality. *Social Behavior and Personality, 29*(4), 391-398. <https://doi.org/10.2224/sbp.2001.29.4.391>

Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de internet en adolescentes: Perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(1), 109-122.

Wolfradt, U., & Doll, J. (2001). Motives of adolescents to use the internet as a function of personality traits, personal and social factors. *Journal of Educational Computing Research, 24*(1), 13-27. <https://doi.org/10.2190/ANPM-LN97-AUT2-D2EJ>

Wu, J., Ko, H-C., & Lane, H-Y. (2016). Personality disorders in female and male college students with internet addiction. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(3), 221-225. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000452>

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavioral*, 1(3) 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

Young, K. S. (2004). Internet addiction. A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.

Young, K. S. (2011). Clinical assessment of internet-addicted clients. In K. Young & C. Abreu (Eds.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (pp. 19-34). John Wiley & Sons.

i Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-4082-1474>

ii Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-7130-965X>

iii Centro de Matemática Computacional e Estocástica (CEMAT) Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Matemática, Portugal. <http://orcid.org/0000-0002-1121-2792>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Ana Paula Monteiro
Departamento de Educação e Psicologia,
Edifício do Pólo I da ECHS
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Quinta de Prados
5000-801 Vila Real - Portugal
apmonteiro@utad.pt

Recebido em 23 de abril de 2019
Aceite para publicação em 14 de julho de 2020

**Addiction to the internet and personality characteristics:
A study with Portuguese university students****ABSTRACT**

The problematic use of the internet mainly by the young is a current concern, in order to determine the prevalence of addictive use, as well as the possible association with the individual differences. This study intends to understand the relation between internet addiction and personality characteristics in the of five factors model. It was also proposed to analyze the relationship between sociodemographic variables, namely gender and age, and addiction to the internet. A total of 1050 university students from 17 to 35 years of age participated in the research, 633 female and 417 male, to whom a sociodemographic questionnaire was applied, Young's Internet Addiction Test (IAT) (1998) validated for the Portuguese population by Pontes et al. (2014), and also the Portuguese version of the NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) (Magalhães et al., 2014). The main conclusions are that the more neurotic, more extroverted, less agreeableness, and less conscientious individuals show a higher degree of internet addiction. It was also observed that more younger and masculine individuals tend to be more internet addicted. The practical implications of the research, limitations and proposals for future studies are discussed.

Keywords: Addiction; Internet; Personality; University students.

Adicción a internet y características de personalidad: Un estudio con estudiantes universitarios portugueses

RESUMEN

El uso problemático de internet principalmente por los jóvenes constituye una preocupación actual, en el sentido de averiguar la prevalencia del uso adictivo, así como la posible asociación con las diferencias individuales. Este estudio pretende conocer la relación entre la adicción a internet y las características de personalidad, contempladas en el modelo de cinco factores. Se pretendió también analizar la relación entre las variables sociodemográficas, en particular género y edad, y la adicción a internet. En la investigación participaron 1050 estudiantes universitarios de diferentes cursos, entre los 17 y los 35 años, siendo 633 del sexo femenino y 417 del sexo masculino, a los que se aplicó un cuestionario compuesto por cuestiones sociodemográficas, el *Internet Addiction Test* (IAT), de Young (1998), validado para la población portuguesa por Pontes et al. (2014), y la versión portuguesa del *NEO-Five-Factor Inventory* (NEO-FFI) (Magalhães et al., 2014). Las principales conclusiones apuntan que los individuos más neuróticos, más extrovertidos, menos amables y menos responsables revelan un grado de adicción a internet más elevado. Se observó además que los individuos más jóvenes y del género masculino son tendencialmente más adictos a internet. Se discuten las implicaciones prácticas de la investigación, limitaciones y propuestas para estudios futuros.

Palabras clave: Adicción; Internet; Personalidad; Estudiantes universitarios.

Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças

RESUMO

Este artigo analisa a problemática das emoções *online* em contextos de aprendizagem *online*, apresentando um novo modelo para a lábil identificação emocional. Trata-se de um estudo sobre a vinculação entre docente, estudante e pares, baseado no *design* pedagógico de experiências de aprendizagem decorrentes de necessidades emergentes no contexto *online*, de reforço da presença por interação afetiva e motivacional. Assim, pretende-se melhorar o bem-estar e a qualidade na aprendizagem, envolvendo os estudantes em diferentes ambientes, no ensino superior. O estudo recorre à metodologia de Design-Based Research (DBR) num estudo multicase com vários cenários: 1) LMS -Tutor Humano + Curso de Licenciatura; 2) LMS-Tutor Humano e Tutor Virtual + Curso de Licenciatura. A caracterização do bem-estar emocional e envolvimento cognitivo advém da análise daqueles cenários, produzindo princípios de *design* pedagógico e soluções baseadas em estratégias de proximidade: Fóruns de Discussão temáticos e *Espaço Lounge*, *Feedbacks* e *Acompanhamento Online*. Os dados foram recolhidos através de vários instrumentos: a) Escala de Emoções; b) Questionário e Entrevista semiestruturada; c) Análise das Interações do discurso *online*. Os resultados obtidos no *Cenário 1* apontam para a importância do reforço da presença emocional do professor e das microlideranças estudantis, beneficiando a aprendizagem e bem-estar do grupo e criando o desejo da replicação desta experiência.

Palavras-chave: Emoções online; Ambientes virtuais de aprendizagem; Envolvimento emocional, social e cognitivo.

Teresa Oliveiraⁱ
LE@d, Universidade
Aberta, Portugal

Lina Morgadoⁱⁱ
LE@d, Universidade
Aberta, Portugal

1. INTRODUÇÃO

O problema de investigação situa-se na clarificação das emoções na aprendizagem *online* em vários ambientes de aprendizagem e relação com o *design* de uma prática pedagógica reforçadora da motivação e afetividade, contribuindo para a compreensão, inovação e sustentabilidade do bem-estar de professores e estudantes no contexto de cursos de ensino a distância *online* no ensino superior.

A metodologia selecionada procurou refletir sobre o cuidado na observação e análise do fenómeno emocional, caracterizado por dinâmicas que vão emergindo na aprendizagem *online*, nem sempre fáceis de identificar e que, apesar da sua especificidade, não parecem ser muito diferentes das que ocorrem presencialmente, afetando o processo de aquisição de conhecimento e os resultados académicos (Artino, 2012; Artuino & Jones, 2012), quer em modelos presenciais (Salvador et al., 2015), quer em modelos totalmente a distância (Pereira et al., 2007). Os ambientes de aprendizagem *online* são também impregnados emocionalmente, através da ligação da dinâmica emocional e do trabalho académico. Por exemplo, a satisfação, preocupação e frustração sentidas pelo estudante *online* podem influenciar a motivação, o esforço e as suas estratégias de estudo (Morgado et al., 2016; Pereira et al., 2007) constituindo um conhecimento importante para o *design* pedagógico dos cursos a distância *online*. Assim, uma atenção permanente aos estados emocionais pode maximizar o envolvimento do estudante e a melhor forma de o fazer é integrá-la numa interação pedagógica, que favoreça a vinculação entre os vários atores do processo de aprendizagem, que tenha em conta as motivações e expectativas dos estudantes na natureza da atividade *online*, correspondente a uma atitude genuinamente afável e responsiva às necessidades de cada um. A observação e implementação deste tipo de prática pedagógica atenta é o objetivo central deste estudo.

2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Vários investigadores, como Pekrun (2005, 2006), Efklides (2006), Efklides e Volet (2005), Linnenbrink-Garcia e Pekrun (2011), têm sublinhado a importância do valor das emoções em ambientes virtuais. Entre outros autores, também Risquez e Sanchez-Garcia (2012) continuaram o estudo desta temática complexa com diferentes quadros teóricos e metodológicos estudando, por exemplo, o valor do interesse, a relação entre a autoeficácia e o valor das tarefas, as emoções de realização, os comportamentos de aprendizagem e os resultados académicos, os antecedentes das emoções de realização e sua influência nas decisões na aprendizagem *online*, a autorregulação das emoções, a sua amplitude em ambientes de aprendizagem complexos, as emoções de professores ou o suporte emocional entre pares. Apesar desta diversidade de pesquisas, muito há ainda a investigar, sobretudo no que respeita ao impacto da dinamização da presença emocional na diminuição da angústia, ansiedade e desamparo sentidos, por vezes, em contextos de ensino a distância. Para contextualizar as questões de investigação, sintetizamos alguns estudos que enquadram e suportam esta investigação.

Rebollo-Catalán et al. (2008), preocupados com o bem-estar motivacional e emocional na aprendizagem *online*, averiguaram a qualidade, intensidade e relações das emoções positivas e negativas de 59 estudantes, de um curso superior em *b-learning*¹, através de um questionário, da análise da interação e da dinâmica emocional dos discursos “virtuais” presentes nos fóruns de discussão. Os resultados evidenciaram um bem-estar emocional manifestado em emoções positivas e negativas (média 1,3 e 0,7) caracterizado pelo

1. Através do Learning Management System Moodle, complementado com aulas presenciais.

experienciar frequente de orientação, alívio e otimismo e, ocasionalmente, de desorientação e tensão/preocupação.

As emoções positivas correlacionavam-se com o *poder* – com o orgulho, o reconhecimento e a alegria – e *culpa*, que se relacionava com outras emoções negativas. Em 30% das mensagens dos Fóruns, surgiram os códigos emocionais de Etchevers Goijberg (2006), nomeadamente uso de pontuação repetida (51,6%), de maiúsculas (23,94%) e de *emoticons* (10,64%). A insegurança e preocupação surgiam associadas à consulta e uso das tecnologias enquanto a orientação, ao seguimento pelo professor e à comunicação, à valoração e reflexão sobre o processo de aprendizagem por emoções positivas, como o estímulo, a satisfação, o entusiasmo e o reconhecimento.

As entrevistas grupais semiestruturadas registaram expectativas de ódio e medo por experiências anteriores, em contraste com o entusiasmo, a satisfação e confiança desta experiência. A orientação estava ligada ao apoio e o alívio e o otimismo definiam o processo de aprendizagem. As emoções negativas maiores foram a preocupação e a desorientação-confusão.

Na mesma linha, Runa & Miranda (2015) estudaram o estado emocional de estudantes do ensino superior português em *b-learning*, com uma metodologia mista e vários instrumentos de recolha de dados: as *Escalas de Satisfação com a Vida* (Diener et al, 1985), o *Inventário de Estados Afetivos Reduzido* (Moreira & Gamboa, 2016), a *Autonomia na Aprendizagem* (Santos & Faria, 2007) e a *Escala de Bem-estar/Mal-estar emocional* (Rebollo-Catalán et al., 2008).

Os resultados de bem-estar emocional, percepção da autonomia na aprendizagem *online* e de satisfação com a vida mostraram o seguinte: uma vivência maior de emoções positivas, uma associação entre estas e as negativas, a sua relação com as atividades/interação e apoio do professor (pelo reforço da motivação, segurança, tranquilidade e desempenhos). As emoções positivas mais frequentes foram: o otimismo, a satisfação, o entusiasmo, a competência, a tranquilidade e confiança que surgiam associadas, quer às atividades colaborativas *online*, quer ao grau de autonomia e apoio dos professores. O sentimento de bem-estar geral estava ligado ao empenho, apoio dos professores e avaliação positiva da vida. As emoções negativas, como a insegurança, surgiram no início, ligadas à familiarização com o ensino *online*, enquanto a desorientação e a insatisfação estavam relacionadas com deficiências na organização das aulas e problemas de comunicação com os professores. Também a tensão/preocupação e o *stress*/cansaço surgiram relacionados com a gestão insuficiente do tempo. Nos discursos virtuais apareceram diferenças entre géneros para expressarem a preocupação e a ansiedade: linguagem figurada nos homens e maiúsculas, repetição de pontuação e *emoticons* nas mulheres.

Rebollo-Catalán et al. (2014) estudaram as emoções de estudantes em *b-learning* em tarefas diferentes na natureza, interesse e dificuldade (comprovando-se diferenças emocionais nesses fatores), através de um questionário e de um diferencial semântico. As emoções positivas foram as mais referidas, em ambas as tarefas, particularmente o alívio, a satisfação e o orgulho. A tarefa mais reflexiva era mais entusiasmante, mas também originava mais emoções negativas, sobretudo o *stress*, a preocupação e irritação, enquanto a

outra tarefa suscitava mais confiança/segurança, com algum *stress* e preocupação. A primeira tarefa era considerada útil, completa, proveitosa e adequada, enquanto a segunda era completa, adequada, fácil e organizada. Estes resultados foram semelhantes aos encontrados em estudos prévios, como os de Pekrun et al. (2002), Wosnita e Volet (2005), Jarvis (2006), Rebollo-Catalán et al. (2008), Guedes e Mutti (2010), entre outros, citados pelos autores do estudo descrito, bem como na pesquisa realizada por Neves e Morgado (2012). Isto parece indicar que a coexistência de estados afetivos positivos de motivação (entusiasmo e orgulho) e estados de ansiedade (preocupação, *stress*) pode ser favorável à aprendizagem, pelo despertar do desejo de aprender e ativação da curiosidade. Também a ansiedade e preocupação ligadas a uma aprendizagem concetual e reflexiva parece ser um contexto mais desafiador. Por outro lado, a percepção acerca das tarefas, o interesse e a dificuldade condicionam a experiência emocional. Se for percebida como mais útil, completa, eficaz, possível de organizar e de realizar, leva a mais orgulho, satisfação e entusiasmo e a menos *stress* e irritação. Quanto maior é o interesse, maior o orgulho e entusiasmo e menor o enfado, na tarefa reflexiva. Quanto mais difícil, maior orgulho e alívio, maior insegurança e preocupação. Isto é, o desequilíbrio cognitivo, gerado por impasses ou obstáculos, advindos do confronto com tarefas de dificuldade acrescentada, pode criar confusão, frustração, tédio, ansiedade, mas também envolvimento, curiosidade, ansiedade, prazer e surpresa (Graesser & D’Mello, 2012), conduzindo à reequilibração ou à desistência. Por isso, o suporte destas tarefas complexas, mas favoráveis a uma melhor aprendizagem, por parte do professor, é fundamental.

Nesta linha, Tardif e Lessard (cit. por Castro et al., 2018) dizem ser o trabalho docente um trabalho interativo, de entrega e envolvimento com os alunos, regulado pelas emoções recíprocas. Acionando a motivação/desejo/significações dos alunos numa atividade, o professor provoca o entusiasmo e constrói a vinculação entre eles, baseada no que ambos são, como pessoas. Simonetto et al. (2016) falam do valor da confiança na relação professor-estudante, para a segurança e interesse deste último, devendo o professor ser: paciente, carinhoso, cuidadoso, atento, dinâmico, próximo, bem-humorado, afetivo, seguro, empático, autoconfiante, aberto ao diálogo.

Castro et al. (2018) estudaram a afetividade/motivação na mediação pedagógica num curso *online*, em 2017 alunos, utilizando um questionário, e concluíram que a afetividade entre a mediadora e os alunos contribuiu para a vinculação ao curso. A mediadora era adjetivada como “sempre presente”, “atenta”, “suporte emocional”, “competente”, “amável”, “carinhosa”, “dedicada”, “responsável” e “estimulante”. Os estudantes preferiam o processo de acompanhamento, numa avaliação ligada à aprendizagem e não tanto à valorização por notas.

Hewson (2018) analisa a relação entre envolvimento emocional, motivação e aprendizagem descrevendo a pesquisa que efetuou em 2014 com aplicação de entrevistas (inicial e final), um diário e vídeo para registo do percurso de seis estudantes, no qual ressalta a carreira como primeiro motivo de estudo, uma gestão difícil do tempo/esforço e a necessidade da disponibilidade dos tutores para resposta rápida. Num estudo posterior em 2016, e com base nos resultados de um questionário e entrevista a 25 estudantes e

durante 10 meses, chega à definição de três perfis de envolvimento: o perfil orientado e envolvido, o perfil motivado e distraído e o perfil não-envolvido e com pressão. A satisfação, estável e forte, mencionada por 82% dos estudantes resultava de uma mistura entre ensino e apoio. O contacto com os professores demonstrou ser um fator muito importante, ainda mais do que o sentido de comunidade, apontado por 55% dos estudantes. Inicialmente, a esperança (44%) e a alegria (40%) eram preponderantes, decaindo no final para 39% e 33%, respetivamente, sendo seguidas da excitação (34%) e energia (20%) no início e atingindo 31% e 24% no fim. Neste estudo, a correlação entre motivação e envolvimento não foi significativa.

3. PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Pretendendo conhecer o bem-estar na aprendizagem em contextos *online* diferentes, através da observação e controlo das dinâmicas emocionais identificadas, foram formuladas as seguintes questões: 1) Como se caracteriza o bem-estar emocional em ambientes de aprendizagem a distância *online*, que divergem na facilitação mais personalizada da aprendizagem, com tarefas que conjugam o interesse, utilidade e dificuldade adequada?; 2) Qual a consciência emocional sobre as emoções de realização, nestes ambientes?; 3) Como é que os estudantes expressam e regulam as emoções neste processo de aprendizagem *online*?; 4) Qual a relação entre o bem-estar e o envolvimento cognitivo?; 5) Quais os estados emocionais facilitadores/constrangedores do aprofundamento dos significados?

À presente investigação presidiram também os seguintes objetivos: identificar novas tendências das boas práticas pedagógicas na educação a distância *online* no ensino superior; analisar o nível de bem-estar/mal-estar emocional nos estudantes universitários *online*, através do conhecimento das emoções positivas e negativas experimentadas em tarefas mediadas em ambientes virtuais de aprendizagem; contribuir para uma educação emocional, aumentando a inteligência emocional que permita um elo mais eficaz entre Emoção e Cognição e respetiva Regulação.

4. METODOLOGIA

A investigação segue os trabalhos de Rebollo-Catalán et al. (2008, 2014), Runa & Miranda (2015) e Castro et al. (2018), com uma *Tabela de Emoções* que procura aperfeiçoar o modelo da Computação Afetiva de Kort et al. (2001). Aplica ainda os princípios da teoria de Controlo-valor de Pekrun (2005, 2006), o modelo de regulação emocional de Gross e Muñoz (1995), Gross (1998) e Gross e Thompson (2007) e as emoções na aprendizagem complexa de Graesser e D'Mello (2012).

4.1. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

O estudo empírico baseia-se no desenvolvimento de cenários através de Design-Based Research (DBR) (Anderson & Shattuck, 2012) num estudo multicase e decorreu em duas fases: I) Seleção e implementação dos cenários de aprendizagem; II) Análise dos casos: 1) LMS-Tutoria Humana; 2) LMS-Tutoria Humana e Virtual.

Ao valorizar o conhecimento do bem-estar no *durante* e no *após* da aprendizagem *online*, para controlar o mal-estar e as desistências optou-se pelos seguintes momentos de observação/intervenção: 1) *Durante as Atividades*: a) interação guiada pela análise dos Fóruns; b) autoaplicação em dois momentos de avaliação contínua da Tabela de Emoções; 2) *Final das Atividades*: a) questionário sobre o impacto das estratégias pedagógicas e estado emocional final (prova presencial e fim da U.C.). Para ajudar no *design* pedagógico, o estudo inicia-se pela entrevista sobre as expectativas, receios, modos de aprender e estados emocionais iniciais.

4.2. AMOSTRA

A amostra da presente investigação centra-se no *Cenário 1: LMS-Tutoria Humana* e é constituída por um professor, um tutor e 57 estudantes a frequentar uma licenciatura. Relativamente aos estudantes, 82% residem no continente e são maioritariamente (68,6%) do género feminino. As suas idades situam-se entre os 20-60 anos, profissionalmente estão ligados, sobretudo, à formação/educação e têm vida familiar com filhos.

4.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A construção de uma *Escala de Bem-Estar* apresentada na *Tabela de Emoções* emergiu da dificuldade na classificação emocional e resultou da reflexão sobre a entrevista inicial dos estudantes e do aperfeiçoamento do modelo de referência de Kort et al. (2001). A emotividade foi, assim, observada como um “feixe luminoso” *continuum*, integrando-se num experienciar afetivo simultâneo, complexo, diferenciado pela combinação, por cada um, de várias dimensões emocionais e sentida diversamente pela conjugação de uma variabilidade múltipla em termos de qualidade/intensidade/frequência.

Acreditando que a complexidade fenomenológica emocional deverá ser enfrentada com uma multidisciplinaridade, recorreu-se, para a construção da *Escala de Bem-Estar*, ao cotejo do conhecimento da Psicologia da Emoção e da Psicanálise Relacional com as Neurociências Afetivas e Computação Afetiva, numa epistemologia filosófica da complexidade, estruturada pela Física Quântica. Daí resultou uma *Tabela de Emoções*, para acompanhar as tarefas de avaliação da aprendizagem, composta por um conjunto de 90 emoções: 45 positivas e 45 negativas, ordenadas em nove eixos (três da dimensão *Serenidade*, dois da dimensão *Reconhecimento* e um, das dimensões *Atenção*, *Prazer*, *Insight da Tarefa* e *Estado de Flow*) e diferenciadas pela qualidade, frequência, valorização/intensidade. Com o objetivo de ajudar a narrativa e a consciência emocional, a Tabela apresenta também quatro questões

abertas: 1) outras emoções sentidas; 2) emoções que ajudam e dificultam; 3) dificuldades no preenchimento da tabela; 4) modos de regulação emocional. Esta Tabela procurou estruturar a *Escala de Bem-Estar* de Rebollo-Catalán et al. (2008), derivada do instrumento emocional “The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence” citado por Runa e Miranda (2015).

A aplicação da *Tabela de Emoções* foi acompanhada pela aplicação de uma estratégia de educação emocional. Desde o início do estudo que se inquiria regularmente sobre o estado de espírito dos estudantes, trabalhando a interação entre professor-estudante e entre pares, para construção de uma comunidade de aprendizagem de suporte emocional e cognitivo. A confiança ia emergindo e a inteligência emocional era treinada nos quatro níveis definidos pelos autores já referidos por Runa e Miranda (2015): 1) a capacidade de reconhecer, quantificar e exprimir as emoções; 2) utilizar as emoções como facilitador da cognição; 3) compreensão emocional, ou seja, compreensão e análise; 4) regulação emocional ao serviço do crescimento emocional e cognitivo.

O questionário final foi desenhado para avaliação da prática pedagógica e conhecimento do bem-estar dos estudantes na prova presencial e no final da unidade curricular, sendo constituído por 24 itens para conhecer a qualidade e interesse das medidas de intervenção na satisfação das expectativas dos estudantes, na diminuição dos receios e adequação aos seus estilos cognitivos, bem como no acompanhamento tutorial, na interação entre pares e relação com resultados académicos. Também se inquiriu sobre a importância das estratégias de proximidade decorrentes das necessidades surgidas e sobre o interesse, utilidade e complexidade das tarefas de avaliação contínua acompanhadas de autorreflexão emocional (aplicação da *Tabela de Emoções*). Finalmente, o questionário avaliava o estado emocional na prova presencial e no final da U.C.

A caracterização do bem-estar emocional foi realizada a partir da aplicação da *Tabela de Emoções* em dois momentos do processo de aprendizagem, acompanhando a realização das avaliações no final de cada tema da U.C.: a Tarefa Avaliativa A (TAA) – 1º momento avaliativo; e a Tarefa Avaliativa B (TAB) – 2º momento avaliativo. Visava-se conhecer e, sobretudo, criar uma oportunidade de os estudantes refletirem sobre o elo entre o lado emocional e cognitivo que acompanha a realização dos momentos avaliativos, misturando o experienciar de uma série de emoções positivas e negativas, que urgia autorregular. No quadro da metodologia Design-Based Research (DBR), tecida nas necessidades e gostos dos estudantes, as tarefas avaliativas foram desenhadas como tarefas úteis, interessantes, fomentando a motivação e expressão da afetividade, na linha de Mueller (2005).

Um dos procedimentos fundamentais na DBR (Anderson & Shattuck, 2012) foi a observação flutuante e participante que permitia o “tratamento *in-loco*” da informação/comunicação durante as atividades, pelo que os estudantes iam sentindo e produzindo na fase iterativa. Tratava-se do conhecimento da dimensão emocional pela análise discursiva permanente nos Fóruns de Discussão apoiada por *learning analytics* e conhecimento das “trilhas” dos estudantes. As estratégias de mediação pedagógica reforçavam a motivação e a afetividade sublinhando uma presença atenta da equipa docente e pares para combater a solidão e “cuidar” a comunidade de aprendizagem.

4.4. TRATAMENTO DE DADOS

Os dados das diversas fontes assegurando a triangulação foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo com medidas de localização e de dispersão, bem como a uma organização dos dados em tabelas e gráficos de frequências (percentagens e condensação de níveis, pelo carácter lábil da emotividade). A informação dos fóruns foi sujeita a uma análise de conteúdo.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos da amostra foi organizada em dois Coortes: **A** - 39 estudantes que efetuaram a Tarefa Avaliativa A (TAA) e a Tarefa Avaliativa B (TAB), com preenchimento da *Tabela de Emoções*, informando-nos, assim, sobre a relação afetiva-cognitiva no processo avaliativo (avaliação contínua); **B** - 25 estudantes com interação durante todo o semestre, particularmente em 3 momentos (resposta a entrevista para conhecimento do estado emocional inicial, preenchimento da escala de emoções durante as atividades — TAA e TAB — e resposta ao questionário final), permitindo o traçar de percursos/perfis de aprendizagem.

Com o objetivo de triangulação de dados, esta informação foi cruzada com a análise dos discursos virtuais dos fóruns.

5.1. ANÁLISE GLOBAL DA DIMENSÃO EMOCIONAL DURANTE A AVALIAÇÃO CONTÍNUA - COORTE A

De um modo geral, pareceu existir um bem-estar nas tarefas avaliativas pela maior frequência de respostas nas emoções positivas (1762: 843 no *Momento 1* (M1) / 919 no *Momento 2* (M2), em relação às negativas (845: 488 no *Momento 1* (M1) / 357 no *Momento 2* (M2)). Além disso, verificou-se que a coexperimentação de emoções positivas e negativas com vários níveis de ocorrências, testados com a escala de Likert (1 a 4, em que 1- Raro, 2- Pouco frequente, 3- Frequente, 4- Muito frequente), constituiu o padrão geral (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Médias e Desvios-Padrão dos Níveis das Respostas nas Tarefas Avaliativas: Tarefa Avaliativa A (TAA) Momento 1 (M1) e Tarefa Avaliativa B (TAB) Momento 2 (M2)

Eixo	Emoções (médias e DP das frequências)																				
Ousadia - Terror	E	Ousadia		Valentia		Coragem		Impavidez		Calma		Indiferença		Inquietação		Medo		Pavor		Terror	
	M	1,3	1,6	2	1,9	2,2	2,3	1,8	1,2	2	2,1	1	1	2,1	1,7	2,1	1,8	2,2	2,7	1	2,5
	DP	.64	.83	.77	.70	.94	1	1,3	.40	.93	.83	0	0	1,1	.84	.98	.94	1,1	1,3	.43	1,5
Serenidade - Raiva	E	Serenidade		Tranquilidade		Compreensão		Aceitação		Cautela		Ressentido Descrença		Zanga		Indignação		Irritação		Raiva	
	M	1,9	2	2,1	2,1	2,3	2,6	2	2,6	2,3	2,3	1,3	1,3	2,1	2	1,8	1,4	1,1	1,5	1,8	1
	DP	1,1	1	.97	1,1	1,1	.97	.85	.89	1,1	1,1	.62	.70	1,1	.82	1,1	.49	.35	.50	.83	0
Amparo - Desamparo	E	Amparo		Pertença		Confiança		Esperança		Conforto		Desconforto		Insegurança		Ansiedade		Solidão		Desamparo	
	M	2,4	2,5	1,8	1,9	2,3	2,4	2,3	2,5	1,6	2	2,1	1,7	2,4	2,1	2,5	2,4	2,2	1,7	2,7	1,4
	DP	1,3	1,2	1	.94	.91	.98	1	1,1	.74	.88	1,2	.72	1,1	.92	1,1	1,1	.68	.47	.94	.49
Fascínio - Tédio	E	Fascínio		Espanto		Alerta		Curiosidade		Interesse		Desinteresse		Distração		Sono-lência		Deceção		Tédio	
	M	2,1	2,4	1,5	1,3	2,4	2,2	2,3	2,5	2,6	2,8	1,3	1,3	1,8	1,7	1,9	2,5	1,7	1,5	1,7	1,7
	DP	1,1	1,2	.81	0,6	1,1	1,1	1,1	.99	.99	1	.43	.43	.83	.88	1,1	1,1	.75	.50	.47	.47
Êxtase - Desespero	E	Êxtase		Desejo		Alegria		Otimismo		Satisfação		Desgostoso		Pessimismo		Tristeza		Depressão		Desespero	
	M	2	1,8	1,7	1,8	2,4	2,3	2,3	2,5	2,2	2,5	1,7	1,3	1,8	1,7	1,8	1,9	2	1	2,1	1,7
	DP	1	.83	.95	.95	.98	.97	.95	.99	.76	.97	1	.43	1	.64	.95	1,1	.82	0	1,1	1,1
Adoração - Ódio (Reconhecimento)	E	Adoração		Admiração		Atração		Apreciação		Aceite (sentir-se)		Rejeição		Desprezo		Repulsa		Aversão		Ódio	
	M	2	2,5	1,9	2,2	1,8	1,7	2,1	2,3	2,1	2,2	1,2	1,2	1,3	1	1	1	1	1	1	1
	DP	1,4	1	.94	1,1	1,1	.87	1,1	.84	.88	.89	.40	.40	.47	0	0	0	0	0	0	0
Líder - Incapaz (Autoeficácia)	E	Líder		Vitória		Orgulho		Competência		Agrado		Embaraço		Mágoa		Vergonha		Culpa		Incapaz	
	M	1,6	1,5	1,9	2,5	2	2,5	2,1	2,3	2	2,2	1,5	1,8	1,4	1	1,4	1,5	1,4	1,8	1,7	1,9
	DP	.86	.76	1,1	.88	.94	1,1	.88	.79	.98	1	.99	.79	.49	0	.49	0,5	.73	.43	.80	.60
Euforia - Exasperação	E	Euforia		Criação		Clareza		Orientação		Segurança		Dúvida		Desorientação		Confusão		Frustração		Exasperação	
	M	1,6	1,3	2,1	2,4	1,9	2,2	1,8	2	1,9	2,3	1,9	1,7	1,7	1,7	2	1,5	1,8	1,7	1,8	1
	DP	.73	.45	1,1	1	.85	1	.75	1	.78	.92	1	.85	1	1	1,1	.71	1	.70	1,3	0
Flow - Apatia	E	Flow		Encanto		Diversão		Entusiasmo		Estímulo		Insatisfação		Desmotivação		Aborrecimento		Desânimo		Apatia	
	M	1,4	1,5	1,9	2,3	1,2	1,7	2,1	2,6	2	2,4	2	1,4	1,4	1,5	1,8	1,6	1,9	1,4	2,5	2
	DP	.73	.78	1	1	.4	.78	.91	.90	.85	.91	1,1	.68	.59	.78	1,1	.70	1,1	.66	1,5	0
Total	M	1,8	1,9	1,9	2	2,1	2,2	2,1	2,3	2,1	2,3	1,6	1,4	1,8	1,6	1,8	1,7	1,7	1,6	1,8	1,6
	DP	.98	.89	.96	.92	.92	.97	.98	.88	.89	.94	.75	.56	.85	.65	.88	.74	.73	.51	.82	.46
Tarefas Avaliativas	A-M1	B-M2	A-M1A	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	A-M1	B-M2	
Valoração	+5		+4		+3		+2		+1		-1		-2		-3		-4		-5		
Média M1/2 (+/-)	M1		2		M2		2,15		M1		1,74		M2		1,58						
Total Média+/-	M1+M2=2,1										M1+M2=1,66										
DPM1/2 (+/-)	MDP1		0,95		MDP2		0,92		MDP1		0,81		MDP2		0,58						
TMDP+/-	MDP1+MDP2=0,94										MDP1+MDP2=0,70										

Pela análise da Tabela 1, verificamos que o valor médio da frequência foi superior na valência positiva (2,1: M1-2/M2-2,2, com um desvio-padrão de 0,9), em relação à negativa (1,7: M1-1,7/M2-1,6, com um desvio-padrão de 0,7). Isto significa que as emoções preponderantes, em ambas as tarefas, foram as positivas, sentidas no geral, com alguma frequência. No M1 apenas a *Ousadia*, *Flow*, *Diversão* são raras e no M2 a *Euforia*, o *Espanto* e a *Impavidez*, enquanto o *Interesse* é frequente nos dois momentos. Nas negativas são raras, nos dois momentos, a *Indiferença*, *Descrença*, *Desinteresse*, *Rejeição*, *Desprezo*, *Repulsa*, *Aversão*, *Ódio*, *Mágoa*, não existindo nível frequente. Há uma positividade mais consistente no M2.

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo de Runa e Miranda (2015). De facto, assiste-se a uma ocorrência mais positiva, “colorida” nesse trabalho, frequentemente, por sentimentos de *Competência*, *Entusiasmo*, *Otimismo*, *Satisfação*, *Estímulo*, *Confiança*, e nesta pesquisa sobretudo de *Interesse*, *Alegria* e *Alerta*, bem como de *Compreensão*, *Cautela*, *Confiança*, *Esperança*, *Curiosidade* e *Otimismo*, embora menos expressivos no Momento 1 (M1). Já no caso do Momento 2 (M2), a tarefa é realizada frequentemente com *Interesse*, *Entusiasmo*, *Compreensão*, *Aceitação*, *Esperança*, *Curiosidade*, *Otimismo*, *Satisfação*, *Vitória*, *Orgulho*, e em Runa e Miranda (2015) com *Competência*, *Confiança*, *Otimismo*, *Segurança*, descendo um pouco o *Entusiasmo*, a *Satisfação* e o *Estímulo* em comparação com o Momento 1 (M1). Nas emoções negativas, Runa e Miranda (2015) falam-nos de *Tensão/Preocupação* e *Cansaço* em primeiro lugar, em ambos os momentos, com maior incidência de *Aborrecimento*, *Desorientação* e *Insegurança* no M1, enquanto no nosso estudo a tarefa avaliativa A (TAA) é realizada, sobretudo, com *Ansiedade*, *Insegurança* e *Apatia*, enquanto a tarefa avaliativa (TAB) é “matizada” com *Sonolência*, *Terror*, *Pavor* e *Ansiedade*.

Quanto à valoração da *intensidade* da emoção básica (1 a 5 positivo/negativo), podemos concluir, tanto no M1 como no M2, que nas emoções positivas há uma concentração nas áreas menos intensas (1, 2, 3). Nas emoções negativas, no M1 a concentração foi nas emoções mais fortes e na área central (níveis 5 e 3); no caso do M2, há uma concentração maior na área central (nível 3), o que sugere uma redução da intensidade da negatividade, isto é, um sentimento equilibrado de bem-estar.

Por outro lado, a análise emocional por *percentagens* permite-nos complementar a interpretação dos resultados e corrigir qualquer enviesamento causado pela labilidade das dinâmicas em estudo. A sua síntese aparece na Tabela 2.

Tabela 2

Percentagem das Emoções nas Tarefas Avaliativas (TA) no Momento 1 (M1) e no Momento 2 (M2)

	Emoções (%)																			
Eixo	Positivo (%)										Negativo (%)									
Ousadia-Terror	Ousadia		Valentia		Coragem		Impavidez		Calma/Alívio		Indiferença		Inquietação		Medo/Apreensão		Pavor		Terror	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,8	0,7	0,8	0,8	1,9	2	0,3	0,4	1,7	1,9	0,2	0,2	1,5	1,7	1,9	1,7	0,5	0,2	0,3	0,2
Serenidade-Raiva	Serenidade		Tranquilidade		Compreensão		Aceitação (B. senso)		Cautela		Ressentir/Descrença		Zanga		Indignação		Irritação		Raiva	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	1,1	1,4	1,7	2,1	2,3	2,5	2	2,2	1,8	1,7	0,9	0,6	0,7	0,2	0,5	0,8	0,5	0,3	0,3	0,2
Amparo-Desamparo	Amparo		Pertença		Confiança		Esperança		Conforto		Desconforto		Insegurança		Ansiedade		Solidão		Desamparo	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,7	0,8	0,8	0,8	2,3	2,2	2	2	1,4	1,7	1,3	1,1	2	1,6	2,1	2,1	0,5	0,2	0,2	0,4
Fascínio-Tédio	Fascínio		Espanto		Alerta		Curiosidade		Interesse		Desinteresse		Distração		Sonolência		Deceção		Tédio	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	1,3	1,8	1,1	1,2	1,6	1,8	2,5	2,6	2,2	2,5	0,3	0,3	1,4	1,1	1,4	1,1	0,5	0,3	0,2	0,2
Êxtase-Desespero	Êxtase		Desejo		Alegria		Otimismo		Satisfação		Desgostoso		Pessimismo		Tristeza		Depressão		Desespero	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,2	0,6	0,9	1,1	1,7	2,2	1,7	2,4	2	2,3	0,8	0,6	1,2	0,8	1	0,6	0,2	0,2	0,7	0,5
Adoração-Ódio	Adoração		Admiração		Atração		Apreciação		Aceitação (sentir-se)		Rejeição		Desprezo		Repulsa		Aversão		Ódio	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,2	0,8	1,1	1,4	0,9	1,2	1,4	1,6	1,7	1,5	0,4	0,4	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1
Líder-Incapaz	Líder		Vitória		Orgulho		Competência		Agrado		Embaraço		Mágoa		Vergonha		Culpa		Incapaz	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,6	0,5	1,4	1,5	2	1,9	1,8	1,6	1,9	1,8	0,8	0,7	0,4	0,2	0,4	0,3	0,5	0,3	1,1	0,6
Euforia-Exasperação	Euforia		Criação		Clareza		Orientação		Segurança		Dúvida		Desorientação		Confusão		Frustração		Exasperação	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,5	0,9	1,4	2	1,7	1,7	1,8	2	1,9	1,9	2,5	2,2	1,7	0,8	1,5	1,3	1	0,6	0,3	0,2
Flow-Apatia	Flow		Encanto		Diversão		Entusiasmo		Estímulo		Insatisfação		Desmotivação		Aborrecimento		Desânimo		Apatia	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
	0,5	0,9	1	1,7	1,1	1,5	2,1	2,5	1,9	2,1	1,1	0,7	1,3	0,9	1	0,6	1,1	0,8	0,2	0,1
T	5,9	7,5	10,2	12,6	15,5	17	15,5	17,3	16,5	17,4	8,3	6,8	10,4	7,5	10,1	8,6	5	3,1	3,4	2,5
T (%M)	0,7	0,8	1,1	1,4	1,7	1,9	1,7	1,9	1,8	1,9	0,9	0,8	1,2	0,8	1,1	1	0,6	0,3	0,4	0,3
Valor	+5		+4		+3		+2		+1		-1		-2		-3		-4		-5	

No geral, no M1, as percentagens variam entre 0,1% (Ódio) e 2,5% (Curiosidade e Dúvida); no M2, entre 0,1% (Ódio, Apatia, Repulsa) e 2,60% (Curiosidade). Verificamos que a TAA foi realizada sobretudo com *Curiosidade, Compreensão, Confiança, Interesse, Entusiasmo, Aceitação, Esperança, Satisfação* e *Orgulho*, “temperadas” com *Dúvida, Ansiedade* e *Insegurança*. Já a tarefa avaliativa B (TAB), foi acompanhada de *Curiosidade, Compreensão, Confiança, Interesse, Entusiasmo, Aceitação, Tranquilidade, Estímulo* e

Alegria, “temperadas” com *Dúvida* (embora menor que na TAA) e *Ansiedade*. Comparando as duas tarefas avaliativas, podemos afirmar que a segunda foi realizada com mais *Fascínio*, *Êxtase*, *Criação*, *Encanto*, *Adoração* e muito menor *Desorientação*. Também aumentou a *Euforia*, o *Flow* e a *Indignação*. Quanto à evolução destes dois momentos avaliativos, os eixos mais “afetados” são: *Flow*-*Apatia*; *Êxtase*-*Desespero*; *Fascínio*-*Tédio* observa-se que aumenta o positivo e diminui o negativo, sinal de aumento de bem-estar na TAB-M2.

Para perceber quais as *emoções mais significativas*, apresentamos nas figuras seguintes aquelas que foram sentidas por mais do que 50% dos estudantes no Momento 1 (M1).

Figura 1

Percentagens das Emoções Positivas Mais Sentidas no Momento 1 (M1)



A *emoção positiva* mais sentida no M1, por acima de 50% de estudantes, é a *Curiosidade*, sendo também sentidas com maior incidência 22 emoções das quais destacamos a *Compreensão*, a *Confiança*, o *Interesse*, o *Entusiasmo*, a *Aceitação* (*Bom Senso*), a *Esperança*, a *Satisfação* e o *Orgulho*.

Figura 2

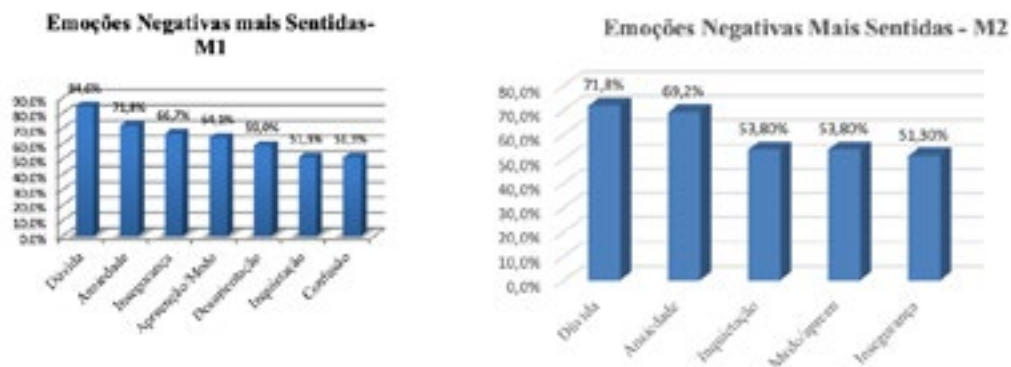
Percentagens das Emoções Positivas Mais Sentidas no Momento 2 (M2)



No M2, temos um panorama semelhante ao M1 mas com 27 emoções mais significativas: as do M1 acrescidas de *Fascínio*, *Encanto*, *Criação*, *Apreciação*.

Figura 3

Comparação das Percentagens das Emoções Negativas Mais Sentidas no M1 e no M2



No que se refere às *emoções negativas*, das sete mais sentidas no M1, a *Dúvida* e a *Ansiedade* tiveram particular relevo, sendo comuns ao M2, que foi acompanhado apenas de cinco delas. Sublinha-se ainda que a TAB foi realizada com menos *Insegurança* e *Desorientação/Confusão*.

Concluindo, esta análise também confirma o bem-estar nas tarefas avaliativas, resultado de uma mistura, sobretudo, das emoções *Curiosidade*, *Compreensão*, *Interesse*, *Entusiasmo*, *Confiança* e *Satisfação* com *Dúvida* e *Ansiedade*, aumentando a positividade na TAB, particularmente na *Criação*, *Fascínio*, *Encanto*, *Apreciação*, com alguma frequência de *Êxtase* e diminuição forte da *Desorientação/Confusão*.

5.2. PERCURSOS E PERFIS DE APRENDIZAGEM-ANÁLISE POR ESTUDANTE – COORTE B

ESTADO EMOCIONAL INICIAL

O estado emocional inicial recolhido (44% da amostra) através de uma entrevista semiestruturada, antes do início das atividades de aprendizagem, foi caracterizado por: 59 emoções, 48 positivas e 11 emoções negativas, organizadas nas seguintes dimensões: Atitude positiva, 22,5% ; Motivação/Entusiasmo, 22%; Amparo, 13,4%; Bem-Estar, 11,8%; Procura, 9%; Prontidão/Ação, 5,9%; Medo/Ansiedade, 11,2%; Atitude negativa, 2,7%; Excitação/Angústia, 1,6%. Desta forma, este grupo iniciou a U.C. com uma positividade de 81,4%, com predomínio para a *Motivação* e *Entusiasmo*, numa atitude positiva de *Esperança*, *Confiança*, *Curiosidade*, *Otimismo*, *Interesse*, num *Desejo de aprender*, ligado a uma constante *Gratidão* e sentimento de *Colaboração* e *Proximidade*, sentindo frequentemente a *Felicidade* e o *Sorriso*, entre outras emoções representativas de uma *boa expectativa*. Relativamente às emoções negativas, prevalecia o *Medo* e a *Ansiedade*.

Este grupo de estudantes apresentava como motivo fundamental (mais do que 50%) a ambição profissional e pessoal, com relevo para o interesse na aquisição de novos conhecimentos numa U.C. significativa para o seu percurso. Os seus receios centravam-se, fundamentalmente, quer na

gestão do tempo, quer na complexidade esperada e no volume de informação disponibilizada.

ESTADO EMOCIONAL DURANTE A AVALIAÇÃO CONTÍNUA

Os estudantes deste coorte (44% da amostra) apresentaram a diferenciação e perfil emocional nas tarefas avaliativas (TAA e TAB) descritos na Tabela 3.

Tabela 3

Níveis de Diferenciação e Perfil Emocional nas TA: B(EMPD) – Baixo (Expressão Muito Pouco Diferenciada); M(EPD) – Médio (Expressão Pouco Diferenciada); A(ED) – Alto (Expressão Diferenciada); MA(EMD) – Muito Alto (Expressão Muito Diferenciada); E-Emoção; N-Nota

Diferenciação emocional: Frequência(f) *intensidade(i)									Perfil |f*i| /N.º emoções				
Níveis	TAA				TAB				Níveis	TAA		TAB	
	E(+)%	N	E(-)%	N	E(+)%	N	E(-)%	N		%	N	%	N
B(EMPD) (0- 108)	56	3	88	3,25	40	3,2	96	3,4	B (até 5)	56	3	40	3,3
M(EPD) (109-216)	36	3	12	2,85	48	3,3	4	2,8	M (5,1-9)	40	3,15	60	3,32
A(ED) (217-324)	4	3,6	0	-	8	3,5	0	-	A (9,1-14)	4	3	0	-
MA(EMD) (325 – 432)	4	3,2	0	-	4	3,5	0	-	MA (14,1-20)	0	-	0	-

A quase totalidade das respostas concentraram-se nos níveis menos diferenciados (TAA-Baixo: emoções positivas (56%) e emoções negativas (88%); TAB- Médio: positividade (48%); Baixo: negatividade (96%), demonstrando uma diminuição da negatividade na TAB) e nos perfis Baixo/Médio (TAA- Baixo: 56%; TAB- Médio: 60%). Isto demonstra que as tarefas avaliativas foram de uma forma geral realizadas, com equilíbrio emocional, apesar de não serem percebidas muitas emoções. Cada estudante geria e verbalizava o seu bem-estar de acordo com a sua personalidade (perfil) e estratégias de regulação emocional, das quais se destaca: modificação cognitiva por mudança de expectativa (esperança, otimismo, calma, tranquilidade), *insight* (reforço da clareza, organização e pesquisa), apelo à autoconfiança, ou outras emoções incentivadoras, e confiança no amparo da comunidade. Cruzando com as notas, para conhecer a relação entre o bem-estar e o envolvimento cognitivo aferido pelos resultados académicos nas tarefas avaliativas, a maior média situa-se nos níveis mais altos de diferenciação da positividade, no mais baixo de negatividade e no perfil médio, em ambos os momentos.

ESTADO EMOCIONAL FINAL

O estado emocional final descrito nas respostas ao questionário (44% da amostra) após a realização da prova de avaliação presencial caracterizou-se por 21 emoções positivas (91.3% de positividade - 25 alunos - confirmado pela análise discursiva do Fórum de Encerramento - 90% - 19 estudantes), agrupadas em cinco dimensões de estados de *Alegria/Bem-estar* (43,9%),

Amparo/Afetividade (39,1%), *Motivação* (7,3%), *Autoeficácia* (7,3%) e *Tranquilidade* (2,4%), o que sugeriu a finalização da unidade curricular com um grau de satisfação grande, não tendo sido expresso qualquer estado negativo em relação à U.C. Registou-se que apenas 8,7% das emoções eram de *Ansiedade* pelas notas e *Nostalgia* por antever o final da disciplina. A *Gratidão*, pela presença e o acompanhamento emocional/cognitivo de toda a comunidade de aprendizagem e pelo interesse das temáticas da U.C. cujo *design* e intervenção pedagógica ultrapassaram, em alguns casos, a evolução profissional contribuindo para o crescimento pessoal, constitui o sentimento mais verbalizado no Fórum de Encerramento. Este grau de satisfação foi também aferido pela quase totalidade das respostas, que confirmaram que a U.C. correspondera às expectativas iniciais e que o seu *design* pedagógico contribuíra para os bons resultados obtidos, bem como o acompanhamento da equipa docente e dos pares nos diversos fóruns. As tarefas avaliativas (TA) foram, também, consideradas úteis, de interesse e adequadas, bem como o seu acompanhamento com a autoavaliação emocional. Os dois casos que ponderaram uma eventual desistência da U.C. não se concretizaram devido ao acompanhamento docente realizado. No caso dos nove estudantes que afirmaram não terem pensado nisso, acreditavam que não o fariam justificando-o pela “presença, acompanhamento, proximidade, diálogo, trabalho na resiliência e motivação, amor, e dedicação” da equipa docente.

5.3. ANÁLISE DOS FÓRUNS

A dimensão discursiva emocional das mensagens dos estudantes demonstrou existir bem-estar emocional ao longo da U.C., aferido diariamente para adaptação da prática pedagógica. O Fórum de Apresentação, que se manteve aberto durante todo o semestre, adotando o formato de *Café Lounge* e de apoio personalizado, teve uma adesão de visualização de 92% e uma utilização “quase permanente” e diária por 46% dos estudantes. Valorizado pela proximidade, ilustrou o grau de grande satisfação que se ia vivendo na unidade curricular. Esta foi revelada pela presença dos códigos enunciados por Etchevers Goijberg (2006), nomeadamente a repetição de pontuação, o uso de onomatopeias, os *emoticons* (sobretudo sorrisos) e o uso de maiúsculas, bem como pelo recurso a outras tonalidades afetivas, encontradas nas imagens, citações incentivadoras e mensagens de proximidade, sublinhando uma presença atenta, entre pares e a equipa docente, no “cuidar” da comunidade de aprendizagem. Da análise das mensagens dos estudantes, referimos alguns excertos:

Gosto muito desta casa e dos seus habitantes...
Sentimo-nos perto, ligados por abraços reais...
Indescritível o acolhimento...
Fiquei de coração cheio por nos querer em diálogo...
Muito bom saber que está aí desse lado...
Alento para continuar...
Sempre ternura e amizade que nos enche o dia...
Calou-me fundo o teu gesto...
Amparo, atenção, carinho...

Melhor colaboração, melhor equipa...
Colaboração para a construção de conhecimento eficaz...
Faz querer estar deste lado...
Presença constante...
Louvar querer saber quem está deste lado...
Reforço mútuo...
Felicidade...
Não há tempo nem distância para a empatia.

Já os Fóruns de Trabalho, sobretudo o do Tema 1, serviram para a partilha de conteúdos, opiniões e receios, na construção de conhecimento, reforçado pelo “cuidado” num acompanhamento *online* e *feedback* constantes. Teve uma adesão de visualização de 100%, sendo o seu uso “quase permanente” e diário por 92% dos estudantes. Foi apelidado de “lufada de ar fresco” a repetir noutras U.Cs. Os Fóruns dos eFolios foram pouco participados, embora visualizados permanente ou diariamente pela totalidade dos estudantes servindo de orientação para dúvidas de carácter informático e também para incentivo mútuo. Lê-se, por exemplo: “agradecimento às professoras e colegas pela vibração e energia em forma de corrente que chegou a este lado, vou retribuir a magia que recebi”. Medida reconhecida de muito interesse foi a forte dinamização do Fórum da Prova Presencial, nas presenças de ensino, cognitiva e emocional (Garrison & Arbaugh, 2007). Este teve uma adesão de visualização de 88%, uso “quase permanente” e diário por 46% dos estudantes, 21% de participação permanente nos dias anteriores à prova e usado até à hora da prova. No sentido de elucidar esta situação, apresentamos alguns excertos das mensagens, surgidas na interação entre 12 estudante:

Muito obrigada pelas palavras que me tiram o medo da pressão...
Por me ajudar a crescer...
Gosto muito desta experiência de estudo inédita...
Apesar de não ter participado, ajudaram-me imenso com o que li...
Brainstorming muito positivo...
Grande vinculação...
Reforço de segurança...
Esperança...
Muito confiante...
Estudar, refletir e absorver tudo o que aqui é dito...
É fundamental a interação com o professor para motivar, porque nós somos fortes estamos aqui, mas Muitos ficam pelo caminho, porque sabedoria, maturidade, perseverança não chegam para ultrapassar o Obstáculo de estudar sozinho.

Uma outra medida muito bem acolhida para combater a ansiedade da espera das notas da U.C. foi o Fórum de Encerramento, com visualização de 96%, um uso “quase permanente” e diário por 67% dos estudantes, tendo contribuído para uma “despedida” mais suave da forte vinculação vivida na U.C. Foi expressa tristeza pelo seu término e tentada semelhante dinamização pelos estudantes noutras U.Cs. As mensagens entre os 22 estudantes demonstraram a gratidão entre todos:

Imenso orgulho, vitória do que se viveu aqui, com motivação e paixão...
Foram a minha força em marcha...
Esperança de reencontro...
Sentir que temos alguém desse lado para nos ouvir..
Um abraço tão apertado que corta a respiração por momentos deliciosos!!! Estou feliz!!!...
Agradeço a luta dura, só possível com o apoio de toda a equipa...
Faltam-me palavras para agradecer tudo o que aqui foi vivido....
Juntos somos mais fortes, esperança que esta experiência se repita...
Dá força para continuar.

Concluindo, apesar de todos os fóruns na unidade curricular terem sido medidas importantes, verifica-se, através da análise do questionário, dos acessos e participações, que os mais valorizados foram: Fórum de Apresentação, Fórum do Tema 1 e Prova Presencial. Do estudo da positividade destes fóruns, por análise discursiva, verificou-se haver um Bem-estar elevado, de 85,1% , 82,3% e 70,4% respetivamente. Cruzando estes dados com as outras fontes referidas, o bem-estar ao longo da U.C e durante as atividades foi confirmado.

6. CONCLUSÕES

O estudo é pioneiro em Portugal por investigar as dinâmicas emocionais e a sua regulação em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior, que divergem na facilitação personalizada da aprendizagem, com tarefas úteis, de interesse e dificuldade adequada, reforçando o amparo no ensino *online*. Através de um desenho de investigação cuidadoso e regulado por um Design-Based Research (DBR) reforçador da afetividade e motivação, objetivou-se o conhecimento da emotividade e do seu papel na qualidade da interação *online*, envolvimento cognitivo e coconstrução do conhecimento. Aplicando uma forma mais dinâmica de observação emocional, através de um modelo que agrupa as emoções por dimensões e as articula em eixos contínuos, variando em qualidade, frequência e intensidade, numa intervenção pedagógica atenta à presença emocional e às microlideranças estudantis, pretendeu-se atingir uma gestão mais cuidada do bem-estar emocional, abrindo a comunicação para reforço mútuo da motivação e afetividade.

No *Cenário I*, aqui descrito, observou-se uma vivência de bem-estar emocional, tanto no Coorte A - avaliação emocional dos 39 estudantes que efetuaram as tarefas avaliativas (TA), como no Coorte B - avaliação do percurso de 25 aprendentes, diferenciado e gerido pelo perfil afetivo de cada um. A maioria dos estudantes não necessitou de expressar o seu sentimento de bem-estar de uma forma muito diferenciada, apesar de haver quem a adjetivasse com uma dinâmica emocional mais intensa. Esta vivência foi confirmada pela vinculação à U.C. e reforço da pertença à comunidade e pelo travar da vontade de desistência, tendo sido mesmo apelidada de “experiência muito válida e a repetir”. Os resultados também parecem apontar para uma melhoria nos resultados académicos dos estudantes que sentiram uma positividade equilibrada.

Com implicações pedagógicas sobre o valor do “cuidado” no desenvolvimento e manutenção das presenças na comunidade da aprendizagem *online* como forma de aumentar o bem-estar na aprendizagem, este estudo deverá ser continuado, rumo a um melhor conhecimento do elo entre a cognição e a afetividade humana.

REFERÊNCIAS

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Artino, A. R. (2012). Emotions in *online* learning environments: Introduction to the Special Issue. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 137-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.001>
- Artino, A. R., & Jones I., K. J. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in *online* learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>
- Castro, E., Melo, K. S., & Campos, G. H. B. (2018). Afetividade e motivação na docência *online*: Um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 281-301. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.17415>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Efkiles, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction*, 15(5), 377-380. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.006>
- Etchevers Goijberg, N. (2006). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en internet. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 7(2), 92-106.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Guedes, S., & Mutti, C. (2010). Affections in learning situations: A study of an entrepreneurship skills development course. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 195-208. <https://doi.org/10.1108/13665621111117224>
- Graesser, A., & D'Mello, S. (2012). Emotions during the learning of difficult material. *Psychology of Learning and Motivation*, 57, 183-225. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>

Gross J., & Thompson (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.

Hewson, E. R. F. (2018). Student's emotional engagement, motivation and behavior over the life of an online course: Reflections on two market research case studies. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(10), 1-13. <http://doi.org/10.5334/jime.472>

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.

Kort, B., Reilly R., & Picard, R. W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy – Building a learning companion. *Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technology* (pp. 43-48). Madison, Wisconsin, IEEE Computer Society.

Lehman, B., D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Confusion and complex learning during interactions with computer learning environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.002>

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>

Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001>

Moreira, J., & Gamboa, P. (2016). Inventário de estados afetivos-reduzido: Uma medida multidimensional breve de indicadores emocionais de ajustamento. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 41(1), 132-144.

Morgado, L., Neves, A., & Teixeira, A. (2016). Acolhimento e integração como valor estratégico: Análise do sistema institucional de apoio ao estudante virtual da UAb. In M. C. Benzán & A. Sánchez-Elvira (Orgs.), *Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia* (pp. 27-55). UAPA-AIESAD.

Mueller, J. (2005). *Authentic assessment toolbox: Enhancing student learning through online faculty development*. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), 1-7.

Neves, A., & Morgado, L. (2012). *Emoção e experiência nos primeiros dias online*. Comunicação apresentada no SEMIME- VI – Seminário Exclusão Digital na Sociedade de Informação, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*(2): 91-106.
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: Para uma universidade do futuro*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>
- Rebollo-Catalán, A., García-Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón-García, O., & Veja-Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 14*(1), 1-23.
- Rebollo-Catalán, M. A., García-Pérez, R., Buzón-García, O., & Vega-Caro, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: Diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 69-93. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058
- Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M. K., Spencer, V., Lawson, H., & Werner, T. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.001>
- Risquez, A., & Sanchez-Garcia, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 213-221. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.003>
- Runa, A., & Miranda, G. (2015). Emoções e expressão das emoções online. In G. Miranda (Org.), *Psicologia dos comportamentos online* (pp. 107-147). Relógio D'Água.
- Salvador, M., Tomé, I., & Lagarto, J. (2015). Aprender com tecnologias digitais no Ensino Superior – Um modelo de elearning em contexto de sala de aula. In M. J. Gomes, A. J. Osório & A. L. Valente (orgs.), *Actas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação*, Braga, Portugal, 14-15 Maio (pp. 1226-1242). Universidade do Minho.
- Sansone, C., Smith, J. L., Thoman, D. B., & MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: Potential motivation and performance trade-offs. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 141-149. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.004>
- Santos, N. L., & Faria, L. (2007). Escala de auto-aprendizagem. In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado, *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 137-147). Quarteto.
- Simonetto, K., Murgo, C., & Ruiz, A. (2016). Afetividade na educação: A distância sob o olhar de alunos de pós-graduação. *Revista FSA, 13*(1), 83-96.
- Wosnitza, M., & Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction, 15*(5), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.009>
- Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W. H., & Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.003>

i Laboratório de Educação a Distância & eLearning (LE@D),
Universidade Aberta, Portugal.
ORCID: 0000-0001-5186-8908

ii Laboratório de Educação a Distância & eLearning (LE@D),
Universidade Aberta, Portugal.
ORCID: 0000-0002-4973-6727

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Endereço Postal:
Lina Morgado
R. da Escola Politécnica, 147
1269-001 Lisboa
lina.morgado@uab.pt

Recebido em 18 de maio de 2018
Aceite para publicação em 8 de outubro de 2020

Impact of emotional dynamics in learning on distance courses in higher education: The role of emotional presence and micro-leadership

ABSTRACT

This paper focuses on the problem of online emotions in online learning contexts, presenting a new model for emotional identification. It's a study on the link between teacher-student and between peers, based on the pedagogical design of learning experiences arising from emerging needs in the online context, namely the reinforcement of presence through affective and motivational interaction. It aims to improve the well-being and the quality in learning, involving higher education students in online interaction and communication in digital environments. It uses the Design-Based Research (DBR) methodology, in a multi-case study: 1) LMS-Human Tutor + Undergraduate Course; 2) LMS-Human Tutor and Virtual Tutor (IA) + Undergraduate Course. The characterization of emotional well-being and cognitive involvement of students and teachers comes from the analysis of those scenarios, producing pedagogical design and improving solutions based on proximity strategies: Thematic and Lounge-type Forums, Feedback, Online Support and Monitoring. The data were collected through a variety of instruments: a) an Emotion Scale; b) a questionnaire and a semi-structured interview; c) an analysis of the interactions in online discourse. The results, referring to scenario 1, point to the importance of reinforcing the emotional presence of the teacher and of the student micro-leaderships, improving their learning and well-being, and creating the desire to repeat the experience.

Keywords: Emotions online; Virtual learning environments; Emotional, social and cognitive involvement.

Impacto de la dinámica emocional en el aprendizaje en cursos a distancia en la enseñanza superior: El papel de la presencia emocional y del micro-liderazgo

RESUMEN

Este artículo analiza la problemática de las emociones en línea en contextos de aprendizaje en línea, presentando un nuevo modelo para la identificación emocional. Es un estudio sobre la vinculación entre el docente y el estudiante et pares, basada en el diseño pedagógico de experiencias de aprendizaje derivadas de las necesidades emergentes en el contexto *online*, reforzadoras de la presencia a través de la interacción afectiva y motivacional. Se pretende mejorar el bienestar y la calidad en el aprendizaje, involucrando a los estudiantes integrados en entornos digitales en la enseñanza superior. Se recurre a la metodología Design-Based Research (DBR), en un estudio multi-casos: 1) LMS- Tutor Humano + Curso de Graduación; 2) LMS- Tutor Humano y Tutor Virtual (IA). La caracterización del bienestar emocional y implicación cognitiva proviene del análisis de esos escenarios, produciendo principios de diseño pedagógico y soluciones basadas en estrategias de proximidad: Foros temáticos y café-Lounge, *Feedbacks*, Seguimiento en línea. Los datos fueron recogidos a través de varios instrumentos: a) Escala de Emociones; b) el cuestionario y la entrevista semiestructurada; c) análisis de las interacciones en el discurso en línea. Los resultados obtenidos en el escenario 1 apuntan a la importancia del refuerzo de la presencia emocional del profesor y de los micro-liderazgos estudiantiles, se beneficiando el aprendizaje y el bienestar, creando el deseo de la replicación de esta experiencia.

Palabras clave: Emociones en línea; Ambientes virtuales de aprendizaje; Participación emocional, social y cognitiva.

Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos

RESUMO

Este artigo se propõe a refletir sobre uma didática para a juventude a partir das perspectivas dos próprios jovens sobre a escola e a prática docente. O objetivo é identificar elementos da didática que contribuam com o processo de ensinar para jovens. Os dados são resultados de pesquisa em uma escola pública de ensino médio que atende jovens da periferia do Rio de Janeiro, a partir de observações das aulas, aplicação de questionários aos alunos e entrevistas com professores e gestores. O texto articula referenciais de estudos sobre juventude com o campo da didática e da profissão docente. A partir de uma concepção de didática multidimensional, conclui-se que, para os jovens, o professor que “sabe ensinar” tem o poder de motivá-los para aprender e de dar sentidos à própria escola através de uma prática pedagógica diversificada e relacional. O trabalho aponta para a relevância de se investir em uma didática para a juventude associada a três elementos: metodologias interativas, ênfase na dimensão relacional favorecendo interações e reconhecimento do papel motivador do professor como construtor de sentidos.

Silvana Mesquita¹
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio de Janeiro,
Brasil

Palavras-chave: Juventude; Didática; Ensino Médio; Prática Docente.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Dentre as especificidades da docência, pode-se afirmar que o “saber ensinar” confere a principal distinção da profissão docente. Como aponta Roldão (2007), “o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (p. 101). Porém, mesmo que essa afirmativa pareça evidente, constata-se que os conhecimentos didático-pedagógicos não são valorizados, tanto nos currículos da formação inicial (Cruz, 2017; Gatti & Nunes, 2009) quanto pelos próprios professores em sua atuação. Pensar uma didática que realmente contribua com o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas, capaz de atender as demandas dos alunos e da sociedade, é um dos principais desafios da formação de novos professores e do desenvolvimento profissional daqueles que já se encontram em exercício.

Este artigo propõe refletir sobre uma didática para a juventude, partindo da análise de dados empíricos e baseando-se em dois pressupostos. O primeiro, de que é possível teorizar elementos identificados na prática docente em diálogo com os fundamentos da didática, de modo que esses realmente contribuam para a formação e atuação profissional docente. É necessário romper a dicotomia entre teoria e prática que parece afastar os conhecimentos pedagógicos da prática docente. O segundo pressuposto parte do princípio de que o grupo geracional ao qual se destina a atuação dos professores exige estratégias de ensino específicas. Supõe-se a necessidade de se constituir conhecimentos de uma didática específica para os diferentes públicos que a escola atende. Reconhece-se que cada segmento de ensino possui um conjunto de especificidades que direciona o fazer docente. Os campos da educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, vêm amplamente construindo e divulgando estratégias didáticas para esses segmentos de ensino em articulação com a sociologia da infância e da psicologia (Kramer, 2016).

Mas, e quanto ao campo do ensino médio¹? Como se pode estruturar uma didática que contribua com o processo de ensinar para jovens? Qual concepção de didática justifica essa ideia? Este texto apresenta elementos que contribuem para se refletir sobre uma Didática para a Juventude, a partir das perspectivas dos próprios jovens sobre a atuação de professores e a sala de aula. Para isso, os dados apresentados são resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública de ensino médio, na qual as percepções dos jovens foram identificadas por questionários/observações e se acompanhou as práticas pedagógicas de quatro professores indicados pelos alunos como aqueles que mais favoreciam o seu processo de aprender. Questionase, ao longo da pesquisa: O que os jovens de ensino médio consideram como uma boa aula? O que favorece mais a sua aprendizagem na sala de aula? Quais características um professor precisa ter para favorecer a aprendizagem dos jovens que acessam a escola pública hoje?

Os objetivos principais da pesquisa são: identificar as percepções dos jovens sobre as estratégias de ensino e as características dos professores que mais contribuem para a aprendizagem, em diálogo com os objetivos e sentidos que esses jovens atribuíam à escola de ensino médio; e caracterizar os elementos comuns da didática dos “bons professores”, indicados pelos jovens. A partir da identificação desses elementos, esse artigo propõe uma concepção de didática multidimensional superando uma visão estritamente técnica ou exclusivamente teórica, mas que realmente contribua para a compreensão da complexidade do saber fazer docente.

A relevância desse estudo se estrutura a partir das explicações a seguir sobre a escolha dos jovens como protagonistas, da escola de ensino médio como campo de investigação e da concepção de didática adotada, a didática multidimensional.

Sobre a relevância de se considerar os jovens como protagonistas, os estudos sobre juventude (Brenner & Carrano, 2014; Dayrell, 2007; Gil & Rasco, 2015; Martuccelli, 2016; Pais et al., 2017; Sposito, 2005) apontam para a entrada de um novo público nas escolas públicas de ensino médio, resultado da ampliação do número de vagas e da maior progressão dos estudos. Esse novo grupo de jovens passou a questionar as próprias bases do ensino recebido, acusando-o de enciclopédico e descontextualizado com suas realidades.

1. No Brasil, corresponde à etapa final da educação básica com duração de três anos que atende, em sua maioria, jovens de 15 a 17 anos, sendo iniciada após conclusão de nove anos de ensino fundamental (Brasil, 1996).

Constata-se que a juventude precisa “entrar” na escola de ensino médio e superar a sua invisibilidade diante da hierarquia escolar. Ouvir estes *novos jovens* sobre os seus anseios, o sentido que dão à escola e interpretar suas concepções sobre uma boa aula pode contribuir na legitimação de uma escola média mais efetiva e formadora. Antes, a escola e os professores detinham o monopólio do saber e a autoridade, mas hoje as crianças e os jovens são sujeitos de direito.

Além disso, é preciso superar as representações que circulam na esfera social e cultural que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014), é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem, concebendo o jovem como um “vir a ser” adulto (pré-adulto). Nega-se, com isso, o presente vivido. Há associação da imagem da juventude vista como problema, principalmente no que se refere aos casos de uso de drogas, violência, criminalidade, gravidez precoce.

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. (Dayrell & Carrano, 2014, p. 106)

No que tange a opção pela escola de ensino médio como campo de investigação, essa se justifica por destinar-se à população jovem, sendo responsável pela sua formação integral e abrangendo as funções de preparação para o trabalho, garantia de continuidade dos estudos e formação como cidadão. Essa fase do ensino vem ganhando destaque nas políticas educacionais brasileiras desde sua expansão em consequência da universalização do ensino fundamental. No Brasil, em 2009, o ensino médio passou ter a indicação de obrigatoriedade e gratuidade para toda população jovem. Porém, os problemas nesse segmento de ensino são muitos, tanto em relação a sua abrangência quanto à qualidade do ensino oferecido (Mesquita & Lelis, 2015).

Estudos recentes sobre o contexto brasileiro (Krawczyk, 2009, 2014; Kuenzer, 2009, 2011) constata que nas escolas públicas de ensino médio, crescentes por todo o país, os jovens pouco aprendem ou se interessam pela escola, o domínio de leitura e interpretação é bem abaixo dos padrões desejados. Há, ainda, um conflito de identidade quanto à função do ensino médio, principalmente para as classes mais populares, em relação à ausência de preparação para o trabalho e às chances desiguais de acesso à universidade. Somam-se também as queixas da sociedade civil no que diz respeito à precária formação dos jovens que entram no mercado de trabalho após concluírem o ensino médio regular. Portanto, novos e velhos problemas impactam a prática docente nesse segmento de ensino que justificam ter seu processo de ensino-aprendizagem investigado.

No que tange a concepção de didática adotada, não se trata da defesa por estruturar uma didática meramente instrumental, como uma lista de técnicas ou recursos para se ensinar melhor a esse público. Mas, antes, de se

propor a articulação entre *quem aprende e quem ensina*, refletindo o quanto as demandas dos jovens, levantadas pelos estudos empíricos sobre juventude, podem contribuir com o campo da didática. Questiona-se o quanto a didática, além da dimensão técnica, mas também em sua perspectiva política, social e humana (André & Oliveira, 2009; Candau, 1983, 2009, 2012; Pimenta, 2012), dialoga com as temáticas que afligem os jovens nas salas de aula das escolas públicas de hoje.

O texto está estruturado em três partes. A primeira apresenta a concepção de didática multidimensional que fundamenta esse estudo; a segunda traz o desenho metodológico da pesquisa e contextualiza o campo da investigação empírica; a terceira apresenta os resultados sobre os elementos constitutivos de uma didática para a juventude.

2. DE UMA DIDÁTICA INSTRUMENTAL PARA UMA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL

Para refletir sobre o conceito de didática, pode-se iniciar fazendo uma análise sobre o próprio uso gramatical da palavra didática, ora como adjetivo, ora como substantivo. Didática(o) é comumente empregado como adjetivo para caracterizar uma determinada forma de ensino, muitas vezes associado à organização, etapas e estrutura técnica; o adjetivo é usado até mesmo fora do espaço escolar: “essa apresentação está muito didática”; “esse professor é didático”; “esse texto está bem didático”. Porém, a didática como substantivo está relacionada a um campo de conhecimento e compreende as bases epistemológicas do ensino associadas à intenção de produzir aprendizagem, tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem. A teorização desse processo de ensino sempre foi um grande desafio devido a sua complexidade ao envolver aspectos sociais, econômico, políticos e culturais daquele que aprende, pois toda a forma de ensino é voltada para o outro.

Para Libâneo (2013), o debate em torno da delimitação de campo de estudo da didática, do desenvolvimento do seu campo investigativo e do seu significado e papel na formação profissional de professores continua em ebulição. O autor aponta que a história da didática passou por diversas fases, na maioria das vezes influenciada pela concepção de educação e pelas tendências pedagógicas incorporadas ao universo escolar. Perguntas como *Para que serve a escola? Qual o papel do professor? Quais conteúdos devem ser ensinados? Como o aluno aprende?* têm suas respostas influenciadas por modelos político-econômicos da sociedade que direcionam as práticas de ensino nas escolas. Portanto, a autonomia do campo da didática é sempre relativa, suas fronteiras são fluidas e interdisciplinares, pois não se pode compreender o ensino distanciado dos objetivos e dos conteúdos a serem ensinados.

Assim, não há didática fora dos conteúdos e dos métodos de investigação que lhes correspondem, em outras palavras, não há conteúdos fora dos métodos que levaram a constituição de um objeto de conhecimento. Também não há didática fora da relação do aluno com o conteúdo (fora das transformações das relações do aluno com o

conteúdo), como não há didática separada das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos. (Libâneo, 2013, p. 162)

Castro (1991) salienta que a didática não se compreende apenas como uma orientação para a prática, toda a escolha de forma de ensinar traz uma representação teórica. Na sua perspectiva, a didática é compreendida como a ciência profissional do professor que investiga e define saberes profissionais a serem mobilizados para a ação docente no ato de ensinar, sendo detentora e produtora de conhecimentos relevantes para a formação de professores. Porém, qual a identidade da didática? Quais conhecimentos são produzidos de modo a auxiliar profissionalmente os professores no processo de ensino-aprendizagem?

Castro (1991) aponta que, desde a sua gênese no século XVII, a didática convive com a oscilação de paradigmas identitários: de um lado, a defesa dos aspectos metodológicos enfatizando a instrumentalização técnica para o ensino, a ordenação, o sequenciamento e com foco no professor e, de outro lado, as apostas no sujeito que aprende, nas suas necessidades, anseios, limites e variações. Para o autor, aspectos que aparentemente não deveriam ser dicotômicos tornam esse campo de conhecimento uma arena de disputas e com a necessidade de se definir novos caminhos, principalmente aproximações. Segundo o citado autor, ao se conceber o ensino de forma a que contribua para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social, a concepção de didática precisa incorporar tanto o método quanto os sujeitos, em estreita articulação.

Mas essa integração nem sempre foi uma realidade. No Brasil, Candau (1983) aponta que a didática passou da exaltação à negação entre os anos de 1950 e os anos de 1980. Para a autora, inicialmente se apostava estritamente na dimensão técnica da didática e no silenciamento do político, exaltando o método em detrimento do sujeito. Na sua perspectiva, acreditava-se na neutralidade pedagógica e no ensino baseado na transmissão de conhecimentos universais e iguais para todos. Candau (1983) aponta que a ênfase era nos objetivos operacionais, no planejamento e sequenciamento dos conteúdos, na variedade de técnicas de ensino e na avaliação. Segundo a autora, a entrada na escola do método de estudo programado, dos primeiros recursos tecnológicos e da psicologia behaviorista norteou essa fase instrumental da didática no sistema educacional do país. Assim, pode-se afirmar que a escola vivia um distanciamento político-social e adotava um modelo de fábrica para o ensino.

No entanto, na metade dos anos 70, a neutralidade dos métodos é questionada e se inicia, como aponta Freire (1996), um movimento por uma educação emancipatória que contribuísse para combater a desigualdade social. Com base nas ideias de Freire (1996), pode-se afirmar que consolidava-se a afirmação de um compromisso político por parte da educação e questionava-se as formas de ensinar e de reproduzir as desigualdades. No meio educacional, a didática técnica passa a ser contestada, chegando a sua negação e substituição por uma didática de dimensão política, com ênfase no sujeito de direito e priorizada nos cursos de formação de professores através de debates teóricos.

Segundo Candau (2009), essa realidade contribuiu para uma redução do papel da didática no campo profissional docente. Os professores em ação nas escolas questionavam tanto os limites da didática técnica quanto da didática política. Dilema que até hoje os professores parecem viver, segundo Mesquita (2019), contribuindo para o não reconhecimento da didática como uma área de conhecimento que realmente contribua com a ação de ensinar, mantendo-se uma visão prescritiva e instrumental da didática. Na perspectiva dessa autora, acaba predominando, até mesmo entre os professores, a ideia de que o domínio dos conteúdos específicos é suficiente para ensinar, não reconhecendo os conhecimentos didáticos e pedagógicos como aqueles que dão distinção profissional.

Em pesquisa recente sobre o exercício da docência no ensino médio (Mesquita, 2019), os professores afirmam que a didática que lhes é apresentada nos cursos de licenciatura² não dialoga com a realidade do público das escolas médias onde atuam:

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. Eu vivi isso comparando a minha experiência com os meus alunos, eu desenvolvi didática sem ter tido aula de didática, porque eu comecei a dar aula antes de ir para a graduação. Então, eu fui percebendo com os alunos quais técnicas funcionavam e quais não funcionavam. Nesses 11 anos, algumas eu mantive e outras eu tranquei. E depois, as minhas aulas de didática na faculdade não me ensinaram a lidar com a sala. Você precisa, antes de ter um material lindo para dar aula, você precisa ter a atenção do aluno. Na rede pública é assim, porque você primeiro tem que ganhar o cara. Às vezes você vai precisar de três semanas antes de dar um conteúdo e se você não ganhar. (Professora de Língua Portuguesa do ensino médio). (p. 218)

2. Curso de nível superior destinado à formação de professores com duração de três a quatro anos.

Assim, até aos dias de hoje reforça-se a necessidade de se conceber a didática pela integração entre método e sujeito, entre político e técnico, entre humano e instrumental, buscando por uma nova didática, seja nos cursos de formação de professores ou na prática docente nas escolas (Andre & Cruz, 2013; Candau, 2012, 2013; Pimenta, 2012). Essa nova didática, nomeada de Didática Fundamental, vem sendo proposta por Candau (1983) desde os anos de 1980, quando a didática foi colocada em questão por meio de uma série de eventos e produções na área. Para a autora, a Didática Fundamental tem uma concepção *multidimensional* e contextualizada com a realidade que considera as dimensões humanas, técnica e político-social do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Candau (1983), a dimensão humana da didática identifica que é a relação interpessoal o centro desse processo, compreendendo a perspectiva subjetiva, individual e afetiva do ensino. Por outro lado, a autora integra à didática também a dimensão político-social que considera as diferenças culturais e os contextos sociais que impregnam todo o processo de ensino. Enquanto que a dimensão técnica, para Candau (1983), compreende a intencionalidade do ensino, considerando a sua sistematização através da seleção de objetivos, conteúdos, forma de ensinar e de avaliar.

Assim, a integração das dimensões humanas e políticas em diálogo com a dimensão técnica permite ampliar as próprias concepções sobre as dimensões pedagógicas e profissionais do trabalho docente, superando uma visão meramente instrumental e incorporando elementos subjetivos e sociais na prática dos professores. Como afirma Candau (2012), não há neutralidade pedagógica no processo de ensinar:

Portanto, as análises e justificativas que sustentam esse artigo concebem a didática como multidimensional e comprometida com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente para a maioria da população em interação com os objetivos da escola e com um currículo que contribuam com a transformação social e respeito às diferenças. Diante dessa concepção de didática, é possível que conhecer os jovens que acessam a escola hoje e suas formas de aprender contribuam para consolidar conhecimentos e até mesmo pensar elementos comuns para uma didática da juventude.

A didática é detentora de um conhecimento específico, resultante da produção de teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e aprender... Vários desafios estão postos à área, em especial aqueles que se referem à projeção de ações pedagógicas que articulem a relação entre professor, aluno e conhecimento escolar em um contexto situado, levando em conta as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades dos alunos. (Andre & Cruz, 2013, p. 189)

3. DESENHO METODOLÓGICO E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O artigo apresenta resultados a partir dos dados produzidos por uma pesquisa qualitativa realizada, entre os anos de 2015-2016, em uma escola pública, exclusivamente de ensino médio que atende os jovens da periferia da cidade do Rio de Janeiro. A opção pelas classes populares se justifica pela entrada, relativamente recente, dessa parcela da população na escola de ensino médio em busca de níveis mais altos de escolarização e pelos conflitos que se evidenciam entre os objetivos atribuídos a essa fase de ensino.

Optou-se pela seleção de uma escola pública de grande porte e considerada de prestígio³. A escola investigada possuía 56 turmas de ensino médio e mais de dois mil alunos, possibilitando comparações entre as percepções dos jovens inseridos em contextos intra e extraescolares semelhantes. Por ser diurna, a escola atendia jovens predominantemente na faixa etária entre 15 e 17 anos. Tratava-se de uma escola destinada à população de uma região periférica, considerada de prestígio pelos seus integrantes e pela comunidade local, com distanciamento de questões ligadas a violência interna e externa que pudessem interferir nas percepções dos alunos em relação aos objetivos e práticas de ensino.

3. Costa (2008) adota o conceito de escolas de prestígio para se referir a um conjunto de instituições consideradas boas escolas pela comunidade, pais, professores e diretores, principalmente no que se refere a sua organização, disciplina e segurança.

3.1. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos utilizados para produção de dados foram questionários, entrevistas e observações dentro do desenho metodológico descrito a seguir. Os questionários foram respondidos por 341 jovens de turmas de 3º ano (concluintes do ensino médio) da escola selecionada. Eram constituídos por nove questões abertas, sendo sete no modelo de “Complete as frases com sua opinião” (Figura 1), possibilitando respostas curtas e objetivas por parte dos alunos respondentes. Com isso, procurou-se atender ao objetivo da pesquisa de identificar as práticas de ensino dos professores que favorecessem a aprendizagem na percepção dos jovens, em diálogo com os objetivos e sentidos que eles atribuíam à escola de ensino médio.

Figura 1

Questionário Respondido pelos Alunos do 3.º Ano do Ensino Médio

1. Complete as frases com sua opinião:

- a) Eu aprendo mais os conteúdos ensinados na escola quando...
- b) Se eu pudesse mudar a escola eu...
- c) Se eu fosse professor eu faria...
- d) O melhor professor é aquele que...
- e) Para a educação escolar melhorar é preciso...
- f) Uma boa aula é aquela que...
- g) Eu não consigo aprender... (nome da disciplina) porque...

2. Responda sempre com a sua opinião:

- a) Para você, quais são as características de um bom professor? (Pode usar apenas palavras ou frases para responder)
- b) Qual(ais) a(s) disciplina(s) que os professores MAIS apresentam essas características?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para fins de análise dos questionários, reuniram-se as características indicadas pelos alunos em relação a uma “boa aula” e/ou um “bom professor”⁴, a partir da leitura de todas as respostas dos questionários. Criou-se um esquema de tabulação por repetição de palavras e/ou expressões usadas pelos alunos. Este material identificou 115 palavras e/ou expressões que receberam um total de 1.831 indicações dos 341 alunos participantes, o que confere uma média de seis argumentações diferentes por aluno.

A partir dos questionários (questão 2b), identificaram-se quatro professores⁵ apontados pelos alunos como “bom professor”, isto é, aqueles que faziam a diferença favorecendo a aprendizagem e a partir dos objetivos que esperavam da escola de ensino médio. Realizou-se observação e registro de 60 horas das aulas desses professores, além de acompanhamento de conversas informais com os alunos ao longo das aulas (observação participante).

4. Compreende-se a que o conceito de ‘bom’ é relativo, mas adota-se como categoria nativa trazida pelos alunos investigados ao indicarem os docentes que “faziam a diferença” no dia a dia da escola.

5. Três professoras e um professor, sendo o professor e uma professora de Matemática (em turmas de 1.º e 3.º anos), uma professora de Língua Portuguesa (em turmas de 1.º ano) e ainda uma de História (em turmas de 2.º ano).

A observação das aulas, registrada em diário de campo, teve como objetivo consolidar as constatações dos questionários e contribuir para a caracterização dos elementos comuns da didática dos “bons professores” indicados pelos jovens. Dentro da concepção de didática multidimensional adotada, tais elementos compreendiam desde os aspectos metodológicos até as relações professor-aluno, as formas de seleção dos conteúdos, as técnicas de ensino utilizadas, o tom de voz adotado, as motivações, entre outros. Os quatro professores também foram entrevistados, assim como quatro membros da equipe gestora/pedagógica, com o objetivo de produzir dados sobre o contexto de vida dos jovens que frequentavam a escola investigada e suas percepções sobre o ensino.

No que tange a interpretação dos dados, tanto das questões abertas dos questionários, quanto das entrevistas e notas do campo, realizou-se a análise de conteúdos pela construção de quadros sinóticos comparativos. Essa estratégia analítica possibilitou a triangulação dos dados dos três instrumentos que permitiu a caracterização dos jovens participantes da pesquisa e a identificação dos três elementos que mais se destacaram na didática dos “bons professores” indicados por esses alunos, a serem apresentadas na segunda parte do texto. Destaca-se que os critérios éticos foram devidamente observados na pesquisa e reconhecidos por um comitê de ética institucional.

3.2. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: AS JUVENTUDES PRESENTES

Os estudos sobre juventude trazidos até aqui apontam que não há um tipo único de juventude para a qual a escola se destina: fala-se em *juventudes*; além disso, a dimensão político-social da didática multidimensional aposta na contextualização dos sujeitos aos quais o ensino se destina. Sendo assim, faz-se necessário apresentar os jovens participantes dessa pesquisa, conhecendo o contexto social no qual se inserem e se estrutura(m) a(s) sua(s) condição(ões) juvenil(is). Tal condição juvenil, segundo Dayrell (2007), é o modo como uma sociedade constitui e atribui significado à juventude, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais de classe, gênero, etnia, etc. Na escola investigada, dentro da heterogeneidade de público que constitui as escolas hoje, foi possível encontrar algumas singularidades entre os jovens que a acessam.

Quanto ao contexto social, os jovens pesquisados caracterizam-se por viver em uma região conhecida como “periferia da periferia” (Souza, 2002) da cidade do Rio de Janeiro, devido à fragilidade no seu processo de urbanização, frente ao grande crescimento populacional desordenado. Constitui-se uma área carente do Estado, marcada pela violência urbana em algumas regiões, na qual os jovens da escola investigada convivem com a dificuldade de acesso aos serviços públicos como saúde e abastecimento de água regular; a coleta de lixo é precária; a mobilidade urbana é comprometida pela alta densidade demográfica do município, com sistema de transporte urbano superlotado, e o acesso às atividades de lazer e culturais é restrito. Porém, entre os jovens que frequentam a escola o impacto desta realidade é variável. Há alunos com acesso mais amplo aos bens materiais que migraram de escolas privadas, com

pais com altos índices de escolaridade e acesso a livros e computadores. Em contrapartida, há alunos com dificuldades de acesso a itens escolares elementares, como uniforme e material de apoio, além daqueles que necessitam trabalhar e estudar ao mesmo tempo para suprir necessidades básicas da família.

No que concerne ao perfil cultural, as observações realizadas ao longo da pesquisa identificaram a associação dos jovens em grupos por afinidades culturais. Identificam-se os que gostam de dança, arte, esporte e reúnem-se com frequência na sala de dança da escola, acessando a mesma aos sábados para ensaios de coreografias ou práticas esportivas. Há os “apaixonados” por literatura, que visitam a biblioteca com frequência, levam livros para casa e até competem entre si para figurar no rol dos campeões de leitura. Encontram-se também, como os alunos mesmo os definem, os funkeiros, os roqueiros e os admiradores de *hip-hop* e, com isso, o gosto musical também delimita alguns grupos dentro da escola dos jovens. Há, ainda, um grupo mais conservador que valoriza o perfil mais tradicional da escola, critica o excesso de liberdade e que muitas vezes surge ligado às opções religiosas de diferentes denominações.

Martins e Carrano (2011) identificam que a busca dos jovens por outras possibilidades de serem sujeitos de seus destinos pode estar manifestada na diversidade cultural juvenil que possibilita a eles protagonizarem as suas relações sociais e culturais. As culturas juvenis podem ser resultado de formas específicas de cada grupo resistir e responder aos padrões sociais excludentes a fim de expressar suas identidades ou de chamar a atenção para seus problemas e suas necessidades. Neste mesmo caminho, Sposito (2005) reconhece que a crescente diversidade juvenil que se apresenta hoje favorece a reflexão sobre novos espaços de socialização e a constituição de diferentes universos juvenis, marcados pela formação de grupos de estilos e culturas próprios.

Os resultados da pesquisa vão evidenciar que essa diversidade nas condições e culturas juvenis dentro da mesma escola indica também heterogeneidade entre os objetivos e sentidos que os jovens atribuem à escola de ensino médio. Identifica-se um conflito entre os objetivos que os jovens atribuem ao ensino e os próprios objetivos da escola de ensino médio. Diferentemente dos alunos provenientes das elites e da própria classe média, que valorizam o caráter propedêutico da escola média, os jovens de classes populares chegam questionando a validade dos saberes ensinados. Trata-se de perspectivas divergentes e, até mesmo, plurais entre os próprios jovens que vão à escola, como também aponta Dubet (2002) em estudo semelhante.

Porém, em relação ao futuro, os jovens ainda veem a escola como garantia de aquisição de mobilidade social, de melhora nas condições de vida atual e da superação do *status* social dos pais, mesmo que no dia a dia alguns se distanciem destes ideais. A escola torna-se uma obrigação social para estes jovens de periferia. Mas, o que se observa nos estudos sobre juventude e escola (Krawczyk, 2009; Sposito 2005) é que, após sua entrada, os conflitos com os saberes escolares e os aparentes desencontros com os múltiplos objetivos de vida de cada jovem levam os jovens a um desencontro com a escola e à busca de outros sentidos para ela. Assim, pode-se supor que as projeções de futuro que levam os jovens a almejam o ensino médio não sustentam o seu sentido diário de ir à escola.

Ao se refletir sobre uma didática para a juventude precisa-se ter claro que os jovens necessitam ser quase que diariamente mobilizados a estudar e a aprender. Como apontam Charlot (1996) e Canário (2005), para o aluno estudar e aprender, a escola precisa ter um significado, pois o aluno aprende quando constrói sentido, tornando-se capaz de se apropriar de um saber. Os resultados desta pesquisa, apresentados a seguir, evidenciam que é na prática de ensino dos professores e nos elementos da didática identificados que esses jovens parecem encontrar os sentidos para aprender.

4. RESULTADOS: POR UMA DIDÁTICA PARA A JUVENTUDE MARCADA PELAS INTERAÇÕES E SENTIDOS

Inicialmente, na análise de dados da pesquisa, pode-se identificar que para os jovens uma boa aula é aquela na qual o professor “explica bem”, “ensina bem”, “sabe explicar” e “ensina direito” (Tabela 1). Mas, o que querem dizer com essas expressões? Dois movimentos foram realizados para interpretar essas expressões e possibilitar refletir sobre uma didática para a juventude. O primeiro foi identificar nas tabulações das respostas dos 341 alunos evidências que as explicassem, isto é, reconhecer outros termos, dentre os mais citados, que pudessem caracterizar de forma mais objetiva as concepções de boa aula/bom professor para esses jovens. Neste movimento de complexificação dos dados, quatro termos destacam-se entre as indicações dos jovens para compreender o que significa para eles “saber ensinar”, são eles: interage-aluno, aulas-divertidas, aulas-dinâmicas, paciência.

Tabela 1

Expressões Mais Usadas pelos 341 Jovens para Caracterizar um Bom Professor e Suas Aulas

	Número de indicações por aluno	Percentual de alunos
Explica bem; Ensina bem; Sabe explicar; Ensina direito	142	41,6%
Interage com a turma e o aluno; Conversa com o aluno	131	38,4%
Aulas divertidas; Divertido	130	38,1%
Aulas dinâmicas; Dinâmicas	121	35,5%
Paciência; Paciente para ensinar; Trata com respeito	119	34,9%
Desperta o nosso interesse, nos faz querer aprender	114	33,4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários dos alunos.

O segundo movimento foi cruzar as concepções identificadas nos questionários dos alunos com as observações das aulas dos quatro professores indicados por eles como aqueles que “sabe[m] ensinar” ou “ensina[m] bem” e registradas em diário de campo. Na categorização e apropriação dos resultados, procurou-se caracterizar as práticas desses professores em diálogo com o papel que esses jovens atribuíam ao fazer docente e aos próprios objetivos da escola.

Dessa forma, pode-se refletir que a didática capaz de favorecer a aprendizagem da juventude investigada caracteriza-se por aulas dinâmicas e divertidas (dimensão metodológica) que favoreçam a interação professor-aluno (dimensão relacional) e despertem para o sentido da aprendizagem (dimensão motivacional). A identificação dessas dimensões foi possível pela associação dos achados empíricos com o conceito de *Didática Fundamental* (Candau, 1983).

Evidencia-se que as práticas docentes valorizadas pelos jovens como referências para a aprendizagem vão muito além de uma visão instrumental da didática. As aulas observadas em diálogo com os dados dos questionários dos alunos evidenciaram que os elementos de uma didática para a juventude são multidimensionais, com destaque para a interdependência entre as dimensões metodológicas, relacionais e motivacionais da prática docente. Para efeito de caracterização de cada uma dessas dimensões com os dados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico, esta parte do texto se estrutura em três subeixos: as metodologias interativas, a didática marcada pelas relações e o papel motivador do professor.

4.1. METODOLOGIAS INTERATIVAS

As metodologias interativas caracterizam a dimensão metodológica da didática dos “bons professores” acompanhados e compreendem os elementos de uma boa aula e os recursos metodológicos destacados pelos jovens e observados nas aulas. Essa dimensão da prática docente reúne menções que os alunos fazem às estratégias e aos recursos de ensino que os professores utilizam e que eles próprios concebem como formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os estilos de aulas mais identificados nas aulas desses professores são as aulas com “movimento”, nas quais os alunos se mostram como sujeitos ativos e não meros espectadores. Constatou-se que os alunos fazem parte das aulas e, para isso, o seu professor faz o diferente, trazendo inovações e criatividade, a fim de tornar o ensino interessante e atrativo.

Ao observar as aulas dos professores indicadas pelos alunos como “interativas”/“dinâmicas” pode-se estabelecer uma aproximação com a atual ênfase nas metodologias ativas apresentadas por alguns estudos como “práticas inovadoras de ensino” (Moran & Bacich, 2017). No entanto, esse debate sobre a necessidade da participação ativa dos alunos como condição para eficácia do processo de ensino-aprendizagem data de meados do século passado, por referência a diferentes autores como John Dewey, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, entre outros. Também é verdade que o modelo de transmissão unilateral de conhecimento, nomeado por Freire (1996) de “educação bancária”, ainda se repete com frequência nas escolas. A retomada das metodologias ativas nesta década se dá associada aos estudos da neurociência e ao uso das novas mídias e tecnologia, como a aula invertida, o modelo híbrido de ensino e a gamificação (Moran & Bacich, 2017), porém não se restringe a essas. São regatadas, nos estudos de Moran e Bacich (2017), práticas como a metodologia dos projetos, a aprendizagem personalizada, o ensino através de problemas, entre outras estratégias que já permeiam o campo da didática desde o século passado, envolvendo a defesa pela participação ativa e pelo respeito à individualidade dos alunos como já defendia Dewey (1978), por exemplo.

Porém, o que se identifica como princípio central da dimensão metodológica interativa apontada pelos alunos é a ênfase na variedade de estratégias, de recursos e de ações docentes que favoreçam a participação efetiva do aluno na sala de aula (Tabela 2). O aluno jovem quer ser protagonista de sua aprendizagem, quer interagir, quer trazer suas experiências, quer ser desafiado, quer ter prazer em aprender e se divertir aprendendo, para então ampliar e desenvolver conhecimentos significativos.

Tabela 2

Variedade de Estratégias, de Recursos e de Ações Docentes Valorizadas pelos Alunos

	Número de indicações por aluno
1. Aulas dinâmicas	85
2. Aulas divertidas; ensinar brincando	76
3. Dinâmicas	36
4. Aulas diferentes	35
5. Linguagem simplificada, clara e informal	28
6. Aulas interessantes e atrativas	25
7. Variedade nas formas de ensinar	25
8. Uso de tecnologia/mídias	24
9. Aulas práticas e com sentido	18
10. Aulas-passeios e atividades fora da sala de aula	18
11. Criatividade/inação	15
12. Trabalho com projetos	15
13. Aulas descontraídas	14
14. Dar exemplos do dia a dia	14
15. Mudar método de ensino	14

Nas aulas observadas, destacou-se a criatividade do professor para propor estratégias variadas que propiciavam as interações priorizadas pelos alunos, contribuindo para que o processo de ensino acontecesse de forma significativa e de modo a que os conhecimentos ensinados pudessem fazer sentido.

Aula boa é quando o professor não fica só escrevendo e falando a aula inteira e sem interagir com os alunos. Se eu fosse professor eu faria aulas dinâmicas que levassem os alunos a se envolver mais com a matéria. (Alunos do 2º ano do ensino médio)

Assim, pode-se concluir que aula dinâmica para os alunos é sinônimo de interação. O uso de equipamentos tecnológicos (vídeos, computador, internet, jogos), de aulas-passeios ou atividades em laboratórios até aparece nas indicações dos alunos, mas não de forma tão expressiva quanto à questão da interação. Há de se equacionar que a ausência de indicações dessas práticas didáticas mais “modernas” pelos alunos investigados pode ser devido a um desconhecimento das mesmas, pois é preciso também algumas vezes se interpretar o silêncio. No entanto, não anula o debate de que a participação ativa precisa nortear as práticas docentes no trabalho com os jovens até mesmo diante do uso de múltiplos recursos “inovadores”.

4.2. A DIDÁTICA MARCADA PELAS RELAÇÕES

A dimensão relacional é também uma das principais características da didática dos professores de ensino médio apontada pelos jovens e associa-se a relação do professor com os alunos durante as aulas. O favorecimento do diálogo, da participação e dos debates sintoniza com as características metodológicas de aulas dinâmicas e interativas.

Na pesquisa com os alunos, foi usada uma série de expressões que permitiram direcionar as reflexões para a dimensão relacional da didática dos “bons professores” (Tabelas 1 e 2). Mas, além das indicações dos alunos, a caracterização dessa dimensão foi construída observando as aulas dos quatro professores indicados e destacando os aspectos comuns e mais significativos entre suas práticas, sendo eles: *interação professor-aluno, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula*.

Constatou-se que a *interação professor-aluno* na prática docente caracteriza-se pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Os professores indicados pelos alunos demonstram em suas aulas que têm consciência de quem são seus alunos e utilizam essas informações para se relacionar com eles. Deixam o aluno falar sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições. Não ridicularizam suas escolhas, mas expandem suas ideias pelas trocas que estabelecem. O clima torna-se favorável à aprendizagem, com o aluno adquirindo confiança para perguntar e para responder ativamente durante as aulas. O aluno reconhece a proximidade do professor, tirando suas dúvidas com frequência, sem medo, e recebendo muitas vezes um atendimento individual em sua carteira. As 60 horas de observação das aulas evidenciaram esses fatores como comuns nas práticas dos quatro professores indicados pelos alunos como “bons professores”.

Quanto às *formas de tratamento* valorizadas pelos jovens, constatou-se, observando as aulas, que essas são baseadas no respeito e na busca de conquistar o apoio e participação do outro, e não por imposição autoritária da docência. O início das aulas dos professores indicados pelos alunos não é marcado por grandes momentos de incentivo em relação ao conteúdo, caracteriza-se mais como uma conversa informal sobre o bem-estar de cada um e sobre o que farão naquela aula. Parece que professores e alunos estabelecem um acordo a cada aula sobre a sequência didática a ser trabalhada. Esses professores chamam os alunos pelo nome e os conquistam por reconhecê-los como pessoas únicas, seja pelo olhar direcionado, pelo toque no ombro ou pelo sorriso acolhedor. Com isso, contribuem para a construção da autoestima desses jovens da periferia, muitas vezes marginalizados por sua condição.

No que se refere à *construção de regras no cotidiano da sala de aula*, é importante observar que, apesar de se constatar que a maioria dos professores da escola possuem regras combinadas com os alunos no que se refere ao uso do material, aos esquemas de avaliação, às formas de correção e à pontuação, o cumprimento dessas regras é mais visível na prática dos professores indicados pelos alunos. Identifica-se que esses docentes conseguem construir sua autoridade não pelo excesso de regras ou trocas por pontos, mas sim pelo envolvimento com os alunos.

Com isso, a gestão de classe passa a se consolidar não como uma imposição, mas como uma parceria. Os professores indicados conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo e interessados nas atividades propostas. Por conseguinte, o controle da disciplina deixa de ser um problema que dificulta diretamente a ação docente. Ainda em relação à gestão de classe, os jovens defendem a disciplina e a ordem, reconhecendo a necessidade do estabelecimento de regras para traçar limites. Afirmam que o professor precisa saber gerir sua classe com respeito e seriedade, pois, mesmo que seja brincalhão e divertido, “tem hora para tudo”. Uma mesma turma reconhece que tem professores que sabem lidar muito bem com a classe e suas incertezas e conflitos, pois conseguem o “domínio da turma”, enquanto outros nem conseguem dar aulas. Segundo Dubet (2002), é o professor que cria as regras e o ritmo da classe, que estabelece o clima e a tonalidade.

A análise das características relacionais destaca, também, as referências dos alunos à questão do cuidado. Um enfoque que poderia estar longe da educação dos jovens, pois a infância há muito já se foi, recebe 156 indicações dos jovens como uma das características que valorizam no “bom” professor de ensino médio, quase a metade dos 341 alunos participantes. O professor amigo tem tudo a ver com a fase de vida da adolescência, caracterizada pela valorização e conquista das amizades, agora independentemente da tutela dos pais.

Conclui-se que o resultado destas interações parece ser propiciado por uma competência relacional do fazer docente, que para Barrère (2002) trata-se de um conjunto de habilidades desenvolvidas pelos docentes, ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o fazer educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula. Identifica-se que os jovens, a partir das interações com os professores, se sentem predispostos a aprender, mesmo que os recursos didáticos sejam simples. Ao se perceberem envolvidos por estes professores, os alunos os legitimam intrinsecamente como os dinamizadores de sua aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam ou da variedade de estratégias didáticas que utilizam.

Os jovens, ao destacarem a dimensão relacional como característica central para uma didática que favorece o aprender, reconhecem o mesmo que Tardif e Lessard (2005) expõem: “o trabalho docente é uma profissão de interações humanas” (p. 19). Assim também ressalta Dubet (2002), ao afirmar que a docência é um *trabalho sobre o outro* e, portanto, as relações subjetivas precisam se estabelecer.

Constata-se que a necessidade de a profissão docente ter que lidar com as diferenças culturais dos novos alunos, com a perda de um sentido único para a escola, com a crise de autoridade dos professores e com a necessidade de mobilização constante dos jovens para aprender justifica a valorização da dimensão relacional da prática docente como principal elemento norteador de uma didática para a juventude capaz de contribuir para melhores resultados do processo de aprendizagem dos jovens. Não se trata de conceber uma formação de jovens na escola média que privilegie a dimensão relacional em detrimento da dimensão intelectual, ou do desprestígio do conhecimento,

mas de conceber a dimensão relacional da docência como elemento condicionante para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

4.3. O PAPEL MOTIVADOR DO PROFESSOR

Na totalização das repostas (Tabela 1), 114 jovens apontam que o “bom professor” é aquele que “desperta o nosso interesse e/ou nos faz querer aprender”. Assim, destaca-se como terceira característica de uma didática para a juventude a necessidade de motivação para aprender via professor. Mas, como essas características se efetivam no fazer dos professores indicados pelos alunos?

Ao comparar essas indicações dos alunos com as aulas observadas é possível reconhecer dois conjuntos de características no fazer dos professores que evidenciam esse papel motivador do professor. O primeiro associado às estratégias utilizadas durante as aulas e o segundo ligado às atitudes do professor em relação à profissão. Dentre as estratégias motivadoras acionadas pelos docentes indicados pelos alunos destaca-se *a linguagem*. Os professores que se comunicam de forma clara e utilizam palavras do universo cultural dos alunos recebem sua atenção imediata. A informalidade da linguagem favorece a aproximação dos alunos de alguns conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento.

Associada à linguagem, aponta-se a habilidade dos professores tidos como motivadores de usar a *criatividade* e explorar *situações engraçadas* para dar dinamismo à aula. Os alunos gostam e se entusiasma com o estímulo. Observa-se que esses professores conseguem utilizar os momentos de descontração como ferramentas para reter a atenção dos alunos. As brincadeiras também são usadas como formas de criticar posturas inadequadas sem a necessidade de longos discursos ou “castigos”.

Quanto às atitudes docentes em relação à profissão, os alunos destacam que o grau de envolvimento dos próprios professores que no processo de ensinar favorece o despertar do interesse dos alunos pela escola. Os jovens apontam que o compromisso, a dedicação e o interesse do professor pela aprendizagem permitem que o mesmo “faça de tudo para o aluno” aprender. Para os alunos, quando o professor está motivado e satisfeito com a profissão ele não se preocupa só em ensinar, mas em fazer o aluno aprender, e com isso planeja suas aulas buscando variadas estratégias didáticas de ensino. É o professor que se empenha, utilizando múltiplas estratégias para ensinar, busca novos exemplos, esclarece termos novos. Ele demonstra fazer questão que todos aprendam, preocupando-se com os alunos que não apresentam bom desempenho e buscando entender a dificuldade de cada um a partir de seus erros. Anda pela sala acompanhando o processo quase de forma individual, supervisiona e se mantém atento aos pedidos de ajuda. São professores em constante processo deliberativo em busca de novas estratégias e formas de desenvolver mais os alunos. É nas pequenas ações dos docentes que se identifica esta lógica de compromisso pela aprendizagem de todos, como esperar que todos estejam prontos para a aula começar, criar estratégias para superar os atrasos dos alunos, dar dicas que favoreçam o aprendizado, atender individualmente, ouvir atentamente, adequar o tempo às necessidades, preocupar-se com os faltosos.

Identificar nas ações docentes o maior ou menor grau de empenho e compromisso pode estar associado à postura de alguns docentes quanto à sua satisfação profissional. Os alunos também fazem esta associação do bom desempenho docente com “aqueles que gostam do que fazem”. Pode-se perceber, na ação dos professores indicados, uma motivação pessoal para exercer a profissão, expressa por sua maior participação nas atividades da escola, no seu envolvimento com os alunos, na busca por melhores resultados. A própria exposição oral dos conteúdos parece estar marcada por esta satisfação, seja na postura corporal ativa, no dinamismo da fala, nas variadas entonações de voz e até na importância que conferem ao que ensinam. Predomina a ‘crença’ naquilo que fazem, expressa em cada uma de suas práticas pedagógicas. Os professores demonstram em suas aulas a busca por beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos, mas sem a necessidade de ser apaixonado, de apontar lista de culpados ou de exagerar nos discursos de responsabilização.

Por fim, é preciso problematizar também essa “nova” atribuição que os jovens conferem aos seus professores, pois do ponto de vista dos alunos há claramente uma necessidade de o professor exercer o papel motivador para que a aprendizagem dos conteúdos realmente se efetive. O que a pesquisa aponta é que nunca a motivação foi tão necessária à educação escolar quanto na atual escola pública de ensino médio. Na busca por sentidos para a escola, o aluno deposita a responsabilidade de seu sucesso no trabalho do professor, na sua didática multidimensional. Uma vez que a legitimidade da escola se encontra ameaçada pelo insucesso de seus egressos, os alunos, mesmo reconhecendo que a escola tem ligação com futuro e mudança social, não se sentem mobilizados apenas por isso. Os alunos reconhecem que precisam de incentivo para aprender ou de um despertar do interesse para fazê-los ter prazer em estudar e repassam aos professores de ensino médio o desafio de exercer esse papel motivador: “É somente o professor que pode fazer eu me interessar pela matéria”; “O bom professor é aquele que me faz querer aprender” – expõem alunos do 3º ano do ensino médio.

Segundo Canário (2006), compreender o professor como *construtor de sentidos* é uma nova dimensão do trabalho docente e da didática que se destaca diante da necessidade de estabelecer um elo entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas presentes nas juventudes dentro da escola. A partir dessa afirmação, a prática docente se coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem e, juntamente, surge à questão da didática como o campo responsável pela articulação não só da forma com o conteúdo, mas também do sentido de ensinar e aprender, como aponta também Candau (2012). Os jovens, ao indicarem alguns de seus professores e suas práticas em sala de aula como os grandes dinamizadores da escola, capazes de dar sentido ao aprender, ressaltam o papel motivador da prática docente como um dos elementos para ser incorporado a uma nova didática e até mesmo em uma didática para a juventude.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que todos os elementos e dimensões apontadas de uma didática para a juventude, como as metodologias interativas, a ênfase na dimensão relacional e o papel motivador dos professores, não funcionam de forma isolada. Na verdade, cada uma delas vai auxiliar a prática pedagógica dos professores, mas nenhuma a determina isoladamente. É como se a figura do professor e a sua aula tivessem que ter uma multiplicidade de fatores para favorecer a aprendizagem dos jovens. A justificativa para essa constatação vai além da questão das diversidades dos alunos e das culturas que compõem uma sala de aula do ensino médio da escola pública. Ao longo da análise dos dados é possível identificar que os alunos apontam essa interseção de dimensões e ações como meio de favorecer a sua aprendizagem.

O bom professor é aquele que me faz querer aprender, precisa também ser alegre, bem humorado [papel motivador], mas para isso ele precisa interagir com a turma, permitir que o aluno participe para conhecê-lo [característica relacional], e a sua aula tem que ser dinâmica, diferente, quando a gente não fica copiando do quadro o tempo todo [metodologias interativas]. (Aglutinação dos relatos dos alunos do 3º ano elaborada pela autora)

Refletir sobre uma didática para a juventude parte da ideia de reconhecer a especificidade de elementos na prática de professores indicados pelos jovens que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Uma série de estudos sobre bom professor, professores eficazes, competências docentes (Cunha, 2012; Mesquita, 2018) procuram de diferentes óticas e concepções identificar indicadores da prática docente que se relacionam com melhores chances de aprendizagens dos alunos. Estudos do campo da educação com ênfase nas tecnologias têm trazido a aprendizagem dos jovens para o debate, associado à gamificação, aos métodos ativos, às técnicas de resolução de problemas, à metodologia de projetos; porém, grande parte limita-se a adotar uma perspectiva instrumental para a didática, nomeada de neotecnicismo (Pimenta, 2018). Constata-se que são poucos os estudos que articulam as especificidades da aprendizagem da juventude com o campo da didática multidimensional, e considerando os próprios jovens como interlocutores. Com exceção do campo do multiculturalismo e da pedagogia decolonial, que vem produzindo referências de novos elementos tanto para o currículo quanto para a didática identificadas como práticas insurgentes, ou saberes e fazeres docentes (Candau, 2016; Dias & Abreu, 2019).

Dessa forma, pode-se refletir que a didática capaz de favorecer a aprendizagem da juventude investigada caracteriza-se por aulas dinâmicas com variedades de estratégias interativas (dimensão metodológica) que favoreçam a interação professor-aluno (dimensão relacional) e a construção de sentidos para o conhecimento e a escola (dimensão motivacional).

A identificação das dimensões estratégica, relacional e motivacional foi possível pela associação dos achados empíricos com o conceito de *Didática multidimensional*. A ênfase nos elementos relacionais e motivacionais em

diálogo com as variedades estratégicas amplia as dimensões pedagógicas do trabalho docente superando uma visão meramente instrumental e incorporando elementos subjetivos e sociais à prática dos professores.

Em resumo, para os jovens, o professor que “sabe ensinar” tem o poder de motivá-los para aprender e de dar sentidos aos conteúdos e à escola através de sua prática baseada em variadas estratégias didáticas participativas. A didática para a juventude precisa ser dinâmica, relacional e com conteúdos contextualizados e objetivados constantemente pelo professor. O professor, através de sua prática docente e – porque não dizer? – de sua didática, associada à escolha dos conteúdos e dos seus objetivos, parece poder orientar o futuro dos jovens via motivação, interação e até personalidade. A centralidade do professor na vida dos jovens é inquestionável para eles.

Trata-se de uma grande responsabilidade atribuída aos professores e às práticas pedagógicas pelos estudantes da periferia. Estão os professores conscientes da importante dimensão que exercem na vida desses jovens?

Constatou-se que o trabalho bem sucedido com os jovens de ensino médio engaja diretamente a personalidade de cada professor, presente em sua linguagem, nas relações de afetividade e nas concepções. Os alunos, ao analisarem a prática de seus professores, incorporam também elementos em relação à identidade e à personalidade dos docentes como fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, construindo o que indicam como o “saber ensinar dos bons professores”.

Entre os alunos, as características dos professores que mais se destacaram estão ligadas ao processo de ensino participativo e motivacional, destacando atitudes pró-ativas e relacionais. As atitudes pró-ativas compreendem o estilo ativo do professor, desejado por parte dos alunos e reconhecido como legal, divertido, dinâmico. O aluno rejeita um professor passivo e insatisfeito, autoritário ou sério demais.

Conclui-se que o trabalho aponta para a relevância de se investir em uma didática para a juventude associada a três eixos: variação de metodologias interativas; ênfase na dimensão relacional favorecendo interações; e reconhecimento do papel motivador como construtor de sentidos para o processo de aprender. Apesar do consenso de que não há ensino sem aprendizagem, os relatos desta pesquisa nos indicam o quanto ainda se precisa avançar na perspectiva do ensino voltado para as juventudes que favoreça a aprendizagem realmente significativa. É preciso ter claro que o objeto da Didática não pode ser apenas o ensino, mas sim o processo de ensino-aprendizagem. Como alerta Cruz (2017),

a didática, cujo foco epistêmico reside em concepções, fundamentos e práticas de ensino, constitui um dos conhecimentos profissionais decisivos para o exercício da função docente e, portanto, para a sua distinção profissional no âmbito da escola que se vive hoje. Porque se organiza no cerne do ensino, isto é, no desenrolar do processo de mediação entre o conhecimento a ser ensinado, o aprendente e a finalidade curricular, assume dimensão central na formação e na prática profissional docente”. (p. 1100)

Aposta-se que o desafio da ação docente em escolas públicas que atendem aos jovens de setores populares é garantir a inclusão social pelo acesso ao conhecimento, a partir das condições reais em que se desenvolve o ensino. No entanto, a didática, para contribuir para isso, precisa estar articulada com a reflexão acerca de quais os objetivos e sentidos da escola de ensino médio.

Mesmo os professores indicados pelos alunos por suas práticas bem sucedidas não reconhecem a didática como um campo de conhecimento que contribui com a sua docência. A visão da didática técnica, pré-concebida e distante da realidade parece predominar. Esses professores, ao serem entrevistados, afirmam que não fazem nada de diferente em suas aulas, que usam uma “didática tradicional”, ou que a “didática” pouco contribui em suas aulas, quando, na verdade, as dimensões relacional e motivacional fazem parte da didática, na perspectiva da *Didática Fundamental* (Candau, 1983). As análises das práticas desses professores em diálogo com as indicações dos alunos mostram como é possível interagir e motivar jovens desinteressados, que perderam a crença na escola e no saber. Esses professores desenvolveram múltiplas estratégias dentro do conceito da Didática Fundamental, baseadas na interação com os alunos, na motivação para aprender e na compreensão da cultura do outro. Quando o professor valoriza o aluno da periferia, mostrando o valor do conhecimento, contribui também para sua inclusão e transformação social.

Identifica-se que, passados mais de 30 anos do início desse debate sobre a reinvenção da didática (Candau, 1983) nos meios acadêmicos, pouco chegou até às escolas e aos professores. Porém, essa pesquisa com jovens e seus professores na perspectiva de identificar elementos de uma didática para a juventude mostra que o caminho ainda é este, de valorização de uma prática pedagógica que articule a dimensão técnica, relacional e motivacional compromissada com o social.

Os jovens precisam ser protagonistas, não só da escola, mas também da didática, tanto para se refletir sobre aspectos metodológicos quanto epistemológicos do que se ensina. Identificar a partir dos próprios jovens suas demandas para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo pode ser um caminho para se reposicionar a didática como uma das disciplinas norteadoras da formação inicial de novos professores dos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- André, M. E., & Oliveira, M. R. (Org.). (2009). *Alternativas no ensino de didática*. Papirus.
- Andre, M., & Cruz, G. B. (2013). A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 167-191). Papirus.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Editions L'Harmattan.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

- Brenner, A. K., & Carrano, P. C. R. (2014). Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: Representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1223-1240. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143847>
- Canário, R. (2005). *O que é escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed.
- Candau, V. M. (Org.). (1983). *A didática em questão*. Vozes.
- Candau, V. M. (2009). Da didática fundamental ao fundamental da didática. In M. E. André & M. R. Oliveira (Org.), *Alternativas no ensino de didática* (71-96). Papirus.
- Candau, V. M. (Org.). (2012). *Rumo a uma nova didática*. Vozes.
- Candau, V. M. (2013). Currículo, didática e formação de professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 167-191). Papirus.
- Candau, V. M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802-820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>.
- Castro, M. A. (1991). A trajetória histórica da didática. *Série Ideias*, 11, 15-25. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>
- Costa, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: Estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 455-469. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300004>
- Cruz, G. B. (2017). Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166-1195. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144323>
- Cunha, M. I. (2012). *O bom professor e sua prática*. Papirus.
- Dayrell, J. (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), *Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 101-133). Editora UFMG. https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Dias, A., & Abreu, W. F. (2019). Por uma didática decolonial: Aproximações teóricas e elementos categoriais. *Diálogo Educacional*, 19(62), 1216-1233. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.A001>
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Gatti, B., & Nunes, M. R. (Org.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Fundação Carlos Chagas. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2447>

- Gil, M. M. L., & Rasco, F. A. (2015). Sonorona o el rizoma de la cultura digital. Um estudio de caso. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 9-33. <https://doi.org/10.21814/rpe.7048>
- Kramer, S. (2016). Encontros e desencontros de crianças e adultos na educação infantil: Uma análise a partir de Martin Buber. *Pro-Posições*, 27(2), 135-154. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0113>
- Krawczyk, N. R. (2009). *O ensino médio no Brasil*. Ação educativa, Observatório da Educação.
- Krawczyk, N. R. (2014). *Sociologia do ensino médio. Crítica ao economicismo na política educacional*. Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (Org.). (2009). *Ensino médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafio. *Educação & Sociedade*, 32(116), 667-688. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>
- Libâneo, J. C. (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 131-166). Papyrus.
- Martins, C. H. S., & Carrano, P. C. R. (2011). A escola diante das culturas juvenis: Reconhecer para dialogar. *Educação*, 36(1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.5902/198464442910>
- Martuccelli, D. (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, 41(1), 155-174. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660050>
- Mesquita, S. S. A. (2018). Referenciais do “bom professor” de ensino médio: Exercício de articulação teórica. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 506-531. <https://doi.org/10.1590/198053144820>
- Mesquita, S. S. A. (2019). *Professor, ensino médio e juventude: Entre a didática relacional e a construção de sentido*. Editora PUC_Rio e Numa Editora.
- Mesquita, S. S. A., & Lelis, I. A. O. M. (2015). Cenários do ensino médio no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 821-842. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>
- Moran, J., & Bacich, L. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Artmed.
- Pais, J. M., Lacerda M. P. C., & Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação – Uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, 64, 301-313. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50119>
- Pimenta, S. G. (2012). Epistemologia da prática ressignificando a didática. In M. A. Franco & S. Pimenta (Orgs.), *Didática: Embates contemporâneos* (2.ª ed.) (pp. 15-42). Loyola.
- Pimenta, S. G. (2018). As ondas críticas da didática em movimento: Resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In M. C. O. Silva & G. Zen (Orgs.), *Didática: Abordagens teóricas contemporâneas* (pp. 19-64). EDUFBA.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

Souza, M. (2002). *Escavando o passado da cidade. A construção do poder político local em Duque de Caxias* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense.

Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-127). Fundação Perseu Abramo.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

i Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Silvana Soares de Araujo Mesquita
Rua Marquês de São Vicente, 245, Edifício Cardeal Leme,
1056, Gávea, RJ, Brasil CEP 22545 041
silvanamesquita@puc-rio.br

Recebido em 26 de novembro de 2018
Aceite para publicação em 14 de outubro de 2020

Elements of didactics for youth: Between the relational dimension and the construction of senses

ABSTRACT

This article aims to reflect on didactics for youth from the perspective of young people about school and teaching practice. The objective is to identify elements of didactics that contribute to the process of teaching young people. The data are results of research in a public high school that serves young people from the outskirts of Rio de Janeiro, from classroom observations, questionnaires to students and interviews with teachers and managers. The text articulates references of studies on youth with the field of didactics and the teaching profession. From a multidimensional didactic conception, it is concluded that for young people, the teacher who “knows how to teach” has the power to motivate them to learn and to give meaning to the school itself through a diversified and relational pedagogical practice. The work points to the relevance of investing in didactics for youth associated with three elements: methodological variations, emphasis on the relational dimension favoring interactions and recognition of the motivating role of the teacher as a constructor of meanings.

Keywords: Youth; Didactics; High school; Teaching Practice.

Elementos de la didáctica para la juventud: Entre la dimensión relacional y la construcción de sentidos

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la didáctica para los jóvenes desde la perspectiva de los propios jóvenes sobre la escuela y la práctica docente. El objetivo es identificar elementos didácticos que contribuyan al proceso de enseñanza de los jóvenes. Los datos son resultados de investigaciones en una escuela secundaria pública que atiende a jóvenes de las afueras de Río de Janeiro, desde observaciones en el aula, cuestionarios hasta estudiantes y entrevistas con maestros y gerentes. El texto articula referencias de estudios sobre la juventud con el campo de la didáctica y de la profesión docente. Desde una concepción didáctica multidimensional, se concluye que, para los jóvenes, el maestro que “sabe enseñar” tiene el poder de motivarlos a aprender y de dar sentido a la propia escuela a través de una práctica pedagógica diversificada y relacional. El trabajo señala la importancia de invertir en didáctica para la juventud asociada con tres elementos: variaciones metodológicas, énfasis en la dimensión relacional que favorece las interacciones y reconocimiento del papel motivador del profesor como constructor de sentidos.

Palabras clave: Juventud; Didáctica; Escuela secundaria; Práctica docente.

La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños

RESUMEN

Existen investigaciones y publicaciones que indican que la danza es una buena herramienta para ayudar a los niños a regular sus niveles de estrés y a reducir su nivel de ansiedad. El objetivo de esta investigación es el de evaluar comparativamente el efecto de la práctica regular de danza en el control del estrés y la disminución de la ansiedad en niños. Estudio de corte experimental de tipo longitudinal, con muestra no probabilística intencional de 146 niños, 50 niños del grupo experimental que asistieron al programa de danza, 50 niños que practicaban actividad física regular y 46 niños sedentarios. Se aplicaron los cuestionarios CAS, STAIC y el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI). El grupo de danza tuvo el mayor descenso en niveles de estrés y ansiedad. El grupo con ejercicio físico deportivo mostró una tendencia marcada a permanecer constante. En el grupo control de niños sedentarios, sin ningún tratamiento, se halló una notable inclinación hacia el aumento de los niveles de estrés. Los resultados confirman que el estrés puede disminuir con la práctica regular de danza. El ejercicio físico deportivo también reduce el estrés, pero sin la misma estabilidad en los resultados ya que, en algunos casos individuales, aumenta los niveles de ansiedad y estrés.

Palabras clave: Educación artística; Danza; Estrés; Ansiedad; Agresividad.

María Esther Pérez Peláezⁱ
Universidad
Internacional de
Valencia, España

Amador Cernuda Lagoⁱⁱ
Universidad Rey Juan
Carlos, España

1. INTRODUCCIÓN

Existe una amplia bibliografía internacional que hace referencia a los beneficios de la actividad artística. Eisner (1995, 2004) habla en sus estudios sobre la importancia del arte y de la educación artística para mejorar la experiencia humana, sus capacidades y el conocimiento del mundo, desarrollando la autonomía, el intelecto y la sensibilidad. En este mismo sentido, García Ríos (2005) indica que la educación artística favorece el desarrollo total del ser humano, de aptitudes y actitudes sensitivas, creativas, cognitivas, expresivas y prácticas.

Teniendo en cuenta la importancia del arte dentro de la educación integral del ser humano, diferentes organismos internacionales se han ocupado del desarrollo de políticas en materia de educación artística. La UNESCO, en su hoja de ruta para la educación artística (2006), señala la importancia de la educación artística para el desarrollo de capacidades individuales, la mejora de la calidad de la educación, el fomento de la expresión y la comunicación de la diversidad cultural.

Como indica Esquivel Cruz (2018):

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) ha sido la fuerza motriz del desarrollo de iniciativas políticas en materia de educación y cultura. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y la educación por el arte, contribuye de manera decisiva al desarrollo integral de los niños y jóvenes, al tiempo que impulsa el diálogo y la cohesión social. (p. 8)

Estudios científicos indican que la danza es una buena herramienta para regular estados y procesos físicos y mentales. San-Juan-Ferrer e Hípola (2020) encuentran en su investigación que la danza es un elemento favorecedor de diferentes aspectos de la inteligencia emocional y es un componente beneficioso para el desarrollo emocional y afectivo del ser humano. Como muestran diferentes investigaciones, la danza puede aportar beneficios emocionales, físicos, sociales, psicológicos y espirituales (Quiroga Murcia et al., 2010); fomenta la creatividad (Mc. Donald, 1991); puede mejorar la actitud hacia los procesos de aprendizaje (Stinson, 1997); mejora el dolor, la depresión, los síntomas cognitivos y los trastornos de sueño en mujeres con fibromialgia (Marín et al., 2019); actúa sobre el deterioro de las facultades mentales y la demencia senil (Verghese et al., 2003); aporta beneficios emocionales a personas con demencia reduciendo la tensión, la depresión y la confusión (Andrés Terán et al., 2019); y puede ser efectiva a la hora de mejorar la salud autoevaluada en adolescentes, mejorando problemas como la ansiedad, la depresión o la fatiga (Duberg et al., 2013).

2. MARCO TEÓRICO

El ritmo de vida actual y los constantes cambios a nivel socioeconómico, cultural y tecnológico, unidos a situaciones personales, pueden provocar estrés, ansiedad y conductas de agresividad en sectores de la población vulnerables, en particular entre aquellos grupos más sensibles, los de los niños y adolescentes. Desde el ámbito científico, se intenta dar respuesta a los problemas que afectan a la salud y la calidad de vida de los más jóvenes. La agresividad y violencia en niños se relaciona con conductas disruptivas, que pueden desembocar en problemas como estrés, ansiedad, abandono escolar, depresión y comportamientos de riesgo (Díaz et al., 2013; Gumpel & Meadan, 2000; Henao Escobar, 2005). Pinheiro (2006), en el informe mundial contra la violencia en niños y niñas de la UNICEF, alerta sobre la gravedad del problema y las

enormes consecuencias que puede tener en los niños, al tratarse de individuos cuyo sistema nervioso y neurológico se encuentra en pleno desarrollo.

Se ha contrastado que diversos comportamientos asociados a la agresión dependen de factores ambientales y familiares que son principalmente aprendidos en las edades tempranas (Díaz Aguado, 2005; Gallego Henao, 2011; Tremblay et al., 2004). Estos pueden igualmente ser regulados y modificados a través de la educación. Como indica Pinheiro (2006), “la prevención de la violencia contra los niños y niñas requiere cooperación y colaboración entre muchos aliados. En efecto, prevenir y responder a la violencia contra los niños debería ser asunto de todos” (p. 5).

Como afirma Henao Escobar (2005), los problemas de comportamiento agresivo se deben tratar lo antes posible, permitiendo el correcto desarrollo físico, psíquico y socioemocional:

Dado que con frecuencia los problemas de comportamiento agresivo se comienzan a externalizar en los años pre-escolares, y teniendo en cuenta que es en este período en el que se produce la socialización de la agresión, resulta muy conveniente actuar en este ciclo de la vida de tal manera que se frene tempranamente el desarrollo de una trayectoria hacia la violencia. Además, si se tiene presente que durante los años pre-escolares los niños presentan avances notorios en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, en este período presentan condiciones óptimas para desarrollar competencias sociales, cognitivas y emocionales que sirvan como factores protectores contra el desarrollo o la continuación de patrones de comportamiento agresivo. (p. 171)

Los estudios realizados por Fariñas en Cuba con niños hiperactivos (Cernuda, 2012, 2015; Fariñas, 1999, 2004) y replicados en Suecia (Grönlund et al., 2005) muestran que la danza puede ser una excelente herramienta para mejorar el comportamiento y el rendimiento de los niños en clase, y que no solo actúa sobre los niveles de atención y concentración, sino que también mejora los niveles de agresividad de los niños de entre 7 y 9 años.

Nuestra investigación de corte experimental, realizada en España, se centra en el estudio de los niveles de estrés y ansiedad en niños de 7 a 13 años. La mejora de estos niveles se asocia con una mejor calidad de vida, mejor salud física y psíquica, mejor rendimiento escolar y niveles más bajos de agresividad.

Numerosos estudios en distintas áreas geográficas y culturas muy diferenciadas muestran la relación entre la práctica de la danza y la reducción del estrés y la ansiedad. Grasser et al. (2019) realizaron una intervención con niños sirios refugiados utilizando la danza para trabajar el trauma y el afrontamiento del estrés y la ansiedad, logrando resultados positivos en la reducción de la ansiedad y las formas de enfrentar el trauma involucrado en los procesos de sufrimientos de niños refugiados y observando mejoras en su salud mental. Weitz y Opre (2019) realizaron en Rumania un estudio que investigó el efecto combinado de danza con terapia cognitiva en la eficacia del tratamiento para niños con trastorno de ansiedad (EA), y los resultados

revelaron una reducción de ansiedad. Vinesett et al. (2017) refieren aspectos muy validos de las danzas africanas en la reducción de la ansiedad y el afrontamiento del estrés. El estudio realizado en Rusia por Izarovskaia et al. (2020) muestra como mediante la práctica de danza niñas de edad entre los 7-8 años de edad muestran un incremento de sus capacidades psicológicas con mayor control de numerosas variables, y entre ellas la ansiedad.

3. MÉTODO

Objetivo: Evaluar comparativamente el efecto de la práctica regular de danza en el control del estrés y la disminución de la ansiedad en niños.

Hipótesis: La práctica de la danza mejora los niveles de estrés y ansiedad en los niños.

La danza es una herramienta educativa que colabora significativamente en el control del estrés y la reducción de la ansiedad, frente a la actividad física deportiva y al sedentarismo en niños.

Sujetos: El estudio se realizó con una muestra no probabilística intencional de 146 niños (74 niñas y 72 niños) divididos en tres grupos:

50 niños que practicaban danza (dos sesiones semanales de una hora);

50 niños que practican actividad física deportiva (dos horas semanales de actividad física deportiva);

46 niños sedentarios sin ningún tipo de actividad física ni deportiva, ni artística.

Los niños practicantes de danza realizaron la actividad en el contexto extraescolar: en el colegio, en academias privadas de baile o escuelas municipales. Las técnicas específicas estudiadas principalmente fueron: danza clásica y danza contemporánea, pero la danza en este contexto se entiende desde un punto de vista pragmático, como lenguaje artístico que utiliza el cuerpo y el movimiento como forma de expresión.

Los niños tenían de 7 a 13 años, edad media de 9 años ($Sd=3,128$).

Instrumentos: Se utilizaron los cuestionarios CAS, Cuestionario Ansiedad Infantil (Gillis, 2011), STAIC, Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en Niños (Spielberger, 1990) y el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil, IEI (Trianes et al., 2011).

Los cuestionarios fueron seleccionados por su fiabilidad test-retest, por su consistencia interna, y por evidencias externas de validez.

Procedimiento: Los tests se pasaron al principio del curso, y se volvieron a pasar al finalizar el curso (de octubre de 2017 a junio de 2018). Una vez recogidos todos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS versión 19.0 para *Windows*. Se realizaron los siguientes contrastes.

- Análisis de frecuencias de la muestra, que nos indica el porcentaje de sujetos que puntúan en los distintos valores de cada variable.
- Análisis descriptivo, que nos da los valores máximo y mínimo de cada variable, su media y su desviación típica.

Estos dos análisis permiten describir la muestra con la que estamos trabajando.

Diferencia de medias, que nos permitirá observar si existen diferencias significativas en las medidas de las variables.

4. RESULTADOS

Una vez analizados los controles de los resultados, indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas entre los estudiantes que practicaban danza, ejercicio deportivo y los que no realizaban ninguna actividad física, deportiva o artística (ver Tabla 1 y Figura 1). En la variable Ansiedad Estado ($p < .01$), presentan mayores puntuaciones los niños que no tenían ningún tipo de actividad física, deportiva, o artística. En los niños del grupo sedentario sin ningún tratamiento de actividad ni deportiva ni artística, se ha observado una tendencia al aumento de los niveles de estrés y ansiedad. El grupo de niños con ejercicio físico deportivo mostró una tendencia a permanecer constante con leves incrementos y algunas reducciones de los niveles. El grupo de los niños con actividad de danza tuvo las mayores reducciones de ansiedad, mostrando ausencia de problemas de estrés y ansiedad.

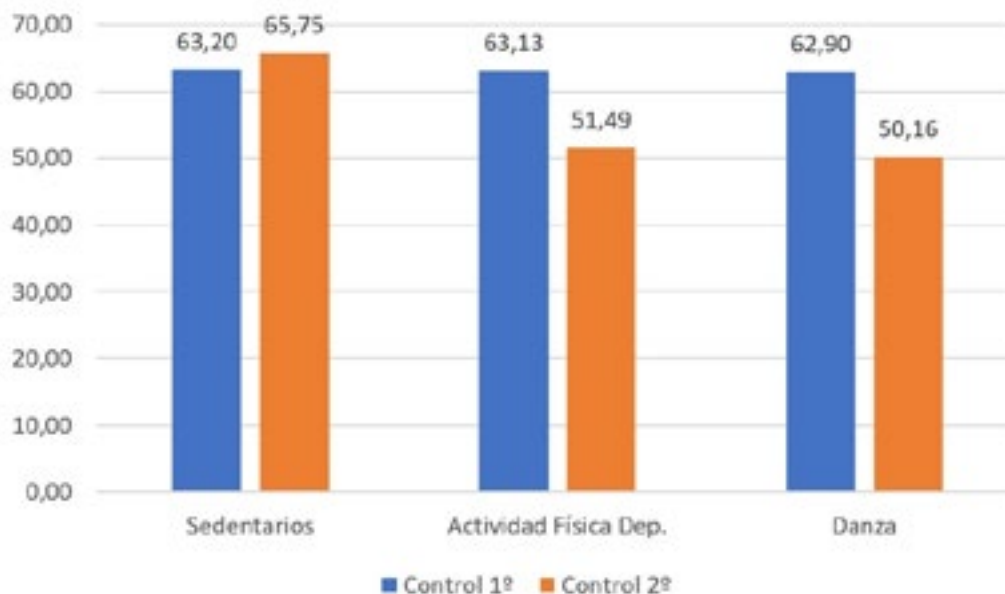
Tabla 1
Resultados Estadísticos de los Grupos de Investigación

Grupo	Controles	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Sedentarios	Control 1º	46	63,20	28,617	3,160
	Control 2º	46	65,75	27,068	3,283
Actividad física deportiva	Control 1º	50	63,13	23,935	2,903
	Control 2º	50	51,49	27,193	3,003
Danza	Control 1º	50	62,90	23,703	2,874
	Control 2º	50	50,16	27,091	2,992

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el estudio.

Figura 1

Niveles de Estrés y Ansiedad en los Tres Grupos de Estudio: Sedentarios, Actividad Física Deportiva y Danza



Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el estudio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los resultados de esta investigación experimental, podemos afirmar que la danza es una buena herramienta para mejorar estados de estrés y ansiedad en niños. Se contrastan positivamente nuestras hipótesis principales: H1: La práctica de la danza mejora los niveles de estrés y ansiedad en los niños, y H2: La danza es una herramienta educativa que colabora significativamente en el control del estrés y la reducción de la ansiedad, frente a la actividad física deportiva y al sedentarismo en niños. Hemos contrastado que la actividad física deportiva también colabora en el proceso de reducir los niveles de estrés y ansiedad en niños, en concordancia con otros estudios como el de Remor y Pérez Llantada Rueda (2007), sin embargo, los resultados no presentan la misma estabilidad ni robustez, como se indica en Tabla 1, ya que, en algunos casos particulares, se ha detectado en nuestro estudio un incremento de los niveles de ansiedad y estrés en algunos niños. Estos resultados nos hacen cuestionar si el aumento de estos parámetros en algunos niños que practican actividad física deportiva se debe a los niveles de competitividad y agresividad que se transmiten en la enseñanza y práctica de algunos deportes, incluso en estas edades tempranas, como factor desencadenante de esta variabilidad. En este sentido, algunos estudios muestran cómo la competencia deportiva puede aumentar los niveles de ansiedad en deportistas (Ries et al., 2012) y causar niveles moderados de estrés en niños (Caputo et al., 2017; Rose Junior, 1998).

Con respecto a los niños sedentarios, son los que muestran el mayor incremento en los niveles de estrés y ansiedad, con un aumento de 2,55 puntos en la media del segundo test (ver Tabla 1). Este estudio nos facilita como investigadores de las artes y el deporte, en particular de la danza y la actividad física, en la identificación de las ventajas comparativas que esta tiene en la reducción de los niveles de ansiedad y estrés, y consecuentemente en la mejora de la calidad de vida y la salud, de los niños que practican estas disciplinas frente a aquellos sin actividades similares.

Es posible que la ventaja psicopedagógica de la danza en la mitigación y corrección de los problemas relacionados con el estrés, la ansiedad y la agresividad es que tiene primero un componente de actividad física, no competitivo a esta edad temprana, pero también un componente fundamentalmente de actividad artística. En este sentido, enseña a los niños que la practican un lenguaje que les permite expresarse y comunicarse de forma diferente, pero prácticamente innata en cada uno de ellos, y les ayuda a comprender mejor sus sentimientos, descubrir y conocer su propio cuerpo y las posibilidades de movimiento que ofrece y desarrollar la empatía. Algunos de los sujetos de nuestro estudio han comunicado en sus clases, que la danza “les hacía sentir libres”, que “al bailar se olvidaban de sus problemas y las cosas malas”, que gracias a la danza “pueden jugar con niños que antes no conocían”, entre otras afirmaciones espontáneas a la pregunta de que sienten al hacer danza. Martin et al. (2018) realizaron una revisión en la que incluyeron 37 estudios científicos de los que el 81,1% informaron de una reducción significativa de los niveles de estrés de los participantes debido a la intervención con modalidades artísticas, destacando el papel danza.

Si a todos los beneficios de la actividad artística en general y de la danza en particular le añadimos el descenso de los niveles de estrés y ansiedad, junto con una mejor regulación en los niveles de agresividad, podemos hablar de una actividad de gran valor para la salud física, psíquica y emocional, que debe seguir siendo promovida por organismos internacionales como la UNESCO, y por diferentes sectores públicos y privados de la sociedad.

Es relevante señalar, igualmente, que seguimos detectando una problemática de género en el acceso efectivo a la educación en danza para una parte de la población a la que se le viene históricamente marginando de esta actividad educativa, los niños varones. Ha sido complicado conseguir una distribución proporcional en cuanto a géneros (varones/mujeres) en el grupo que practicaba danza, frente al grupo sedentario y al grupo que practicaba deporte. Esta desigualdad en la distribución de género en una actividad tan beneficiosa como la danza discrimina a una parte importante de la población infanto-juvenil, por motivos sociales y culturales. Los beneficios físicos, sociales y psicológicos deben estar al alcance de todos. En Grecia, Filippou et al. (2018) realizaron un estudio en el que comprobaron que la enseñanza de danzas griegas tradicionales a 131 participantes de ambos sexos incrementaba los niveles de autoconfianza más en los hombres que en las mujeres, y en ambos sexos se reducían los niveles de ansiedad. Entendemos que es muy importante que niños y niñas tengan los mismos derechos de acceso a cualquier tipo de actividad artística, estableciendo programas de información a pedagogos, padres y niños sobre los beneficios contrastados que aporta la educación

artística, y en particular la danza. Como profesores e investigadores, como científicos de la pedagogía y de las artes, debemos ayudar en la corrección de esta desigualdad de género existente en la práctica de la danza en algunos países de nuestro entorno cultural. La sociedad del siglo XXI debe estar informada y ser consciente que la discriminación entre actividades por razones tal vez “culturales decimonónicas” basadas en estereotipos de género que establecen unos patrones hacen que la danza y sus virtudes aquí detectadas no permeen entre los varones de nuestra sociedad con la misma profusión que entre las mujeres.

A la luz de los datos reflejados en nuestra investigación, recomendamos la práctica de la danza a niños y niñas por igual, por sus cualidades, y por ser una magnífica herramienta para disminuir los estados de estrés, ansiedad y agresividad, y por lo tanto mejorar la salud y la calidad de vida de los más pequeños. La danza es a la luz de la evidencia científica ese magnífico “superalimento”, mejor dicho “super instrumento artístico cultural” que permite ayudar a desarrollar a nuestros niños la mejor versión de sí mismos, regulando los niveles de estrés, ansiedad y agresividad que pudieran tener.

Esta investigación es consecuente con la línea de trabajo donde proponemos el abordaje de nuevas investigaciones relacionadas con la educación artística, la danza y la regulación de procesos y estados mentales en niños y jóvenes a través del arte. Nuestra investigación presenta limitaciones relativas a la muestra de alumnos y el periodo de investigación limitado a un año. Entendemos que este estudio y similares deben ser replicados con el objeto de detectar los efectos aquí indicados, no solamente en otros contextos culturales y sociales, sino en otros grupos de edad y países en próximos años. De esta manera se podrá reforzar la evidencia científica y seguir trabajando en la detección de relaciones causa-efecto sobre el aprendizaje de la danza y las disciplinas artísticas.

En estos contextos de investigación, docencia en la Universidad, enseñando y aprendiendo a enseñar con nuestros alumnos, en la práctica de las disciplinas artísticas y su investigación científica, nos encontraremos en los próximos años.

REFERENCIAS

Andrés Terán, A. L., Pérez Sáez, E., Cernuda Lago, A., & Sánchez Vázquez, R. (2019). Propiedades psicométricas del Profile of Mood States (POMS) en personas con demencia y su aplicación en la evaluación de los efectos de la danza creativa terapéutica. *Revista de Neurología*, 68(5), 190-198. <https://doi.org/10.33588/rn.6805.2018266>

Caputo, E. L., Rombaldi, A. J., & Silva, M. C. (2017). Síntomas de estresse pré-competitivo em atletas adolescentes de handebol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(1), 68-72. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.006>

Cernuda, A. (2012). Arte social comunitario y aplicaciones clínicas del psicoballet. 40 años de experiencia cubana. *Actas del Congreso Internacional de Intervención Social, Arte Social y Arteterapia* (pp. 1-11). Universidad de Murcia.

Cernuda, A. (2015). Efectos de un programa de psicoballet en la mejora de la atención en niños hiperactivos. *Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 20-24). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Díaz Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Ordóñez, A. (2013). Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica. *Revista de Educación, Extr. 1*, 338-362. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-251>

Duberg, A., Hagberg, L., Sunvisson, H., & Möller, M. (2013). Influencing self-rated health among adolescent girls with dance intervention: A randomized controlled trial. *JAMA Pediatrics*, 167(1), 27-31. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.421>

Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Esquivel Cruz, M. C. (2018). El proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco, de Pinar del Río, Cuba. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 7-27.

Fariñas, G. (1999). *Temas de psicoballet*. Hospital Psiquiátrico de La Habana.

Fariñas, G. (2004). *Psicoballet, teoría y práctica en Cuba y Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico.

Filippou, F., Rokka, S., Pitsi, A., Gargalianos, D., Bebetos, E., & Filippou, D. (2018). Interdisciplinary Greek traditional dance course: Impact on student satisfaction and anxiety. *International Journal of Instruction*, 11(3), 363-374. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11325a>

Gallego Henao, A. M. (2011). La agresividad infantil: Una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, 295-314.

García Ríos, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, 2, 80-97.

Gillis, J. S. (2011). *Cuestionario ansiedad infantil*. TEA Ediciones.

Grasser, L. R., Al-Saghir, H., Waanna, C., Spinei, J., & Javanbakht, A. (2019). Moving through the trauma: Dance/movement therapy as a somatic-based intervention for addressing trauma and stress among Syrian refugee children. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(11), 1124-1126. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.07.007>

Grönlund, E., Barbro, R., & Weibull, J. (2005). Dance/movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study. *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 37-85.

Gumpel, T. P., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 391-404. <https://doi.org/10.1348/000709900158191>

Henao Escobar, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.

- Izarovskaia I. V., Smirnova L. V., Sumak, E. N., & Izarovskaia, O. B. (2020). Fitness dance for developing basic movement qualities in preschool children and improving their psychic status. *Human. Sport. Medicine*, 19(1), 86-92. <https://doi.org/10.14529/hsm190112>
- Mc. Donald, C. J. (1991). Creative Dance in Elementary Schools: A Theoretical and Practical Justification. *Canadian Journal of Education*, 16(4), 434-441.
- Marín, F., Colina, E., & Duque, I. L. (2019). Danza terapéutica y ejercicio físico. Efecto sobre la fibromialgia. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(1), 17-27. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.1.3>
- Martin, L., Oepen, R., Bauer, K., Nottensteiner, A., Merghein, K., Gruber, H., & Koch, S. (2018). Creative arts interventions for stress management and prevention – A systematic review. *Behavioral Sciences*, 8(2), 28-39. <https://doi.org/10.3390/bs8020028>
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe sobre la violencia contra niños y niñas*. UNICEF. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/17533010903488582>
- Remor, E., & Pérez Llantada Rueda, M. C. (2007). La relación entre niveles de la actividad física y la experiencia de estrés y de síntomas de malestar físico. *Interamerican Journal of Psychology*, 4(3), 313-322.
- Ries, F., Castañeda Vázquez, C., Campos Mesa, M. C., & Castillo Andrés, O. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 9-16. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000200002>
- Rose Junior, D. de (1998). Lista de sintomas de “stress” pré-competitivoinfanto-juvenil: Elaboração e validação de um instrumento. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 126-133. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1998.139540>
- San-Juan-Ferrer, B., & Hípola, P. (2020). Emotional intelligence and dance: A systematic review. *Research in Dance Education*, 21(1), 57-81. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1708890>
- Spielberger, C. D. (1990). *STAIC Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado/rasgo en niños*. TEA Ediciones.
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49-69. <https://doi.org/10.2307/1478734>
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Trianes, M. V., Blanca, F. J., Fernández, F. J., Escolar, M., & Maldonado, E. F. (2011). *Manual de inventario de estrés cotidiano infantil*. TEA Ediciones.
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., Ambrose, A. F., Sliwinski, M., & Buschke, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *The New England Journal of Medicine*, 348, 2508-2516. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa022252>

Vinesett, A. L., Whaley, R. R., Woods-Giscombe, C., Dennis, P., Johnson, M., Li, Y., Mounzeo, P., Baegne, M., & Wilson, K. H. (2017). Modified African ngoma healing ceremony for stress reduction: A pilot study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 23(10), 800-804. <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0410>

Weitz, N., & Opre, A (2019). The effectiveness of DMT–CBT combination in anxiety disorders treatment: Therapists perceptions. “*Education, Reflection, Development*”, 6th Edition. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences* (v. 63, pp. 600-606). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.72>

i Universidad Internacional de Valencia, España.
<https://orcid.org/0000-0001-5243-5733>

ii Universidad Rey Juan Carlos, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5993-4647>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
María Esther Pérez Peláez
Universidad Internacional de Valencia. Facultad de Educación.
Calle d Pintor Sorolla 21
46002 Valencia. España
mariaesther.perez@campusviu.es

Recebido em 29 de abril de 2019
Aceite para publicação em 11 de setembro de 2020

The artistic activity as a regulator of anxiety and aggressiveness processes in children

ABSTRACT

There are research and numerous publications that indicates that dance is a good tool in helping children to regulate their stress levels and to reduce their level of anxiety. To evaluate comparatively the effect of regular dance practice in the control of stress and the reduction of anxiety in children. Longitudinal experimental study with intentional non-probabilistic sample of 146 children, 50 children from the experimental group who attended the dance program, 50 children who practiced regular physical activity and 46 sedentary children. The questionnaires CAS, STAIC and the Daily Stress Inventory for Children (IECI) were applied. The dance group had the greatest decrease in levels of stress and anxiety. The group with sports physical exercise showed a marked tendency to remain constant. In the control group of sedentary children, without any treatment, a remarkable inclination towards increasing stress levels was found. The results confirm that stress can decrease with regular dance practice. Sports physical exercise also reduces stress, but without the same stability in the results since, in some individual cases, it increases the levels of anxiety and stress.

Keywords: Artistic education; Dance; Stress; Anxiety; Aggressiveness

A atividade artística como reguladora dos processos de ansiedade e agressividade em crianças

RESUMO

Existem pesquisas e publicações que indicam que a dança é uma boa ferramenta para ajudar as crianças a regular os seus níveis de estresse e reduzir o seu nível de ansiedade. O objetivo desta pesquisa é avaliar comparativamente o efeito da prática regular de dança no controle do estresse e redução da ansiedade em crianças. Estudo experimental do tipo longitudinal, com amostra intencional não probabilística de 146 crianças, 50 crianças do grupo experimental que frequentavam o programa de dança, 50 crianças que praticavam atividade física regular e 46 crianças sedentárias. Foram aplicados os questionários CAS, STAIC e o Childhood Stress Inventory (IECI). O grupo de dança apresentou a maior diminuição nos níveis de estresse e ansiedade. O grupo com exercício físico desportivo apresentou tendência acentuada de se manter constante. No grupo controle de crianças sedentárias, sem nenhum tratamento, foi observada uma tendência notável de aumento dos níveis de estresse. Os resultados confirmam que o estresse pode diminuir com a prática regular de dança. O exercício físico desportivo também reduz o estresse, mas sem a mesma estabilidade nos resultados, pois, em alguns casos individuais, aumenta os níveis de ansiedade e estresse.

Palavras-chave: Educação artística; Dança; Estresse; Ansiedade; Agressividade.

A relação entre o investigador e sujeito-participante na investigação biográfica em educação

A investigação biográfica em educação fundamenta-se no pressuposto que a biografização é um processo essencial, através do qual o sujeito dá forma e atribui sentido à sua existência, interpreta as suas experiências e faz da sua vida uma história, o que lhe permite um fortalecimento identitário. A biografização tem um papel fundamental na (re)elaboração da experiência, na construção de si, na formação do sujeito e na promoção do poder de agir. Estes elementos evidenciam a centralidade da atividade biográfica na vida das pessoas, o que justifica a importância da investigação biográfica, porquanto, esta permite compreender e potenciar a formação dos indivíduos e a construção identitária, processos em constante transformação, numa sociedade em movimento, na qual emergem novas problemáticas.

Carmen Cavaco
Anne Dizerbo
(Organizadoras)

A especificidade de modalidades e de finalidades das entrevistas na investigação biográfica, inscritas num processo dialógico, incitam à reflexão sobre a relação induzida entre o investigador e os sujeitos-participantes. Os textos apresentados neste número temático procuram analisar e problematizar esta relação, a partir de três dimensões interdependentes:

1) *a dimensão ética e deontológica* que, implicando o sujeito na investigação, exige a construção de uma relação de informação, de negociação, de empatia, de confiança, de honestidade, de respeito, de reconhecimento e de valorização do outro na sua singularidade;

2) *a dimensão heterobiográfica*, que inscreve as trocas numa interação social, por um lado, entre o sujeito-participante “em posição de inquiridor de si próprio” e, por outro lado, “o investigador que visa criar condições e compreender o trabalho realizado pelo sujeito-participante sobre si próprio” (Delory-Momberger, 2014, p. 79). O sujeito-participante e o investigador questionam-se reciprocamente, o que faz da investigação um espaço-tempo construído na relação e na co-construção;

3) *a dimensão de envolvimento social*, na medida em que as narrativas produzidas nas entrevistas estão estreitamente ligadas à ação dos sujeitos, à qual dão forma e sentido, realizando a sua subjetivação. Neste sentido, as entrevistas apresentam um potencial transformador e emancipador dos sujeitos-participantes, mas também do próprio investigador. A análise e a problematização destas três dimensões contribuem para o aprofundamento da reflexão metodológica levada a cabo pelos investigadores inscritos no campo

da investigação biográfica em educação, assim como, para pôr em evidência as potencialidades deste tipo de investigação, em termos de desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos implicados, nomeadamente, a sua capacidade para participar em mudanças sociais.

O número temático é constituído por seis textos decorrentes de investigações biográficas realizadas em Portugal, França e Brasil. Os textos incidem em investigações com crianças, jovens e adultos, a partir de objetos de estudo distintos. As investigações centraram-se no estudo da experiência dos sujeitos-participantes, nomeadamente, a experiência escolar de alunos integrados numa escola de intervenção prioritária; as trajetórias biográficas de jovens, com experiência de abandono escolar, em situação de reingresso escolar; a experiência de vida de jovens adultos universitários, a experiência de vida e o processo de formação de adultos analfabetos; a experiência profissional de educadores de adultos e de profissionais de saúde. Os textos visam contribuir para a reflexão sobre a dimensão relacional da investigação biográfica em educação, as questões éticas e deontológicas que lhe estão inerentes, assim como, a compreensão e a promoção do poder de agir dos sujeitos-participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delory-Momberger, C. (2014). *De la Recherche Biographique en Éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

Le rapport aux personnes-sujets des chercheurs inscrits dans le champ de la recherche biographique en éducation

La recherche biographique en éducation part du présupposé que la *biographisation* est un processus essentiel par lequel un individu donne forme et sens à son existence, interprète ses expériences et fait de sa vie une histoire qui lui donne une cohésion identitaire. Ce processus a donc un rôle fondamental dans l'élaboration de l'expérience, dans la construction de soi, dans sa formation, et dans la construction de son pouvoir d'agir. Ces éléments mettent en évidence la place centrale de l'activité biographique dans la vie des personnes, d'où l'importance de la recherche biographique qui permet d'appréhender les processus de construction identitaire et de formation d'individus en constante transformation dans une société en mouvement qui fait émerger de nouvelles problématiques. La spécificité des modalités et des finalités des entretiens dans la recherche biographique, qui s'inscrivent dans un processus dialogique, invite à penser la relation qu'il induit entre les chercheurs et les personnes-sujets. Dans ce dossier thématique nous essaierons d'analyser et de problématiser cette relation en l'inscrivant dans trois dimensions interdépendantes :

Carmen Cavaco
Anne Dizerbo
(Organisateurs)

1) *la dimension éthique et déontologique* qui, impliquant le sujet dans la recherche, exige la construction d'une relation d'information et de négociation, d'empathie, de confiance, d'honnêteté, de respect, de reconnaissance et de valorisation de l'autre dans sa singularité;

2) *la dimension hétérobiographique*, qui inscrit les échanges dans une interaction sociale entre, d'un côté, la personne-sujet « en position d'enquêteur de lui-même » et, de l'autre côté, « le chercheur dont l'objet propre est de créer les conditions et de comprendre le travail de l'enquêté sur lui-même » (Delory-Momberger, 2014, p. 79). La personne-sujet et le chercheur se questionnent réciproquement, ce qui fait de la recherche un espace-temps de formation construit dans la relation et dans la co-construction ;

3) *la dimension d'engagement social*, dans la mesure où les récits produits pendant les entretiens sont très étroitement liés à l'action des sujets, à laquelle ils donnent forme et sens, et permettent en même temps leur subjectivation. En ce sens, les entretiens constituent un potentiel transformateur et émancipateur des personnes-sujets, mais aussi du chercheur. L'analyse et la problématisation de ces trois dimensions viendra contribuer à l'approfondissement de la réflexion méthodologique menée par les chercheurs s'inscrivant dans le champ de la recherche biographique et mettre en évidence ses potentialités en termes de développement du pouvoir d'agir des sujets et de leur capacité à engager des changements sociaux.

Le numéro thématique est composé par six textes rendant compte de recherches biographiques réalisées au Portugal, en France et au Brésil. Les textes concernent des recherches portant sur des objets d'étude différents, auprès d'enfants, de jeunes ou d'adultes. Ces recherches sont centrées sur l'expérience des sujets-participants, notamment, l'expérience scolaire d'élèves inscrits dans un collège de zone d'éducation prioritaire ; les trajectoires biographiques de jeunes, anciens décrocheurs en situation de raccrochage scolaire ; l'expérience de vie des jeunes et adultes à l'université ; l'expérience de vie et le processus de formation d'adultes analphabètes, l'expérience professionnelle de formateurs des adultes et de professionnels de santé. Les textes contribuent à une réflexion sur la dimension relationnelle de la recherche biographique en éducation, les enjeux éthiques et déontologiques qui lui sont inhérents, ainsi que la compréhension et la promotion du pouvoir d'agir des sujets participants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Delory-Momberger, C. (2014). *De la Recherche Biographique en Éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

Relation aux sujets en recherche biographique en éducation

RÉSUMÉ

Cette contribution se propose d'interroger le rapport du chercheur aux acteurs-sujets de la recherche, au regard des spécificités de la recherche biographique en éducation et les effets des dispositifs qu'elle met en œuvre. Elle prendra appui pour ce faire sur une recherche menée auprès de plusieurs groupes de collégiens à partir d'entretiens biographiques collectifs et individuels et de récits écrits concernant leur parcours scolaire. Cette recherche avait deux finalités: comprendre les modalités de subjectivation de leur parcours scolaire et d'orientation ; transformer une situation dans laquelle les élèves avaient des difficultés à s'approprier leur parcours d'orientation et à coopérer. Il s'agira de présenter le dispositif mis en œuvre et son cadre épistémologique et méthodologique puis d'en analyser les effets pour comprendre les enjeux de la relation du chercheur aux acteurs-sujets en recherche biographique. Il sera mis en évidence que les spécificités de ce champ de recherche invitent, d'une part, à inscrire l'investigation dans un espace de rencontre symétrique, espace d'*auteurisation*, propice au développement du pouvoir d'agir des acteurs, et, d'autre part, à développer une posture empathique garante du respect des acteurs et de leur autonomisation.

Mots-clés: Recherche biographique en éducation; Posture; Sujet; Pouvoir d'agir.

1. INTRODUCTION

La recherche biographique en éducation (RBE) confronte le chercheur à des questionnements éthiques spécifiques dans la mesure où, en plus d'étudier « les modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier » (Delory-Momberger, 2014, p. 74), « elle invite les hommes à réhabiliter ce qui construit l'humanité de l'individu : l'expérience, l'historicité et la quête de sens » (M'Biatong, 2019, p. 144).

En effet, parce qu'elle s'inscrit dans une perspective de transformation et d'émancipation qui altère¹ les participants comme le chercheur, elle questionne les interactions entre la recherche et le processus de formation du chercheur. Dans ce cadre général, ma contribution viendra interroger plus

Anne Dizerbo¹
Université Sorbonne
Paris Nord, France

1. « Altérer » est ici envisagée comme « le processus, à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant, perte de son identité, en fonction d'influences (qui peuvent évidemment être perçues comme, tout à la fois, négatives et positives) exercées par un autre (ou par d'autres) » (Ardoino, 2000, L'altération, p. 195-198)

particulièrement la relation du chercheur aux personnes qu'il rencontre lorsqu'il met en œuvre une recherche inscrite dans la RBE, en fonction de la spécificité des savoirs produits dans ce champ.

Pour ce faire, je m'appuierai sur la recherche menée dans le cadre de mon doctorat en sciences de l'éducation, entre 2009 et 2012. Elle portait sur les modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation d'élèves inscrits en classe de 4^{ème}, âgés de 13 à 15 ans, et elle visait à la fois à produire des connaissances sur ces modalités et à transformer une situation insatisfaisante pour les élèves comme pour l'enseignante et chercheure.

Dans un premier temps, je présenterai cette recherche (la situation qui l'a générée, ses acteurs, ses visées). J'exposerai ensuite mes choix épistémologiques et méthodologiques. Enfin, après avoir proposé non pas les résultats complets de la recherche mais plutôt ceux qui concernent ses effets sur les acteurs, je les mettrai en discussion au regard de la relation établie avec les élèves dans le cadre de cette recherche et de ses finalités, interrogeant ma posture de chercheure.

2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

J'ai entamé cette recherche en 2009, alors que j'étais professeure de français, dans un collège classé en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire). Je venais de reprendre des études en sciences de l'éducation, cherchant à mieux comprendre le système éducatif et à améliorer ma pratique.

Je m'interrogeais notamment sur mon enseignement dans une classe expérimentale dont j'étais responsable, en tant que professeure principale. J'y accompagnais des élèves de 4^{ème}, niveau problématique car il invitait encore à ce moment-là à une première réflexion sur l'orientation et pouvait conduire à quitter la filière générale en vue d'une professionnalisation.

Il s'agissait dans cette classe constituée d'élèves en situation de difficulté, souvent en conflit avec l'institution scolaire et ses acteurs, de prévenir le décrochage, en instaurant un meilleur climat de classe, et en luttant contre le désintérêt manifeste des élèves pour leur orientation. Ils le justifiaient le plus souvent par le sentiment de ne pas vraiment pouvoir choisir cette orientation, la décision appartenant aux adultes (équipe éducative et parents).

À court terme, je craignais leur déscolarisation avant l'obtention des qualifications et certifications leur permettant de s'inscrire sur le marché de l'emploi, phénomène fréquemment constaté au cours de mon expérience d'enseignante. À plus long terme, le risque me semblait important que le rapport conflictuel dans lequel ils avaient inscrits leur scolarité ne trouve des prolongements dans un rapport conflictuel durable aux situations de formation, et que la mauvaise estime d'eux-mêmes développée à l'école ne les mènent à des comportements d'« autocensure ». Dominicé (1999), notamment, avec son équipe à l'Université de Genève, a démontré que le rapport à la formation et la compétence d'apprendre au cours d'une vie sont liés à l'expérience première de la scolarité.

Je développais le sentiment de ne pas assurer convenablement mes missions et je m'interrogeais sur le sens de mon métier et, plus largement, de

l'éducation. Je développais, à l'instar de mes élèves, un sentiment de ne pas pouvoir agir qui fragilisait mon identité d'enseignante.

Tap (1980) envisage l'identité comme « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres » (p. 57). La situation que nous partagions mes élèves et moi mettait manifestement à l'épreuve notre sentiment d'identité.

Je refusais de me résoudre à une forme de fatalité allant à l'encontre des principes égalitaires que je défendais en entrant dans l'Éducation nationale. Reprendre des études et entrer en recherche répondait donc au double objectif de mieux comprendre les enjeux identitaires liés à nos expériences respectives d'élèves et d'enseignante et de transformer la situation pour nous permettre de sortir du sentiment d'impuissance à agir qui était le nôtre, qu'il concerne la subjectivation du parcours scolaire et d'orientation de mes élèves ou la subjectivation de mon propre parcours professionnel.

Cela impliquait, pour mieux la prendre en compte, de rendre visible l'expérience des élèves. C'est donc tout naturellement que j'ai inscrit ma recherche dans le champ de la RBE.

3. CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

3.1. LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION

Le paradigme du biographique, au fondement de la RBE, s'inscrivant dans la perspective de la *Bildung* allemande, vise l'émergence d'un sujet réflexif, lucide et responsable de ses choix et en ce sens « auteur » de son parcours. J'adopte ici le sens d'« auteur » proposé par Ardoïno qui considère l'*agent* comme le « rouage dans la mécanique », l'*acteur* comme un « porteur de sens » qui choisit la manière d'interpréter son rôle et l'*auteur* comme le « créateur de son rôle » dont il produit le sens (Ardoïno, 2000, p. 205-215).

Dans le paradigme de la RBE, le rôle ne se trouve pas dissocié de la personne qui le tient. Cela m'invitait donc à inscrire nos parcours d'élèves et d'enseignante dans nos parcours globaux et à sortir du rapport hiérarchique qu'introduit la situation d'enseignement pour constituer dans la situation de recherche un espace horizontal de rencontre et de construction partagée de connaissances. Pour accompagner les élèves dans le développement de leur pouvoir d'agir et transformer la situation problématique dans laquelle nous étions impliqués, il était nécessaire de ne pas construire un dispositif de recherche dans lequel ils se trouveraient en position d'informateurs. Il s'agissait plutôt de leur proposer une position de sujets-auteurs, en commençant par leur proposer d'être auteur d'un récit de leur parcours.

Ricœur (1990) considère que c'est par la médiation de la narration que se construit le sentiment d'identité de la personne. Pour lui, la vie n'a de forme, elle n'atteint à l'unité d'une « totalité singulière » que lorsqu'elle est racontée (Ricœur, 1990, p. 190). C'est aussi ce qu'affirme Larrosa: « Cela signifie que le moi, qui est dispersion et activité, se constitue en tant qu'unité de sens

pour lui-même dans la temporalité d'une histoire, d'un récit » (Larrosa, 1998, p. 95). Il précise encore: « L'autocompréhension narrative se produit dans ce gigantesque bouillonnement d'histoires qu'est la culture et avec laquelle nous organisons notre propre expérience (le sens de ce qui nous arrive) et notre propre identité (le sens de ce que nous sommes) » (*ibid*).

C'est donc en s'appuyant sur des modèles narratifs que l'homme donne forme à ses expériences et construit une interprétation du vécu qui constitue l'un des objets de la RBE : « les modèles narratifs servent de patrons biographiques aux constructions individuelles. Ils procurent aux individus des schémas et des modalités de relation à eux-mêmes et d'insertion au sein de la collectivité, et ils accompagnent les évolutions sociétales dans ce domaine » (Delory-Momberger, 2009, p. 33).

Mais au-delà de ces fonctions formatives et interprétatives, le récit possède également une fonction générative:

La construction de la personnalité ne semble pouvoir se faire sans cette capacité de se raconter. Mais lorsque nous sommes dotés de cette capacité, alors nous pouvons construire une personnalité qui nous relie aux autres, qui nous permet de revenir sur notre passé, tout en nous préparant à affronter un futur que nous imaginons. (Bruner, 2010, pp. 77-78)

L'imagination narrative permet de produire plusieurs fictions pour interpréter le passé mais aussi pour envisager l'avenir, versions multiples et ouvertes dont l'individu teste les potentialités avant d'en choisir une qui réponde aux besoins de la situation, en prenant en compte les interactions sociales qu'elles engagent (notre récit se fait aussi en fonction de ce que nous pensons de ce que penseront les autres). Grâce à la performativité du récit, le narrateur inscrit son existence dans un environnement social et culturel, dans la continuité de son histoire, dans une relation aux autres.

La médiation narrative, en s'inscrivant dans un processus d'autant plus puissant s'il concerne un groupe d'individus, rend possible la compréhension et l'interprétation de ses propres expériences et de celles des autres, et multiplie les possibilités d'interprétation des expériences à venir. L'objet construit d'un récit permet de se projeter et, par l'adresse ou le partage que l'on en fait, d'accéder à des formes renouvelées de socialisation et de reconnaissance qui autorisent la transformation des *agir*.

3.2. LE DISPOSITIF ET LES ACTEURS

C'est pourquoi j'ai choisi dans un premier temps de proposer aux élèves une narration socialisée de leur parcours scolaire.

Il est important de mentionner que le dispositif initial n'a pas été construit préalablement à sa mise en œuvre mais au cours de celle-ci. Par ailleurs, même si les grandes lignes en ont ensuite été reproduites avec les différents groupes d'élèves, il a fait l'objet de plusieurs adaptations, en fonction de leurs spécificités et de la situation.

La recherche s'est déroulée sur trois années et s'est appuyée sur des entretiens menées avec des élèves inscrits en 4^{ème} dans cinq établissements différents (Tableau 1).

Tableau 1
Groupes d'Élèves Concernés

Année 1	Année 2	Année 2	Année 3
Une classe expérimentale de 16 élèves en situation de difficulté dont j'étais professeur de français et professeur principal.	Une classe de 16 élèves inscrite dans un dispositif de double-alternance d'un établissement voisin dans lequel je n'enseignais pas.	Une classe hétérogène de 28 élèves de 4 ^{ème} à qui j'enseignais le français.	8 élèves scolarisés dans deux collèges (A et B) d'une ville de banlieue du nord de la France, l'un situé en REP et l'autre pas qui avaient fréquenté en primaire la même école « Freinet ».

3.3. LE RECUEIL DES DONNÉES

La première année, avec ma classe expérimentale, j'ai d'abord réuni les élèves et leur ai proposé de participer à ma recherche mais, plus encore, de s'y associer. Quinze d'entre eux ont accepté. La 16^{ème} élève a finalement fait le choix de nous rejoindre à partir de la seconde étape. Je les ai invités à prendre la parole chacun à leur tour pendant une matinée banalisée pour raconter leur parcours scolaire et la manière dont ils en envisageaient la suite.

Dans un second temps, j'ai les invités à écouter l'enregistrement sonore de leur récit et à en produire une version écrite. J'attendais de ce passage par l'écrit, qui visait à constituer un recueil à destination de l'ensemble des élèves de la classe, qu'il ancre les élèves dans un statut d'auteur.

Enfin, j'ai proposé aux élèves qui le souhaitaient des entretiens individuels. Il s'agissait de solliciter encore une fois le récit de leur parcours scolaire, mais cette fois sans le soumettre aux regards des pairs et dans un moment plus long qui permettrait plus facilement une mise à distance et/ou un enrichissement interprétatif de l'expérience scolaire. Il s'agissait d'œuvrer à la construction d'une historicité (une articulation des trois dimensions temporelles de l'existence : passé, présent et avenir), qui permet d'entrer sans une démarche de construction l'élaboration d'un projet de vie.

Le cadre de la production de données a été co-élaboré avec les élèves. Les règles qui lui donnaient forme définissaient leurs attentes et droits en termes de :

- confidentialité (anonymisation des récits) ;
- propriété des données (non transmission des bandes sonores à d'autres que l'élève concerné) ;
- respect et d'écoute (il n'était pas possible de commenter l'expérience d'un autre élève mais il était possible d'exprimer un écho produit dans sa propre expérience) ;
- droit d'accès aux interprétations et aux résultats (toutes les données brutes, les interprétations et les résultats pouvaient être transmises aux élèves à leur demande afin qu'ils puissent les rectifier, les enrichir ou les commenter).

La seconde année, avec la classe hétérogène de 28 élèves du collège de ZEP à qui j'enseignais le français, voulant vérifier que les résultats obtenus n'étaient pas contextuels, j'ai rencontré une difficulté. J'ai voulu reconduire le dispositif à l'identique, mais, d'une part, je ne les ai pas invités à s'associer à la recherche et, d'autre part, j'ai omis l'étape de construction du cadre avec les élèves. Il en a découlé que les élèves ont été peu nombreux à prendre la parole, ont globalement contesté le dispositif et en ont interrogé le sens. Je me suis remise en cause devant cet échec, comprenant que je m'étais montrée peu respectueuse de leur personne. Convaincue des effets positifs du dispositif, j'avais occulté qu'ils étaient intimement liés à l'élaboration d'un espace symétrique de co-construction de connaissances dans lequel nous partagions les mêmes objectifs. Je me suis excusée auprès de cette classe et j'ai expliqué aux élèves ma démarche, leur proposant cette fois une association pour produire ensemble des connaissances. Ils se sont dès lors impliqués de la même manière que la classe précédente et le dispositif a pu être reconduit. Je l'ai complété par plusieurs moments de discussions concernant le vécu de la scolarisation et des contraintes qu'elles imposent, le rapport aux enseignants, l'orientation.

La troisième année, avec les deux petits groupes de collégiens ayant fréquenté en primaire la même école Freinet, j'ai reproduit les deux premières étapes du dispositif, en leur proposant de nouveau une position de co-chercheurs. Nous avons mis en œuvre le moment de narration socialisée et d'écriture. Mais il m'a été impossible de leur proposer des entretiens individuels, coûteux en temps et en organisation, en raison de l'éloignement géographique entre ce terrain de recherche et mon lieu d'enseignement. Il limitait les possibilités de rencontres avec les élèves. Par ailleurs, mes objectifs n'étaient plus les mêmes à la lueur des résultats des deux premières années de recherche. En effet, mon objectif n'était plus seulement de produire des connaissances sur les modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation, mais aussi de comprendre quels étaient les liens entre compétences narratives et compétences à s'orienter qui étaient apparus avec l'analyse des premières données. Les élèves manifestant des difficultés à construire un récit se trouvaient aussi en difficulté dans l'élaboration d'un projet d'orientation. C'est donc pour comprendre ce phénomène que j'avais souhaité rencontrer des élèves auxquels avait été dispensé un autre type d'éducation narrative que celui en vigueur dans l'enseignement traditionnel, basé essentiellement sur la fiction littéraire. Je m'étais tournée vers des élèves ayant bénéficié d'une pédagogie davantage axée sur l'expression de l'expérience personnelle. J'avais fait l'hypothèse que ce type d'éducation narrative pouvait permettre de développer des compétences narratives sur lesquelles prendre appui pour se mettre en projet. J'ai pu constater que ce n'était pas forcément le cas. Il apparaissait que les élèves scolarisés au collège en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) présentaient des difficultés à se mettre en récit et à se projeter, alors que ceux qui étaient scolarisés dans un établissement sans spécificité se montraient plus à l'aise. L'éducation narrative reçue en primaire n'avait donc pas d'effet sur leurs compétences.

Je voulais comprendre ce qui avait construit les différences entre les deux groupes d'élèves et je les ai confrontés à ma question dont ils se sont saisis. Ils m'ont fait la proposition de les réunir pour un entretien visant à y

répondre collectivement. Je les ai donc invités à co-analyser avec moi les premières données constituées de la transcription de la narration de leurs écrits. Il s'agissait plus précisément de comprendre pourquoi, alors qu'ils avaient tous été scolarisés dans la même école (une école dite « Freinet »), ils construisaient des figures d'élèves différentes. Elles s'inscrivaient pour les élèves d'un des groupes, qui parvenaient à se projeter dans l'avenir, dans une conformité aux attentes de l'institution scolaire, et pour les élèves du second groupe, qui peinaient à élaborer un projet d'orientation, dans des relations conflictuelles avec cette institution.

3.4. PLACE ET RÔLE DES ACTEURS DE LA RECHERCHE

Pour mener à bien la recherche, l'incident qui s'est produit avec le second groupe en témoigne, il a été important que les élèves s'impliquent dans la recherche plutôt que d'y être impliqués. Ardoïno (1992) opère une distinction intéressante entre « s'impliquer » et « être impliqué ». Il rappelle que, dans une acception d'ordre juridique, le caractère d'implication est établi par un tiers et exclut une référence à une volonté consciente. S'y oppose alors la notion d'« engagement », qui répond à une volonté et qui apparaît dans le fait de s'impliquer. Si tous les acteurs participant d'une situation s'y trouvent impliqués, qu'ils en aient conscience ou non, qu'ils s'y engagent ou non, le fait de s'impliquer témoigne d'un engagement volontaire. Mais pour autant, la situation de recherche induit des rôles différents, associés à des postures et des tâches différentes.

En ce qui me concerne, mon rôle et ma posture (cf. tableau 2) n'ont pas été les mêmes dans les entretiens collectifs et les entretiens individuels. Ils ont demandé à être conscientisés et théorisés, pour répondre à l'exigence éthique liée à mon engagement auprès de mes élèves qui m'obligeait à sortir de la relation pédagogique ordinaire dans le cadre du dispositif. En effet, en menant avec mes élèves des entretiens biographiques dans le cadre de ma recherche, je sortais du cadre strict de mes obligations professionnelles et je quittais mes postures éducatives contractuelles ou d'autorité telles qu'elles sont définies par Le Bouëdec (in Boutinet, 2007, pp. 175-178), pour adopter dans les moments d'entretiens collectifs une posture d'animatrice liée à ma posture de chercheuse : je me suis mise au service des élèves qui produisent leur récit, me mettant à l'écoute de leur besoin d'être entendus et reconnus, sans participer directement mais en prenant en charge l'organisation et la régulation du groupe, tout en ne perdant pas de vue l'objectif qui était aussi de constituer une communauté de travail.

Mais lors des entretiens individuels, permettant davantage de travailler avec les élèves à la construction de leur historicité, c'est une posture d'accompagnatrice que j'ai adoptée. Boutinet (2007, p. 5-16) définit la figure contemporaine de l'accompagnateur comme individu qui se met au service d'un autre pour l'accompagner dans des transformations. C'est bien l'objectif que j'ai poursuivi en accueillant et en écoutant les récits de mes élèves tout en les aidant à discerner les points leviers de l'histoire scolaire qu'ils produisaient au cours des entretiens, les invitant par des relances à en développer le contexte. Ils étaient liés à moments de rupture dans la progression scolaire,

associés le plus souvent à des épreuves biographiques (déménagements, divorces, décès), des relations difficiles avec certains enseignants, l'influence négative de certains camarades, ou des périodes de réussite associées à des rencontres avec certains enseignants, adultes ou camarades.

Dans les deux situations d'entretien, il ne s'agissait pas d'obtenir des réponses à des questions que je me posais en fonction des connaissances d'un contexte dont je disposais déjà et qu'elles viendraient illustrer. Les élèves auraient alors occupé une position d'enquêtés et produit un récit préfabriqué par mes questions. Mon questionnement ne précédait donc pas la narration des élèves mais lui succédait. J'avais la charge de les suivre alors qu'ils devenaient eux-mêmes producteurs de la question. Je recueillais les preuves de leur questionnement et m'attachais à percevoir les thèmes et les agencements présents dans leur narration pour comprendre les modalités singulières de subjectivation de leur parcours qui s'y déployaient.

Les élèves pour leur part avaient la charge d'effectuer un travail de mise en sens et en forme de leurs expériences qui les plaçaient en position « d'enquêter » sur eux-mêmes (Tableau 2).

Tableau 2

Rôle des Acteurs de la Recherche

	Rôle des élèves	Rôle du chercheur
Étapes 1 et 2 des années 1 et 2	Explorer leurs expériences et les mettre en sens	Organiser des temps de recueil des données et d'interprétation Animer le groupe, garantir le cadre d'expression du vécu Produire et proposer des interprétations
Étape 3 des années 1 et 2	Explorer leurs expériences et les mettre en sens	Accompagner les élèves dans la construction d'une historicité
Étape 3 de l'année 3	Co-construire le dispositif permettant de répondre aux questions de recherche Co-interpréter les données	Co-construire le dispositif permettant de répondre aux questions de recherche Co-interpréter les données Organiser les connaissances et les diffuser

3.5. LES OUTILS D'ANALYSE

Les données collectées au cours des trois années de recherche ont été analysées dans une perspective doublement comparative. J'ai comparé les différentes versions du récit de chaque élève et tous les récits des élèves entre eux.

J'ai interprété les récits recueillis en utilisant la grille de Heinz (adaptée par Delory-Momberger, 2014, pp. 89-92), (Tableau 3), qui situe les interprétations au croisement des théories de l'expérience et de celles de l'action. J'y ai intégré le triptyque multiréférentiel « agent-acteur-auteur » proposé par Ardoino (1992).

Tableau 3
Grille d'interprétation

Formes du discours	Degré de mise en réflexivité du narrateur
Schémas d'action et systèmes d'actants	Manière dont le narrateur se positionne et positionne les autres actants (actif, passif, agent, acteur, auteur, ressource, obstacle...)
Topoi, thèmes récurrents	Organisation de l'action et du ressenti du narrateur, clés d'interprétation du vécu
Gestion biographique des topoi	Manière dont les narrateurs interprètent, évaluent, ajustent leur action.

Les quatre axes d'analyse de la grille de Heinz, associées pour ce qui est des schémas d'action et des systèmes d'actants au tryptique multiréférentiel, m'ont permis d'avoir accès à une vision globale de la manière dont les élèves évaluaient et ajustaient leurs actions à la forme scolaire et dont ils configuraient en conséquence leurs figures d'élève pour produire des connaissances sur leurs modalités de subjectivation du parcours scolaire et d'orientation.

Des entretiens complémentaires menés avec les participants, à distance d'un à deux ans de la mise en œuvre du dispositif et portant sur leur participation à la recherche, ont permis d'en mesurer les effets à plus long terme et d'interroger la nature de la relation établie avec les élèves en vue de produire des connaissances et de transformer une situation insatisfaisante.

4. EFFETS DU DISPOSITIF ET DISCUSSION

4.1. POUR LES ÉLÈVES

La première remarque concerne les effets de la recherche sur les deux classes dans lesquelles j'avais le statut d'enseignante.

J'ai pu y observer un net changement du climat. Les élèves avaient tendance en début d'année à se regrouper par un jeu d'affinités variables (quartier de résidence, pays d'origine, genre, catégories socio-professionnelles des parents, loisirs pratiqués) et certains restaient isolés. Globalement, la cohabitation entre eux se faisait dans des tensions importantes, les élèves ou les microgroupes se plaçant en concurrence les uns par rapport aux autres.

Le travail de narration socialisée leur a permis de mieux se connaître et de prendre conscience qu'ils partageaient certaines souffrances sans le savoir, comme en témoignent ces extraits d'entretien, enregistrés en fin de séance, au moment du bilan du travail :

Vuong: Ben on a des... des histoires différentes, mais c'est un peu pareil.

Raphaël: Et puis, y a des trucs on savait pas, maintenant on sait, pour mieux se comprendre, quoi.

Sébastien: Ouais. Et j'ai vu que y avait pas que moi aussi qui était comme moi. Y avait d'autres élèves aussi.

Alicia: Ben, en fait on est tous un peu pareils, on s'en rendait pas compte.

Linda: Je trouve que ça permet de voir que les autres aussi ont des problèmes.

Mais c'est aussi la découverte et la compréhension des singularités, des différences, leur connaissance et leur reconnaissance qui a permis aux élèves de s'accepter et de commencer à coopérer les uns avec les autres.

Ils ont progressivement changé d'attitude et il m'a été de plus en plus facile de proposer des activités autogérées. Les élèves parvenaient de mieux en mieux à communiquer, dans un plus grand respect des uns et des autres. Ils se sont constitués en communauté de travail et d'objectifs, se montrant solidaires les uns des autres pour que chacun puisse progresser.

Ils ont aussi, en plus du fait qu'ils se sont activement engagés dans une réflexion sur leur orientation, fait preuve de solidarité au moment des recherches de stages. Cela n'a été possible que parce qu'ils s'étaient au préalable tous découverts et reconnus comme membres d'un groupe ayant des intérêts communs. Bien entendu, ils ne se sont pas tous transformés en « élèves modèles », et ont continué à vivre d'importants conflits identitaires. Mais globalement, la posture réflexive adoptée a permis l'instauration d'une ambiance propice au travail et à l'élaboration de projets individuels et collectifs.

La deuxième remarque concerne cette fois les trois premiers groupes qui ont participé à la recherche. Les élèves se sont globalement engagés plus tôt et de façon plus active dans une réflexion sur leur avenir. Ils ont gagné en autonomie, se rendant plus nombreux que les cohortes précédentes aux portes ouvertes des lycées professionnels, cherchant et trouvant seuls des stages en entreprise.

Les bilans scolaires réalisés avec les équipes éducatives ont mis en évidence qu'ils avaient pour la plupart adopté une attitude plus positive et confiante à l'égard de leur scolarité, et qu'ils étaient entrés dans une posture plus stratégique, cherchant à faire entrer en adéquation leurs résultats et leurs projets.

Par ailleurs, et cela concerne cette fois tous les groupes qui se sont impliqués dans la recherche, les élèves ont pu prendre conscience de certains déterminismes familiaux ou sociaux dans lesquels s'inscrivaient leurs parcours et les mettre à distance.

En témoignent par exemple ces propos de Mélina, recueillis plus d'un an après la mise en œuvre du dispositif dans la classe « expérimentale » :

Ben, en fait, ce que ça m'a apporté aussi, c'est qu'avant, je croyais que c'était moi qui était nulle. Mais en écoutant tout le monde et puis en réfléchissant, tout ça, c'que j'ai compris c'est qu'en fait, c'est pas que moi. Même dans la classe y avait aussi Adriana qui venait d'Angola et comme moi, c'était dur pac'qu'elle parlait pas français en fait. Et même d'autres, Ketu et Rima qui étaient tchéchènes, et même d'autres qui z'avaient été en foyer, ou je sais pas moi, qu'on pas eu de chances aussi... En fait quand j'ai compris que c'était pas moi, j'me suis dit que je pouvais, même si c'était pas facile, que j'étais pas plus bête et même si c'est difficile et quand même ce sera long, ben je vais y arriver. Maintenant j'le sais.

Ou encore ceux de Camille, recueillis lors de l'entretien co-analytique, mis en œuvre la 3^{ème} année qui mettent en relation les difficultés rencontrées avec l'établissement de scolarisation et son quartier d'implantation :

Ça a toujours une réputation... un peu de... y a des gens ils l'appellent le collège poubelle, c'est récupérer en fait, détruire les... les déchets des Ou alors l'inverse en fait, quand on se fait virer [d'un autre collège], ben on va là. En fait, c'est bizarre. En fait entre les deux collèges eux, y z'ont, y z'ont plus de chance, on dirait. En fait, je sais pas, c'est bizarre.

La participation à la recherche a manifestement amené les élèves à développer une distance critique par rapport à leur expérience et à développer un plus grand pouvoir d'agir sur leur parcours. Ils ont pu affirmer leur subjectivité, se positionnant davantage en auteurs dès lors qu'ils conscientisaient les influences sociales qui s'exerçaient sur eux, pour choisir d'écrire leur histoire en continuité ou en rupture avec celles-ci.

4.2. POUR L'ENSEIGNANTE ET CHERCHEURE

J'ai commencé ma recherche en tant qu'enseignante qui voulait à la fois comprendre un phénomène et transformer une situation. Un des premiers effets de mon travail est la construction d'une identité de chercheuse, dissociée de mon identité d'enseignante, mais s'y adossant en quelque sorte. Elle s'inscrivait dans une continuité avec mon parcours de vie, orienté par des valeurs et un projet qui m'a mené successivement à enseigner, puis à me spécialiser dans la prise en compte de la difficulté scolaire, et enfin, à reprendre des études et entrer en recherche. Il s'agissait pour moi, tout au long de ce parcours, de contribuer à une éducation émancipatrice et égalitaire.

Les connaissances construites m'ont permis de mieux comprendre les enjeux de l'orientation pour les élèves et de la construction de figures d'élèves. J'ai ensuite pu accompagner de façon plus efficiente les élèves dans leur orientation mais aussi dans les apprentissages narratifs permettant d'interpréter son expérience et de se projeter dans l'avenir. Cela m'a menée, par exemple, à introduire de nouvelles activités pour permettre aux élèves de mutualiser les outils narratifs et à modifier les modalités d'évaluation en matière d'expression de soi pour mieux valoriser les élèves.

Globalement, j'ai pu reconstruire un sentiment de pouvoir agir dans l'intérêt de mes élèves et dans le sens de mes idéaux.

4.3. CONDITIONS DU DÉVELOPPEMENT D'UNE POSTURE D'AUTEUR

Il me semble important de dégager quels éléments du dispositif mis en œuvre dans le cadre de la RBE (visant, je le rappelle, l'émergence d'un sujet réflexif, lucide et responsable de ses choix) ont permis de développer une posture d'auteur.

Le premier correspond à la manière d'envisager les participants à ma recherche. Ils ont d'emblée été envisagés comme des sujets, au sens éthique du terme, c'est-à-dire comme détenteurs d'une intelligence de la situation qu'ils vivaient et comme sujets du discours qu'ils tenaient. Cela impliquait que leur parole soit entendue et respectée, inconditionnellement. Ils ont également été considérés comme des sujets politiques en construction, responsables apprenant de leur orientation et par conséquent invité à faire des choix lucides pour interagir avec leur environnement.

La rencontre de la personne-chercheure-enseignante avec les personnes-participants à la recherche-élèves a englobé à la fois la situation de recherche et la situation d'enseignement pour dépasser les asymétries de relation présentes dans ces dernières, à partir du moment où les savoirs co-construits n'ont pas été soumis à une hiérarchisation. La construction du savoir théorique a accompagné la production de connaissances empiriques sans la surplomber.

En effet, les méthodes mises en œuvre, destinées à constituer l'espace de recherche en un espace d'« auteurisation », ont permis de ne pas enfermer la rencontre dans un dispositif protocolaire préalablement conçu. Cela s'est traduit concrètement par la possibilité pour les élèves de se retirer de la recherche à tout moment, en demandant que leurs productions ne soient pas utilisées, en choisissant de modifier les données, ou encore en faisant des propositions en matière de recueil ou d'interprétation des données. Dans ces conditions, la recherche pouvait altérer positivement l'ensemble des acteurs.

Rhéaume (2019) met en évidence que le développement du pouvoir d'agir se déploie dans quatre dimensions : l'estime de soi, la reconnaissance des compétences, un cadre relationnel marqué par des rapports égaux ou visant l'égalité, le développement d'une conscience sociale critique (Rhéaume, 2019, p. 127). Les résultats du dispositif (Dizerbo, 2019) mettent en évidence que la présence de ces dimensions dans la recherche ont permis de développer le pouvoir d'agir de tous les acteurs et par conséquent de transformer des situations.

5. CONCLUSION

Dans la recherche relatée, les élèves étaient invités à interpréter ou réinterpréter leur parcours pour en envisager la suite en position d'auteurs. Les résultats ont démontré que la performativité du récit a contribué à les transformer, modifiant leur posture et leur relation au savoir et les faisant entrer dans un rapport plus lucide et stratégique à leur scolarité. Mais cela n'a été possible que parce qu'une attention particulière était accordée à la construction d'une véritable rencontre relationnelle entre le chercheur et les acteurs-sujets de la recherche.

Dans les situations d'investigation s'inscrivant dans la RBE, qui visent la transformation d'une situation et le développement du pouvoir d'agir des participants, la finalité et la qualité de la relation établie apparaît en effet comme fondamentale.

Il s'agit à tout moment de s'assurer que le dispositif garantit les possibilités d'une émancipation du participant et que sa démarche favorise le développement de son pouvoir d'agir. Cela n'est possible qu'en prêtant attention à la qualité de la relation établie.

Parce que le chercheur met en œuvre un dispositif dont il ne maîtrise pas l'issue, il se doit d'effectuer un travail important sur ses implications en conscientisant ses aprioris, pour suspendre dans la rencontre tout jugement et entrer dans une écoute empathique qui invite à « se décentrer de soi, et par conséquent, à accepter de changer, d'être transformé » (Janner Raimondi, 2019, pp. 74-75).

Au prix de ce travail, il pourra finalement accéder à une compréhension herméneutique de l'expérience des participants, dans un processus hétérobiographique, c'est-à-dire se situant au carrefour d'une lecture-écriture de son histoire et de celle des participants, dans une relation d'humain à humain avant tout. Elle caractérise le paradigme de la RBE, situé dans le prolongement de l'épistémologie fondée par Dilthey.

La dimension éthique et politique de la RBE, qui apparaît dans la volonté et la responsabilité qu'elle se donne de rendre visible et de transformer l'expérience des sujets, en constituant la situation de recherche comme une adresse de personnes à personnes, implique en effet l'exercice constant d'un sens critique. Delory-Momberger (2014) rappelle à ce propos que :

Sur le plan de l'éducation, ce rapport à l'autre que soi a été en particulier problématisé par Fichte qui développe l'idée que l'éducation n'est formation de l'homme que parce qu'elle est, non pas une action sur un objet, mais une action réciproque entre des êtres raisonnables et libres qui se reconnaissent comme des personnes. Chacun ne devient un sujet libre que parce qu'un autre sujet l'appelle à agir librement en le traitant déjà comme un sujet libre et parce qu'à son tour il traite cet autre sujet comme un sujet libre. (p. 65)

Ce principe s'applique à l'éducation mais aussi plus largement à la RBE, parce que tout en cherchant à comprendre l'expérience des sujets, elle vise des transformations individuelles qui ouvrent des potentialités de changements sociaux dont la perspective se trouve la motivation première des recherches mises en œuvre dans son cadre.

RÉFÉRENCES

Ardoino, J. (1992). *L'implication*. Voies Livres.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (2010). *Pourquoi racontons-nous des histoires?* Retz.

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Téraèdre.

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

- Dizerbo, A. (2019). Paroles d'élèves et bonheur à l'école. *Tréma* [En ligne], 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5504>
- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: Lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 87, 1-21.
- Janner Raimondi, M. (2019). Empathie. In C. Delory-Momberger (Coord.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 72-75). Érès.
- Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être*. ESF.
- Boutinet, J. P. (2007) (Dir.), *Penser l'accompagnement adulte*. Presses Universitaires de France.
- M'Biatong, J. (2019). La recherche biographique en éducation pour l'éthique. In A. Dizerbo & J. M'Biatong (Coord.), *Pour une éthique de l'accompagnement biographique* (pp. 129-152). Téraèdre.
- Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. *Empowerment*. In C. Delory-Momberger (Coord.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 127-129). Érès.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Privat.

i Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources
Culturelles Éducation, Université Sorbonne Paris Nord, France.
EXPERICE-EA3971
<https://orcid.org/0000-0001-5815-1950>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Anne Dizerbo
1 allée Marie Le Vaillant
22000 Saint-Brieuc
dizerboanne@sujetdanslacite.org

Recebido em 23 de março de 2020
Aceite para publicação em 7 de julho de 2020

Relation with subjects in biographical research in education

ABSTRACT

This contribution intends to question the relationship of the researcher with the actors-subjects of research, with regard to the specificities of biographical research in education and the effects of the devices it implements. It is based on research carried out with several groups of middle school students and based on collective and individual biographical interviews and on written accounts of their school career. This research had two objectives: to understand the modalities of subjectivation of their educational path and orientation; to transform a situation in which the students had difficulties taking ownership of their path and orientation and in cooperating. This involves presenting the implemented device as well as its epistemological and methodological framework then of analyzing the effects to understand the stakes of the relationship of the researcher with the actors-subjects in biographical research. It will be highlighted that the specificities of this field of research invite, on the one hand, to register the investigation in a symmetrical meeting space, *authorization* space, favourable to the development of the power to act of the actors, and, on the other hand, to develop an empathetic posture guaranteeing the respect for the actors and their empowerment.

Keywords: Biographical research in education; Posture; Subject; Empowerment.

A relação com os sujeitos na investigação biográfica em educação

RESUMO

Esta contribuição visa questionar a relação do investigador com os atores-sujeitos da investigação, a partir da especificidade da investigação biográfica em educação e dos efeitos dos dispositivos que implementa. A análise apoia-se numa investigação realizada com vários grupos de jovens do ensino básico, através de entrevistas biográficas coletivas e individuais, e de narrativas escritas, centradas no seu percurso escolar. A investigação teve duas finalidades: compreender as modalidades de subjetivação do seu percurso escolar e de orientação; transformar uma situação em que os alunos apresentam dificuldades, através da apropriação do seu percurso de orientação e da cooperação. Trata-se de apresentar o dispositivo usado, o seu quadro epistemológico e metodológico, para analisar os seus efeitos e compreender os desafios que se colocam à relação entre o investigador e os atores-sujeitos em investigação biográfica. Procuramos evidenciar que as especificidades deste campo de investigação convidam, por um lado, a inscrever a pesquisa no espaço de um reencontro simétrico, espaço de *autorização*, propício ao desenvolvimento do poder de agir dos atores e, por outro lado, a desenvolver uma postura empática garante do respeito pelos atores e pela sua autonomização.

Palavras-chave: Investigação biográfica em educação;
Postura; Sujeito; Poder de agir.

Investigação biográfica com adultos não escolarizados: A relação investigador-sujeito participante

RESUMO

O texto visa analisar a relação entre o investigador e os sujeitos participantes, no âmbito de uma investigação biográfica, centrada no processo de formação de adultos não escolarizados. A investigação consistiu na realização de entrevistas biográficas, com oito adultos não escolarizados, em Portugal. Partiu-se do pressuposto de que os adultos não escolarizados têm saberes, adquiridos ao longo da vida, através da experiência, que podem ser explicitados e socializados, com a entrevista biográfica. A investigação permitiu compreender a importância da formação experiencial na vida dos adultos não escolarizados e do uso da entrevista biográfica para aceder aos seus percursos de vida e saberes. A relação gerada no momento da entrevista biográfica revelou-se específica e complexa, colocando a investigadora face a dificuldades e a desafios. Verificou-se que a tomada de consciência da especificidade e da complexidade da relação investigador-sujeitos participantes na entrevista biográfica são essenciais para o investigador superar as dificuldades e os desafios, assim como para assegurar a coconstrução do conhecimento científico, a partir de relações humanas significativas. Os elementos apresentados revelam a dimensão formativa da investigação biográfica para a investigadora.

Carmen Cavaco¹
Universidade de
Lisboa, Portugal

Palavras-chave: Investigação biográfica; Adultos não escolarizados; Relação investigador-sujeito da investigação.

1. INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo analisar a relação entre o investigador e os sujeitos participantes, a partir de uma investigação biográfica, realizada em Portugal. Esta investigação biográfica, enquadrada no domínio científico das Ciências da Educação, visou compreender o processo de formação de adultos não escolarizados, a partir dos seus percursos de vida, dos seus saberes, das suas estratégias de aprendizagem, da sua relação com o saber, e da sua visão da escola e do mundo. Nesta investigação reconheceu-se que os adultos não escolarizados, apesar de não possuírem competências de leitura e escrita, são

portadores de saberes adquiridos ao longo do percurso de vida, resultantes de um processo de formação experiencial (Cavaco, 2002). O processo de formação está ancorado na história de vida dos sujeitos, o que justificou o recurso à investigação biográfica para o estudo da formação experiencial de adultos não escolarizados.

A formação experiencial é um processo contínuo e global, realizado ao longo da vida, resultante da atribuição de sentido e da apropriação de experiências realizadas na interação com o meio, com os outros e consigo próprio. A formação experiencial opera uma “transformação silenciosa” (Jullien, 2009) no sujeito, resultante da realização de múltiplas aprendizagens ao longo da vida, no âmbito do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Estas aprendizagens, de natureza heterogénea, podem ser pragmáticas, quando norteadas para a resolução de problemas e para o desempenho de papéis familiares, sociais e profissionais, ou existenciais, quando alteram a forma de pensar, de agir e de sentir do sujeito.

A investigação, realizada com o recurso à entrevista biográfica, contou com a participação de oito adultos não escolarizados. A análise apresentada adveio de uma reflexão suscitada no decurso da investigação quando a investigadora se deparou com dificuldades na realização das entrevistas biográficas. Pretendia-se que o momento de realização da entrevista biográfica fosse significativo, em simultâneo, para os sujeitos participantes e para o investigador. A análise apresentada neste texto elucida a dimensão formativa da investigação biográfica para a investigadora, pois os desafios com os quais foi sendo confrontada exigiram-lhe um processo de reflexão, pesquisa, atribuição de sentido e de apropriação da experiência vivenciada. A entrevista biográfica focada no processo formativo permitiu aos adultos pouco escolarizados a explicitação, a (re)elaboração e a socialização da experiência e dos saberes, o que tem um potencial formativo e de reconhecimento (Ricoeur, 2004). Esta investigação alicerçou-se em princípios éticos, assentes no comprometimento da investigadora em estabelecer relações de respeito, de empatia, de valorização, de reconhecimento, de honestidade e de diálogo com os participantes (All European Academies [ALLEA], 2017; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014).

A investigação estruturou-se em torno de quatro pressupostos orientadores. O primeiro pressuposto baseou-se na ideia de que a experiência tem um potencial formativo (Dominicé, 2006, 2019; Freire, 1972; Illich, 1985; Pineau, 1988, 2008; Rogers, 1970), o que justifica a realização de aprendizagens e a aquisição de saberes, ao longo da vida, em todos os tempos e espaços. O segundo pressuposto filiou-se no reconhecimento da importância da formação experiencial, porquanto esta se apresenta decisiva na vida das pessoas, nomeadamente, quando não frequentaram a escola ou o fizeram durante um período temporal curto. O terceiro pressuposto, decorrente dos anteriores, consistiu na ideia de que os adultos não escolarizados têm saberes (Freire, 2000; Lahire, 1999), que adquiriram ao longo da sua vida, através da experiência e da formação experiencial, contrariando-se o discurso social e científico dominante sobre os analfabetos. O processo de formação experiencial, à semelhança da vida, “é um caminho de humanização, composto por progressivas metamorfoses” (Magalhães, 2018, p. 232). Por último, o quarto

pressuposto estruturou-se em torno da ideia de que a forma mais adequada para estudar a formação experiencial, que ocorre de uma forma difusa e contínua, em todos os tempos e espaços de vida, é através da investigação biográfica. A investigação biográfica promove, de uma forma intencional, o processo de biografização (Alheit, 2011, 2018; Delory-Momberger, 2014, 2019), que consiste num conjunto de operações cognitivas, linguísticas e comportamentais, que permitem ao sujeito inscrever, continuamente, a “sua experiência e a sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (Delory-Momberger, 2014, p. 76).

O texto centra-se na análise do uso da entrevista biográfica, mais concretamente na problematização da relação social que ocorre entre o investigador e o sujeito participante na investigação (Delory-Momberger, 2008, 2014; Ferrarotti, 1990, 2013), por se considerar as especificidades e os desafios que lhe estão associados. Na entrevista biográfica a interação social materializa-se no diálogo, na troca, na partilha e na comunicação entre o investigador e os sujeitos implicados na investigação. A fundamentação epistemológica da investigação biográfica leva-nos a considerar que o conhecimento resultante da investigação “tem por base a subjetividade de uma interação, conhecimento que será tanto mais profundo e objetivo quanto mais subjetivo e íntimo se conseguir” (Ferrarotti, 1990, p. 56). A investigação biográfica, enquadrada no paradigma científico emergente (Sousa Santos, 1988), reconhece a importância da relação que se estabelece entre o investigador e os sujeitos participantes na investigação, ao contrário das abordagens científicas tradicionais, que visavam limitar essa relação (Allen, 2017). Porém, a relação que se estabelece na entrevista biográfica é um desafio complexo, que importa analisar e problematizar neste texto. A investigadora deparou-se com um conjunto de dificuldades na realização das entrevistas biográficas, o que lhe exigiu uma reflexão e análise sobre a especificidade da relação investigador-sujeito participante. O texto incide na análise dessa experiência e do processo de formação que a mesma proporcionou à investigadora.

O texto estrutura-se em três pontos. No primeiro ponto, identificam-se, brevemente, os fundamentos epistemológicos da investigação biográfica. Apresentam-se também alguns elementos de enquadramento sobre a biografização. No segundo ponto, identificam-se e analisam-se os procedimentos da entrevista biográfica, assim como as dificuldades e desafios que se colocam ao investigador. No terceiro ponto, analisa-se a relação entre o sujeito participante e o investigador.

2. INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA – FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E BIOGRAFIZAÇÃO

A investigação biográfica, no âmbito das Ciências da Educação, permite o estudo de fenómenos educativos e sociais complexos, que durante muito tempo estiveram ausentes na investigação científica, como é o caso da formação experiencial. A investigação biográfica, ao enquadrar-se em fundamentos epistemológicos que atribuem à subjetividade e à singularidade valor de conhecimento, permitiu a emergência de objetos de estudo, até

então, ausentes e invisibilizados no meio científico. Neste caso, a investigação biográfica, baseada no paradigma científico emergente (Sousa Santos, 1988), tem contribuído para a superação da lógica da monocultura do saber e do rigor científicos, propondo e permitindo “a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas declarados não-existentes” (Sousa Santos, 2002, p. 250). O paradigma científico emergente, no qual incluímos a investigação biográfica, assume a importância de uma conceção humanista, defende a fusão das ciências naturais e das ciências sociais e humanas, e “coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento” (Sousa Santos, 1988, p. 44). A investigação biográfica, ao incidir no estudo do percurso de vida e do processo de formação, a partir da (re)interpretação dada pelos sujeitos implicados, permite o acesso à compreensão da complexidade e diversidade dos fenómenos pessoais, sociais e educativos, na sua interdependência.

Na investigação biográfica o investigador estimula, intencionalmente, a atividade biográfica dos sujeitos participantes. A atividade biográfica é um elemento determinante na dimensão existencial e identitária de cada sujeito, pelo que ocorre de múltiplas formas e em diferentes registos de intensidade, ao longo da vida, inscrevendo-se num processo de reapropriação da existência e de “apropriação da formação” (Pineau, 2019). Quando socializada, a atividade biográfica, permite que “a narrativa inscreva o acontecimento vivido na história de vida do narrador” (Dominicé, 2019, p. 381). Além disso, também permite a socialização da experiência e dos saberes, contribuindo para o reconhecimento dos sujeitos implicados e para a transmissão do saber produzido historicamente pela Humanidade, ao longo dos tempos (Vásquez & Arena, 2017). A investigação realizada, por meio do estímulo da atividade biográfica e da socialização da experiência e dos saberes, permitiu aos adultos pouco escolarizados a (re)apropriação do percurso de vida, da experiência e dos saberes, ou seja, a sua (re)apropriação do processo de formação e do poder de formação. Deste modo, a investigação biográfica contribuiu para o reconhecimento dos adultos pouco escolarizados, enquanto sujeitos com capacidade de pensar, agir e aprender.

Paul Ricoeur (2005), ao abordar a fenomenologia do homem capaz, definiu como capacidades intrínsecas e estruturantes do ser humano a capacidade de dizer, a capacidade de agir e a capacidade de narrar. O autor defendeu que “a capacidade de narrar ocupa um lugar eminente entre as capacidades, na medida em que os acontecimentos apenas se tornam compreensíveis e acessíveis quando contados em histórias” (Ricoeur, 2005, p. 126). Estes elementos são também corroborados na investigação em neurociências, quando se afirma que “contar histórias foi a solução” (Damásio, 2010, p. 359) que o ser humano encontrou para tornar a sabedoria construída socialmente, ao longo do tempo, compreensível e transmissível, por isso, “a narração de histórias é algo que o cérebro faz de forma natural e implícita” (Damásio, 2010, p. 359).

A investigação biográfica desencadeia, intencionalmente, junto do sujeito participante um processo de (re)interpretação e de inteligibilidade do seu percurso de vida e do seu processo de formação, a partir da atividade do “eu-autobiográfico” (Damásio, 2010, p. 263). Deste modo, a construção biográfica ocorre através de um processo de *biografização* (Delory-Momberger,

2014), através do qual o sujeito participante na investigação efetua, com a orientação e o acompanhamento do investigador, um exercício de rememoração, de seleção, de reflexão e de explicitação, com vista a (re)configurar, no tempo e no espaço, as suas experiências de vida, atribuindo-lhes sentido, apropriando-se das mesmas e dando forma à sua história de vida. Através das entrevistas biográficas procurámos promover esse processo junto de adultos pouco escolarizados. A investigação biográfica beneficia desta apetência natural dos sujeitos para a biografização e estimula-a, dando-lhe uma maior intencionalidade e visibilidade, permitindo através da narrativa de si o acesso às dimensões antropológicas da experiência humana. Apesar da capacidade natural dos sujeitos para a biografização, este processo é complexo para os implicados, colocando o investigador perante dificuldades e desafios, como ocorreu na investigação realizada.

3. INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA – PROCEDIMENTOS, DIFICULDADES E DESAFIOS

Nesta pesquisa com adultos não escolarizados procurámos assegurar coerência e adequação relativamente às orientações metodológicas e aos princípios epistemológicos da investigação biográfica. Nesse sentido, entendeu-se que para compreender o percurso de vida e o processo de formação seria fundamental reconhecer e valorizar a subjetividade e a especificidade dos sujeitos participantes. A entrevista biográfica afigurou-se adequada e pertinente, porque permitiu aceder à subjetividade e à especificidade dos sujeitos participantes, promovendo um processo de biografização, centrado nos seus percursos de vida e nos seus processos de formação. Por outro lado, ao longo da investigação assumimos a subjetividade decorrente da ação do investigador. Isto porque partimos do pressuposto que o processo de investigação, desde a construção do objeto de estudo à análise das entrevistas, é influenciado pela dimensão autobiográfica do investigador (Delory-Momberger, 2014; Ferrarotti, 2013; Sousa Santos, 1988). Ao longo da investigação considerámos que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (Sousa Santos, 1988, p. 50), porque o investigador “é completamente implicado no campo do seu objeto” (Ferrarotti, 2013, p. 23). Deste modo, reconhecemos que as nossas trajetórias de vida, os nossos valores, as nossas crenças e quadros de referência “são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações [...] constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio” (Sousa Santos, 2000, p. 80).

Os procedimentos adotados na investigação filiaram-se nos princípios éticos definidos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e no Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (ALLEA, 2017), sendo de destacar a preocupação com a fidedignidade, a honestidade, o respeito e a responsabilização. De uma forma muito cuidada e atenta, procurámos assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes, assim como o estabelecimento de relações significativas, que permitissem uma coconstrução, baseadas no respeito, no reconhecimento e na empatia. Estes princípios orientadores alicerçam-se também nos

fundamentos epistemológicos da investigação biográfica, na medida em que se considera o conhecimento científico como o resultado de uma coconstrução entre o investigador e os sujeitos participantes. Ou seja, procurámos estabelecer relações de reciprocidade com os sujeitos participantes, porque partimos do princípio de que o conhecimento resulta de uma ecologia de saberes (Sousa Santos, 2007), pois é “um conhecimento a dois que se constrói na interação, numa intersubjectividade, [e numa] dialética relacional” (Ferrarotti, 2013, p. 23).

Na investigação realizaram-se entrevistas biográficas com oito adultos idosos não escolarizados, que não sabiam ler nem escrever, com idades compreendidas entre os 65 e os 86 anos, cinco mulheres e três homens. A investigadora conhecia os sujeitos participantes desde a sua infância e mantinha com estes uma relação de amizade, baseada no reconhecimento, na confiança e na estima. O principal critério na seleção dos sujeitos participantes foi o facto de serem adultos, idosos, não escolarizados, sem domínio das competências de leitura e escrita, e interessados em participar na investigação. Além disso, procurou-se assegurar a diversidade do ponto de vista do percurso profissional, nomeadamente, em termos de modalidades de trabalho (trabalhadores por conta de outrem e trabalhadores por conta própria), do tipo de atividade (agrícola, industrial, comercial, doméstica), e do contexto profissional (meio rural, meio urbano, em Portugal, no estrangeiro). Para concretizar o objetivo da investigação – compreender o processo de formação de adultos não escolarizados – pareceu-nos importante a realização de entrevistas biográficas a adultos analfabetos, com uma longa e diversificada experiência de vida.

A investigadora informou os sujeitos participantes sobre o objetivo, os instrumentos da investigação, os pressupostos orientadores e os princípios éticos, através do consentimento informado oral. O consentimento informado visou assegurar a compreensão da investigação e do processo, assim como a autonomia dos participantes para decidirem, em função dos seus interesses e direitos, a participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Nesta investigação entendeu-se o consentimento informado como um processo comunicacional, contínuo, flexível e participado, de modo a salvaguardar o interesse e a vontade dos sujeitos participantes. Nesse sentido, como forma de assegurar o processo comunicacional na entrevista biográfica, procurámos uma adequação no uso da linguagem, por parte do investigador, ao universo vocabular dos entrevistados. Por exemplo, evitou-se o recurso a termos que não eram usados no quotidiano dos sujeitos participantes, como por exemplo “entrevista”, “investigação”, optando-se pelos termos “conversa” e “trabalho”. Esta preocupação com o uso da linguagem corrente visava evitar problemas de comunicação e promover, tanto quanto possível, a horizontalidade e a “dialética relacional” (Ferrarotti, 2013).

Na tentativa de salvaguardar a vontade, os interesses e as especificidades dos sujeitos da pesquisa considerámos importante que fossem estes a definir o momento e o local da realização da entrevista. Alguns disponibilizaram-se de imediato para a entrevista, outros preferiram adiar alguns meses a sua realização. As entrevistas foram realizadas em casa dos sujeitos participantes, no local que estes elegeram para o efeito – na cozinha, na sala ou à

porta de casa. A entrevista biográfica incidiu na biografização, o que exigiu uma implicação dos adultos não escolarizados na rememoração, seleção, reflexão, (re)elaboração e explicitação da experiência de vida. Estes processos implicam complexas operações mentais, comunicacionais e comportamentais, o que requer uma atitude de colaboração e de respeito, por parte do investigador, alicerçada no “saber esperar” o momento em que o sujeito participante se disponibiliza para (re)elaborar e socializar a sua construção biográfica.

Procurámos que a entrevista decorresse como uma conversa informal, o mais próxima possível do diálogo, sem recurso a suportes escritos (guiões, cadernos, blocos de notas), na tentativa de a aproximar, o mais possível, de uma interação do quotidiano. Contudo, usou-se o gravador de voz, para facilitar a transcrição da narrativa, resultante da entrevista biográfica. Apesar de termos consciência que o gravador de voz é um instrumento que contribui para a formalização da situação de entrevista e que, nesse sentido, a afasta de uma relação do quotidiano, assumiu-se esta opção por considerarmos que os benefícios para a construção do conhecimento superavam as dificuldades e os desafios. Este elemento foi objeto de reflexão antes e durante a realização das entrevistas biográficas. As entrevistas realizadas em casa dos sujeitos participantes decorreram num registo de conversa e de diálogo; inclusive, por vezes, participaram também familiares e vizinhos que estavam e/ou chegaram ao local, o que permitiu aumentar a profundidade da reflexão e da interação.

No momento inicial, realizámos uma entrevista biográfica exploratória, com o objetivo de testar e validar os procedimentos metodológicos. A primeira entrevista foi muito importante para identificarmos e refletirmos sobre as dificuldades e os desafios inerentes à investigação biográfica. A investigadora, depois de informar sobre os objetivos e os princípios éticos da investigação, colocou à entrevistada a seguinte questão: “Gostaria que falasse sobre a sua vida: o que aconteceu desde pequena até agora?”. O carácter abrangente da questão visava garantir abertura e espaço de flexibilidade para escutar e “seguir os sujeitos participantes” (Delory-Momberger, 2014) no seu processo de biografização. A investigadora possuía experiência na realização de entrevistas semidiretivas e conhecia bem a entrevistada, sabendo de antemão que se tratava de uma pessoa muito extrovertida e faladora. Todavia, a entrevistada respondeu rápida e sinteticamente, manifestando interesse em terminar o mais brevemente possível. Quando terminámos a entrevista, disse: “Desculpa! Eu não podia falar mais, porque depois as pessoas de Lisboa têm mais razões para gozar com os alentejanos” (Maria). Maria considerou que quanto maior fosse a sua narrativa, de mais elementos dispunham as outras pessoas para criticar a vida e o pensamento dos que vivem no Alentejo, nomeadamente, dos analfabetos. Por isso, optou por minimizar e silenciar o seu processo de biografização, remetendo-se ao silêncio e à invisibilidade. A atitude e a preocupação manifestada pela entrevistada suscitaram uma reflexão sobre a especificidade e os desafios da investigação biográfica, em geral, e, de um modo particular, da entrevista biográfica com adultos pouco escolarizados. Estes elementos reforçaram a ideia do carácter comunicacional da entrevista biográfica. Contudo, verificou-se que, apesar da tentativa de aproximar a situação de uma relação quotidiana, os sujeitos participantes sentiam uma diferença substancial, o que os inibia de falar.

Após uma reflexão, a investigadora percebeu que a situação relatada, anteriormente, poderia ter resultado de vários fatores: i) a relação estabelecida na entrevista biográfica difere das relações interpessoais que caracterizam o cotidiano dos sujeitos entrevistados; ii) a questão inicial era demasiado abrangente, dificultando a identificação das expectativas do investigador, por parte do sujeito participante; iii) a questão inicial poderia ter sido percebida como demasiado intrusiva, com o risco de exposição da intimidade do sujeito participante; iv) a socialização do percurso de vida e dos saberes interfere na dimensão identitária e existencial, o que coloca a necessidades de cuidados acrescidos na informação a partilhar com os participantes e na realização da entrevista; v) as tensões e relações de poder entre a cultura letrada – hegemónica e difundida através da escrita – e a cultura dos analfabetos, resultante da tradição oral, com frequência minorizada, silenciada e invisibilizada; vi) a situação de entrevista era desconhecida para os sujeitos participantes, sendo também inédita na sua vida a socialização da sua experiência e do seu saber, de uma forma intencional; vii) a entrevista focava-se em dimensões não conscientes e pouco refletidas na sua vida – os saberes e as estratégias de aquisição – tornando-se difícil o acesso a estes elementos, e a sua enunciação; viii) os entrevistados não têm o hábito de falar de si, apresentaram uma grande capacidade de síntese e desvalorizavam a importância do seu percurso de vida e dos seus saberes.

Para contornarmos algumas destas dificuldades e desafios, optámos por focar a entrevista biográfica no percurso profissional dos sujeitos participantes, na medida em que se tratava de algo mais circunscrito e delimitado, sendo também uma dimensão socializada coletivamente (Bertaux, 1997). Por outro lado, assumimos que a entrevista seria uma conversa entre a investigadora e os sujeitos entrevistados, registando-se com frequência a sua intervenção, através do relançamento das questões. Optámos por formular questões do tipo descritivo, apoiando o sujeito participante na explicitação, passo a passo, da sequência da ação. As dificuldades sentidas permitiram à investigadora a compreensão da especificidade da entrevista biográfica e da condição dos adultos não escolarizados. Esta experiência deu visibilidade à relação social estabelecida durante a entrevista, caracterizada por relações de poder assimétricas entre o investigador e os sujeitos participantes. A assimetria nas relações de poder durante a entrevista biográfica com adultos não escolarizados, analfabetos, revelou a hegemonia da cultura letrada e impossibilitou uma relação horizontal, de acordo com a intenção inicial da investigadora. Atendendo às dificuldades e desafios registados na realização da entrevista biográfica, interessa-nos analisar, de uma forma particular, a relação entre o sujeito participante e o investigador.

4. ENTREVISTA BIOGRÁFICA – A RELAÇÃO ENTRE SUJEITO PARTICIPANTE E INVESTIGADOR

Desde o início da investigação, assumimos que a entrevista biográfica seria um tempo/espço de partilha e diálogo entre o sujeito participante e a investigadora. Pretendíamos “estabelecer uma trama de relações” (Ferrarotti,

2013, p. 21) significativas com os sujeitos participantes, de modo a assegurar “uma perspectiva de co-investigação, [o] que implica uma posição paritária” (Ferrarotti, 2013, p.22). Deste modo, socorremo-nos do facto de conhecer e de ter uma relação de proximidade com os entrevistados para conduzir as entrevistas num registo de informalidade, que permitisse a interação, a reciprocidade e a coconstrução. Devido aos pressupostos orientadores da investigação considerámos, desde o início, essencial seguir a epistemologia da escuta e do conhecimento do outro, para assegurarmos a coconstrução do conhecimento, através da ecologia de saberes (Sousa Santos, 2007). Todavia, a entrevista biográfica com os adultos pouco escolarizados afigurou-se uma relação interpessoal complexa, desconhecida para os sujeitos participantes e para o investigador. Esta situação inesperada para a investigadora exigiu uma reflexão sobre a especificidade da entrevista biográfica, nomeadamente, quando realizada a adultos analfabetos.

As dificuldades e os desafios com os quais fomos confrontados na investigação permitiram a realização de um conjunto de aprendizagens, que identificaremos de seguida. A complexidade da relação interpessoal registada na entrevista biográfica exige um conhecimento prévio e uma relação de confiança, de respeito e de reconhecimento entre o investigador e os sujeitos participantes. Todavia, essas condições não garantem, necessariamente, uma relação semelhante às vividas nas relações interpessoais no quotidiano. A investigadora pretendia que a entrevista biográfica ocorresse num registo natural, semelhante às conversas quotidianas com os sujeitos participantes, porém não foi possível, o que lhe exigiu uma reflexão sobre a situação de entrevista. A entrevista biográfica baseia-se na construção de uma relação específica, por isso, diferente das relações de vizinhança e de amizade, que ocorrem na vida quotidiana. As conversas, no quotidiano, surgem de uma forma natural e desencadeada por ambos os intervenientes, os assuntos abordados resultam, com frequência, da imprevisibilidade gerada na própria interação, sem que se registre uma intencionalidade prévia.

Na vida quotidiana, o processo de biografização dá-se de uma forma natural e espontânea, porém, são os sujeitos implicados que decidem a forma e o conteúdo da narrativa a socializar, assim como o momento apropriado. Estas situações, devidamente contextualizadas no tempo e no espaço, remetem os sujeitos para a socialização de pequenas histórias e acontecimentos, ou seja, para a socialização de fragmentos do seu percurso biográfico. Todavia, a situação de entrevista biográfica difere do quotidiano dos sujeitos, por se tratar de um momento intencionalmente orientado para o processo de biografização, associado a um objeto de estudo específico, definido pelo investigador. A entrevista biográfica coloca o investigador numa posição de autoridade face ao sujeito participante, porquanto é o investigador que decide o que fazer, como fazer, o que perguntar, como perguntar, o que interpretar e como interpretar, onde e como divulgar o conhecimento produzido. A assimetria de poder está presente e marca essa relação, o que é sentido, inevitavelmente, pelos sujeitos participantes, mesmo quando o investigador se esforça para a minimizar ou anular. Na investigação realizada os sujeitos participantes sentiram essa assimetria de poder e ajustaram o seu comportamento, adotando uma postura diferente do habitual, o que dificultou a realização da entrevista biográfica.

A entrevista biográfica permite que o sujeito participante na pesquisa interprete e socialize com o investigador as representações que tem do seu percurso de vida, através de formas narrativas, constituindo assim a sua história de vida. Neste caso, “a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 56), (re)construindo-se biograficamente. Este processo pode ser significativo para o sujeito participante, mas é muito complexo e exigente, por vários motivos. A complexidade e exigência do processo de biografização também estiveram na origem das dificuldades sentidas pelos adultos não escolarizados, durante a entrevista biográfica. A biografização tem inerente um conjunto de operações mentais, verbais e comportamentais. As operações de rememoração, seleção, reflexão e explicitação revelam um intenso trabalho biográfico que o sujeito opera sobre o vivido, para promover a continuidade, coerência e sentido aos múltiplos acontecimentos da sua vida, marcados “pela dispersão, pela fragmentação” (Delory-Momberger, 2008, p. 140), pela aleatoriedade e pela imprevisibilidade.

A biografização presente na entrevista biográfica é uma (re)interpretação do vivido, socializada com o investigador, que conduz o sujeito participante a produzir conhecimento sobre si, a sua vida e o seu processo de formação. Este processo complexo exige motivação e mobilização do sujeito para refletir e (re)elaborar a sua experiência, através de uma narrativa compreensível para o investigador. O ritmo e o tempo necessários para a realização da biografização diferem entre os sujeitos participantes; por outro lado, os recursos linguísticos também podem constituir uma dificuldade, uma vez que a experiência é do domínio do vivido, do incorporado e do situado, tornando-se difícil explicitar e socializar os saberes decorrentes da ação. Para além dos desafios anteriormente indicados, na investigação realizada com os adultos não escolarizados acresceu ainda o problema da imagem social negativa do analfabeto, percecionado como alguém em situação de défice relativamente aos saberes. Este estereótipo social do analfabeto é gerador de discriminações que são incorporadas pelos próprios sujeitos analfabetos, que para se protegerem silenciam e invisibilizam a sua condição de analfabeto, interiorizando uma imagem negativa sobre o valor dos seus saberes. As falas dos entrevistados revelam essa situação: “Sou burra, pois não sei ler” (Ana); “[Se soubesse ler] era uma das melhores, assim não presto... Não tenho valor nenhum” (Maria). Os sujeitos entrevistados declararam com alguma frequência: “Não tenho nada para dizer!”. Durante a entrevista, e mesmo após o fim da investigação, afirmavam: “Serviu para alguma coisa a nossa conversa?”; “Isto serviu?”. A biografização é dificultada nas situações em que o sujeito participante sente que os seus saberes, no geral, não são reconhecidos, pelos outros, como tendo valor, o que aconteceu nesta investigação.

A biografização depende e, ao mesmo tempo, interfere no processo dialético de autorreconhecimento/heterorreconhecimento. Ou seja, a biografização ocorre em tempos e espaços em que o sujeito percebe que os seus saberes são reconhecidos pelos outros. Neste caso, desencadeia um processo de socialização dos saberes porque antecipa o heterorreconhecimento, por parte dos seus interlocutores. Por outro lado, os interlocutores, ao valorizarem os saberes partilhados, manifestam o heterorreconhecimento, que, por sua vez,

reforça o autorreconhecimento do sujeito, que partilhou a sua experiência e o seu saber. Esta dinâmica é dificultada no caso dos adultos não escolarizados, pois o discurso social e científico, com frequência focado numa ideia de défice, leva-os a optar pelo silenciamento da sua experiência e dos seus saberes. Ou seja, como não ocorre o heterorreconhecimento compromete-se o autorreconhecimento. Nesta investiga o a realiza o da entrevista biográfica foi difícil porque os adultos não escolarizados demonstraram relutância na socializa o do seu percurso de vida e dos seus saberes, porquanto o autorreconhecimento estava fragilizado. A fragilidade do autorreconhecimento dificultou o processo de biografiza o e o heterorreconhecimento. A investigadora contornou este obstáculo porque conhecia o percurso de vida dos entrevistados; deste modo, promoveu o heterorreconhecimento e incentivou o autorreconhecimento.

A rela o de apoio, de acompanhamento, de respeito, de empatia e, acima de tudo, de reconhecimento   essencial, para que a entrevista biográfica possa concretizar-se num momento de coconstru o do processo de biografiza o do sujeito implicado. A biografiza o resulta num conhecimento coproduzido entre o sujeito participante e o investigador, efetivado na narrativa biográfica, que, por sua vez,   interpretada pelo investigador, com o objetivo de produzir conhecimento científico.   nesse sentido que os sujeitos participam tanto na investiga o quanto o investigador, sendo adequado falar-se em “coconstru o ou em constru o partilhada” (Ferrarotti, 2013, p. 23). Neste caso, o investigador reconhece o seu desconhecimento e ignorância sobre os fen menos em estudo, e reconhece também que a constru o do saber, relativamente ao objeto de estudo, resulta da rela o que estabelece com os sujeitos participantes, nomeadamente, da socializa o da sua experiência e dos seus saberes, através das “conversas e das narrativas” (Ferrarotti, 2013, p. 23). Deste modo, o tipo de rela o estabelecida com os sujeitos participantes interfere sobremaneira nos resultados da investiga o, sendo, por isso, um elemento estruturante no processo. Como refere Franco Ferrarotti (2013), “o conhecimento não tem o outro por objeto, mas a intera o recíproca entre investigador e o investigado” (p. 23), sendo que o conhecimento se constrói nessa intera o intersubjetiva e nessa dialética relacional.

A entrevista biográfica tem lugar a partir de um relacionamento interpessoal entre o investigador e o sujeito participante na investiga o, permeado pelas atitudes e expectativas de ambas as partes, mas também pelas formas de troca e de a o recíproca que têm lugar nesse tempo e espaço. Na entrevista biográfica o sujeito participante e o investigador estão “implicados num processo de investiga o que supõe a sua colabora o” (Delory-Momberger, 2019, p. 342), isto porque a investiga o depende da mobiliza o e de uma rela o de reciprocidade entre ambos. O investigador não consegue aceder   constru o biográfica, nomeadamente,   representa o e (re)interpreta o do sujeito sobre o vivido, sem o apoio e mobiliza o do ator-sujeito-investigador do seu percurso. Por outro lado, o investigador, ao promover intencionalmente a biografiza o, permite a socializa o da experiência e dos saberes do sujeito participante, o que pode ter efeitos positivos no seu reconhecimento, com impacto na dimensão identitária e existencial. Esta dinâmica de implica o e de interdependência recíproca experienciada na entrevista

biográfica com os adultos não escolarizados foi uma experiência significativa para a investigadora e para os sujeitos participantes.

Nesta investigação a relação investigador-sujeito participante visava promover a biografização, com efeito positivo no reconhecimento do processo de formação experiencial dos adultos pouco escolarizados. Todavia, ao longo da investigação percebemos que este processo também envolve alguns riscos. Ana, uma das mulheres entrevistadas, explicitou de uma forma clara a complexidade inerente à biografização, quando impôs o fim da entrevista, referindo: “Agora paramos por aqui! Sabes porque quis parar? Não te podia dizer mais nada, porque depois escreves isso e todos ficam a saber, e eu deixo de ter valor”. A fala de Ana remete-nos para a complexidade inerente à investigação biográfica, nomeadamente, o sentimento e o risco de espoliar os sujeitos do seu percurso de vida e dos seus saberes, pervertendo o processo de investigação. A formação é uma dimensão marcante na identidade e na existência humana, pelo que a socialização de saberes resultantes da experiência pode ter o efeito positivo de reconhecimento ou, pelo contrário, gerar sentimentos negativos, na sequência de uma espoliação ou apropriação indevida, sentida pelo sujeito, do que lhe pertencia e era tido como específico da sua pessoa. Estas dimensões têm de ser equacionadas e objeto de atenção ao longo do processo, para se assegurar que a investigação é benéfica e positiva para todos os implicados. Retomando o caso em análise, a Ana, alguns meses mais tarde, num encontro ocasional com a investigadora, disse-lhe: “Podes vir ter comigo outra vez, já tenho mais coisas para te contar”. A Ana sentia-se de novo preparada e pretendia socializar mais elementos do seu percurso de vida e dos seus saberes. Esta sua fala revela a importância de o investigador ouvir e respeitar os interesses e a vontade do sujeito participante, para assegurar uma menor assimetria de poder e uma coconstrução responsável e eticamente exemplar, o que constituem desafios da investigação biográfica, carecendo de uma vigilância reflexiva e crítica. A investigadora deparou-se com estes desafios ao longo da investigação.

O sujeito participante socializa a sua biografia através de uma narrativa, sendo que o conteúdo e a forma de comunicação “variam consoante o interlocutor e dependem do tipo de interação que se estabelece entre ambos” (Ferrarotti, 1990, p. 52). Na entrevista biográfica “a maneira como é recebido o discurso do outro não pode ser abstraída do horizonte de expectativas, de projetos e de interesses de quem o recebe” (Delory-Momberger, 2008, p.60). Neste caso, a investigadora, além de manter relações de vizinhança e de amizade com os sujeitos participantes, reconhecia a importância destes na família e na comunidade, reconhecia também a diversidade e a riqueza dos saberes que possuíam, que desde a infância despertaram a sua curiosidade e interesse. Contudo, no decorrer da entrevista percebeu que os sujeitos participantes a entendiam como um elemento da cultura escolar, o que dificultou a realização da entrevista biográfica e lhe exigiu um maior investimento na superação dos desafios. A entrevista biográfica opera-se no quadro de uma ação social, no qual existe uma relação recíproca entre sujeito participante e investigador, tratando-se de um par, no qual os dois parceiros assumem “papéis alternados” (Ferrarotti, 2013, p. 55). É nesse sentido que ocorre um “duplo espaço heurístico que interfere um no outro, o do investigado em posição de investigador

de si próprio, e o do investigador cujo objeto é criar as condições e compreender o trabalho do investigado sobre si próprio” (Delory-Momberger, 2014, p. 79). Os elementos anteriormente identificados reforçam a importância da relação entre o investigador e o sujeito participante na investigação biográfica. Apesar das dificuldades relatadas, a investigadora conseguiu contornar os desafios e concretizar o objetivo da investigação, o que ficou a dever-se, essencialmente, à relação de confiança, de empatia, de reconhecimento e de diálogo entre si e os sujeitos participantes.

5. CONCLUSÃO

A análise apresentada resultou de uma reflexão da investigadora sobre os procedimentos metodológicos da entrevista biográfica, no decurso de uma investigação biográfica sobre o processo de formação de adultos não escolarizados. Esta investigação permitiu confirmar que a entrevista biográfica é uma técnica adequada no estudo do processo de formação experiencial, porque permite aceder à interpretação dos sujeitos sobre as suas experiências de vida, os seus saberes e modos de aprendizagem. Porém, a realização da entrevista biográfica é complexa (Ferrarotti, 2013), porquanto requer um processo de biografização pelos sujeitos participantes. Na investigação realizada percebeu-se que, embora a biografização seja um elemento natural na vida social, ao ser promovida pelo investigador apresenta características específicas, diferenciando-se das situações quotidianas, o que está na base de um conjunto de dificuldades e de desafios na realização da entrevista biográfica. Deste modo, a análise exposta pode ser um contributo para a compreensão da complexidade e da especificidade da investigação biográfica, nomeadamente, a relação entre o investigador e o sujeito participante na entrevista biográfica, sobretudo quando os sujeitos, por diversos motivos, revelam dificuldades de autorreconhecimento.

A relação entre o investigador e o sujeito participante condiciona a realização da entrevista biográfica de uma forma decisiva, nomeadamente, o processo de biografização e a coconstrução do conhecimento. Conforme se verificou na investigação realizada, embora o investigador adote estratégias para assegurar a empatia, o respeito, a colaboração, a implicação e o reconhecimento, isso nem sempre é suficiente para garantir uma relação facilitadora do processo de biografização. Na entrevista biográfica o investigador depara-se com a especificidade e a complexidade do ser humano, o que reforça a importância de refletir sobre a adequação da sua ação, designadamente, sobre a relação que estabelece com o sujeito participante. A entrevista biográfica origina uma relação social inédita entre duas pessoas, diferente das relações da vida quotidiana. Estes elementos revelam a importância de uma vigilância crítica relativamente à assimetria de poder e às dimensões éticas relevantes a salvaguardar, porquanto se trata de um processo de biografização, centrado na vida do sujeito participante, mas despoletado pelo investigador, de acordo com o seu projeto de investigação.

Com esta investigação percebeu-se a singularidade da entrevista biográfica, o que exige ao investigador um cuidado acrescido com a adaptação

às especificidades de cada situação e coloca em evidência a importância de uma formação sólida no domínio metodológico. A supervisão e o acompanhamento por parte de investigadores com experiência na realização de entrevistas biográficas podem ser um relevante contributo para o investigador sem experiência neste domínio. Em síntese, esta investigação corroborou que um dos principais desafios da investigação biográfica é a promoção da vigilância crítica necessária para se assegurar a coerência entre os fundamentos epistemológicos e os procedimentos metodológicos (Delory-Momberger, 2014; Ferrarotti, 2013) seguidos pelo investigador na entrevista biográfica.

REFERÊNCIAS

- Alheit, P. (2011). "Biografização" como competência-chave na modernidade. *Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 31-41.
- Alheit, P. (2018). The concept of "biographicity" as background theory of lifelong learning? *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 9-22. <https://doi.org/10.34768/dma.vi19.41>
- All European Academies. (2017). *The European code of conduct for research integrity* (revised edition). All European Academies. <https://www.alllea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>
- Allen, M. (2017). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Educa.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Círculo de Leitores.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto*. EDUFRRN e Paulus.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2019). Entretien de recherche biographique. In C. Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 342-345). Téraèdre.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 345-357. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200010>
- Dominicé, P. (2019). Récit de formation. In C. Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 380-384). Téraèdre.
- Ferrarotti, F. (1990). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Meridiens Klincksieck.
- Ferrarotti, F. (2013). *Histoire et histoires de vies*. Téraèdre.
- Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. Entretien avec Christine Delory-Momberger. *Le Sujet Dans la Cité. Revue Internationale de Recherche Biographique*, 4, 19-27.

- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler – Em três artigos que se complementam* (39.^a ed.). Cortez Editora.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7.^a ed.). Editora Vozes.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'«illettrisme»*. Éditions La Découverte.
- Magalhães, J. (2018). Recensão. “Na rota do mistério. Viver, saber, amar”, de José Ribeiro Dias (2018). *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 232-236. <https://doi.org/10.21814/rpe.15746>
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: Entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 65-86). Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (2008). *A autoformação no decurso da vida*. Fórum EJA. <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>
- Pineau, G. (2019). Autoformation. In C. Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 193-197). Téraèdre.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Éditions Stock.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 316(7), 125-129.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se pessoa*. Moraes Editores.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sousa Santos, B. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Sousa Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo Editorial.
- Vásquez, G. C., & Arena, A. P. B. (2017). Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 187-202. <https://doi.org/10.21814/rpe.11937>

i Universidade de Lisboa, Instituto de Educação,
Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação
e Formação (UIDEF), Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-8261-7650>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Carmen Cavaco
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal
carmengie.ulisboa.pt

Recebido em 23 de março de 2020
Aceite para publicação em 1 de setembro de 2020

**Biographic research with unschooled adults:
Researcher-participant relationship****ABSTRACT**

We analyze the relationship between the researcher and the participants involved in research. The text aims to analyze the methodological dimension resulting from a biographical research, centered on the process of learning of unschooled adults. We developed one biographical research, through biographical interviews, with eight unschooled adults, in Portugal. In this research, we had the assumption that unschooled adults have knowledge, resulting from experience, acquired throughout their life. That experience can be described and socialized through the biographical interview. The research allowed us to understand the importance of experiential learning in the lives of unschooled adults and the use of biographical interviews to access their life paths and knowledge. The relationship generated in the biographical interview proved to be specific and complex, placing the researcher in the face of difficulties and challenges. We can conclude that the researcher should be aware of the specificity and complexity of the relationship in the biographical interview. That is essential for the researcher to overcome difficulties and challenges, as well as to ensure the co-construction of scientific knowledge, based on a significant human relationship. This text reveals the formative dimension of the biographical research for the researcher.

Keywords: Biographical research; Unschooled adults; Researcher-participant relationship.

Investigación biográfica con adultos no escolarizados: Relación investigador-sujeto participante de la investigación

RESUMEN

Este texto busca analizar la relación entre el investigador y lo sujeto participante en la investigación biográfica. Este análisis resulta de una investigación biográfica centrada en el proceso de formación de adultos no escolarizados, en Portugal, realizada mediante entrevistas biográficas, con ocho adultos no escolarizados. La investigación se basó en el presupuesto de que los adultos no escolarizados tienen conocimiento, resultante de la experiencia adquirida a lo largo de su vida, que pueden explicitar y socializar, a través de la entrevista biográfica. La investigación permitió comprender la importancia de la formación experiencial en los adultos no escolarizados y el uso de entrevistas biográficas para acceder a su vida y conocimientos. La relación generada en el momento de la entrevista biográfica es específica y compleja, colocando al investigador frente a dificultades y desafíos. Para el investigador, tomar conciencia de la especificidad y complejidad de esta relación es esencial, como una forma de superar las dificultades y los desafíos, así como para garantizar la construcción conjunta del conocimiento científico, a partir de relaciones humanas significativas. Estos elementos, resultantes de un análisis de los procedimientos metodológicos de la entrevista biográfica, revelan la dimensión formativa de la investigación biográfica para la investigadora.

Palabras clave: Investigación biográfica; Adultos no escolarizados; Relación investigador-sujeto de la investigación.

O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar?

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as três dimensões – ética e deontológica, heterobiográfica e de engajamento social – inscritas na abordagem da pesquisa biográfica em educação. Para tanto, tomará como base um estudo desenvolvido junto a profissionais de saúde de um serviço de reanimação pediátrica e cuidados intensivos pediátricos de um hospital de referência aos cuidados de crianças, situados na cidade de Paris/França. Tal estudo teve como objetivo compreender a construção da trajetória biográfica dos profissionais de saúde que trabalham em reanimação e cuidados intensivos, assim como os aprendizados adquiridos no curso das experiências vividas pelos mesmos. No escopo do presente artigo colocou-se em relevo a postura adotada pelo pesquisador, as escolhas metodológicas, a maneira de conduzir o trabalho de campo e o processo de interpretação e análise a fim de tecer os laços entre investigação, saúde e educação com vistas a enfatizar a relevância social da abordagem biográfica em educação e seu carácter interdisciplinar. Como resultados, a investigação contribuiu para erigir uma compreensão sobre como os sujeitos participantes se constroem e aprendem a partir das experiências de vida, usando-as como motores de suas formas de agir no cotidiano de trabalho. Essa compreensão social e eticamente construída não teria sido possível sem a adoção de valores e posturas que valorizem a construção partilhada do conhecimento.

Camila Aloisio Alves¹
Faculdade de Medicina
de Petrópolis, Brasil

Palavras-chave: Investigação narrativa; Metodologia; Saúde e Educação.

1. INTRODUÇÃO

O uso de narrativas biográficas em investigações qualitativas não é uma tendência recente, segundo Passeggi et al. (2016). Apesar dos momentos de maior e menor valorização enquanto método, fonte e recurso de investigação, as narrativas fazem-se presentes há quase um século nos mais diversos cenários e línguas (alemão, anglo-saxão, francês, espanhol e português), encetando o desenvolvimento de abordagens epistemológicas e metodológicas (Passeggi et al., 2016).

No campo da saúde, seu uso consagrado, sobretudo nos contextos abertos às interseções com as ciências humanas e sociais, fez das narrativas um meio de acesso às histórias vividas por pacientes, acompanhantes e profissionais, além de instrumento para refletir sobre os discursos e as ações empreendidas no curso de intervenções e implementações de programas, projetos e ações políticas e estratégicas (Onocko Campos & Furtado, 2008). Mais recentemente, coloca-se em relevo o documento lançado pela Organização Mundial da Saúde intitulado “Cultural contexts of health: The use of narrative research in the health sector” (Greenhalgh, 2016), no qual as narrativas são apresentadas enquanto uma ferramenta essencial para relatar e compreender as práticas e os comportamentos de pessoas e grupos.

No que se refere ao cenário francês, o desenvolvimento da abordagem biográfica em educação assume como preocupação central a compreensão dos processos de construção dos sujeitos no seio do espaço social, apreendendo as maneiras pelas quais eles dão forma às suas experiências, como fazem para encontrar um sentido às situações e fatos vividos. Seus objetos/sujeitos de estudo são o indivíduo como ser social singular, a temporalidade da experiência, a configuração histórica da relação entre o indivíduo e o social, o que permite a análise do processo de biografização¹ (Delory-Momberger, 2012, 2014). Os sujeitos são, mais do que portadores de suas histórias, protagonistas das mesmas e dos saberes e conhecimentos adquiridos no curso da trajetória de vida. O investigador que deseja fazer uso das narrativas no escopo dessa abordagem é levado, portanto, a construir relações horizontais com os participantes da investigação baseadas no diálogo, na escuta, na empatia, na alteridade e em uma postura compreensiva. Esses elementos, tomados como valores, tornam-se meios que favorecem a construção de elos de confiança através dos quais a narrativa ganha forma e o conhecimento é produzido.

Todavia, a passagem da teoria ao campo, através dos atos de estruturação da investigação, exige do pesquisador uma reflexão acerca dos modos pelos quais os encontros se darão e as etapas de pesquisa serão estruturadas. Tal reflexão torna-se ainda mais central quando o investigador é confrontado permanentemente com situações sensíveis de vulnerabilidade, de sofrimento, de dor, onde a fragilidade dos elos entre vida e morte coloca os sujeitos à prova de seus próprios recursos psíquicos para elaborar o vivido. A questão que emerge diz respeito a como desenvolver uma sensibilidade e uma escuta de si e do outro em tais contextos de pesquisa.

A fim de responder a esse questionamento, com vias a explorar as diferentes dimensões da relação entre investigadores e participantes das investigações a partir da abordagem da pesquisa biográfica em educação, o presente artigo colocará em relevo as dimensões que estão no centro das preocupações da referida abordagem – ética e deontológica; heterobiográfica; engajamento social –, em diálogo com uma investigação de pós-doutoramento realizada em um serviço de reanimação pediátrica e cuidados paliativos de um hospital de referência da cidade de Paris/França. Pretendeu-se, com isso, trazer à luz a postura adotada pelo investigador, as escolhas metodológicas, a maneira de conduzir o trabalho de campo e o processo de interpretação e análise, a fim de tecer os laços entre investigação, saúde e educação com vistas a enfatizar a relevância social da abordagem biográfica em educação e seu

1. Por biografização compreende-se o conjunto de operações pelas quais os indivíduos buscam dar uma forma própria ao que foi vivido, experimentado e conhecido (Delory-Momberger, 2014).

carácter interdisciplinar. Para tanto, o universo do estudo será, primeiramente, apresentado para ser possível, em seguida, discutir sobre as dimensões

2. O UNIVERSO DA REANIMAÇÃO PEDIÁTRICA E DOS CUIDADOS PALIATIVOS

O universo da reanimação pediátrica e dos cuidados intensivos pediátricos é marcado por um conjunto de situações complexas, difíceis e duras de serem vividas tanto pelas crianças e suas famílias, quanto pelos profissionais de saúde. Tendo por objetivo restabelecer funções vitais – respiratória, metabólica, digestiva, neurológica – que porventura apresentem algum tipo de disfunção ou comprometimento, a reanimação pediátrica e os cuidados intensivos pediátricos constituem-se um campo de saber e práticas que acolhem crianças que apresentam situações agudas e/ou crônicas, nas quais a vida está em risco (Séguret et al., 2012). Nesse universo, a confrontação entre vida e morte, com a finitude humana, tão bem reprimida à esfera do inconsciente a fim de tornar possível o investimento em projetos de vida, atravessa, marca e baliza a prática dos profissionais, assim como altera, atravessa, transforma a dinâmica de vida de crianças e suas famílias.

O quotidiano do trabalho nesse universo é, inevitavelmente, atravessado pelo medo, pela dor, pela tristeza, pela angústia diante da possibilidade de morte de um filho, de um paciente. Investidos de seus saberes e conhecimentos, os profissionais que se engajam em trabalhar nesse universo carregam consigo o intuito de salvar, curar, recuperar e contribuir para uma alta hospitalar que permita à criança um recomeço, uma nova oportunidade e uma continuidade do seu projeto de vida junto à sua família. Um elemento-chave que deu corpo e robustez a esse intuito diz respeito ao progresso científico do campo biomédico, que evoluiu imenso no curso dos últimos 20 anos, diversificando e aumentando a oferta de técnicas, intervenções clínicas e cirúrgicas voltadas para o cuidado e para a sobrevivência de crianças portadoras de patologias crônicas (Dubois et al., 2018). Se há pouco mais de 20 anos os profissionais de saúde viam-se limitados em suas intervenções devido aos recursos existentes, hoje em dia os limites são colocados por questões éticas e legais que os levam a questionar suas práticas e refletir sobre o rumo das mesmas a fim de não insistir em certos projetos de cuidado que levariam à obstinação terapêutica ou que produziriam novas deficiências e limitações nas crianças em decorrência da tentativa de salvá-las (Dubois et al., 2018). Os profissionais podem, com isso, encontrar-se atravessados por questionamentos e sentimentos de responsabilidade e de culpa oriundos das escolhas que precisam fazer no curso de suas trajetórias de trabalho (Séguret et al., 2012).

Especialmente no cenário francês, de onde emergem as reflexões e a discussão propostas neste artigo, a promulgação da lei Leonetti, número 2005-370, de 22 de abril de 2005, vem balizando as decisões dos profissionais de saúde acerca dos projetos de cuidado propostos aos doentes de modo que, atualmente, pode-se falar que um em cada dois casos de insucesso na tentativa de salvar um doente em reanimação e cuidados intensivos deve-se à decisão de suspender ou limitar os tratamentos que levem à obstinação

terapêutica e ao sofrimento do doente (Dubois et al., 2018). Soma-se, então, a esse universo marcado por tantas situações complexas e difíceis, a mudança de projeto de cuidado que passa do curativo ao paliativo, da intervenção ao acompanhamento.

No que diz respeito à dinâmica do trabalho em reanimação pediátrica e cuidados intensivos, destacam-se as jornadas repletas de imprevistos, emergências, os plantões de 12 ou 24 horas em um serviço fechado, o que demanda um elevado grau de concentração dos profissionais. A lógica do trabalho compartilhado e interdisciplinar vem dar o tom da interação entre os colegas e demanda o aprendizado de competências e habilidades comunicacionais que favoreçam uma boa interlocução entre os mesmos e com as crianças e suas famílias.

Diante dos elementos em tela, realizou-se uma pesquisa que buscou compreender a construção da trajetória biográfica dos profissionais de saúde que trabalham em reanimação e cuidados intensivos, assim como os aprendizados adquiridos no curso das experiências vividas pelos mesmos. Para tanto, a pesquisa desenvolveu-se segundo um enfoque qualitativo, de base antropológica, tendo como abordagem a pesquisa biográfica em educação.

O local de estudo foi um serviço de reanimação pediátrica e cuidados intensivos de um hospital de referência aos cuidados de crianças, situados na cidade de Paris/França. Trata-se de um serviço composto por 32 leitos, que conta com 13 médicos, além de psicólogos, terapeuta ocupacional, assistente social, educadora hospitalar, enfermeiros, técnicos de enfermagem e secretárias, que juntos compõem a equipe do serviço. A pesquisa desenvolveu-se entre os meses de junho/2018 e setembro/2019, tendo como participantes os profissionais do serviço. Os demais detalhes da investigação serão abordados nas seções subsequentes do presente artigo a fim de articulá-los à reflexão acerca das dimensões que compõem a abordagem biográfica em educação.

3. VALORES, POSTURAS E ATITUDES A DEFENDER EM INVESTIGAÇÕES DE BASE BIOGRÁFICA: A DIMENSÃO ÉTICA E DEONTOLÓGICA

A fim de refletir sobre a primeira dimensão em questão, é preciso, inicialmente, levar em consideração a intencionalidade de uma investigação realizada segundo a abordagem da pesquisa biográfica em educação: compreender o processo de gênese social dos indivíduos com vistas a mostrar como os mesmos passam a significar as experiências vividas no curso de suas existências no seio do espaço social (Delory-Momberger, 2012, 2014). Trata-se de um estudo sobre “como os seres humanos experimentam o mundo” (Vásquez & Arena, 2017, p. 192).

O desenvolvimento de uma investigação de base biográfica tomará a narrativa como meio privilegiado de acesso à experiência vivida, uma vez que através da mesma é possível compreender, na sequência das etapas da investigação, os vínculos existentes entre o contexto social, suas transformações e a vida de indivíduos, os eventos vividos, seus relacionamentos, seus projetos interpessoais futuros, etc. (Josso, 2007). A narração das experiências vividas

possibilita observar como os indivíduos constroem sua existência no espaço e no tempo a partir de certos padrões discursivos, figuras de linguagem e de sintaxe, que tomam forma através das palavras (Delory-Momberger, 2014). A narração possibilita, portanto, destacar a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade desse processo de construção da identidade durante o curso de uma vida (Josso, 2007).

Entende-se, com isso, que esse tipo de investigação irá se debruçar sobre a história de vida dos indivíduos, o que pressupõe não se restringir aos níveis superficiais das experiências, mas erigir um olhar e uma postura que ajude os participantes da investigação a entrarem em contacto consigo mesmos e explorarem em profundidade as experiências vividas.

Sendo assim, os primeiros aspetos a considerar na dimensão ética e deontológica giram em torno dos valores que norteiam a conduta do pesquisador, assim como as posturas e as atitudes a serem assumidas na condução da investigação. Como ponto de partida, salienta-se a adoção de uma postura de abertura sincera ao universo onde estão inseridos os participantes e de onde emergem e são construídos os saberes e conhecimentos ligados às suas práticas e ações. Tal abertura exige também considerar que a dimensão da coconstrução do conhecimento não deve circunscrever-se ao momento da produção dos resultados e discussão, mas precisa ser objeto de preocupação desde a entrada do campo.

No contexto da investigação realizada junto ao grupo de profissionais do serviço de reanimação pediátrica e cuidados intensivos pediátricos em Paris, a resposta a essa preocupação foi construída por meio da adoção da observação participante como técnica de entrada no campo. Segundo Laplantine (2003), a observação participante possibilita levar em conta e apreender as atividades e os relacionamentos construídos pelo grupo de indivíduos observados. Para além disso, escolher começar a investigação pela observação participante favoreceu uma apresentação paulatina da investigação em curso, a criação de espaços de troca e diálogo com os participantes com vistas a entender como os profissionais em seus espaços de trabalho constroem-se enquanto grupo e como fazem circular valores, normas e códigos sociais (Canesqui, 2007; Creswell, 1997; Machado, 1995; Moreira & Souza, 2002; Nunes, 2009).

Em termos práticos, a observação participante foi organizada em torno do acompanhamento dos profissionais em suas tarefas diárias, a fim de compreender as especificidades de cada categoria profissional no universo estudado e as atividades coletivas da equipa, como os *staffs* éticos, as passagens de plantão de médicos e de enfermeiros, os *staffs* médico-psicológicos de natureza interdisciplinar e a “*heure de pose*” (tempo organizado pelo psicólogo dedicado aos cuidadores para discutir sobre o trabalho, os eventos vivenciados durante a semana, etc.). Durante um mês e meio, o trabalho de campo foi, portanto, dividido entre as tarefas específicas de cada profissional e as atividades coletivas da equipa.

Dessa forma, foi possível entender a organização do serviço e a dinâmica do processo de trabalho, o que permitiu também entender como o *ethos* do grupo é construído por meio de interações sociais. Um diário de bordo foi usado como uma ferramenta para registar tudo o que foi observado.

A articulação entre a abordagem da pesquisa biográfica em educação e a observação participante permitiu, assim, tecer os primeiros fios entre a dimensão individual da constituição dos indivíduos no espaço social, profissional e as práticas de cuidado construídas e compartilhadas. Além disso, tal articulação permitiu, em termos éticos, construir uma relação com os participantes pautada pela transparência no desenvolvimento da investigação. A construção desse vínculo transformou paulatinamente o estranhamento inicial ligado à presença da pesquisadora em um universo que, por natureza, é fechado e restrito. Primar por esses princípios desde o início da investigação repercutiu na realização posterior das entrevistas biográficas, o que será abordado nos parágrafos subsequentes.

Partindo da ideia de que a partilha de uma história de vida é favorecida quando estabeleço uma relação de proximidade com o interlocutor, ao final do primeiro mês de observação participante foi iniciada a etapa das entrevistas biográficas não diretivas com os profissionais. Da pergunta inicial “Conte-me: como começou sua trajetória no campo dos cuidados intensivos pediátricos e da reanimação pediátrica?”, os participantes foram convidados a dialogar com a pesquisadora sobre os eventos vivenciados, as escolhas feitas, as decisões tomadas, as situações e experiências vividas, assim como os aprendizados adquiridos durante a formação e prática profissional².

Em termos de conduta do pesquisador, é importante salientar que esse tipo de entrevista exige o desenvolvimento de uma atitude compreensiva que, segundo o célebre estudo de Porter (1950), corresponde à atitude empática defendida por Carl Rogers (1967) em sua abordagem humanista, a qual busca compreender a interioridade do estado do outro e apreender os aspectos afetivos relacionados ao significado do que foi vivido. No seio da construção dessa atitude, outros princípios humanistas defendidos por Rogers (1967) destacam-se: maturação, congruência e neutralidade atenciosa. Por maturação compreende-se o direito do outro de autodirigir-se no curso da construção da narrativa. Por congruência, a importância de ser honesto frente ao entrevistado quando algo que foi dito não foi compreendido e demandar, por isso, algum tipo de esclarecimento ou aprofundamento. E por neutralidade atenciosa, a ausência de julgamento e acolhida sincera daquilo que o outro compartilha em sua narrativa.

Assim, a realização de entrevistas biográficas não diretivas exige conceber os sujeitos participantes da pesquisa como atores sociais que participam ativamente do processo de construção do conhecimento, o que demanda do pesquisador o estabelecimento de relações horizontais e respeitadas do outro enquanto sujeito da sua história. Tais valores, posturas e atitudes continuam guiando o pesquisador no curso da investigação, porém novas estratégias e novos recursos metodológicos são acionados a fim de explorar a segunda dimensão em foco nesse artigo: heterobiográfica.

2. No contexto da investigação em tela, foram realizadas 19 entrevistas: a três enfermeiras, uma auxiliar de enfermagem, uma auxiliar de puericultura, oito médicos, dois residentes de medicina, dois psicólogos, uma assistente social e uma terapeuta ocupacional.

4. ENCONTROS, RECIPROCIDADE E REVERBERAÇÕES: A DIMENSÃO HETEROBIOGRÁFICA

Se a pesquisa biográfica em educação busca apreender como o indivíduo se constrói na vida e compreender a inscrição da experiência humana em certos padrões narrativos e temporais que trazem à tona os projetos biográficos elaborados pelos indivíduos, organizando seus comportamentos e ações, a narrativa torna-se o material de base e um território central de trabalho (Delory-Momberger, 2014). A construção dessa narrativa passa não somente por uma relação de confiança e proximidade, como já evocado no item anterior, como é geradora de efeitos e reverberações a partir do ato de contar sua história e de escutar a história do outro. Para o sujeito participante da investigação, o convite para construir uma narrativa em torno daquilo que foi experienciado é um elemento que desencadeia um movimento de revisão, reflexão, reencontro consigo mesmo a fim de encontrar sentido e dar forma ao que foi vivido. Por meio da narrativa, os indivíduos encontram meios de religar os fatos, eventos e experiências vividos. A construção da história de vida também leva o indivíduo a explorar seus recursos, o que pode ajudá-lo a descobrir, redescobrir, valorizar e fortalecer suas forças internas e seu potencial de ação no mundo (Delory-Momberger, 2014).

No que diz respeito ao pesquisador, a escuta de uma história de vida, não só permite aprofundar o grau de apreensão e compreensão dos fenômenos estudados, mas também ampliar sua visão de mundo. Como nesta abordagem existe uma inflexão entre o indivíduo e o social, entende-se que o mundo social se constitui paulatinamente na medida em que as experiências vão acontecendo e os saberes vão sendo construídos. A realidade a ser estudada e compreendida não é tida como um fato social dado, mas construída através das experiências vividas e acumuladas. Assim, a escuta ativa da história do outro permite ao pesquisador desencadear um exercício compreensivo tanto do sujeito, enquanto explorador e construtor de sua história de vida, quanto do espaço social no qual o sujeito está inserido.

Esses encontros e reverberações são os fios que começam a tecer a dimensão heterobiográfica dentro do espaço-tempo no qual se desenvolve a investigação. Dentro do mesmo, os sujeitos participantes têm a oportunidade de se reconhecerem como partes integrantes da investigação e de ampliarem o sentido de participarem da mesma, assim como o pesquisador pode aprender como os sujeitos se constroem em relação com o espaço social, fazendo evoluir suas reflexões de forma engajada eticamente na busca por sentidos que estejam em consonância com o universo estudado.

No contexto da investigação em tela, a dimensão heterobiográfica foi explorada em diferentes momentos, com maior ênfase na fase da interpretação das entrevistas, a qual foi dividida em três etapas principais. A primeira dedicada à transcrição de cada entrevista, seguida pelo seu envio a cada participante para leitura, comentários e acréscimos, se assim o desejassem. Alguns profissionais fizeram comentários por escrito, outros fizeram comentários durante as reuniões de serviço e outros não retornaram. Entre os que retornaram com comentários, destacam-se falas como: “Desde a entrevista venho pensando sobre tudo o que conversamos” (médico 1); “Pela

primeira vez leio uma entrevista que fizeram comigo e isso não me causou nenhum desconforto, ao contrário, tem me feito pensar sobre o meu trabalho” (médico 2); “É interessante ver como vivi tantas coisas nesses últimos anos... não tinha me dado conta” (enfermeira 1).

A segunda etapa foi organizada em torno da interpretação de cada história, individualmente, de acordo com o método hermenêutico desenvolvido por Delory-Momberger (2014), utilizando o modelo de Walter Heinz. Este trabalho iniciou-se com dois momentos de leitura, que permitiram identificar como cada um construiu sua história através das diferentes formas de discurso, dos motivos recorrentes na história, do uso de palavras para significar, sublinhar, ilustrar os eventos passados, dos padrões de ação construídos e que mostram como cada profissional de saúde articula os principais temas e argumentos evocados em sua história de vida.

Além disso, os conceitos de transação (ação que produz uma relação entre dois elementos), de eventos (ação exercida pelo ambiente sobre o ser) (Pineau & Marie-Michelle, 2012) e de “*turning point*” (ponto de virada no curso da vida, da transição) (Abbot, 2009) possibilitaram apreender o trabalho de reflexão e raciocínio em torno das experiências vividas, as quais permitiram aos profissionais fazer certas escolhas na construção de sua carreira e avançar no engajamento profissional.

Se a narração é o local central em que a experiência privada torna-se pública por meio da linguagem, um meio de expressão da racionalidade humana e que permite ao pesquisador entender a experiência vivida pelo indivíduo (Ricoeur, 1965), o método estabelecido colocou em relevo as experiências significativas destacadas pelos participantes, as estratégias encontradas para enfrentar as dificuldades da profissão e a correlação entre o que foi vivido e os aprendizados adquiridos. Trata-se de encontrar elos entre o que o indivíduo conta, como ele conta o que foi vivido no espaço e no tempo de sua história.

Essa segunda etapa de interpretação deu origem a um documento referente a cada participante, no qual foram destacados os principais elementos da história e as correlações estabelecidas durante os eventos vivenciados no curso de suas vidas. Este documento foi composto por uma linha do tempo (Lainé, 2007), construída com os elementos mais marcantes mencionados na narrativa da experiência vivida, seguida do texto de interpretação da narrativa. A linha do tempo serviu como suporte para fazer um inventário das experiências que constituíram a trajetória de cada profissional, o que ajudou a enriquecer o trabalho de interpretação e a destacar as correlações entre determinados eventos, seus impactos na tomada de decisões e as lições aprendidas (Lainé, 2007). Cada participante recebeu seu próprio texto e um novo espaço de diálogo com o pesquisador foi aberto para comentários, críticas e esclarecimentos.

A partilha deste material aprofundou o pertencimento dos sujeitos participantes à investigação, na medida em que o mesmo serviu como um primeiro resultado do trabalho de campo, fazendo com que os participantes acompanhassem a evolução da investigação e se sentissem colaborando a cada etapa.

Para o pesquisador, trata-se do momento mais delicado no processo investigativo, que carece de atenção e zelo para, de um lado, usar as

ferramentas adequadas para uma interpretação em consonância com o objetivo da pesquisa e, de outro, ofertar um material aos sujeitos participantes que respeite suas histórias de vida, suas trajetórias, colocando em relevo a dimensão de construção biográfica no seio do espaço social onde trabalham. Os primeiros fios da dimensão heterobiográfica auxiliaram nessa tarefa, mas sobretudo o compromisso com a partilha da fase interpretativa reforçou tal dimensão, aprofundando-a e ampliando-a. No retorno de certos participantes, após leitura do material interpretativo, destacam-se falas tais como: “Foi muito interessante ler a interpretação, pois me fez ver como aprendi na minha trajetória” (terapeuta ocupacional); “Foi engraçado ler a interpretação, pois não tinha me dado conta das correlações entre pessoas e fatos na minha vida” (psicóloga 1); “Que trabalho interessante... é isso mesmo! [em relação à correlação de eventos vividos no curso da história de vida] (médico 3); “Não vejo a hora de ver os resultados finais do teu trabalho” (enfermeira 4).

Assim, a partilha tanto das narrativas transcritas, quanto da interpretação das mesmas abre e explora esse espaço heterobiográfico, o qual permite dar continuidade às trocas e partilhas em torno dos objetivos da pesquisa, aprofundar e enriquecer as reflexões e compreensões dos fenômenos vividos pelos sujeitos participantes. Participantes e pesquisador evoluem através do exercício hermenêutico. Os sentidos de engajar-se na investigação e de participar da mesma encontram um espaço fértil de partilha, que favorece a construção de um significado horizontal acerca da realização da investigação no espaço da reanimação pediátrica e dos cuidados intensivos pediátricos³. A construção desse significado horizontal reflete na próxima dimensão em questão e leva o pesquisador a evoluir em suas reflexões acerca das contribuições do trabalho não só para cada participante, mas também para o conjunto de profissionais.

3. Para Honoré (2013b), o significado diz respeito a uma compreensão enquanto signo partilhado por um coletivo, enquanto o sentido é singular, próprio a cada um e evolutivo com o tempo e as experiências vividas.

5. TECENDO OS ELOS ENTRE AS ESFERAS INDIVIDUAL E COLETIVA: A DIMENSÃO DE ENGAJAMENTO SOCIAL

Se as narrativas construídas estão forçosamente relacionadas com a ação de cada sujeito participante no espaço social do trabalho, é preciso que a investigação biográfica avance em direção às contribuições que pode ofertar em termos coletivos, ou seja, com vistas a trazer para o conjunto de profissionais conhecimentos, saberes e referências que colaborem com a melhoria de suas ações enquanto grupo que vive e partilha de experiências de vida semelhantes e construídas no mesmo espaço-tempo. Como salientam Vásquez e Arena (2017), a investigação narrativa marca a sua importância tanto trazendo à luz ideias oriundas da experiência humana, quanto analisando as relações entre o conhecimento e a vida humana, o que permite interrogar as práticas nos diferentes campos do conhecimento.

Segundo a abordagem de Ricoeur (1965), que assume o exercício hermenêutico a partir de uma perspectiva que ele chama em seus estudos e reflexões de “via longa”, o trabalho de interpretação requer que o pesquisador se esforce para penetrar, através da linguagem, no trabalho subjetivo que o sujeito faz através das palavras para dar forma à sua história de vida.

Contudo, se a história de cada um encontra a história do outro no contexto social (Honoré, 2013a), os sujeitos que participam de um mesmo coletivo estão sempre em estado de interformação de suas práticas.

Segundo Henriques (2014), com base em seus estudos sobre o trabalho de Ricœur, o discurso é o lugar onde se cruzam os sinais e símbolos da linguagem e a relação com o mundo estabelecida pelo indivíduo. Assim, a terceira etapa metodológica da investigação em tela avançou em direção à dimensão coletiva das experiências dos sujeitos participantes. Ou seja, a partir da interpretação de cada história e do material produzido no segundo momento, foi possível estabelecer um cruzamento entre as diferentes trajetórias de vida, a fim de apreender os pontos de convergência e de singularidade entre os participantes. Do trabalho interpretativo emergiram os elementos que desvelaram os pontos de intersecção, de cruzamento entre o nível singular da experiência vivida e o coletivo, que pertence ao grupo enquanto organismo vivo que se forma, se socializa e se transforma em permanência. Esta terceira etapa possibilitou compreender os fenômenos vivenciados pelos participantes sob uma perspectiva global, apreendendo os elementos presentes no processo de socialização e interação social construídos no serviço e que contribuem para a construção de uma ação de cuidar em reanimação pediátrica e cuidados intensivos pediátricos.

Os resultados desse exercício analítico e sintético, que caracterizam a terceira etapa, colocaram em evidência os elementos comuns que dão forma aos processos de socialização e de interação social pelos quais os profissionais passam no seio do serviço, assim como os processos formativos que emergem das experiências vividas, suas potencialidades, barreiras e dificuldades, bem como os saberes experienciais que nascem no cotidiano do trabalho. A partilha e apresentação dos resultados dessa etapa final desencadeou discussões coletivas com o grupo de profissionais que se viram representados e compreendidos pela investigação e pelo pesquisador, o que gerou a demanda de organizar novos encontros para apresentação da análise e síntese dos resultados a fim de abarcar os mais de 100 profissionais do serviço. Além disso, estimulou a reflexão sobre a forma como os novos colegas que chegam ao serviço se formam, como acompanham aqueles que ali trabalham, levando em conta os múltiplos elementos presentes no cenário de estudo e que atravessam, esculpem e forjam o processo formativo dos sujeitos.

6. CONCLUSÃO

Investigações que tomam como método a construção de narrativas e que se focam nas histórias de vida como meio e terreno de produção de conhecimento são, antes de tudo, atravessadas por um conjunto de reflexões de ordem ética, deontológica e social. O investigador vai ao encontro dos sujeitos, adentra nos espaços de sociabilidade, circula nas esferas públicas e privadas seja pela observação, seja através da narração do outro. Portanto, trata-se de uma investigação que exige levar em conta as assimetrias das relações, os estranhamentos produzidos pelo olhar e pela presença do pesquisador e a construção de vínculos com os sujeitos.

A captação pela narrativa dos eventos marcantes, das interações e dos processos de transação, de biografização e, portanto, de gestão biográfica face às experiências vividas são vantagens da abordagem em tela. Ou seja, são tanto especificidades quanto potências da abordagem que permitem compreender como as pessoas se formam por meio das experiências vividas. O diálogo tecido entre as dimensões do social e do indivíduo permite igualmente compreender a construção dos sujeitos e suas influências na dinâmica do trabalho e do cuidado. Todavia, o acesso a esses elementos, processos e dinâmicas, sobretudo em cenários complexos como o universo da reanimação pediátrica e dos cuidados intensivos pediátricos, exige uma implicação do investigador e a construção de elos de confiança com os sujeitos participantes do estudo e com o universo onde estão inseridos, buscando apreender o campo a partir de uma perspectiva vivencial. A boa medida para conjugar distanciamento, implicação e confiança emerge da reflexão ética em torno da postura do pesquisador, que o leva a adotar as ferramentas metodológicas que o ajudarão a tecer os elos que permitirão conduzir uma investigação horizontalizada, próxima dos participantes, que faça sentido não só para o pesquisador, mas que também cumpra com o compromisso social de trazer ao coletivo conhecimentos que o auxiliem em seus processos de transformação e emancipação.

Apesar da separação didática das três dimensões abordadas neste artigo, no plano real da investigação elas encontram-se imbricadas, convocando o investigador a desenvolver o exercício de situar-se no ponto de intersecção entre elas e de onde o mesmo pode erigir sua forma de estar com os sujeitos participantes a fim de compreender como aprendem o que lhes ocorre e se constroem no curso de suas histórias. Apreender esses aspetos por meio de um exercício reflexivo e implicado com o universo de estudo é uma condição central para captar o processo de biografização que emerge das histórias contadas, para construir conhecimentos que colaborem com a ampliação dos sentidos dados ao vivido e para favorecer mudanças e transformações sociais.

REFERENCIAS

- Abbot, A. (2009). A propos du concept de "turning point". In M. Grossetti, M. Bessin, C. Bidart, *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (pp. 187-211). La Découverte, collection «Recherches».
- Canesqui, A. M. (2007). Estudos antropológicos sobre os adoecidos crônicos. In A. M. Canesqui (Ed.), *Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônicos* (pp. 19-51). Hucitec/Fapesp.
- Creswell, J. W. (1997). Five qualitative traditions of inquiry. In J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design* (pp. 41-72). Sage Publications.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Dubois, C., Lesage, F., & Séguret, S. (2018). Les soignant face au temps du mourir en réanimation pédiatrique. In A. Ciccone, *Handicap et mort* (pp. 49-61). ERES.

- Greenhalgh, T. (2016). *Cultural contexts of health: The use of narrative research in the health sector. Health Evidence Network Synthesis Report 49*. World Health Organization. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/317623/HEN-synthesis-report-49.pdf?ua=1
- Henriques, F. (2014). A racionalidade hermenêutica de Paul Ricoeur: Diálogo, abertura e inclusão. *Revista Portuguesa de História do Livro*, 33&34, 81-98.
- Honoré, B. (2013a). *Produire sa vie et son histoire – Résonances philosophiques*. Chronique Sociale.
- Honoré, B. (2013b). *Soigner, former, se former – Cultiver ensemble les possibilités de la vie*. Seli Arslam.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438.
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire: Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Laplantine, F. (2003). *Aprender antropologia*. Brasiliense.
- Machado, M. H. (1995). Macro-micro: Os novos desafios da sociologia e os efeitos no campo da saúde. In A. M. Canesqui (Org.), *Dilemas e desafios das ciências sociais na saúde coletiva* (pp. 83-93). Hucitec/Abrasco.
- Moreira, M. C. N., & Souza, W. S. (2002). A microsociologia de Ervin Goffman e a análise relacional: Um diálogo metodológico pela perspectiva das redes sociais na área da saúde. *Teoria e Sociedade*, 9(9), 38-61.
- Nunes, E. D. (2009). Goffman: Contribuições para a sociologia da saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(1), 173-187. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000100009>
- Onocko Campos, R. T., & Furtado, J. P. (2008). Narrativas: Utilização na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista de Saúde Pública*, 42(6), 1090-1096.
- Passeggi, M. C., Nascimento, G., & Oliveira, R. A. M. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111-125.
- Pineau, G., & Marie-Michèle (2012). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Éditions Saint-Martin.
- Porter, E. H. (1950). *An introduction of therapeutic counseling*. Houghton Mifflin.
- Ricoeur, P. (1965). Existence et herméneutique. *Dialogue: Canadian Philosophical Review*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0012217300033278>
- Rogers, C. (1967). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Séguret, S., Hubert, H., & Golse, B. (2012). Analyse des pratiques en réanimation pédiatrique – Travail d'une psychologue dédiée à l'équipe soignante. *La psychiatrie de l'enfant*, 55(2), 575-605.
- Vásquez, G. C., & Arena, A. P. B. (2017). Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 187-202. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.11937>

i Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP), Brasil.
<http://orcid.org/0000-0002-3477-0367>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Camila Aloisio Alves
Faculdade de Medicina de Petrópolis
Av. Barão do Rio Branco, 1003 - Centro,
Petrópolis - RJ, 25680-120
camila.aloisioalves@gmail.com

Recebido em 23 de março de 2020
Aceite para publicação em 27 de junho de 2020

The use of biographical narratives in research: what values, attitudes and methods to adopt?

ABSTRACT

The objective of this article is reflect on the three dimensions – ethical and deontological, heterobiographical and social engagement – inscribed in the approach of biographical research in education. To this end, it will be based on a study conducted with health professionals from a pediatric resuscitation and pediatric intensive care service of a referral hospital for childcare, located in the city of Paris/France. The aim of this study was understand the construction of the biographical trajectory of health professionals working in resuscitation and intensive care, as well as the lessons learned in the course of their experiences. In the scope of this article, the researcher's position, methodological choices, the way of conducting the fieldwork and the process of interpretation and analysis were emphasized in order to weave the links between research, health and education with a view to emphasize the social relevance of the biographical approach in education and its interdisciplinary character. As a result, the investigation contributed to build an understanding of how the participants build and learn from life experiences, using them as engines of their ways of acting in their daily work. This socially and ethically constructed understanding would not have been possible without the adoption of values and attitudes that value the shared construction of knowledge.

Keywords: Narrative investigation; Methodology; Health and Education.

El uso de narraciones biográficas en la investigación: ¿Qué valores, posturas y métodos adoptar?

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto reflexionar sobre las tres dimensiones – ética y deontológica, heterobiográfica y de compromiso social – inscritas en el enfoque de la investigación biográfica en la educación. Para ello se basará en un estudio elaborado con profesionales de la salud de un servicio de reanimación y cuidados intensivos pediátricos de un hospital de referencia para el cuidado de los niños, situado en la ciudad de París/Francia. El objetivo de este estudio era comprender la trayectoria biográfica de los profesionales de la salud que trabajan en reanimación y cuidados intensivos, así como el aprendizaje adquirido en el curso de sus experiencias. En el ámbito de este artículo se destacaron la postura adoptada por el investigador, las opciones metodológicas, la forma de realizar el trabajo de campo y el proceso de interpretación y análisis para tejer los vínculos entre la investigación, la salud y la educación a fin de subrayar la pertinencia social del enfoque biográfico en la educación y su carácter interdisciplinario. Como resultado, la investigación ha ayudado a comprender cómo los sujetos participantes construyen y aprenden de sus experiencias de vida, utilizándolas como conductores de su trabajo diario. Esa comprensión construida social y éticamente no habría sido posible sin la adopción de valores y posturas que valoran la construcción compartida del conocimiento.

Palabras clave: Investigación narrativa; Metodología; Salud y Educación.

L'utilisation des récits biographiques en recherche : Quelles valeurs, postures et méthodes adopter ?

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de réfléchir sur les trois dimensions – éthique et déontologique, hétérobiographique et d'engagement social – inscrites dans la recherche biographique en éducation. Dans ce sens, il s'appuiera sur une étude développée avec des professionnels de santé d'un service de réanimation pédiatrique et de soins intensifs pédiatriques dans un hôpital de référence pour la prise en charge d'enfants, situé dans la ville de Paris/France. Cette étude cherche à comprendre la construction du parcours biographique des professionnels de santé qui travaillent en réanimation et en soins intensifs, ainsi que les apprentissages acquis au fil de leurs expériences vécues. Dans le cadre de cet article, la posture adoptée par le chercheur, les choix méthodologiques, la manière de conduire le travail du terrain et le processus d'interprétation et d'analyse ont été mis en valeur, afin de tisser les liens entre recherche, santé et éducation et de mettre en avant la pertinence sociale de la recherche biographique et son caractère interdisciplinaire. Les résultats montrent que la recherche a érigé une compréhension de la manière dont les sujets participants construisent et apprennent des expériences vécues en les utilisant comme moteurs de leurs façons d'agir dans leur travail quotidien. Cette compréhension sociale et éthiquement construite n'aurait pas été possible sans l'adoption de valeurs et d'attitudes qui valorisent la construction partagée des connaissances.

Mots-clés : Recherche biographique; Méthodologie; Santé et Éducation.

Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar processos de heterobiografização como dimensão importante da pesquisa biográfica em educação e como fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. Compreende-se heterobiografização como aprendizagens obtidas a partir da escuta e interpretação das narrativas de experiência do outro. Para tanto, parte-se de uma pesquisa biográfica realizada em 2017 com estudantes de uma universidade parisiense, como parte dos estudos pós-doutorais desenvolvidos na Université Sorbonne Paris Nord. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta numa análise sócio-histórico-antropológica da relação dos sujeitos com o mundo (Ferrarotti, 2014) e com a perspectiva da hermenêutica para as interpretações das entrevistas (Delory-Momberger, 2014; Ricœur, 1983), realizadas com quatro estudantes: dois homens (um de Master I e outro de Master II) e duas mulheres (uma de Master II e uma doutoranda)². Como resultados apreendem-se dois tipos de aprendizagens para a pesquisadora: relacionada à construção da postura ética de valorização dos saberes do outro e à reflexividade quanto a pertinência da questão de pesquisa. Como conclusão identifica-se que o processo de heterobiografização vivenciado contribui para a biografização do/a pesquisador/a. O movimento entre heterobiografização e biografização é uma dimensão formativa e de produção de conhecimentos importantes no âmbito da pesquisa biográfica em educação.

Palavras-chave: Pesquisa biográfica; Heterobiografização; Biografização; Aprendizagens para o/a pesquisador/a.

A compreensão que eu desenvolvo da narrativa do outro se inscreve em um jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unicamente e identicamente descodificável, mas um 'em-jogo' entre o outro e eu e entre mim e eu mesmo. Somente posso reconstruir o mundo da experiência que eu recebo, relacionando-o com a minha própria biografia da experiência e me apropriando dessa narrativa, compreendendo-a nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minhas próprias experiências. (Delory-Momberger, 2014, p. 155)³

Rosemeire Reis¹
Universidade Federal
de Alagoas, Brasil

1. Esse artigo resulta dos estudos teóricos da pesquisa "Pesquisa biográfica, juventude e mobilização para aprender: Estudo empírico e perspectiva teórica", com apoio do edital Universal e bolsa produtividade CNPq (2018-2022), como líder do GPEJUV (UFAL) e integrante do Pôle Initiatives en recherche biographique, inserido no CIRBE

2. No geral foram cinco entrevistas de pesquisa biográfica realizadas. Para as análises nesse artigo a entrevista de uma estudante de Master I não foi considerada.

3. Esse e outros fragmentos de texto da bibliografia em francês são tradução livre da autora desse artigo.

1. INTRODUÇÃO

Os pressupostos teóricos, metodológicos e os procedimentos necessários para a obtenção de bons resultados são geralmente dimensões focalizadas em artigos sobre a pesquisa em educação. Certamente esses aspectos merecem atenção, em especial quando se trata das especificidades da pesquisa biográfica, que se funda numa perspectiva antropológica, na busca de apreender como os indivíduos se constituem como sujeitos singulares/sociais.

Esse artigo tem como objetivo focalizar um aspecto menos abordado nas pesquisas em educação. Propõe uma reflexão sobre processos de heterobiografização, como dimensão importante da pesquisa biográfica e como fonte de aprendizagens para o pesquisador. A pesquisa biográfica parte do pressuposto de que as experiências são fontes de aprendizagens. Ela estuda como os indivíduos constroem sentidos aos acontecimentos vividos no espaço social, mediante a escuta e interpretação de suas narrativas, tendo em vista a produção de conhecimentos⁴. Tais narrativas não são apenas sistemas simbólicos nos quais cada um exprime sua existência. Elas são o lugar no qual os indivíduos tomam forma, onde eles experimentam e elaboram sua história de vida, o que é denominado por Delory-Momberger (2014) como processo de biografização (p. 166). A heterobiografização se refere “ao trabalho de escuta ou de leitura de textos biográficos e dos efeitos de compreensão e de formação de si” (Delory-Momberger, 2019, p. 89) que é produzido. Em outras palavras, é “o processo de apropriação, de tornar próprias as experiências dos outros, e de poder ter acesso às situações e experiências novas” (Delory-Momberger, 2014, p. 156). A realização de entrevista de pesquisa biográfica é um momento privilegiado de heterobiografização.

Para analisar os processos de heterobiografização na pesquisa biográfica e suas implicações para as aprendizagens do/a pesquisador/a recorro às interpretações de uma investigação realizada em 2017, com estudantes de uma universidade parisiense, como parte dos estudos pós-doutorais⁵. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta numa análise sócio-histórica-antropológica da relação dos sujeitos com o mundo (Ferrarotti, 2014), com a perspectiva da hermenêutica (Delory-Momberger, 2004, 2014; Ricœur, 1983) mediante entrevistas biográficas. Tal pesquisa tem como objetivo identificar os sentidos que jovens estudantes de uma universidade parisiense atribuem às “perspectivas de futuro” e aos “projetos de si”, tendo como referência seus percursos de formação. Participaram das entrevistas dois homens, um de Master I⁶ e outro de Master II, e três mulheres, uma de Master II, outra do Master I e uma doutoranda⁷. Nesse artigo recorro aos aspectos dos achados obtidos em quatro entrevistas (de dois entrevistados, um do Master I e outro do Master II e de duas entrevistadas, uma do Master II e outra, doutoranda).

Parte-se do pressuposto de que as sociedades modernas ocidentais passam por transformações, com a mundialização e a globalização, que produzem mudanças nas relações entre os indivíduos e as instituições na sociedade, e conseqüentemente transformações na sua relação com o futuro, o que Delory-Momberger (2009) denomina como “modernidade avançada” (p. 19). Estas mutações resultam, por exemplo, na flexibilização dos direitos trabalhistas, com a precarização do trabalho e com a generalização do desemprego

4. Narrativas são produzidas pelas diferentes linguagens como construções sócio-históricas (orais, escritas, imagéticas, corporais, etc.).

5. Estudos pós-doutorais supervisionados pela Profa. Dra. Christine Delory-Momberger, na Universidade Sorbonne Paris Nord, no Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE).

6. Nomenclatura francesa, sendo que no Brasil Master I equivale ao primeiro ano e Master II ao segundo ano do mestrado.

7. Cada entrevista é analisada segundo as categorias utilizadas por Delory-Momberger (2014, pp. 90-92) e suas explicações em relação às interpretações sequenciais da pesquisa biográfica (Delory-Momberger, 2004, pp. 234-237).

(Delory-Momberger, 2009, p. 19). As grandes instituições de socialização enfraquecem e há uma exacerbação do indivíduo como objeto do mercado e o centro da sociedade, o que coloca em evidência para os indivíduos uma percepção de que eles teriam um poder individual sobre suas vidas e, ao mesmo tempo, um sentimento de culpa por seus sucessos e fracassos (Beck, 2003, Bauman, 2008; Delory-Momberger, 2009, 2012; Dubet, 1995). A tendência é a percepção do vivido de maneira fracionada e sem continuidade, o que altera a ideia de possibilidade de antecipar o futuro. A pesquisa se interessa em compreender, neste contexto da modernidade avançada, como jovens/estudantes de uma universidade parisiense expressam os sentidos de suas perspectivas de futuro.

No decorrer das entrevistas biográficas alguns participantes da pesquisa indagam sobre a possibilidade de uma resposta sobre suas perspectivas de futuro. A partir do processo de autorreflexão tais indagações produzem efeitos sobre as interpretações dos achados e uma reconfiguração sobre o modo como abordo a questão de perspectivas de futuro na pesquisa. Emerge um questionamento: - Será que o modo como conduzo a entrevista biográfica pode estar reforçando uma expectativa de trazer à tona um percurso linear e de construção de projeto de futuro definido de antemão, para atender as exigências sociais?

O foco desse artigo não é a apresentação dos resultados da pesquisa, mas colocar em evidência meus aprendizados como pesquisadora, a partir do processo de heterobiografização vivenciado, no diálogo estabelecido nas entrevistas, e da interpretação dos achados de cada narrativa de si.

O artigo se divide em três partes. No início aborda a pesquisa biográfica em educação como momento privilegiado para o processo de heterobiografização. Em seguida apresenta aspectos de minhas aprendizagens como pesquisadora a partir do estudo realizado e, para finalizar, evidencia implicações do processo de biografização e de heterobiografização na construção do “sujeito” enquanto pesquisador.

2. A PESQUISA BIOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE HETEROBIOGRAFIZAÇÃO

O método biográfico, como explica Ferrarotti (2013), permite ler a “sociedade através de uma biografia” (p. 58), compreendida não como o estudo do vivido, mas como a escrita da vida: enquanto conjunto de configurações e de práticas discursivas pelas quais os sujeitos atribuem forma e sentido a sua existência e inscrevem sua experiência no espaço social. Parte-se do pressuposto de que o indivíduo realiza uma “reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia porque filtra, interpreta, interfere nele ao projetá-lo para outra dimensão, a da subjectividade” (Ferrarotti, 2013, p. 58), reinventando-se incessantemente enquanto sujeito.

Conforme explica Delory-Momberger (2014), a apropriação de novas aprendizagens biográficas demanda um trabalho de interpretação pelo sujeito sobre o que aprende em diálogo com as aprendizagens anteriores (um quadro de referência sob forma de conhecimento disponível). A aprendizagem

biográfica pressupõe uma reflexividade em relação às experiências vividas. O indivíduo, portanto, não tem uma relação direta com tais experiências. Ele precisa fazer um trabalho biográfico de representar o vivido e traduzir os sentidos de sua existência. Tal processo é apreendido de forma fraccionada e sem continuidade. Desse modo, os indivíduos cotidianamente, pelos diferentes modos de expressão, estão realizando o trabalho de biografização. Allait e Dausien (2019) explicam que a intensidade com a qual essa reserva de aprendizagens biográficas ou experienciais é mobilizada e o alcance de sua reflexibilidade para a formação de si depende das condições propiciadas pelo social (pp. 20-21).

Como salientam Niewiadomski e Delory-Momberger (2013), a pesquisa biográfica, por estudar esse processo de construção dos sujeitos no “espaço social para identificar como eles dão forma às suas experiências, como atribuem significados aos acontecimentos de sua existência, como agem e como se constroem nos meios históricos, sociais, culturais e políticos” (p. 17), pode ser, ao mesmo tempo, espaço de reflexão e de formação de si.

A emergência de narrativas dos sujeitos por um trabalho pelo qual eles podem construir uma coerência ao momento presente e, também, favorecer a projeção do que desejam realizar no futuro, configura-se como uma via potente de reflexividade para aqueles que dele participam, graças ao reconhecimento da “vida como experiência formadora e da formação como a estrutura da existência” (Honoré, 1977 apud Delory-Momberger, 2006, pp. 365-366)⁸.

Na pesquisa biográfica as narrativas são mobilizadas por uma questão do presente posta pelo/a pesquisador/a. Ricœur (1983) explica que o motor da construção da narrativa pelo indivíduo é a busca de sentido no presente. Essa narrativa é uma história construída pelos indivíduos para dar sentido aos elementos diferentes, em direção a uma totalidade temporal. A composição dessa história está enraizada na pré-compreensão do mundo e da ação. Ele acrescenta que essa ação é construída como uma narrativa a partir da mediação do simbólico para articular signos, regras, normas. Conforme o autor, a história contada não é o passado, nem o futuro e nem mesmo o presente, mas um triplo presente, o que configura o aspecto intertemporal da construção da narrativa. Reitera que é a preocupação do indivíduo no presente que determina o sentido do tempo na construção da narrativa.

Ao procurar compreender e explicar o processo pelo qual o indivíduo interpreta suas experiências, tal pesquisa legitima a palavra do outro e permite o engajamento do sujeito como autor de seu percurso de formação. Portanto, a pesquisa biográfica se move em uma dupla e recíproca configuração sendo, ao mesmo tempo, momento de pesquisa e de formação para aqueles que dela fazem parte, inclusive para aquele que conduz a pesquisa, que se forma como pessoa, como pesquisador/a e formador/a. Conforme Christophe Niewiadomski (2013), seja por relatos orais, escritos, individuais ou coletivos, o material da pesquisa biográfica é “o processo permanente de acesso a uma dialética hermenêutica entre vida, relatos e contextos” (p. 21).

O ato de compreender é um ato ético (Ricœur, 1990, p. 222). Considero que a compreensão do discurso pelo diálogo, com respeito pelos saberes do outro, é um exercício ético de reponsabilidade, que somente pode

8. Esse pressuposto de Honoré, citado por Delory-Momberger, foi desenvolvido por Pierre Dominicé, da Universidade de Genebra, a partir das histórias de vida, enquanto “biografia educativa” (Dominicé, 2006)

vir à tona pela construção de um espaço de confiança entre os participantes da pesquisa. Na pesquisa biográfica o/a pesquisador/a realiza uma incessante interpretação hermenêutica, a partir da relação dialética por processos sucessivos e interligados de compreensão e de explicação. A compreensão que o/a pesquisador/a desenvolve do relato do “outro” tem efeitos sobre si e sobre a construção de conhecimentos. A problemática de pesquisa tem relação com questões produzidas na sua relação com o outro e com o mundo e está inserida em campo específico de produção de conhecimentos. Tal processo tem uma dupla entrada, que se inter-relaciona, para o sujeito pesquisador: o conhecimento de si e de sua questão de pesquisa. Pela autorreflexão da narrativa partilhada, o/a pesquisador/a enriquece seu campo de interpretação sobre suas aprendizagens biográficas em diferentes dimensões de sua vida e, especificamente, pode aprofundar sua compreensão da temática abordada, tendo em vista a produção de conhecimentos científicos.

No caso da pesquisa que apresento, o espaço de coconstrução do diálogo e o processo de heterobiografização, que é dele uma consequência, se evidenciam no momento da realização das entrevistas de pesquisa biográfica e nas diferentes etapas da interpretação (na escuta, nas transcrições, nos diferentes momentos de interpretação, na restituição das análises para os participantes, etc.), realizadas com estudantes de uma universidade parisiense⁹.

Apresento a seguir aspectos de minha heterobiografização em tal pesquisa. Como o processo de apreender os modos do “outro” atribuir sentidos ao vivido produz aprendizagens sobre mim? Como esse processo contribui para a minha formação pessoal e como pesquisadora? Estas são questões que serão tratadas a seguir.

3. ALGUNS ASPECTOS DA HETEROBIOGRAFIZAÇÃO NA PESQUISA REALIZADA

As “entrevistas de pesquisa biográfica” com estudantes das Ciências da Educação de uma universidade parisiense acontecem a partir de duas perguntas principais: 1) Quais são as interpretações dos/as jovens franceses/as de suas experiências de vida e perspectivas de futuro?; 2) Qual o significado que atribuem aos desafios objetivos e subjetivos vivenciados no seu percurso de vida e de formação e como constroem suas táticas, no sentido de Certeau (1980), para tentar superar tais desafios? Certeau (1980) denomina de tática um cálculo programado de modo fragmentado, sem a noção do todo, o que não permite realizar um distanciamento para a tomada de decisão. “Ela depende do tempo . . . É necessário jogar constantemente com os acontecimentos para aproveitar as oportunidades” (Certeau, 1980, p. 21).

Como já mencionei, nesse artigo o foco não é responder a essas questões, mas identificar alguns aspectos das narrativas de quatro estudantes para refletir sobre minhas aprendizagens decorrentes do processo de heterobiografização. Apresento sinteticamente aspectos do relato de Fred, Fátima, Jérôme e Laure¹⁰.

Fred nasce na Alemanha e vai para a França aos 10 anos de idade. No momento da entrevista tinha 25 anos e formação em técnica de acústica

9. As entrevistas são transcritas na língua francesa para a produção das análises, disponibilizadas para cada participante apresentar suas considerações sobre as interpretações realizadas. Esta restituição é realizada por *e-mail* em razão do tempo escasso para um novo encontro.

10. Informações obtidas em 2017 e os nomes são fictícios.

obtida em Nantes. Fez um curso no Instituto Universitário de Formação de Professores (Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM) e obteve um mestrado. Ele morou em Paris e, durante o segundo ano de mestrado profissional, desejava se inscrever no doutorado em Ciências da Educação¹¹. A história de Fred é complexa. Sua narrativa é densa: a partir de várias leituras, dela identifiquei os seguintes temas: a) inserção nos códigos de outra cultura; b) o estudo para ser reconhecido na sociedade e sobreviver; c) a tensão entre o pragmatismo da vida e as perspectivas criativas de ser sujeito de sua história; d) crítica sobre a possibilidade de definir um projeto do futuro. A frase que predomina no seu relato é: “tenho dificuldade de me determinar”. Em relação a suas perspectivas de futuro, no fim do relato Fred explica que, em diferentes momentos da vida, vivencia a tensão entre as expectativas da família, que são de que ele obtenha uma profissão para sobreviver com tranquilidade, e suas “escolhas” para construir seu projeto de si, como, por exemplo, o movimento de mudar de uma formação mais técnica para a área das Artes, ou até mesmo quando se volta para o aprofundamento dos estudos acadêmicos, aspectos não compreendidos e nem valorizados por seus familiares.

Jérôme tinha 28 anos. Relata que era filho único até aos 7 anos, o que influencia o relacionamento dos pais com ele, pois era tratado como um pequeno rei em casa. Outro aspecto da família de Jérôme é que seu pai era policial e, por isso, a família mudava muito de lugar. Ele não gostava dessa situação, mas até atingir a maioridade precisava se adaptar às necessidades de sua família. Ele explica seu percurso de formação até ao mestrado, enfatizando sua relação com a escola e os desafios para ser reconhecido como sujeito de sua formação. Destaca as transformações em seu relacionamento com a escola e com os estudos. Depois de ter encontrado dificuldades na escola, encontra um lugar reconhecido na universidade, onde é um bom aluno. O sentimento de ser reconhecido como um sujeito de sucesso nos estudos é o tema dominante em sua história. Identifico as seguintes temáticas: a) desafios escolares; b) os reencontros e reconciliação com a escola como um projeto de si; c) a ideia de se formar por conta própria (autodidata). Em relação às perspectivas de futuro, Jérôme explica que não possui um projeto fixo. Para ele, seu caminho é marcado pela improvisação, pelas circunstâncias, pelas sugestões dos amigos. A frase central em seu relato é: “todo dia a vida é feita de encontros”. Ele coloca em evidência as ideias de que é necessário um trabalho de prestar atenção às oportunidades que aparecem e de que os amigos são fundamentais nesse processo.

Fátima é marroquina e berbere. Ela passa a infância em uma pequena cidade de Marrocos e deixa os pais aos 17 anos para estudar na Universidade de Rabat, a capital onde obteve o diploma de bacharel em Ciências da Educação. Rabat é uma cidade onde os códigos culturais são diferentes da sua cidade de origem. Depois, ela muda de país e parte para a França, em Pau, para continuar seus estudos. Ao longo da história, ela evoca a questão de ser confrontada com outras culturas, buscando entender a diversidade cultural e encontrar o seu lugar como mulher. Em sua narrativa podem-se identificar diferentes temas que estão ligados: a) estudar para encontrar um lugar no mundo e construir o projeto de si; b) desigualdade entre homens e mulheres e entre diferentes culturas; c) a relação entre o curso da vida e o trabalho com

11. Nome em francês para o doutorado em Educação.

as mulheres em dificuldade. Fátima apresenta uma coerência em seu relato em relação aos argumentos de perspectivas de futuro e do projeto de si. Pouco a pouco, a partir dos estudos, a questão da defesa dos direitos das mulheres, contra as discriminações sociais e culturais, é central nas suas pesquisas e no seu trabalho na área social. Essa questão, enraizada na sua própria condição de mulher e nas discriminações que sofreu em sua vida, é tematizada em diferentes dimensões de seu relato.

Laure é uma doutoranda em Ciências da Educação. No início da entrevista ela explica que gosta de refletir sobre sua história e que se lembra muito do passado. Ela diz: “eu sou alguém que tem muitas memórias, eu gosto muito de pensar nas minhas lembranças”. Os temas de sua narrativa são: a) a relação com a escola; b) a influência de sua experiência profissional em seu doutorado em Ciências da Educação; c) o projeto de futuro como possibilidade do presente. Ao longo do relato Laure apresenta o que compreende sobre a questão do projeto de futuro. Ela questiona a validade do projeto de futuro linear, tendo como referência seu próprio percurso de estudante desde o Ensino Médio até sua inserção no mercado de trabalho. Seu argumento é: “as experiências de trabalho propiciam muitos saberes”. Ela acrescenta que as perspectivas de estudo e de trabalho são construídas pouco a pouco, que não há um projeto de futuro fixo e que é difícil se projetar em relação ao futuro incerto e repleto de mudanças. Ressalta a importância do projeto de si, explicando seu desejo de não ficar fechada em um só caminho. Ela quer ter o direito de mudar, de deixar espaço para outras possibilidades. A frase marcante em seu relato é: “a vida como um leque de proposições de atividades, e é o desejo de aprender que leva às possibilidades”. Seu projeto de si, portanto, é continuar a criar para não ser enquadrada em um projeto único.

De modo geral, ao interpretar as narrativas desses/as estudantes é possível evocar dois tipos de aprendizagens, enquanto processos de heterobiografização. Em primeiro lugar, as reflexões dos participantes ecoam em seus desafios enquanto estrangeira, na França, realizando os estudos pós-doutorais, confrontada com os desafios de adentrar ao modo de vida de outra cultura, com lógicas de aprender diferenciadas, outra língua, com demandas específicas em relação aos estudos.

As narrativas de Fred, Fátima e Jérôme, por exemplo, apresentam seu percurso de vida e de formação, colocando em evidência os efeitos dos desafios objetivos e subjetivos a superar a partir das mudanças de escola, cidade e país. Os novos códigos culturais, a língua, as regras não são dominadas, o que demanda um intenso trabalho de biografização. Como explica Fred:

É um período onde eu fui ao colégio e descobri também outra cultura francesa e como o francês vivia, em particular na região parisiense. Havia uma grande discrepância com a escola primária onde estudei na Alemanha. Eu vivia em uma pequena vila. Eu devia aprender um novo código cultural francês em um grande colégio na França. E para uma criança já é uma mudança passar da escola primária ao colégio, em outro país e em outro tamanho de cidade também. Se passou qualquer coisa de importante para minha formação.

Para Fred e para Jérôme, o sentimento de não pertencer ao novo espaço de vida e de não ser reconhecido pelos professores produz angústias nos seus períodos de transição e traz consequências em relação a seus projetos de si, a partir de um intenso processo de biografização. Schütz (2003) argumenta que, para um estrangeiro, “o modelo cultural do novo grupo não é um refúgio, mas um país aventureiro, não algo compreendido, mas uma questão a ser investigada, não uma ferramenta para lidar com situações problemáticas, mas uma situação problemática e difícil de dominar” (p. 36). Acrescenta o autor que quando um estrangeiro tenta interpretar seu novo espaço social, ele rapidamente descobre que todo o seu conceito de partida se torna inadequado para a compreensão de novas situações (Schütz, 2003, pp. 20-22).

Os desafios em relação às novas experiências são confrontados com uma reserva de conhecimento disponível, utilizada “para antecipar e interpretar novas experiências e transformá-las em experiências adquiridas na forma de conhecimento ou recursos biográficos” (Delory-Momberger, 2014, p. 137). Esses recursos são mobilizados pelos indivíduos para fornecer respostas às situações ou ações em contextos específicos, produzindo sucessos e fracassos. Certas experiências biográficas “são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso capital biográfico, porque reproduzem experiências anteriores e podemos reconhecê-las” (Delory-Momberger, 2014, p. 139). Outras experiências “requerem um trabalho de interpretação e elaboração, porque não correspondem exatamente aos esquemas de construção que as experiências passadas tornaram possível nos apropriar” (Delory-Momberger, 2014, p. 139). Segundo Delory-Momberger (2014), o sujeito não se autoriza a iniciar um trabalho de interpretação e apropriação de novas experiências se as situações não corresponderem aos esquemas já apreendidos. Fátima, ao contrário de Fred e Jérôme, interpreta as experiências em relação às mudanças de cidade e país como recursos para construir seu projeto de si e suas questões de pesquisa.

Quando escuto e interpreto as histórias desses estudantes, suas aprendizagens biográficas, eu realizo um exercício, que é uma aprendizagem de uma postura ética de vigilância sobre como me relaciono com a singularidade do outro. Dois movimentos se inter-relacionam: me deparo com referências culturais dos/as participantes que em determinados aspectos diferem das minhas, com seus contextos específicos; ao mesmo tempo, me reconheço em seus relatos, ao identificar como meus, também, os desafios vividos como estudante/pesquisadora estrangeira, para aprender em outro contexto cultural, com novas exigências escolares, com tensões, com desafios de novas relações de amizade. É um trabalho intenso de biografização como mulher, mãe e pesquisadora. Preciso entrar no código de outro país e compreender melhor os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa biográfica. Outra questão que emerge é o desafio como mãe: com um filho, tinha que entrar na nova cultura e vivenciava as dificuldades na experiência de sociabilidade e de escolarização. Identifico, portanto, a aprendizagem ética de compreender, respeitar e valorizar os saberes do “outro”. A pesquisa biográfica propicia uma coconstrução de sentido, mediante um diálogo intercultural.

Identifico, ainda, outro aspecto do meu processo de heterobiografização nas narrativas dos/as estudantes. A questão central de minha pesquisa era compreender o percurso de vida e de formação dos/as estudantes e suas

perspectivas de futuro e minha questão inicial foi perguntar sobre tal percurso e sua relação com as perspectivas de futuro.

Fred e Laure, ao longo da entrevista, questionam a possibilidade de construir um projeto único para o futuro. Um exemplo desse questionamento é a frase várias vezes repetida por Fred no decorrer da entrevista: “Eu tenho dificuldade em me determinar”. Pode-se também apresentar o ponto de vista de Laure sobre a ideia de projeto de futuro. Ela explica que as perspectivas de estudos e de trabalho são construídas pouco a pouco, que ela não tem um projeto de futuro fixo. Ao longo de sua narrativa ela explica que deseja se permitir a aproveitar as chances. Ela prioriza seu projeto de si, explicando que não deseja se fechar em um caminho. Quer ter direito de mudar sua rota, deixar sempre espaço para outras possibilidades. Segundo ela, “o futuro é... eu não sei. É necessário que se tenha possibilidades, é tudo”. Para Laure o mais importante é pensar o futuro imediato. Considera que o projeto se forma a partir de uma demanda do presente. Jérôme também explica que não há um projeto de futuro fixo. A construção de seu caminho é feita pela improvisação, pelas circunstâncias, pelas sugestões dos amigos.

Eu havia refletido sobre a necessidade de desconstrução de uma compreensão fixa e linear sobre o percurso de vida e projetos de futuro na sociedade atual, em relação à ideia de que as sociedades modernas passam por mutações e a respeito das transformações nas relações entre o indivíduo e o social na sociedade capitalista. É importante que, nesse processo, identifiquem-se transformações na relação com o tempo. Este não é mais apreendido como cíclico ou linear, mas apresenta-se como “fragmentado, ou mesmo pulverizado numa multiplicidade de instantes eternos A vida, seja individual ou social, não passa de uma sucessão de presentes, uma coleção de instantes experimentados com intensidade variada” (Bauman, 2008, p. 46). Como explica Bauman (2008), neste modo de compreender o mundo não se valoriza a noção de progresso, possibilitado pelos esforços humanos. “A ideia do tempo da necessidade foi substituída pelo conceito de tempo de possibilidades . . . , aberto em qualquer momento” (Bauman, 2008, p. 47) pela imprevisibilidade do novo. O que importa é o momento presente, não perder a oportunidade, pois não haverá nova chance. Essa pressa é em parte justificada pelo impulso em adquirir coisas e pela necessidade de substituí-las e descartá-las (Bauman, 2008, p. 50).

Essas mudanças, como explica Delory-Momberger (2009), não enfraquecem a normatividade que é imposta pela sociedade. Elas deixam de ser direcionadas pelas grandes “agências de socialização” (Delory-Momberger, 2009, p. 18). Se apresentam como formas menos centralizadas, mais difusas, mas elas continuam muito eficazes. Nesse processo, “o indivíduo está no centro da mutação societal que caracteriza a modernidade avançada” (Delory-Momberger, 2009a, p. 18); “ele se torna o objeto do mercado, não só como consumidor, mas como o bem, o valor supremo do mercado (Delory-Momberger, 2009, pp. 19-20). Nesse contexto de desigualdades sociais cada um é culpabilizado individualmente pelos fracassos e considerado responsável por seus sucessos, reforçando a ideia de uma autonomia absoluta do indivíduo em relação à sociedade. A ideia de construção de um projeto de futuro linear e fixo é substituída aos poucos pela ideia de projetos que mudam e que se adaptam continuamente às circunstâncias do presente.

Mesmo tendo como referências esses pressupostos, os diálogos com os participantes do estudo contribuem para uma reflexão sobre o modo como formulo a questão central, que deu o tom para as entrevistas e que, de certo modo, favorecia uma narrativa linear do percurso de vida e de formação e uma ideia de conceituar uma explicação unívoca sobre a perspectiva de futuro.

Com os questionamentos dos/as estudantes, eu passo a refletir sobre o modo como conduzo a entrevista, a refletir sobre minhas representações quanto à ideia de percurso de formação e projeto de futuro. Emergem elementos das narrativas que remetem à valorização das interpretações sobre como cada um constrói seu projeto de si, com seus matizes plurais, a partir das tensões e confrontos com as exigências sociais, da família, de sobrevivência na sociedade. O projeto de si toma destaque no estudo. Ele é compreendido na pesquisa como a busca de sentido do sujeito sobre sua vida e as estratégias construídas cotidianamente para exercer o papel, mesmo com restrições impostas pela sociedade, de protagonista da sua história. Portanto, o projeto de si está ligado às interpretações das experiências, ao processo de biografização e às articulações entre as aprendizagens biográficas apropriadas em diferentes dimensões da vida do sujeito. É construído pouco a pouco, em constante negociação com a realidade sócio-individual.

As interpretações se voltam para a compreensão sobre como os/as estudantes se conformam, se adaptam, desafiam ou negociam as decisões tomadas, no jogo de possíveis entre o que desejam realizar e no confronto com os desafios concretos vivenciados em cada momento de suas vidas.

Analiso cada narrativa de modo exaustivo, para compreender os significados atribuídos a esse processo e para identificar as táticas construídas diariamente, que aproximam ou distanciam os/as estudantes do sentimento de serem mais ou menos sujeitos de suas histórias. Portanto, minhas reflexões sobre os questionamentos dos/as estudantes permitem focalizar mais seus projetos de si do que definições sobre projetos de futuro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HETEROBIOGRAFIZAÇÃO COMO PARTE DA PESQUISA BIOGRÁFICA

Para concluir é importante remarcar que na pesquisa biográfica a dimensão das aprendizagens heterobiográficas do/a pesquisador/a faz parte dos achados da pesquisa. Geralmente quando se apresenta a pesquisa biográfica são sublinhados os processos de biografização dos participantes do estudo. Considero igualmente importante a relação entre biografização e heterobiografização daquele/a que conduz a pesquisa, pois ele/a faz parte do processo, se forma como pessoa e como pesquisador/a. Tomar consciência sobre essa dimensão é fundamental e apresenta implicações para o processo de análise dos resultados. Em relação à pesquisa realizada, duas aprendizagens podem ser identificadas:

A CONSTRUÇÃO DA POSTURA ÉTICA DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DO “OUTRO”:

Quando eu entro em diálogo com o/a entrevistado/a, escutando seu processo intenso de biografização, as narrativas construídas ecoam em minhas questões. Identifico uma aprendizagem mais pessoal sobre os desafios para entrar no código de outra cultura, de entrar em outras lógicas escolares, o que dialoga com meu intenso processo de biografização em outro país. No entanto, essa aprendizagem não é apenas pessoal, ela contribui na minha formação como pesquisadora, especialmente para a edificação de uma postura ética com os/as entrevistados/as. Reconheço e valorizo a experiência do “outro” na sua diversidade, complexidade de saberes, de sentimentos, dos sentidos produzidos para fazer frente aos desafios.

REFLEXIVIDADE PARA O PESQUISADOR SOBRE A PERTINÊNCIA DA QUESTÃO DE PESQUISA:

A questão colocada no início da pesquisa biográfica traduz a maneira como o pesquisador constrói seu objeto de pesquisa. Portanto, ela produz também efeitos sobre as narrativas produzidas.

Portanto, considero que a questão formulada pelo/a pesquisador/a na pesquisa biográfica influencia no modo como os/as entrevistados/as produzem suas narrativas, mobilizando-os a construir suas histórias para responder a essa questão inicial a partir de suas inquietações no presente. Desse modo, o processo de heterobiografização vivido pelo/a pesquisador/a permite sua reflexão sobre as referências que está mobilizando para realizar o estudo. Passo por esse processo como pesquisadora. Os modos como os/as entrevistados/as respondem a minha questão me levam a questionar possíveis contradições entre meus referenciais teóricos e metodológicos e os modos como formulo a questão de pesquisa.

Esse processo remete a um questionamento sobre a pertinência de focalizar no estudo as perspectivas de futuro dos/as jovens. Interrogo se não estou priorizando a apreensão de definições sobre projetos de futuro a partir das exigências dominantes, que se pautam na busca de resposta às pressões da modernidade avançada de definir o que os/as estudantes farão no futuro. Eu começo a priorizar a análise da construção dos projetos de si de cada estudante, compreendida como apropriação reflexiva dos percursos vivenciados, num intenso trabalho para serem reconhecidos em suas singularidades, no confronto com exigências e pressões da sociedade. Passo a ter como foco a compreensão do confronto entre os desejos dos/as estudantes de serem reconhecidos/as, de serem protagonistas de suas histórias, e os desafios objetivos e subjetivos que precisam enfrentar nesse contexto.

Pode-se afirmar, portanto, que o processo de heterobiografização vivenciado na pesquisa contribui para a biografização do/a pesquisador/a, como também que o movimento entre heterobiografização e biografização possibilita a emergência de uma dimensão formativa e de produção de conhecimentos importantes no âmbito da pesquisa biográfica em educação.

REFERÊNCIAS

- Allait, P., & Dausien, B. (2019). Apprentissage biographique. In C. Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 19-22). Érès.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo*. Zahar.
- Beck, U. (2003). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Champs Flammarion.
- Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien: Arts de faire*. Galimard.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie: De l'invention de soi au projet de formation* (2^a. ed). Anthoropos.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371.
- Delory-Momberger, C. (2007). Histoire de vie, processus de formation et théorie de l'apprentissage. In F. Simonet-Tenant, *Le propre de l'écriture de soi* (pp. 123-128). Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais et récits de soi dans la modernité avancée*. Téraèdre
- Delory-Momberger, C. (2012). *A condição biográfica. Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. EDUFRN.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation: Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2019). Hétérobiographie/hétérobiographisation. In C. Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 89-90). Érès.
- Dominicé, P. (2006) A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 345-357.
- Dubet, F. (1995). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza: O método biográfico na investigação em ciências sociais*. Edições Pedagogo e Edições Mulemba.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais*. EDUFRN.
- Niewiadomski, C. (2013). Les territoires d'investigation de la recherche biographique. In C. Niewiadomski & C. Delory-Momberger (Orgs.), *La mise en récit de soi: Place de la recherche biographique dans les sciences de humaines et sociales* (pp. 21-39). Septentrion: Presses Universitaires.
- Niewiadomski, C., & C. Delory-Momberger (2013). Introduction : recherche biographique et sciences humaines et sociales. In C. Niewiadomski & C. Delory-Momberger (Orgs.), *La mise en récit de soi: Place de la recherche biographique dans les sciences de humaines et sociales* (pp. 17-20). Septentrion: Presses Universitaires.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I*. Galimard.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Schütz, A. (2003). *L'étranger: Un essai de psychologie sociale* (1^a. ed.). Editions Allia.

i Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Brasil, Pôle Initiatives en Recherche Biographique (CIRBE), e REPERES.
<https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:
Rosemeire Reis
Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins, Maceió, Alagoas, Brasil
CEP 57072-900
rosemeire.silva@cedu.ufal.br

Recebido em 25 de março de 2020
Aceite para publicação em 29 novembro de 2020

Biographical research and heterobiographization: A source of apprenticeship for the researcher

ABSTRACT

This article focuses on the analysis of the processes of heterobiographization as an important dimension of biographical research in education and as a source of knowledge for the researcher. Heterobiographization is understood as learning obtained from listening and interpreting the narratives of the other's experience. This article is based on a biographical research carried out in 2017 with students from a Parisian university, as part of the post-doctoral studies developed at the Sorbonne Paris 13 University. It is a qualitative research, based on a socio-historical-anthropological analysis of the relationship between the subjects and the world (Ferrarotti, 2014) and on the use of an hermeneutical approach for the interpretation of the interviews (Delory-Momberger, 2014; Ricoeur, 1983), carried out with four students: two men (one from Master I and another from Master II) and two women (one from Master II and one PhD student). As results, two types of learning are identified for the researcher: related to the construction of the ethical posture of valuing the knowledge of the other and to the reflexivity regarding the relevance of the research question. As a conclusion, it is identified that the experienced heterobiographization process contributes to the researcher's biographization. The movement between heterobiographization and biographization has a formative dimension and produces important knowledge within the scope of biographical research in education.

Keywords: Biographical research; Heterobiographization; Biographization; apprenticeship for the researcher.

Recherche biographique et hétérobiographisation : Une source d'apprentissage pour le chercheur

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser les processus d'hétérobiographisation en tant que dimension importante de la recherche biographique en éducation et comme source d'apprentissage pour le chercheur. L'hétérobiographisation est comprise comme un apprentissage obtenu à partir de l'écoute et de l'interprétation des récits de l'expérience de l'autre. Cet article s'appuie sur une recherche biographique menée en 2017 auprès d'étudiants d'une université parisienne, dans le cadre des études postdoctorales menées à la Sorbonne Université Paris 13. Cette recherche qualitative propose une analyse socio-historique et anthropologique de la relation entre les sujets et le monde (Ferrarotti, 2014). Elle s'appuie, dans une perspective herméneutique, sur l'interprétation d'entretiens (Delory-Momberger, 2014; Ricoeur, 1983) réalisés auprès de quatre étudiants : deux hommes (dont l'un est en Master 1 et l'autre en Master 2) et deux femmes (dont l'une est en Master 2 et l'autre en doctorat). En termes de résultats, nous identifions deux types d'apprentissage pour le chercheur : le premier est lié à la construction de la posture éthique de la valorisation de la connaissance de l'autre, le second concerne la réflexivité développée pour interroger la pertinence de la question de recherche. En conclusion, il est souligné que le processus d'hétérobiographisation vécue contribue à la biographisation du chercheur. Le mouvement entre l'hétérobiographisation et la biographisation est une dimension formatrice et productrice de connaissances de la recherche biographique en éducation.

Mots-clés : Recherche biographique;
Hétérobiographisation; Biographisation;
Apprentissages pour le chercheur.

Les décrocheurs scolaires se racontent : Comment l'entretien de recherche peut-il contribuer à la déconstruction d'identités négatives ?

RÉSUMÉ

Cet article questionne l'entretien de recherche comme dispositif d'intervention visant à favoriser et à accompagner le processus d'émancipation d'acteurs sociaux confrontés à une identité négative dans le cadre d'une enquête portant sur les trajectoires biographiques de jeunes, anciens décrocheurs en situation de raccrochage scolaire. En développant une méthodologie de l'entretien fondé sur les principes théoriques de la recherche biographique en éducation, on a dégagé un certain nombre de conditions favorables à ce processus d'émancipation. La prise en compte de ces conditions permet, en particulier, d'éviter l'écueil de la réduction de l'enquêté à un objet de savoir pour le considérer comme le sujet de ses transformations possibles dans le contexte de ses interactions avec le chercheur. L'entretien de recherche n'est pas sans incidence sur le chercheur qui expérimente au contact des enquêtés un espace de subjectivation réciproque, initiant un changement de position et une modification de son récit personnel.

Valérie Melin¹
Université de Lille,
France

Mots-clés : Décrochage scolaire; Identité négative; Entretien de recherche; Recherche biographique en éducation.

1. INTRODUCTION

La question de l'intervention mobilise la réflexion des chercheurs qui se préoccupent d'un usage social de leur activité non seulement orientée vers la production de savoirs diffusables dans la société mais aussi concernée par ses incidences plus directes sur les acteurs mobilisés dans la recherche et en particulier sur les enquêtés. L'entretien de recherche est un des espaces privilégiés dans lesquels peut se construire un dispositif d'intervention susceptible de produire sur les sujets impliqués des effets de l'ordre de la prise de conscience, de la formation et de la transformation favorisant leur encapacitation. Il convient de s'interroger sur les conditions de mise en œuvre d'un tel projet, non seulement scientifique mais aussi politique, qui suppose de ne pas réduire la relation d'enquête à une quête de connaissance et de réfléchir aux enjeux d'ordre éthique et méthodologique, aux distorsions presque

nécessaires et aux possibles créatifs de l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté. Ce travail réflexif sur la situation d'enquête a accompagné un projet de recherche portant sur des jeunes, anciens décrocheurs, en reprise d'études dans un lycée expérimental dédié au raccrochage scolaire, situé dans la banlieue parisienne, Le Micro-Lycée de Sénart¹ (MLS), dont j'ai contribué, alors professeur de philosophie, à la création.

Le décrochage ne peut se résumer à la combinatoire complexe de facteurs objectivables que la recherche a identifiés pour expliquer le processus de rupture dont il est la résultante et la manifestation (Blaya, 2012). La recherche menée auprès de jeunes sur ce terrain familier s'est ainsi donnée comme objectif de comprendre le décrochage dans sa dimension singulière, ce qui nécessite d'interroger le processus de subjectivation individuel dont il est indissociable et sa mise en mots. Les jeunes, anciens décrocheurs, avec lesquels je me suis entretenue, sont en situation de raccrochage et c'est dans ce contexte qu'ils sont revenus sur leur parcours et que j'ai accompagné leur démarche en m'appuyant sur les cadres théoriques, méthodologiques et éthiques de la recherche biographique en éducation. La recherche biographique (Delory-Momberger, 2003), en interrogeant le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit, permet d'accéder à la compréhension de la trajectoire biographique du sujet, démarche réflexive par laquelle il configure la trame des événements qui constituent son existence en interaction avec le contexte social où son expérience se situe tout en se configurant lui-même d'un point de vue identitaire. La méthodologie de l'entretien et de son analyse (Delory-Momberger, 2014) offre les conditions d'une recherche qui considère les acteurs sociaux comme des sujets porteurs d'un savoir que le chercheur doit apprendre à co-construire avec eux. L'enquête, en tant que système d'interaction, y est considérée comme un espace de subjectivation réciproque (Roche, 2007) au sein duquel l'enquêteur accompagne les enquêtés, sujets en quête d'eux-mêmes et capables de produire leurs propres effets de connaissance, tout en soutenant pour lui-même un processus équivalent. Dans cet objectif, le travail de l'entretien mené dans la recherche a visé à créer les conditions d'un déplacement de la parole des jeunes du texte public (Scott, 2009), construit, entre autres, à partir des représentations sociales du décrochage et marqué du sceau aliénant des identités négatives (Le Blanc, 2007), au texte privé (Scott, 2009), qui met en évidence une dimension infra-politique, inséparable de conduites de résistance et source potentielle de conscientisation. Cet article revient sur les conditions épistémologiques, empiriques, méthodologiques et éthiques qui ont permis d'éviter, dans le cadre de l'entretien, l'écueil de la réduction de l'enquêté à un objet de savoir pour le considérer comme le sujet de ses transformations possibles dans le contexte de ses interactions avec le chercheur.

1. Établissement de l'Éducation Nationale, il a été créé en 2000 à l'initiative d'un groupe d'enseignants concernés par le devenir des décrocheurs de lycée. Structure expérimentale, il fonctionne en relative autogestion et selon le principe de la collégialité, autour d'une équipe éducative, responsable des choix organisationnels et pédagogiques. Une centaine de jeunes de 17 à 25 ans y sont scolarisés.

2. CONSTRUIRE UNE RECHERCHE SUR DES DÉCROCHEURS EN SITUATION DE RACCROCHAGE AU MICRO-LYCÉE DE SÉNART (MLS)

2.1. LE PUBLIC : UN GROUPE MINORÉ CONFRONTÉ À UNE STIGMATISATION

Les jeunes rescolarisés au MLS ont fait l'expérience du regard que porte la société sur le décrochage scolaire et les décrocheurs. Dès le début des années 2000, le décrochage scolaire s'est imposé en France comme problème social. Les politiques publiques mises en œuvre témoignent de représentations qui stigmatisent ceux qui décrochent. Le décrocheur est victime d'une identité négative qui prend des formes variées selon les caractéristiques et les orientations des politiques de traitement du décrochage scolaire. Diagnostiqué comme souffrant d'un déficit d'intégration et d'insertion, le jeune décrocheur en vient à être considéré comme un mauvais sujet, déviant ou assisté. Objet d'une désignation réglementaire à la fonction régulatrice, il peut être ainsi repéré pour entrer dans des dispositifs dont la mission socialisatrice est essentiellement orientée vers l'employabilité, à court terme, par l'accès au marché du travail, ou, à moyen terme, grâce au diplôme. Le décrocheur est devenu désormais une figure du NEET, c'est-à-dire un jeune vulnérable qui n'est pas en capacité de répondre aux normes de qualification pour prendre place dans la société et apporter sa contribution. Ces différentes figures du décrocheur sont toutes adossées à des injonctions sociales dont l'institution scolaire se fait le relai. Le décrocheur envisagé comme un jeune en panne de socialisation à la fois professionnelle et sociale renvoie à l'injonction à l'insertion qui repose sur la capacité à s'adapter. La seconde figure du décrocheur, celle du jeune déviant et assisté par la société, renvoie à un autre registre d'injonction sociale, celle de l'autonomie qui n'est plus pensée comme une forme de maîtrise de soi conquise par le travail de la pensée, mais comme une modalité d'existence sociale qui ne s'appuie pas sur les ressources d'autrui mais sur ses ressources propres. Du fait de la confrontation à un ordre socio-économique qui tend à défaire l'État Providence, l'école se met à promouvoir une représentation de l'autonomie de l'individu qui s'ordonne à une double logique de conformation, à celle de ses qualités individuelles soumises à l'impératif du développement, d'une part, et à celle de l'état du système socio-économique, d'autre part, autant de conditions sans la prise en compte desquelles il ne peut espérer subvenir par lui-même à ses besoins et rendre à la société ce qu'il lui doit. En arrière-plan de ces considérations, se profile le principe d'une dette du citoyen qui, par une forme de contrat tacite, est dans l'obligation de donner en retour à la société qui lui a permis de grandir et de se former, au moins en ne lui coûtant plus. La troisième figure du décrocheur renvoie à l'injonction à l'achèvement des études qui constitue un paradigme nouveau de la norme scolaire. Son indissociabilité avec le principe de continuité lui donne un sens tout particulier. L'emprise de l'école se manifeste dans le parcours même du jeune qui ne peut déroger à une trajectoire scolaire prédéfinie. L'orientation scolaire met en valeur un certain modèle d'efficacité rationnelle: le choix de l'élève doit être prédictif d'engagement et de performance. Son projet doit

donc répondre à des critères techniques de faisabilité et de réalisation. La dernière figure du décrocheur renvoie à l'idée d'un gâchis de capital humain et répond à l'injonction à l'employabilité qui est tout particulièrement produite par le discours de l'Union Européenne. Le stigmatisme de l'échec scolaire et de l'impossible adaptation à l'école conduit à un étiquetage qui configure l'identité du décrocheur et témoigne de la violence symbolique que subissent les jeunes en décrochage.

2.2. LE JEUNE DÉCROCHEUR EN SITUATION DE RACCROCHAGE : UN RAPPORT AMBIGU À LA NORME SCOLAIRE

Le décrocheur c'est celui qui, au prix de souffrances évidentes, a décidé ou a été contraint de sortir de la norme dominante définie par l'institution scolaire. Il n'a plus à incarner ou à jouer la figure de l'élève avec toutes les ritualisations qui l'accompagnent. Mais cette forme de libération qui à la fois consacre et autorise le déplacement à l'égard de la norme majoritaire de l'école se solde par une identité négative dont le décrocheur subit les conséquences psychologiques et sociales alors même qu'elle témoigne d'un effort de singularisation. Le décrocheur, en rompant avec l'école qui est devenue, à l'heure actuelle, le parcours obligé de la socialisation et de la formation, se situe du côté d'une norme minoritaire qu'il lui est ainsi difficile d'assumer et de revendiquer. Il se trouve dès lors en tension entre le conformisme de la norme majoritaire que la scolarisation constitue et l'effort de singularisation que manifeste à des degrés divers son décrochage. L'engagement dans le raccrochage scolaire témoigne des difficultés de se maintenir dans le statut de décrocheur qui ne peut satisfaire le désir de reconnaissance sociale sans laquelle construire l'estime de soi-même s'avère une tâche ardue, voire impossible. Il est, en effet, très courant d'entendre de la part des décrocheurs rescolarisés dans une structure expérimentale comme le MLS qui interroge la forme scolaire, une demande pressante de retour à la norme sans le respect de laquelle il leur semble ne pas pouvoir reconquérir la légitimité sociale à laquelle ils aspirent. S'autorisant peu de marges d'initiative, le jeune n'est plus alors en capacité de créer, c'est-à-dire de modifier les normes qu'il a lui-même assimilées pour mieux maîtriser sa vie et se trouve donc bloqué. S'opère alors en lui une scission entre la norme à laquelle il veut se soumettre et ce qui désire s'en libérer. « Le moi créateur disparaît alors au profit du moi reproducteur » (Le Blanc, 2007, p. 25). Le conformisme désinvesti de certains élèves témoigne de cette forme de renoncement à l'exploration de soi induit par le désir de norme. La tentation d'un retour à la normalité, indissociable de la quête de reconnaissance, est nécessairement source d'une forme d'anxiété pour les jeunes en situation de raccrochage puisqu'elle signifie aussi le sacrifice de la vie créatrice indéterminée et illimitée de l'individu au profit d'une vie opératoire définie par la seule efficacité d'une tâche à atteindre. Le raccrochage scolaire est ainsi inséparable d'un rapport ambigu à la norme scolaire, à la fois source d'un rejet et considérée comme un impératif auquel il faut se soumettre quand bien même il suscite une aliénation dont le jeune s'était provisoirement libéré par le décrochage.

2.3. LA QUESTION DE LA RÉSISTANCE : PASSER DE L'INFRAPOLITIQUE AU POLITIQUE ?

Les jeunes, s'ils reviennent aux études en grande partie par souci de conformité, n'en manifestent pas moins des formes de résistance à l'ordre scolaire et aux injonctions socio-économiques qu'il véhicule. Ces comportements d'opposition relèvent d'un infrapolitique (Scott, 2009), caractérisé par des modalités de contestation non déclarées, discrètes ou encore déguisées dont l'absence de revendication peut donner lieu à une interprétation réductrice de l'ordre du psychologique, voire du pathologique et non pas du politique. Les raccrocheurs sont en position de dominés et en situation de dépendance en tant que bénéficiaires de l'action publique. Pour rester scolarisés dans les structures de raccrochage, ils doivent accepter au moins en apparence le système de représentations du monde que l'Institution éducative impose à travers ses politiques publiques et que les enseignants incarnent à leur corps défendant dans la mesure de la promotion qu'il font d'une école alternative à sa forme néo-libérale. Si en tant que sujet d'une société de contrôle fondée sur un ensemble d'injonctions le raccrocheur se plie volontairement aux procédures inhérentes à l'institution scolaire dont il a besoin, il est néanmoins confronté à la souffrance d'une normalisation, qui le conduit à affirmer sa singularité en s'opposant et en se distinguant. La résistance au projet de normalisation que l'école représente se manifeste de façon détournée à travers le refus d'être un acteur efficace (Melin, 2010). Cette modalité de résistance des jeunes raccrocheurs se caractérise, dans l'attitude en classe, par la passivité, du silence et l'absence de production des travaux écrits. Ainsi, l'enjeu social d'un travail de recherche sur les jeunes anciens décrocheurs en situation de raccrochage peut consister dans le cadre des entretiens à favoriser une mise en sens de ces conduites de résistance en accompagnant le passage de l'infrapolitique au politique par le développement de dimensions à la fois critiques et cliniques. Il s'agit en particulier de contribuer à l'émergence d'un esprit critique et à l'élaboration réflexive des souffrances associées à l'identité négative du décrocheur de sorte que les pratiques de résistance des élèves raccrocheurs n'aboutissent pas à une reproduction sociale mais débouchent sur une transformation individuelle, source potentielle de transformation sociale. Je me suis engagée en tant que chercheur à favoriser, dans les entretiens avec les jeunes, l'analyse des ressorts d'une pédagogie de la tolérance² qui, tout en portant attention et assistance à un groupe discriminé comme celui des décrocheurs, renforce en réalité l'étiquetage subi en ne questionnant pas la norme dominante portée par les politiques publiques de prise en charge du décrochage.

2. Voir les travaux de Janne Bromseth, relatifs à la pédagogie critique de la norme (Pereira, 2017).

2.4. LES DÉCROCHEURS-RACCROCHEURS AU PRISME DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION

L'objectif de notre travail de chercheur est de développer une nouvelle perspective qui se préoccupe de l'incidence des structures sociales sur les individus en visant l'articulation entre une théorie critique de la société et une intervention à l'écoute de leur souffrance pour qu'ils puissent développer

leur capacité à se construire comme sujet dans une démarche de formation et d'autoformation aux effets émancipateurs. Pour comprendre l'expérience du raccrochage (Melin, 2019), je l'ai inscrite dans sa dimension biographique, c'est-à-dire dans la temporalité d'une biographie individuelle qui interroge l'articulation possible entre un passé douloureux de décrochage et un avenir, encore très incertain, dont les contours se dessinent de nouveau au travers d'un projet scolaire qui interroge le projet de vie. Le raccrochage, en tant qu'expérience, est ainsi inséparable d'une épreuve, aux dimensions multiples, dont l'enjeu est la restauration d'une continuité biographique qui fait face aux différentes injonctions subies. Cette continuité biographique permet à l'existence, suspendue en quelque sorte depuis le décrochage, de prendre un sens, une orientation grâce à laquelle le sujet se reconquiert comme projet et reconfigure son identité dans un établissement scolaire, émanation des politiques publiques de traitement du décrochage, et dans la rencontre avec de nouveaux acteurs institutionnels.

Les cadres théoriques et méthodologiques de la recherche biographique en éducation permettent de prendre en compte les dimensions cliniques et politiques inséparables de l'expérience du raccrochage. La recherche biographique en éducation explore « les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social » et analyse la façon dont « ils donnent une forme à leur expérience », dont « ils font signifier les situations et les événements de leur existence » et conjointement la façon dont « les individus, par les langages culturels et sociaux qu'ils actualisent dans les opérations de biographisation ... contribuent à faire exister, à produire et à reproduire la réalité sociale » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Le processus de biographisation ou travail biographique relève d'une activité réflexive qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociale, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son existence afin d'en construire, autant que faire se peut, la cohérence et de développer son pouvoir d'agir. C'est donc en portant mon attention sur la biographisation des élèves, anciens décrocheurs en situation de raccrochage, que j'ai construit la démarche de recherche.

En tenant à distance les préjugés relatifs aux décrocheurs, je suis ainsi allée à la rencontre de leurs histoires individuelles et j'ai cherché à rendre compte de leurs cheminements biographiques. J'ai tenté d'observer, d'une part, comment le jeune a pu vivre le décrochage et réorganiser son identité en fonction de cette expérience et, d'autre part, comment il a abordé et vécu le processus de raccrochage qui suppose une transaction entre son identité de décrocheur et celle de raccrocheur à laquelle il aspire. Une telle approche permet de mettre en lumière les enjeux du retour à l'école pour le sujet et les difficultés d'ordres institutionnel, psychologique et social qu'il peut y rencontrer.

3. SE RACONTER QUAND ON EST UN DÉCROCHEUR-RACCROCHEUR

3.1. L'ESPACE DU RÉCIT DANS L'EXPÉRIENCE DU RACCROCHAGE

L'ancrage dans des mondes sociaux pluriels induit des figures de soi divergentes et parfois même contradictoires produisant des effets de discontinuité et de fragmentation biographique en les individus. Pour parvenir à recomposer leur unité psychologique et de réunifier le cours de leur vie, il leur faut trouver la forme d'inscription biographique de nouvelles expériences qui bousculent la configuration antérieure et qui débouchent sur une transformation de la perception du monde, des autres et de soi-même. La biographisation en tant qu'écriture de soi (Delory-Momberger, 2003) s'opère de façon privilégiée dans la narration. La question se pose de savoir si le récit de celui qui, à l'instar du « décrocheur », a subi une violence symbolique et une exclusion sociale, est possible et à quelles conditions (Delory-Momberger & Niewiadomski, 2010). C'est avec cette vigilance que j'ai abordé les espaces de récits dans la structure de raccrochage et en particulier les entretiens avec ces anciens décrocheurs. Le jeune, lorsqu'il s'adresse à autrui en tant qu'élève ancien décrocheur, tend à produire une parole aliénée sur soi, pointant les manques et les lacunes en écho avec l'étiquetage qu'il a subi. Ses explications témoignent bien souvent d'une intériorisation des difficultés sous la forme du handicap socioculturel, comme s'il se heurtait à la figure de l'élève normal, à l'artefact de l'élève dont la normalité ne peut que discréditer son parcours et sa pratique du métier d'élève, présentés alors comme des anomalies et des insuffisances.

L'« espace du récit » (Delory-Momberger, 2009) est inséparable des questions de savoir et de pouvoir, de maîtrise du langage et de légitimité et d'autorisation. Cet « espace du récit » n'est pas partagé de la même façon par tous et dépend des moyens d'expression et de la capacité de se faire entendre comme acteur social. Je me suis demandé comment faire en sorte que l'élève se récupère comme sujet dans l'entretien, trouve les mots pour se dire et mette en valeur sa configuration identitaire, nécessairement plurielle, contre les injonctions normatives auxquelles il est confronté dans l'espace social. Il s'agit aussi de savoir prendre en compte, dans l'échange, la structure psychique dissociée du jeune, partagée entre aspiration à la norme et mise à distance de la norme. Une parole qui a l'habitude d'être évaluée, jugée par un autre, posé en autorité hiérarchique et en autorité de savoir, a du mal à s'autoriser face à la dualité du chercheur à la fois enseignant que j'ai incarnée aux débuts de mon travail de recherche. Il a donc fallu réfléchir à la constitution d'un dispositif d'entretien dépassant l'asymétrie des positions pour favoriser le passage à la dimension d'auteur de sa parole. Il a aussi été important de mettre en place des modalités d'écoute qui permettent d'entendre la souffrance sans y réduire l'enquêté mais en ouvrant les possibles, ressources d'un pouvoir d'agir renouvelé.

3.2. LA QUESTION DU RÉCIT, LE STATUT DU RÉCIT DANS LES STRUCTURES DE RACCROCHAGE SCOLAIRE

La structure de raccrochage mobilise des entretiens biographiques. Elle constitue un espace social dans lequel sont produits et reçus des récits de vie qui répondent à certains usages, prennent certaines fonctions et contribuent à produire certains effets individuels et collectifs.

Le désir de raccrochage du jeune s'affirme d'abord auprès de l'institution scolaire comme un projet biographique et se met en récit dans le cadre de l'entretien de recrutement. Les jeunes y opèrent un récit biographique qu'ils configurent en fonction des attentes qu'ils supposent de la part des enseignants. Leur narration gomme les discontinuités, les incohérences à l'œuvre dans le décrochage dont ils ont fait l'expérience, en donnant une explication socialement acceptable et en affirmant la clarté de leur motivation scolaire. Ce récit se construit, la plupart du temps, sur le mode rétrospectif : il commence au présent, par l'évocation de leur situation actuelle, et remonte dans leur passé scolaire. Cette démarche rétrospective favorise un propos explicatif, allant des effets aux causes. Ce récit biographique initial procède d'une sorte de fiction, mise en scène sociale qui leur permet d'être intégrés dans le dispositif et reconnus dans la légitimité d'un projet leur conférant une existence et une visibilité sociale, auprès de ceux qui ont leur destin social entre les mains. Les jeunes décrocheurs se trouvent en effet dans une position sociale semblable à celle de subordonnés dont la performance publique, sous l'effet de la prudence, de la crainte ou du désir, est guidée par la nécessité de satisfaire les attentes des dominants. Scott (2009) utilise

le terme *texte public* pour décrire cette interaction entre les subordonnés et ceux qui les dominent. Le *texte public* peut aisément induire l'observateur en erreur et, à tout le moins, il n'épuise que très rarement la richesse sémantique de la relation de pouvoir – il est d'ailleurs souvent dans l'intérêt des deux partis de mettre tacitement en œuvre une performance fallacieuse. (p. 16)

La mise en recherche doit pouvoir, autant que faire se peut, repérer ce *texte public* que les dominés sociaux que sont les décrocheurs pratiquent et qui travestit *la parole* des jeunes.

Une fois rescolarisés, ces jeunes passent du statut de « décrocheurs » mis au ban de l'école à celui de « raccrocheurs ». Le processus de raccrochage en tant que biographisation consiste à renouer effectivement, et non plus fictivement, les fils d'une continuité biographique entre un passé de « décrocheur » et le projet actuel de rescolarisation. Le décrocheur en situation de raccrochage est confronté, comme nous l'avons montré, à des tensions identitaires entre ce qu'il était dans le passé, ce qu'il se considère être au présent, ce qu'il voudrait devenir, entre la façon dont il se voit et dont il pense que les autres l'envisagent. Il lui est ainsi nécessaire d'opérer des transactions entre toutes ces dimensions identitaires pour se retrouver et trouver une place au sein de l'école qu'il a choisi de réintégrer et restaurer une continuité biographique. Les enseignants ont pour vocation d'accompagner, en particulier dans

le cadre d'un dispositif de tutorat dénommé « référence », ce processus complexe qui fait émerger d'autres formes de récits biographiques, caractérisées par leur éclatement, leur discontinuité, leurs blancs et leurs contradictions. Face à cette parole qui organise le travail biographique propre au raccrochage dans une sorte de chaos, les enseignants sont dans une posture délicate les mettant souvent en tension entre l'exigence de soutenir un processus et la nécessité de l'évaluer. Ainsi, ces récits continuent à s'intégrer dans une relation de pouvoir, bien souvent à l'insu des enseignants et contre leur gré, et ne sont, dans cette mesure, que des variations du *texte public*. Les jeunes sont dès lors difficilement audibles dans leur authenticité par l'institution qui les confronte à la nécessité de devenir ce qu'ils n'ont pas pu être jusqu'alors, à savoir des acteurs rationnels et efficaces.

3.3. L'ACCÈS À LA PAROLE DU DÉCROCHEUR-RACCROCHEUR DANS LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE

En tant que chercheur, j'ai conduit des entretiens qui m'ont permis de mettre en évidence un certain nombre de conditions pour que le jeune puisse devenir l'auteur d'un récit qui le produise en tant qu'être singulier. Le jeune doit s'être dégagé de habitus narratifs propres au texte public du dominé. Il doit aussi être convaincu de ne plus courir le risque d'être enfermé dans son récit et de s'y voir identifié. Une autre condition semble aussi très importante : il faut que la prise de conscience de fragments de réussite les aient confortés dans leur estime d'eux-mêmes ou que leur vie se soit déjà prolongée vers d'autres désirs qui représentent de nouveaux possibles.

J'ai constaté que la démarche était plutôt difficile pour les anciens élèves que je sollicitais pour un entretien. Ils adhéraient en apparence au projet de recherche que je leur présentais comme le moyen pour moi de mieux comprendre leur parcours d'ancien « décrocheur » en reprise d'études. Ils se déclaraient prêts à y participer. Mais la plupart d'entre eux ne se sont pas présentés au premier rendez-vous, sous des motifs très variés qui avaient assez l'apparence d'actes manqués. Il a fallu plusieurs prises de rendez-vous avant que l'entretien ait effectivement lieu. Tous m'ont dit qu'évoquer leur parcours, même s'il a été, au bout du compte, couronné par un succès au baccalauréat, restait une épreuve psychologique. Il a été surprenant pour moi de constater que, malgré un certain nombre d'années écoulées et en dépit d'une réparation narcissique et d'une insertion sociale réussie, des aspects de leur histoire personnelle et, en particulier, l'époque de leur déscolarisation demeuraient sources d'une grande souffrance. Cela m'a conduit à réfléchir sur les résistances à l'entretien biographique lui-même et à mettre en évidence certaines conditions favorables au dépassement des réticences des élèves.

3.4. DES CONDITIONS EMPIRIQUES : ALLIANCES FAVORABLES À L'ENTRETIEN ET LEURS LIMITES

Je n'ai pas décidé des élèves avec lesquels j'ai fait un entretien. J'ai plutôt saisi les opportunités que certaines situations m'offraient d'entrer dans ce type d'échange. Je ne voulais pas me servir de ma position d'autorité pour

les inciter à accepter un entretien. J'ai attendu qu'ils s'ouvrent d'eux-mêmes pour leur proposer ensuite un entretien formalisé. Il se trouve que ce sont mes anciens référés avec lesquels j'avais déjà commencé à construire un lien rendant possible un échange sur leur histoire et un certain degré d'intimité, qui se sont prêtés le plus aisément aux entretiens. Ceux qui n'étaient pas d'anciens référés ont eu beaucoup plus de difficulté à y rentrer. Malgré un accord donné et un rendez-vous posé, ils ont fui les entretiens ou les ont fait avorter d'une manière ou d'une autre, à quelques exceptions près. Ce n'est pas surprenant, puisque la nature et la fonction de la référence c'est de construire un lien de personne à personne, instituant une confiance, au sein duquel l'enseignant témoigne avant tout d'une capacité d'écoute et fait preuve d'attention à l'égard des difficultés personnelles du jeune et de son vécu en général. Mais si le lien de référent à référé de l'ordre de l'alliance se démarque très nettement de la relation de professeur à élève fondée sur une autorité institutionnelle, elle a aussi ses propres limites puisqu'elle peut susciter un lien affectif, source de confusion entre les deux individus, handicapant pour la communication. L'élève peut chercher à satisfaire les attentes de celui qui a été son référent et développer un discours de complaisance qui ne satisfait pas davantage aux exigences de la recherche. Les dimensions transférentielles et contre-transférentielles (Devereux, 1980) qui témoignent des projections inconscientes présentes aussi bien du côté de l'enquêté que de celui du chercheur et des réactions qu'elles suscitent en chaque interlocuteur ne manquent pas d'agir sur l'interaction en produisant des distorsions auxquelles il faut être attentif.

4. REVENIR SUR LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET ÉTHIQUE DES ENTRETIENS : QUEL BILAN?

4.1. SORTIR DES STÉRÉOTYPES RELATIFS AU DÉCROCHAGE, SOURCE DE STIGMATISATION

Tout en m'intéressant au vécu du décrochage, j'ai ouvert le champ des questions sur l'histoire très générale de leur parcours scolaire et sur le récit qu'ils en font, c'est-à-dire sur leur biographisation scolaire. En travaillant avec eux à leur biographisation scolaire, il a été possible de repérer des éléments de construction identitaire qui ne subissant pas le prisme déformant du décrochage, échappent aux stéréotypes et permettent de valoriser leur réalité existentielle. Je me suis attachée, avec eux, à configurer leur rapport au savoir, à préciser leur représentation de l'apprentissage, en essayant de saisir des métaphores créatrices qui ouvrent sur une conception singulière. La mise en intrigue articule le mouvement successif des événements et le mouvement réflexif de leur compréhension (Ricoeur, 1983) en donnant sens et orientation à l'expérience vécue. S'opérant dans la narration, elle peut prendre des formes multiples. La mise en intrigue qui a lieu dans les entretiens porte, en définitive, davantage sur le rapport des jeunes à la formation et au savoir que sur leur expérience scolaire. Même si leur rencontre avec l'école est une étape incontournable de leur narration, leur biographisation scolaire s'inscrit dans la biographisation plus globale de l'apprentissage formatif.

Le détour de la biographisation du parcours scolaire permet aussi d'interroger indirectement leur expérience au MLS à partir de perspectives plus larges qui imposent un autre mode de réflexivité. J'ai voulu éviter, autant que possible, l'écueil maintes fois constaté du récit hagiographique brochant un portrait idyllique de la structure de raccrochage et du temps qu'on y a vécu, portrait d'une grande utilité quand il s'agit de convaincre les politiques, mais peu éclairant pour la recherche. En effet, le jeune tend à répéter un discours convenu sur le MLS, débordant d'une reconnaissance qui rend impossible une distanciation critique. J'ai néanmoins fait en sorte que les élèves puissent effectuer, dans le cadre formel de l'entretien, un bilan de leur expérience de rescolarisation. Pour les anciens élèves, cela ne posait pas de difficulté. Concernant les élèves encore scolarisés, un entretien a toujours eu lieu en fin d'année, dans le cadre d'un bilan leur permettant de jeter un regard rétrospectif sur le chemin parcouru, qu'ils restent l'année suivante ou qu'ils quittent le MLS.

Parfois, je n'ai pas hésité, lors de certains entretiens, à partir d'une question d'ordre thématique qui me semblait pouvoir éventuellement éclairer d'une façon pertinente leur rapport à l'école et constituer une porte d'entrée suggestive sur leur problématique d'ancien décrocheur en situation de raccrochage qui leur permette de sortir de représentations d'eux-mêmes qui les enfermaient dans des éléments de langage porteurs de la conviction de leur handicap socio-culturel (Charlot, 1997).

Le travail d'entretien a permis de proposer une nouvelle approche, plus fine et plus réaliste, du profil de ces élèves victimes de tout un ensemble de préjugés aux lunettes grossissantes et de parti-pris idéologiques déformants. L'exploration des situations individuelles a favorisé l'émergence d'éléments d'analyse permettant d'éviter l'écueil de la stigmatisation, de mobiliser les ressources du sujet et, ainsi, de contribuer au développement de son pouvoir d'agir. Il m'a semblé intéressant de m'appuyer sur l'approche de Lévine et Moll (2001) concernant la socialisation construite, en premier lieu, dans la famille et, dans un second temps, à l'école. Ces dimensions de socialisation endogamique et exogamique sont à l'origine d'épreuves variées, en interaction les unes avec les autres et qui ont des incidences dans l'un et l'autre des mondes auxquels elles renvoient. J'ai tâché de respecter le principe de l'écoute tripolaire qui présuppose d'être attentif et de donner place aux trois pôles distincts de la dynamique psychique de l'individu : sa partie accidentée qui témoigne des incidences des épreuves vécues sur sa construction psychique, la réaction à cette partie accidentée qui est constituée par l'ensemble des défenses mises en œuvre pour se protéger contre les failles narcissiques qui en résultent et garder la face dans les interactions sociales, et la partie intacte avec laquelle on va pouvoir faire alliance pour la compréhension et la réparation des deux autres parties dans une dynamique de conscientisation et d'encapacitation.

4.2. CONSTRUIRE UN DISPOSITIF D'ÉTAYAGE DE LA SUBJECTIVATION

La dimension d'intervention dans l'entretien consiste à rendre possible moins « l'accès à la subjectivité que l'étayage de la subjectivation » (Roche, 2007, p. 172). Il faut entendre ici la notion de subjectivation comme l'effort réflexif de l'individu pour se reconquérir comme sujet en prenant conscience des processus d'assujettissement (Foucault, 2001) qui le déterminent et s'en libérer en se donnant une forme autonome.

Mettre en valeur la notion d'étayage suppose le prise en compte de la médiation d'un accompagnant qui soutient un processus à l'œuvre en l'accompagné de l'ordre d'un apprentissage et d'une transformation qui constituent, l'un et l'autre, les moments d'une conquête de soi, caractéristique de la subjectivation. Le retour réflexif sur la recherche fait apparaître différentes dimensions relatives à la notion d'étayage (Bruner, 1983) mobilisées dans les entretiens.

L'accompagnement du chercheur dans le processus de subjectivation se manifeste d'abord dans la fonction d'enrôlement qui consiste à susciter et à soutenir l'intérêt du sujet par rapport à l'effort de mise en mots de soi. Emile, élève poli et insaisissable, jamais contrariant, demeurait fuyant et esquivait toute forme de communication qui l'impliquait à titre personnel. Dans le cadre du cours de philosophie qu'il ne fréquentait d'ailleurs pas assidûment, il a proposé comme sujet de la réflexion collective la question de l'engagement. Il s'est exprimé en disant qu'il avait eu le sentiment de ne pas être capable de s'engager véritablement dans des revendications sociales alors même qu'il trouvait les causes justes et qu'il avait envie de les défendre. Après le cours, je lui ai dit que je pensais que cette question de l'engagement ne concernait pas seulement son action de citoyen. Je considérais qu'il y avait aussi un lien à faire avec la question de son raccrochage. Nous pouvions en discuter s'il le souhaitait dans le cadre d'une participation à mon travail de recherche. Je lui ai immédiatement proposé de lui donner à connaître mon parcours de formation dont j'avais fait le récit dans une logique de don contre don (Mauss, 2007). Cette idée d'échange lui a beaucoup plu et c'est à l'issue de la lecture de ma narration qu'il a donné son accord pour un premier entretien de discussion autour de ce qui l'avait intéressé et questionné en rapport avec sa propre expérience. Cette rencontre initiale a rendu possible son engagement dans la recherche à travers tout un ensemble d'échanges autour de sa trajectoire biographique. Dans la situation d'entretien avec Emile, apparaît aussi une seconde dimension de l'étayage qui consiste à proposer des modèles de références pour permettre à l'enquêté d'oser se risquer à l'écriture de soi, en faisant l'expérience de l'hétérobiographisation, processus subjectif par lequel « nous nous approprions (le récit de l'autre) au sens de nous le rendre propre, de nous y comprendre nous-mêmes » (Delory-Momberger, 2014, p. 155) sans nous aliéner à la forme qu'il a prise en lui octroyant une valeur d'expertise mais dans un effort de reconnaissance singulière de soi à soi par soi. C'est par la confrontation avec le processus de subjectivation d'un autre, celui du chercheur, et avec les procédures personnelles qu'il a utilisées pour opérer le travail de configuration de soi dans la narration de soi que

l'enquêté s'ouvre un chemin singulier pour produire un récit dans lequel il advient en tant que sujet.

Savoir orienter le travail d'élaboration de l'enquêté, c'est-à-dire s'assurer qu'il ne s'écarte pas du but assigné de l'entretien, relève aussi de la démarche d'étayage de la subjectivation. La vigilance dans la fonction d'orientation s'est particulièrement manifestée dans l'attention aux éléments de discours qui pouvaient conforter l'identité négative du décrocheur en mettant en avant les déficiences et les manques. La figure centrale que présente le récit de Pierre c'est celle de l'exil. Exil géographique d'abord : ses parents ont quitté leur région natale pour s'installer à Bagnole, banlieue à distance du centre, et les membres de sa famille dont il est proche sont loin, vers le Sud, les régions chaudes. Exil social, ensuite, puisqu'il nous raconte l'histoire d'un déclassement : il avait droit au savoir scolaire, aux études ouvrant sur le diplôme et le maintien au moins dans la classe sociale représentée par le lignage paternel, c'est-à-dire dans la petite bourgeoisie cultivée. Mais il a échoué et il est déchu ; il se retrouve, à plus de 25 ans, sans place dans la société et sans diplôme. Exil psychologique, puisqu'il a dit littéralement qu'il avait « perdu son nom », or le nom désigne l'identité la plus primaire, fondatrice et originelle, qui fait rentrer dans la communauté des hommes. Exil cognitif, enfin, puisqu'il se sent coupé du savoir qu'il désire. Il ne cesse d'évoquer ses lacunes et ses manques comme un déficit de savoir indéfiniment à combler. Il ne sait jamais assez pour avoir le sentiment de savoir. Il est comme le tonneau percé des Danaïdes : il ne peut se remplir de savoir. Pierre, s'identifiant à l'enseignant qui l'a antérieurement jugé, a fait sien le handicap socio-culturel dont Charlot (1997) dénonce l'usage essentialisant. Le travail d'entretien, qui a lieu en parallèle avec une psychothérapie, a consisté à maintenir le cap d'une réévaluation de son parcours qui lui a permis d'avancer conjointement dans la reconquête de son identité et dans la prise de conscience de ses acquis et de son potentiel d'affirmation singulière : « Parler avec toi, ça me permet quelque part d'approfondir le rapport que j'ai avec l'enseignement... j'ai besoin de traces, ça me permet d'approfondir mes relations avec l'enseignement et avec le MLS. Ça me permet d'éclaircir des malentendus. J'étais désarmé pour défendre mes intérêts... Ça me permet de voir que je n'étais pas si nul que cela ». Ce travail de configuration de soi par le récit dans l'interaction avec le chercheur lui a permis de s'armer pour faire face aux défis de l'existence sociale en se réappropriant sa dimension de sujet. Dans le cadre des entretiens avec Pierre, une autre dimension de l'étayage a été bien souvent convoquée. On peut remarquer d'ailleurs qu'elle a été presque quasiment toujours présente dans les différentes situations d'entretien dont j'ai pu faire l'expérience dans cette recherche. Le contrôle de la frustration permet d'éviter que les difficultés rencontrées dans le travail d'élaboration du récit de soi et, en particulier, la réactivation des souffrances associées au parcours personnel et scolaire de l'enquêté ne suscitent un sentiment de démotivation et une angoisse qui entraînent la suspension, voire l'arrêt, du processus de subjectivation.

Dans le travail d'étayage de la subjectivation, s'affirme progressivement l'intention de désétayage, processus par lequel le chercheur, accompagnant et soutenant la dynamique d'élaboration du sujet narrateur de lui-même, se désengage pour que l'enquêté advienne à lui-même passant

du statut d'agent, source d'informations pertinentes dans le cadre de ses réponses aux attentes du chercheur, à celui d'acteur collaborant à un projet de recherche au sein duquel il prend des initiatives, pour, enfin, devenir auteur de lui-même en s'appropriant une démarche de récréation de son histoire et de son avenir, productrice de savoir aux effets émancipateurs. Les positions s'égalisent, actualisant ainsi la symétrisation potentielle, caractéristique de l'entretien de recherche biographique, entre chercheur et enquêté. Est ainsi consacrée la dimension de co-construction de l'espace de la rencontre.

4.3. LES INCIDENCES DU DISPOSITIF D'ENTRETIEN SUR LE CHERCHEUR

Accompagner l'enquêté dans l'entretien n'a pas seulement consisté à recueillir sa parole mais a porté aussi son attention sur la façon dont il se pense à travers sa mise en mots. Dans le travail de reformulation et de reprise du récit dans les questions de relance, il s'est agi de favoriser le « mouvement par lequel (l'individu) nie, détruit puis recompose sans cesse ce qui le présuppose, le détermine (dans l'espace social) » (Roche, 2007, p. 163). Faire en sorte de susciter et d'entretenir en l'autre une dynamique de déplacement à l'égard des représentations sociales subies, de changement de perspective sur soi autorisant le dépassement des discours réducteurs qui enferment dans le texte public, souvent malheureusement nécessaire dans les espaces de domination mais source de souffrances dans le rapport à soi, m'a rendue vigilante à l'égard du processus subjectif qui s'opérait parallèlement en moi. Il m'a fallu soutenir de mon côté ce travail de subjectivation sans lequel je ne pouvais jouer ma fonction d'étayage dans le cadre des interactions avec les enquêtés. Il convenait que je porte mon attention sur les formes d'assujettissement qui étaient les miennes et que les paroles des enquêtés pouvaient convoquer dans une sorte de retournement si caractéristiques des interactions humaines, me mettant au défi de reconnaître mes propres aliénations pour les élaborer. Bien souvent, le surgissement d'une souffrance, conçue comme la marque de l'identité négative et l'indicateur d'un étiquetage, a donné lieu, soit à un temps d'arrêt de l'entretien, soit à une suspension provisoire de l'échange sur la thématique problématique pour permettre au chercheur et à l'enquêté de trouver les ressources psychiques pour se reprendre et reprendre le récit.

La démarche d'interprétation mise en œuvre (Dubar & Demazière, 2004) consiste à questionner les catégories naturelles de l'élève en situation de raccrochage, en étant vigilant aux effets des catégories officielles, c'est-à-dire du texte public, qui, dans ce contexte spécifique, concerne les représentations institutionnelles et sociales du décrochage et les normes qui en découlent et qui sont rendues explicites à travers la formulation d'injonctions adressées au public vulnérable et précaire des décrocheurs. C'est à condition d'avoir contourné l'écueil des catégories officielles qui tendent à prédéterminer certaines au moins des catégories naturelles des sujets interviewés et à influencer la construction inductive des catégories théoriques que j'étais en capacité d'opérer, en tant que chercheur et en intelligence avec les élèves concernés par les entretiens, la reconstitution de leurs logiques pratiques en tant qu'acteurs sociaux. Sont ainsi requises des conditions que les modalités

particulières de mon entrée en recherche ont permis de mettre en œuvre. Si je me suis inscrite dans une démarche de recherche du fait de l'émergence d'un point de vue critique sur les politiques publiques de prise en charge du décrochage, mon activité de praticienne m'imposait de suivre les prescriptions qu'elles promouvaient. Je me suis, ainsi, trouvée en situation d'expérimenter, comme les élèves, une position subalterne qui entretenait un texte caché et dont les conduites de résistance relevaient elles aussi d'un infrapolitique. Accompagner les élèves dans l'entretien et dans son analyse en questionnant leurs catégories naturelles m'a permis de clarifier et d'approfondir ma réflexion critique sur les catégories officielles par un travail de conscientisation en lien avec la mise à jour de mon propre texte caché. En effet, je ne pouvais pas conduire le travail de théorisation des catégories sans prendre conscience, formuler et donc révéler mon texte caché qui contenait les éléments critiques non explicités à l'origine de mon engagement dans la recherche. Ce processus de subjectivation s'est fait au contact des élèves, dans les interactions que j'ai développées avec eux.

5. CONCLUSION

Dans une société où les individus effectuent des expériences d'apprentissage plurielles et des expériences sociales diversifiées, du fait de ruptures, de délocalisations, de renouvellement, les trajectoires de la formation ne peuvent plus rentrer dans des catégories générales et communes. « Elles se singularisent dans des histoires individuelles qui travaillent et s'incorporent chacune à leur façon les apports extérieurs et les expériences propres » (Delory-Momberger, 2003, p. 5). La démarche d'entretien conduite dans la recherche s'est intéressée à la trajectoire subjective du raccrochage scolaire qui constitue un exemple de ce processus de singularisation. Comprendre le raccrochage scolaire présuppose la prise en compte des modalités et des processus par lesquels les jeunes en reprise d'études biographisent leur expérience scolaire dans ses différents aspects et l'inscrivent dans leur histoire singulière. L'analyse des entretiens, reprise avec les élèves interviewés, s'est préoccupée de leur expérience de l'école sous ses formes plurielles ainsi que de leurs représentations des activités et des objets scolaires en prenant en compte le contexte plus général et diversifié de leur socialisation, source d'autres formes d'apprentissage. Le travail interprétatif a permis de mettre en évidence comment ce vécu et ces représentations structurant leur rapport à l'apprentissage et à la connaissance, contribuent à leur figuration biographique et au projet qu'ils ont d'eux-mêmes, dessinant ainsi les contours de la logique subjective à l'œuvre dans leurs pratiques sociales. Les deux étapes du dispositif d'entretien, le temps de la construction du récit et de son interprétation, ont été pensées pour favoriser et accompagner la dynamique de subjectivation des élèves interviewés, inséparable d'un déplacement subjectif, d'un processus de dé-assignation (Badiou, 1982) qui contribue à mettre à distance l'étiquetage propre aux identités négatives et le texte public participant à la structuration du récit qu'ils font d'eux-mêmes. Le retour réflexif sur le dispositif d'entretien en tant que production et système d'interprétation de

récit, s'opérant dans une dynamique de co-construction avec les jeunes interviewés, montre, d'une part, la symétrisation des positions entre chercheur et enquêté à l'égard de la quête de connaissance et, d'autre part, la réciprocité du processus de subjectivation comme conquête d'un soi devenu capable d'interroger les dimensions assujetties de sa subjectivité. Si le dispositif d'entretien constitue un espace non seulement d'intervention mais plutôt de co-transformation d'acteurs sociaux, il se heurte à certaines limites. Les dimensions transférentielles et contre-transférentielles peuvent agir sur les élèves interviewés en questionnant leur libre-arbitre et les intentions qui sont les leurs dans le travail d'investigation qu'ils mènent avec le chercheur lui aussi mis en demeure de réfléchir sur ses motivations, puisqu'il engage les jeunes dans une démarche difficile de confrontation à leur passif, non sans coût psychologique dont témoignent les enjeux émotionnels de l'entretien.

RÉFÉRENCES

- Badiou, A. (1982). *Théorie du sujet*. Le Seuil.
- Blaya, C. (2012). *Décrochages scolaires*. De Boeck.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos-Economica.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation-figure de l'individu-projet*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique-essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C., & Niewiadomski, C. (2010). *Vivre, survivre-récits de résistance*. Téraèdre.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Aubier-Montaigne.
- Dubar, C., & Demazière, D. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Presses de l'Université de Laval.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Editions du Seuil.
- Le Blanc, G. (2007). *Les maladies de l'homme normal*. Vrin.
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre*. ESF.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. PUF.
- Melin, V. (2019). *Décrocheurs-raccrocheurs: Les nomades de l'école*. Téraèdre
- Melin, V. (2010). Souffrance et violence de l'école le décrochage scolaire, une forme de résistance?. *Le sujet dans la cité*, 1(1), 85-97. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.001.0085>
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimés*. Editions Libertalia
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit 1 – Intrigue et récit historique*. Editions du Seuil.
- Roche, P. (2007). La subjectivation. In V. de Gaulejac, F. Hanique, & P. Roche (Dir.), *La sociologie clinique* (pp. 161-185). Eres.
- Scott, J. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments d'un discours subalterne*. Editions Amsterdam.

i Université de Lille, Laboratoire CIREL-PROFEOR, France.
<https://orcid.org/0000-0002-2462-4470>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:

Valérie Melin
40 rue du faubourg de Melun
91490 Milly-la-Forêt
France
valerie.melin@univ-lille.fr

Recebido em 25 de março de 2020
Aceite para publicação em 27 de junho de 2020

School dropouts tell themselves: How can the research interview contribute to the deconstruction of negative identities?

ABSTRACT

This article questions the research interview as a way to promote and support the emancipation process of social actors experiencing stigmatization, in the context of a research on biographical trajectories of former dropouts coming back to school. By developing an interview methodology based on the theoretical principles of biographical research in education, several conditions favourable to this emancipation process were identified. Taking these conditions into account makes possible, particularly, to avoid the pitfall of reducing the interviewee to an object used to know in order to consider him or her as a person responsible of his or her possible transformation through the interactions with the researcher. As another result, it appeared that the research interview is not without impact on the researcher who experiences, in contact with the interviewees, a kind of reciprocity, initiating also a change of position and a modification of his personal narrative.

Keywords: School dropout; Negative identity; Research interview; Biographical research in education.

**Os que abandonam a escola dizem de si mesmos:
Como a entrevista de investigação pode contribuir
para a desconstrução de identidades negativas?**

RESUMO

Este artigo analisa a entrevista de investigação como um mecanismo de intervenção para promover e apoiar o processo de emancipação dos atores sociais confrontados com uma identidade negativa no contexto de uma investigação das trajetórias biográficas dos jovens que abandonaram a escola. Ao desenvolver uma metodologia de entrevista baseada nos princípios teóricos da pesquisa biográfica em educação, foram identificadas várias condições favoráveis a este processo de emancipação. A consideração destas condições permite, em particular, evitar a armadilha de reduzir o entrevistado um objeto de conhecimento e considerá-lo como sujeito das suas possíveis transformações no contexto das suas interações com o investigador. A entrevista de pesquisa não é isenta de impacto sobre o pesquisador, que experimenta, em contacto com os entrevistados, um espaço de subjetivação recíproca, iniciando uma mudança de posição e uma modificação da sua narrativa pessoal.

Palavras-chave: Abandono escolar; Identidade negativa; Entrevista de investigação; Investigação biográfica em educação.

Dimensões relacionais na investigação biográfica: Reflexões em torno da prática

RESUMO

Com este texto pretende-se refletir sobre as dimensões relacionais na investigação biográfica, partindo da experiência da autora no âmbito de uma investigação de doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos. Num primeiro momento, aborda-se a investigação biográfica no campo das Ciências da Educação e o papel que esta metodologia desempenha na construção de si. Num segundo momento, descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, nomeadamente a realização de entrevistas biográficas a 32 educadores de adultos. Num terceiro momento, reflete-se sobre e problematizam-se as dimensões relacionais da investigação biográfica, partindo da experiência da autora na realização de entrevistas biográficas.

Catarina Paulos¹
Universidade de
Lisboa, Portugal

Palavras-chave: Investigação biográfica; Entrevista biográfica; Dimensão relacional; Educadores de adultos.

1. INTRODUÇÃO

Com este texto pretende-se refletir sobre as dimensões relacionais na investigação biográfica no campo da educação de adultos. O texto resulta da reflexão da autora sobre a sua experiência na utilização do método biográfico, no âmbito de uma investigação de doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos. A investigação realizada filia-se na metodologia qualitativa e a análise teve como base as narrativas provenientes de entrevistas biográficas, realizadas a educadores de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Neste sentido, foram realizadas 32 entrevistas biográficas a educadores de adultos, com o objetivo de analisar os percursos escolar e profissional, a atividade profissional desempenhada, o processo de formação e a identidade profissional, tendo como ponto de partida a perspetiva dos próprios sujeitos.

A natureza dos objetivos de investigação formulados, centrados na singularidade e globalidade da pessoa entrevistada, em ligação com os contextos em que se move (Afonso, 2005), conduziu a que se tivesse optado pela investigação biográfica. A investigação biográfica dá conta do modo como os

indivíduos atribuem significado às situações e aos acontecimentos da sua vida, às suas experiências e ao percurso de vida. O indivíduo pensa e elabora as situações de vida que vivencia de uma forma permanente, transformando-as em experiências, atividade que Delory-Momberger (2014) designa por biografar os contextos e os ambientes que fazem parte da sua inscrição histórica, social e cultural. As experiências de vida são elaboradas, construídas e registadas numa narrativa, e é porque o indivíduo conta a si próprio as situações e os acontecimentos que viveu, e os integra na história que conta a si próprio, que encontram um espaço na sua existência e adquirem um sentido na sua vida.

A investigação biográfica envolve abordagens nas quais o entrevistador e o entrevistado vivem um processo comum de investigação e de conhecimento (Delory-Momberger, 2016). O indivíduo entrevistado procura atribuir sentido à sua experiência de vida e o investigador é impelido a dar sentido ao trabalho que o indivíduo realiza ao criar sentido para as suas experiências. Nesta perspetiva, o espaço de pesquisa da investigação biográfica assenta numa forma de relacionamento, em que o discurso dos atores e a interação social assumem um papel central. A abordagem biográfica possui uma dimensão formativa, uma vez que a narrativa que se produz conduz a uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social, e de socialização da experiência individual. Na autorrepresentação a que se acede através da narrativa, o indivíduo constrói-se a si próprio no contexto social (Delory-Momberger, 2014).

O artigo encontra-se organizado em três partes. A primeira parte aborda a investigação biográfica no campo das Ciências da Educação e o papel que esta metodologia desempenha na construção de si. A segunda parte descreve os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, nomeadamente a realização de entrevistas biográficas a 32 educadores de adultos. Na terceira parte reflete-se sobre e problematiza-se as dimensões relacionais da investigação biográfica, partindo da experiência da autora na realização de entrevistas biográficas.

2. A INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A investigação biográfica começou a ter visibilidade na investigação educacional a partir dos anos 70 do século XX (Afonso, 2005; Michelson, 2011). As suas raízes remontam à investigação filosófica de caráter hermenêutico e fenomenológico e aos desenvolvimentos proporcionados pelas Ciências Sociais, sobretudo pela Escola de Chicago (Amado & Ferreira, 2013; Delory-Momberger, 2014). A Escola de Chicago criou um método interpretativo a partir das narrativas orais sobre acontecimentos da vida quotidiana de pessoas comuns, adotando a linguagem, as perceções e os seus pontos de vista. Nesta perspetiva, o investigador adota uma postura empática com as pessoas e com as situações abordadas, assumindo que a descrição dos problemas é também um meio, tanto de revelação como de solução dos problemas sociais (Chizzotti, 2003).

Neste sentido, a investigação biográfica, enquanto metodologia de investigação qualitativa, aparece como uma alternativa ao positivismo e à investigação social baseada em procedimentos experimentais e na estatística (Monteagudo, 2009). Os investigadores que seguem abordagens qualitativas contestam a neutralidade científica do discurso positivista, ancorado na hegemonia dos pressupostos experimentais e no absolutismo da medida, e afirmam a vinculação da investigação aos problemas sociais e políticos, declarando-se comprometidos com a prática e com a transformação social (Chizzotti, 2003). A investigação biográfica permite aos investigadores explorar o significado e a importância que as pessoas atribuem a mudanças particulares nas suas vidas, incluindo as que estão relacionadas com transições entre diferentes etapas de vida (Field et al., 2012).

A investigação biográfica procura recolher, através de um relato ou narrativa, a interpretação que um indivíduo faz do seu percurso de vida (Delory-Momberger, 2012). Neste sentido, o objetivo da investigação biográfica é explorar os processos subjacentes ao indivíduo no espaço social, mostrar como é que dá forma à sua experiência e atribui significado às situações e acontecimentos da sua vida. A investigação biográfica permite compreender os processos de aprendizagem para, posteriormente, se poder teorizar a aprendizagem integrada num determinado contexto histórico, uma vez que “os seres humanos aprendem na prática social do tempo e da situação nos quais se encontram e conforme foram socializados” (Olesen, 2011, p. 143).

A investigação biográfica procura dar conta da relação singular que o indivíduo estabelece com o mundo social e histórico, e estudar os modos de formação do indivíduo enquanto ser social singular. Neste sentido, esta metodologia procura compreender como é que os indivíduos integram, estruturam e interpretam os espaços e as temporalidades do contexto social e histórico. Lechner (2014) refere que a investigação biográfica possui um duplo propósito, de dar a conhecer, por um lado, as formas de vivência e interpretação concretas de quem se conta e, por outro lado, o significado social e político dessas mesmas experiências privadas e a tentativa de conhecimento coletivo. Não obstante, o indivíduo não tem uma relação direta com o vivido, recorrendo a esquemas e a figuras que adotam formas narrativas (Delory-Momberger, 2014). Neste sentido, o indivíduo representa a sua vida por meio da linguagem e da sintaxe de uma narrativa, faz da sua vida uma história, recorrendo a uma atividade mental de representação e de construção de si, através da qual verifica, mantém e elabora a figura interior e exterior que reconhece ou entende como sendo ele próprio. A estas figuras da vida representadas, que não devem ser confundidas com a realidade e com o vivido, Delory-Momberger (2014) chama biografia (etimologicamente, escrita da vida) e biografização ao trabalho psico-cognitivo de configuração temporal da narrativa, através do qual o indivíduo dá uma forma própria ao percurso e às experiências de vida.

A investigação biográfica atribui um papel especial à enunciação e ao discurso narrativo. A enunciação oral promove a identificação e a seleção de momentos-chave, a reelaboração da experiência e a explicitação do percurso de vida (Cavaco, 2015). Através da narrativa, o investigador pode aceder aos processos de biografização e compreender as atividades e as operações realizadas pelos indivíduos para se formarem como seres sociais singulares.

2.1. A INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA E A CONSTRUÇÃO DE SI

A investigação biográfica no campo das Ciências da Educação considera que a formação e a biografização, e a aprendizagem e a biografia, encontram-se interligadas, uma vez que se parte do pressuposto que o percurso de vida é um percurso de formação, durante o qual as experiências são organizadas de forma a criar uma história de vida (Delory-Momberger, 2014). Neste sentido, a aprendizagem em contexto não formal e informal inscreve-se no percurso de vida, isto é, numa biografia, onde adquire uma forma e um sentido atribuído pelo indivíduo, tendo em conta os saberes prévios e as experiências de vida.

A elaboração da biografia, na medida em que envolve a construção de uma narrativa sobre a existência e sobre o percurso de vida, pode ter um efeito formador e criar oportunidades de mudança. O indivíduo, através da narrativa, realiza um “trabalho de configuração e interpretação” (Delory-Momberger, 2016, p. 141), de dar forma e sentido à experiência vivida. A ideia subjacente é que, quando se elabora uma narrativa do que aconteceu, reconstróem-se situações e etapas do percurso de vida que tiveram um papel fundador na construção da individualidade. Não obstante, ao mesmo tempo que ocorre esta reconstrução do processo de formação, cria-se um espaço para que a mudança aconteça, isto é, surge uma margem de ação que pode ser usada pelo indivíduo em relação a si próprio e aos contextos onde se move. Neste sentido, a narrativa de vida constitui um espaço de reflexão e de aprendizagem, com impacto ao nível da ação (Field et al., 2012). A ideia subjacente é que o indivíduo é um todo e o processo formativo diz-lhe respeito em termos globais, é a pessoa que se forma. Neste processo são mobilizadas as aprendizagens existenciais, que englobam o conhecimento que o indivíduo possui acerca de si e da sua intervenção no mundo, e as aprendizagens reflexivas, que possibilitam ao indivíduo pensar acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, utilizando “referenciais explicativos e compreensivos” (Josso, 2007, p. 422).

De acordo com esta conceção, todas as pessoas possuem saberes adquiridos ao longo da vida, que não são reconhecidos pelas instituições académicas. A abordagem biográfica veio permitir que estes saberes não formalizados, provenientes da experiência, sejam reconhecidos. O reconhecimento torna-se importante na medida em que estes saberes desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos se consciencializam das aprendizagens que realizaram ao longo da vida e se apropriam do papel que tiveram no processo de formação, o que lhes permite atuar sobre si e sobre os contextos onde estão inseridos, atribuindo sentido às experiências de vida. Neste sentido, a abordagem biográfica permite compreender como é que o indivíduo percebe subjetivamente a mudança e qual o papel que esta desempenha na aprendizagem, em diversos contextos de vida (Evans, 2008).

A abordagem biográfica permite a construção de uma representação de si, por vezes complexa, reporta-se a categorias temporais do passado, do presente e, mesmo, do futuro. De forma a compreender a narrativa de experiências de vida passadas, é necessário interpretá-la como fazendo parte do contexto global da vida atual, que resulta do presente e também da forma como se perspetiva o futuro (Rosenthal, 2007). A perspetiva presente condiciona a seleção das memórias, a ligação temporal e temática destas e o

tipo de representação que se estabelece a partir das experiências recordadas. A trama temporal a que o narrador recorre obedece a uma lógica subjetiva, quer na articulação das sequências de acordo com um princípio de coerência, quer no acompanhamento do resultado de determinados acontecimentos. A temporalidade do relato biográfico, diferente da temporalidade estabelecida pelo calendário, é testemunho do trabalho do narrador em criar concordância relativamente a aspetos em que a memória biográfica não dá pleno acesso (Villers, 2009). O sujeito narrador produz uma imagem de si próprio, sob a forma de uma representação verbal na narrativa que construiu. Neste sentido, a abordagem biográfica é uma via privilegiada para a construção de si, uma vez que reúne os elementos inscritos na memória biográfica, isto é, os acontecimentos vividos pelo sujeito e os contextos espaço-temporais que lhe estão associados (Villers, 2009). Nesta perspetiva, a narrativa produzida reflete uma representação de si, fruto das diversas mediações sociais que constituem o contexto de vida do narrador, englobando o meio familiar, o percurso formativo, o mundo do trabalho, o local onde vive, as relações associativas, os tempos livres, entre outros aspetos.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este texto tem como base uma investigação que teve como objetivo analisar os percursos escolar e profissional de educadores de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, conhecer o conteúdo funcional da atividade profissional desenvolvida por estes educadores e compreender o processo de formação e a identidade profissional construída. O estudo enquadra-se na área científica das Ciências da Educação, mais especificamente no domínio da educação de adultos.

Do ponto de vista epistemológico, a investigação filia-se na perspetiva fenomenológica. A fenomenologia analisa os fenómenos centrando-se no sentido que é atribuído pelos indivíduos que os vivenciam (Giorgi, 1997). O objetivo desta perspetiva é recolher várias descrições dos mesmos fenómenos, provenientes de indivíduos diferentes, numa tentativa de encontrar semelhanças nas abordagens produzidas, podendo levar à formação de tipologias (Mucchielli, 2007).

A investigação apresenta um carácter descritivo por se proceder a uma narrativa ou descrição de processos ou fenómenos (Afonso, 2005), relatados pelos educadores de adultos, relativamente aos percursos escolar e profissional, atividade profissional, processo de formação e identidade profissional. Do ponto de vista epistemológico é de ressaltar a influência da hermenêutica, cujo objetivo é compreender os significados e sentidos que os indivíduos atribuem às situações. A investigação assenta numa perspetiva compreensiva, que visa a descrição, interpretação e análise crítica e reflexiva do percurso e da atividade profissional dos educadores de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais.

Do ponto de vista metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, por se considerar ser este o tipo de metodologia que possibilita uma compreensão detalhada das questões a investigar, e que pode ser assegurado

falando diretamente com as pessoas (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2007). Optou-se pela estratégia de investigação biográfica. A investigação biográfica procura compreender os processos de formação e o modo como os indivíduos atribuem significado às experiências e aos acontecimentos que ocorrem nas suas vidas. Este tipo de investigação proporciona uma abordagem humanista para o estudo dos percursos de vida e permite que os processos de formação e a identidade profissional sejam estudados em profundidade. A abordagem biográfica, ao dar voz aos indivíduos, coloca-os no centro do processo de investigação (Merrill, 2008). O indivíduo entrevistado procura atribuir sentido à sua experiência de vida e o investigador é impelido a dar sentido ao trabalho que o indivíduo realiza, ao criar sentido para as suas experiências. As experiências de vida são elaboradas, construídas e registadas numa narrativa, e é porque contamos a nós próprios as situações e os acontecimentos que vivemos, e os integramos na história que contamos a nós próprios, que eles encontram um espaço na nossa existência e adquirem um sentido na nossa vida.

Optou-se por utilizar um instrumento de recolha de dados que possibilitasse ter acesso às narrativas biográficas dos educadores de adultos. A entrevista biográfica foi o instrumento escolhido por consistir “numa narrativa que resulta da análise e tomada de consciência de actos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa” (Cavaco, 2009, p. 81). A opção pela entrevista biográfica decorre da necessidade de perceber a forma como os educadores de adultos interpretam e representam as suas experiências de vida (Delory-Momberger, 2012). Deste modo, assumiu-se que é importante compreender os percursos escolar e profissional, a atividade profissional, o processo de formação e a identidade profissional de educadores de adultos, tendo como ponto de partida a perspectiva dos próprios indivíduos.

Foram realizadas entrevistas biográficas a 32 educadores de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Optou-se por não prosseguir com a realização de mais entrevistas por se considerar que tinham sido reunidas as condições para se analisar em profundidade os temas em estudo, isto é, tinha-se alcançado a saturação dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Não obstante, quando se utiliza a entrevista biográfica, a reunião de condições que torna possível analisar em profundidade os temas em estudo é mais importante do que a quantidade de elementos recolhidos. Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, após a autorização dada pelos entrevistados.

Na organização e sistematização dos dados das entrevistas biográficas, utilizou-se a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2011). A análise de conteúdo desenrolou-se em três etapas: pré-análise, que consistiu na transcrição integral das entrevistas, o que permitiu uma rememoração espaço-temporal dos discursos; exploração do material e tratamento de resultados, consistindo num período de análise circular entre os principais conceitos teóricos provenientes do enquadramento teórico e as narrativas produzidas; inferência e interpretação. As categorias de codificação resultaram das questões de investigação formuladas, indo ao encontro do referido por Bogdan e Biklen (1994) quando enunciam que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (p. 221) do quadro concetual abordado, mas também surgiram à medida que se ia imergindo na

transcrição das entrevistas e se tentava sistematizar a informação. As subcategorias de codificação foram sendo definidas à medida que se ia efetuando a leitura das transcrições das entrevistas e se procedia à sistematização e análise dos dados. No processo de análise, confluem os dados provenientes das entrevistas e as relações que se vão estabelecendo, mas também as perspetivas que o investigador possui sobre o tema em estudo, que modela a forma como aborda, considera e atribui sentido aos dados (Bogdan & Biklen, 1994). O tratamento dos dados das entrevistas biográficas permitiu o ensaio e a construção de um quadro descritivo, a partir do qual se foram extraíndo elementos e significados que possibilitaram dar resposta às questões de investigação formuladas, utilizando-se o processo indutivo.

3.1. A ENTREVISTA BIOGRÁFICA COMO UM ESPAÇO RELACIONAL E HEURÍSTICO

A entrevista biográfica, enquadrada no método biográfico, é “uma interação social completa” (Ferrarotti, 2010, p. 46), durante a qual estão presentes “um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos” (Ferrarotti, 2010, p. 46), mas também tensões e conflitos, quer da parte do entrevistador, quer do entrevistado.

A entrevista biográfica tem como objetivo recolher o discurso de um indivíduo, num determinado momento do seu percurso de vida (Delory-Momberger, 2014). Este tipo de entrevista atribui um lugar importante aos pontos de vista dos indivíduos entrevistados na análise do mundo social e dos saberes práticos que advêm de determinadas situações de vida (Demazière, 2008). O objetivo da entrevista biográfica é conduzir à produção de uma narrativa centrada na pessoa entrevistada, dando conta de fragmentos da sua existência, de partes da sua experiência, de momentos do seu percurso e de elementos da sua situação de vida. Neste sentido, Cavaco (2009) refere que a entrevista biográfica permite reconhecer momentos-chave da vida, compreender os processos de formação, identificar os adquiridos daí resultantes, perceber o significado atribuído às experiências e a relação que as pessoas estabelecem com o saber.

A entrevista biográfica considera que a narrativa, e concomitantemente a experiência a que faz referência, é moldada por acontecimentos sociais, históricos e políticos, e é composta por representações e crenças coletivas, elementos responsáveis pela individualidade. Neste sentido, Delory-Momberger (2014) refere que para a compreensão do percurso de vida do indivíduo contribui o conhecimento do campo e dos contextos nos quais a investigação se desenvolve, isto é, dos espaços e tempos singulares que cada pessoa configura a partir da conjugação da sua experiência, dos modos de vida, e das formas de pensar e de agir. A narrativa é o produto da interação entre a ação e o modo como o indivíduo toma consciência e dá conta, através do discurso, dos processos através dos quais se forma. A entrevista biográfica é um instrumento interativo que visa a recolha de dados sobre o indivíduo e é também um espaço de construção de sentido (Evans, 2008). Este tipo de entrevista procura apreender e compreender a configuração singular de factos, situações, relações, significados e interpretações que cada indivíduo atribui

à sua existência e que estruturam o sentido que tem de si próprio como ser singular, com uma individualidade própria. O indivíduo, ao relatar as suas experiências, produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e definir nele o seu lugar (Delory-Momberger, 2014).

A entrevista biográfica cria um duplo espaço heurístico (Delory-Momberger, 2016). Por um lado, o espaço do investigador e do objeto de pesquisa e, por outro lado, o espaço do indivíduo participante convocado, através da narrativa, a fazer um trabalho de reflexão sobre as suas experiências de vida. Neste sentido, a narrativa biográfica contribui para a criação de conhecimento em situação e para a “compreensão do interior das vivências humanas” (Delory-Momberger, 2016, p. 144). Este tipo de entrevista permite aceder à forma como os atores vivem, pensam e agem, considerando os contextos onde se inserem, ao evidenciar o ponto de vista do sujeito e os tipos de saberes que possui. A entrevista biográfica dá voz à globalidade do indivíduo, às suas experiências e aos processos de formação, formal, não formal e informal, que ocorreram ao longo da vida.

Contudo, o recurso à narrativa levanta dificuldades epistemológicas e metodológicas (Delory-Momberger, 2014). De acordo com Delory-Momberger (2014), a principal dificuldade reside em identificar o que acontece entre o ato de viver, o ato de contar e o texto produzido na atividade narrativa. Neste sentido, a narrativa é o produto de uma operação de configuração que transforma acontecimentos diversos numa história organizada, que se apresenta como um todo, junta e organiza diferentes elementos (tais como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias e resultados), e transforma o encadeamento dos acontecimentos, atribuindo a cada elemento uma função e sentido, de acordo com a contribuição para a história contada. Villers (2009) sublinha que nos relatos biográficos há um trabalho de configuração, isto é, de construção de uma imagem sobre o que se passou. Este autor refere, ainda, que a experiência narrativa comporta três momentos. O primeiro momento prende-se com o relato das atividades da vida, da forma como foram vividas pelo indivíduo. O segundo momento é caracterizado pela construção, por parte do indivíduo, de uma representação sobre as experiências de vida relatadas. O terceiro momento, designado de refiguração, reporta-se ao leitor da história biográfica, uma vez que, ao se embrenhar no relato produzido, vai também atribuir-lhe sentido, atendendo à sua experiência de vida.

A narrativa, para além de ser o produto do ato de contar, tem também o poder de produzir efeitos sobre a vida que se conta, o que lhe acrescenta uma função formativa, que pode conduzir a processos de mudança e de desenvolvimento pessoal e social (Delory-Momberger, 2014). A narrativa de vida pode ser usada para investigar o processo através do qual profissionais se tornam educadores de adultos, uma vez que contribui para a compreensão das mudanças experienciadas no que concerne à situação profissional (Bron & Jarvis, 2008). Para além disso, esta abordagem permite aos educadores de adultos refletirem acerca das suas identidades profissionais e dos processos de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais na área da educação de adultos.

4. O TRABALHO DE CAMPO: REFLEXÕES EM TORNO DAS DIMENSÕES RELACIONAIS NA INVESTIGAÇÃO BIOGRÁFICA

No que concerne ao trabalho de campo desenvolvido, foram realizadas entrevistas biográficas a 32 educadores de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Os educadores de adultos entrevistados foram contactados através do método bola de neve (Creswell, 2012), através do qual a investigadora pediu a educadores de adultos que conhecia para referenciar outros que pudessem integrar a investigação. No período temporal em que foram realizadas as entrevistas biográficas, que decorreu no primeiro semestre de 2012, a investigadora trabalhava como educadora de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Foi através do contacto com colegas que exerciam a atividade de educadores de adultos nesta prática educativa que a investigadora obteve as referências e os contactos dos educadores de adultos entrevistados.

Quando a investigadora contactou os educadores de adultos, informou-os do âmbito, dos objetivos do estudo e da duração previsível da entrevista, tendo sido salientado que poderiam tomar a decisão sem sentir qualquer tipo de obrigatoriedade, e de também ser possível suspender a participação se o desejassem. No início da entrevista, a entrevistadora (investigadora) voltou a informar os entrevistados do objetivo da entrevista. Para além disso, a entrevistadora efetuava uma breve apresentação, quer do projeto de investigação, quer do seu percurso profissional, de forma a criar uma relação empática com os entrevistados, uma vez que desempenhava a mesma atividade profissional e passava pelos mesmos constrangimentos que decorriam da incerteza relativamente ao futuro profissional. O facto de a investigadora/entrevistadora desempenhar a mesma atividade profissional dos participantes e partilhar os mesmos receios e incertezas fomentou uma relação de identificação dos entrevistados com a entrevistadora, na medida em que assumiam que o seu discurso era compreendido e a relação estabelecida era percebida como sendo de confiança. Neste sentido, as narrativas de vida são inseparáveis da relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, num determinado espaço e tempo (Field et al., 2012). Todos os educadores de adultos contactados aceitaram ser entrevistados, não tendo havido desistências. Era, também, assegurado aos educadores de adultos participantes na investigação que o conteúdo da entrevista seria tratado de forma confidencial, de modo a que não fosse possível a sua identificação. Os participantes foram previamente informados sobre a natureza e os objetivos da investigação, indo ao encontro do preconizado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014).

Uma entrevista é uma intrusão na vida das pessoas entrevistadas, por constituir uma intromissão na organização do tempo e do seu mundo pessoal (Demazière, 2008). De forma a reduzir o impacto da intrusão na vida dos entrevistados, a investigadora deslocou-se ao local de trabalho dos educadores de adultos e, em alguns casos, encontrou-se com eles em locais previamente indicados por estes, nomeadamente no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, num café junto ao local de trabalho, nos seus domicílios e no Centro Cultural de Belém.

A entrevista foi iniciada com o seguinte mote: “Gostava que me falasse sobre o seu percurso profissional”. Os educadores de adultos discorriam sobre o seu percurso profissional, produzindo uma narrativa sobre esta dimensão das suas vidas. Posteriormente, o papel da entrevistadora consistia em centrar o discurso nos eixos de análise em estudo, isto é, percursos escolar e profissional, atividade profissional, processos de formação e identidade profissional. Neste sentido, relançava questões do tipo “Gostava que me falasse mais deste ponto...” e deixava os entrevistados discorrer, até esgotarem o assunto.

A história que cada educador de adultos relata sobre si e a forma como problematiza, concetualiza e se posiciona no mundo possui valor testemunhal (Villers, 2009). A narrativa que produz vai abordar o desenrolar dos acontecimentos e o modo como foram experienciados por parte do sujeito narrador, sendo marcada por uma forte dimensão relacional. Os educadores de adultos refletiam sobre os seus percursos escolares e profissionais, a forma como aprenderam a desempenhar a atividade profissional, as tarefas e atividades que desenvolviam, e o modo como se viam a si próprios e ao trabalho que executavam. Como refere Bertaux (2010), uma narrativa estrutura-se em torno de uma sucessão de acontecimentos, situações, projetos e ações, que, para além de constituírem um testemunho sobre a experiência vivida, são também um testemunho orientado pela intenção de conhecimento da investigadora.

Cada entrevista biográfica constitui uma interação social, caracterizada por um sistema de papéis, expectativas, normas e valores implícitos. Neste sentido, a entrevista biográfica “esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder” (Ferrarotti, 2013, p. 59) entre o entrevistador e o entrevistado. Os educadores de adultos entrevistados não contam as suas vidas a um gravador, mas a um indivíduo, à investigadora que também assumiu o papel de entrevistadora. A forma e o conteúdo do relato biográfico seriam diferentes se o investigador fosse outra pessoa, estando dependentes da interação que se cria. Para além disso, a reflexividade do investigador, bem como a sua capacidade para prestar atenção, também podem influenciar a qualidade da narrativa (Field et al., 2012).

A realização da entrevista tem subjacente uma assimetria de papéis, em que o entrevistador coloca questões e incita o entrevistado ao diálogo, ocupando, entrevistador e entrevistado, posições diferenciadas no espaço social (Demazière, 2008). De forma a lidar com o “desequilíbrio de posições” (Demazière, 2008, p. 18), em que a investigadora podia ser percecionada pelos entrevistados como tendo um papel dominante, foi adotada uma postura compreensiva e empática. Neste sentido, as narrativas constituem espaços de pertença, tanto para o investigador como para os participantes, marcados pela responsabilidade ética, abertura, reciprocidade e cuidado (Dyson, 2020).

Durante a entrevista, entrevistador e entrevistado influenciam-se mutuamente, o que leva Ferrarotti (2010) a referir que o observador, leia-se entrevistador, se encontra implicado no campo do seu objeto e o indivíduo entrevistado, “longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do seu observador” (p. 49). Este processo de natureza circular e recíproca inviabiliza “qualquer conjuntura de conhecimento objetivo” (Ferrarotti, 2010, p. 49). Neste sentido, o conhecimento não

tem o entrevistado por objeto, “mas sim a interação inextricável e recíproca” (p. 49) que se estabelece entre os dois elementos da díade que é constituída no decorrer da entrevista biográfica, isto é, entre o entrevistador e o entrevistado, que se configura nos 32 educadores de adultos. A entrevista biográfica é “uma construção narrativa ou discursiva” (Alheit & Dausien, 2018, p. 759) e constitui um “espaço de relacionamento” (Delory-Momberger, 2016, p. 143), onde a fala dos atores e a interação social ocupam um papel central. Contudo, a forma e os conteúdos da entrevista biográfica não se reproduzem do mesmo modo no tempo e no espaço, ainda que a entrevistadora e os entrevistados se mantenham.

A dimensão relacional está também presente ao nível da análise que o investigador efetua em relação aos discursos produzidos durante as entrevistas biográficas, na medida em que valoriza determinados aspetos do discurso em detrimento de outros, e dos extratos das entrevistas que são selecionados para ilustrar as categorias e as subcategorias definidas. Para a análise dos dados contribuiu o olhar do investigador, moldado pelas suas experiências de vida, expectativas e relação com o objeto de investigação, e o olhar dos educadores de adultos entrevistados, construído a partir da forma como apreendem a realidade e elaboram as suas experiências de vida, num discurso organizador de sentido para os próprios e compreensível para os outros. A complexidade da análise dos discursos e a riqueza que dela se pode extrair não é passível de uma “submissão passiva ao texto ou a seu autor” (Olesen, 2011, p. 144), uma vez que o investigador interpreta “o possível excedente de sentido do texto” (p. 144) de acordo com a sua subjetividade. O processo de análise dos dados é subsidiário das vivências da investigadora, que influenciaram, num primeiro momento, a escolha do objeto de estudo, e posteriormente a forma como a investigação empírica foi delineada e implementada, as abordagens teóricas escolhidas para orientar a interpretação dos discursos dos educadores de adultos, e das suas “reações conscientes e inconscientes . . . sentimentos e associações” (Olesen, 2011, p. 145) durante o processo de recolha e de interpretação da informação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização que se apresenta resultou da reflexão e da análise, por parte da autora, relativamente à utilização da abordagem biográfica e, nomeadamente, da realização de entrevistas biográficas a educadores de adultos. Parte-se do pressuposto que o entrevistador é “um estrangeiro cuja solicitação constitui uma anomalia” (Demazière, 2008, p. 20) na vida das pessoas entrevistadas. De forma a minimizar a intromissão na organização do tempo e do espaço dos educadores de adultos, a entrevistadora/investigadora teve em atenção algumas normas de conduta, como o agendar as entrevistas num horário e local previamente indicados pelos entrevistados. Neste sentido, a entrevista biográfica é assegurada por uma sucessão de ajustamentos por parte do entrevistador e do entrevistado, que se consubstancia numa interação social caracterizada pela empatia, escuta ativa e respeito mútuo.

Na realização da entrevista, teve-se em atenção que os entrevistados, a partir de uma pergunta que funcionava como um mote de conversa, fossem discorrendo sobre as suas experiências, refletissem e organizassem a narrativa de uma forma coerente e com significado. Neste processo, a criação de sentido e significado para as experiências relatadas resulta da enunciação feita pelos educadores de adultos e da forma como o relato é recebido pelo entrevistador e é posteriormente interpretado pelos entrevistados. A dinâmica que se gera durante uma entrevista é fruto da “interação que serve de campo social à comunicação” (Ferrarotti, 2010, p. 46), inscrevendo-se “no quadro de uma reciprocidade relacional” (Ferrarotti, 2010, p. 46). A forma e o conteúdo da narrativa biográfica dependem da interação que se cria entre o entrevistador e o entrevistado.

A dimensão relacional está presente na medida em que a narrativa produzida pelo entrevistado, num dado momento, não seria de forma alguma a mesma se ocorresse num outro período temporal e num espaço diferente. Para além disso, o modo como o entrevistado se expressa e encadeia os vários elementos da sua narrativa sofrem a influência do entrevistador-interlocutor; da forma como se apresenta perante o entrevistado e introduz a temática sobre a qual se centra a entrevista, das suas características de personalidade, valores, tensões e conflitos implícitos. Por outro lado, o conteúdo da entrevista também depende da forma como o entrevistado (re)elabora a sua experiência naquele momento.

A investigação biográfica permite compreender a complexidade e a especificidade do percurso de vida e de formação do indivíduo (Cavaco, 2015; Merrill, 2008). A narrativa biográfica, que resulta da entrevista biográfica, permite a construção de uma representação de si, confere um sentido à existência e contribui para o aparecimento de um eu mais consciente (Josso, 2007). A investigação biográfica implica uma relação de proximidade e de reciprocidade entre o investigador e os sujeitos participantes na investigação. Este processo mobiliza uma “hermenêutica da relação” (Delory-Momberger, 2012, p. 535), em que o investigador empreende também o trabalho de interpretar e contar, por sua vez, os relatos biográficos dos outros.

AGRADECIMENTOS

Fundação para a Ciência e Tecnologia, Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/101541/2014.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Asa Editores.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2018). A brief history of biographical research in Germany. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(9), 749-764.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Estudos (auto)biográficos – Histórias de vida. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 169-185). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (3^e éd.). Armand Colin.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bron, A., & Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. In E. Nussli & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33-44). W. Bertelsmann Verlag.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. EDUCA.
- Cavaco, C. (2015). Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber – Contributos da abordagem biográfica. *Cadernos CEDES*, 35(95), 75-89. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative e qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 133-147.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage & Société*, 123, 15-35.
- Dyson, J. (2020). Truth and narrative: How and why stories matter. In H. R. Wright & M. Høyen (Eds.), *Discourses we live by: Narratives of educational and social endeavour* (pp. 27-51). Open Book Publishers.
- Evans, R. (2008). L'entretien auto/biographique et la parole. L'analyse du langage employé dans les entretiens discursifs-narratifs. *Pratiques de Formation/Analyses*, 55, 193- 222.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 31- 57). EDUFERN.
- Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza. O método biográfico na investigação em ciências sociais*. Edições Pedagogo/Edições Mulemba.
- Field, J., Merrill, B., & West, L. (2012). Life history approaches to access and retention of nontraditional students in higher education: A cross-European approach. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(1), 77-89. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0062>
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: Théorie, pratique et évaluation. In J. Poupart et al. (Orgs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Gaëtan Morin Éditeur.

Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438.

Lechner, E. (2014). Pesquisa biográfica junto de imigrantes em Portugal: Experiência de pesquisa participativa e relevância analítica dos testemunhos privados. *História*, 33(1), 97-108. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742014000100006>

Merrill, B. (2008). Genre, biographies et apprentissage: Femmes étudiantes prolétaires au Royaume-Uni. *Pratiques de Formation/Analyses*, 55, 131-152.

Michelson, E. (2011). Autobiography and selfhood in the practice of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0741713609358447>

Monteagudo, J. G. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 207-232.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 3, 1-27. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf

Olesen, H. S. (2011). Exploração do sujeito problemático: História de vida, subjetividade, experiência de vida. *Educação*, 34(2), 137-146.

Rosenthal, G. (2007). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48-64). Sage.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta ética*. SPCE. <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>

Villers, G. (2009). Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 83-93). Presses Universitaires de France.

i Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-2985-4686>

Toda a correspondência relativa a este artigo
deve ser enviada para:
Catarina Paulos
Rua Melvin Jones, 12, 8.º D,
1600-867 Lisboa, Portugal
catarina.paulos@campus.ul.pt

Recebido em 23 de março de 2020
Aceite para publicação em 1 de novembro de 2020

Relational dimensions in biographical research: Reflections based on practice

ABSTRACT

This article is a reflection regarding the relational dimensions in the biographical research, based on the author's experience in the context of a PhD in Education, in the specialty of Adult Training. We start with the biographical research in the field of Educational Sciences, as well as the role that this methodology plays in the creation of the sense of the self. Afterwards there is a description of the methodological procedures used in the investigation, such as the biographical interviews with 32 adult educators. In a third moment we reflect on the relational dimensions of biographical research, based on the author's experience in conducting biographical interviews.

Keywords: Biographical research; Biographical interview; Relational dimension; Adult educators.

Dimensions relationnelles dans la recherche biographique : Réflexions basées sur la pratique

RÉSUMÉ

L'objectif de ce texte consiste à mener une réflexion sur les dimensions relationnelles dans la recherche biographique en partant de l'expérience de l'auteure dans le cadre d'une recherche de doctorat en Education, dans la spécialité de la Formation des Adultes. Dans un premier temps, est abordée la recherche biographique dans le champ des Sciences de l'Education ainsi que le rôle joué par cette méthodologie dans la construction de soi. Dans un deuxième temps, les processus méthodologiques utilisés dans cette recherche sont décrits et plus précisément la réalisation d'entretiens biographiques de 32 éducateurs d'adultes. Puis, dans un troisième temps, une réflexion est menée sur les dimensions relationnelles de la recherche biographique, en partant de l'expérience de l'auteure dans la conduite d'entretiens biographiques.

Mots-clés : Recherche biographique; Entretien biographique; Dimension relationnelle; Éducateurs d'adultes.