

pesquisa científica **no centro do magistério:**

memórias forjadas nos desafios da vida

WAGNER**RODRIGUES**SILVA

Editora da Universidade Federal do Tocantins – EDUFT

Revisão: Wagner Rodrigues Silva
Diagramação e capa: Joarlan Colaço - Benares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Wagner Rodrigues
Pesquisa científica no centro do magistério [livro eletrônico]: memórias forjadas nos desafios da vida
/ Wagner Rodrigues Silva. - 1. ed. - Palmas, TO:
Editora Universitária - EdUFT, 2023. PDF
ISBN 978-65-5390-044-8
1. Linguística 2. Magistério 3. Professores - Formação profissional I. Título.

23-151374

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística: Estudo e ensino 410.7

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Universidade Federal do Tocantins
Editora da Universidade Federal do Tocantins – EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos
Comunitários (PROEX)**

Maria Santana Ferreira dos Santos

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
(PROGEDEP)**

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
(PROPESQ)**

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine
Marcela Antunes Paschoal Popolin
Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos
George Leonardo Seabra Coelho
Marcos Alexandre de Melo Santiago

Rosemeri Birck

Thiago Barbosa Soares
Willian Douglas Guilherme

Ciências Sociais Aplicadas

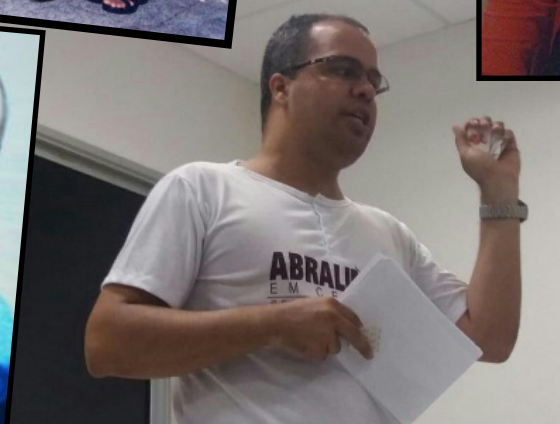
Roseli Bodnar
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Fernando Soares de Carvalho
Marcos André de Oliveira
Maria Cristina Bueno Coelho

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Wilson Rogério dos Santos



*A Deus, por estar sempre ao meu lado,
apesar das minhas falhas!*

*Aos meus pais, pelo exemplo de resistência diante das dificuldades
da vida, próximos aos quais eu gostaria
de sempre ter permanecido!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu único filho, eterno bebê, Nicolas Rodrigues Melo, por suportar os momentos de minhas ausências e de meus estresses, por me afastar do trabalho exaustivo e me fazer respirar outros ares e pelo sorriso constante, sempre preenchendo minha vida com muita alegria!

Aos meus familiares que torceram por mim e vibraram com minhas vitórias. Nunca esquecerei de vocês!

Aos colegas acadêmicos com os quais construí parcerias. Agradeço pelas oportunidades compartilhadas e pelos conhecimentos coconstruídos!

Às professoras interlocutoras da escola básica, por compartilharem suas experiências profissionais e contribuírem para qualificar minha trajetória profissional!


Aos meus orientandos, pela paciência e pela confiança no enfrentamento dos desafios acadêmicos em parceria. Muito do que produzi na academia não seria possível sem as interações com eles instauradas!

Às minhas professoras e orientadoras que foram exemplos de profissionalismo. Sempre guardarei minha gratidão pela paciência e pelos ensinamentos!

À banca avaliadora do memorial que originou este livro, Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT), Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo (UFMG), Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFMG) e Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG/CNPq), pelo trabalho sério, leitura sensível e fortalecedora!

À gestão do governo federal petista durante minha formação, pelos investimentos na educação e na ciência brasileira, sem os quais dificilmente me tornaria docente e servidor federal!

Gratidão!



É importante perceber que a resposta dada pelo homem a um desafio não muda somente a realidade que se opõe a ele e à qual ele mesmo se opõe; essa resposta também muda ele próprio, um pouco mais e de maneira diferente a cada desafio.
(FREIRE, 2016, p. 71)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 09

INTRODUÇÃO, 11

CAPÍTULO 1

PROVENIÊNCIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA (1979.2 – 2006.1), 14

Origem pernambucana, 14

Percurso no ensino superior, 20

CAPÍTULO 2

PERCURSOS NO CÂMPUS DE ARAGUAÍNA (2005.1 – 2015.1), 28

Contextualização da chegada, 29

Atividades de ensino, 35

Atividades de pesquisa, 45

Outras atividades, 60

CAPÍTULO 3

PERCURSOS NO CÂMPUS DE PALMAS (2015.2 – 2022.1), 73

Contextualização da chegada, 73

Atividades de ensino, 74

Atividades de pesquisa, 87

Outras atividades, 107

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 140

PRODUÇÕES CITADAS DO DOCENTE, 144

REFERÊNCIAS, 152

APRESENTAÇÃO

Foi com muita alegria e grande satisfação que, primeiro, recebi o convite do professor Wagner para compor a Banca Examinadora de seu Memorial para Professor Titular e, em seguida, para apresentá-lo (o memorial) no formato de livro. Os dois convites foram aceitos de prontidão (conferi agenda depois), pois tenho pelo anfitrião sentimento de amizade, mas também, e principalmente, de respeito e admiração pelo ser humano e por seu rigor profissional, dedicação e empenho no que se propõe a fazer ou com o que é chamado a fazer.

Essa impressão e, em seguida, confirmação de seu caráter foi-me sendo construída já partir dos nossos primeiros encontros na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), quando começava seu curso de Mestrado Acadêmico, e eu recém-doutor, naquela época, ao lado de nossa orientadora, a Profa. Dra. Inês Signorini. A demonstração de competência e de responsabilidade com que assumia suas tarefas no grupo de trabalho do qual fazíamos parte (para minha inveja e aumento do meu desespero, entregando antes do prazo rsrsrs) sinalizava e caracterizava um jovem pesquisador comprometido e estudioso.

Anos mais tarde, reencontro-o em um memorial de um professor universitário, mas também de uma história de vida, uma história de um estudante nordestino, uma história de um aluno e de prática escolar de realidades conhecidas (ou talvez pouco conhecidas, desse ponto de vista). A história de uma família brasileira, mas também a história da formação de uma família (a sua, a que o Wagner construiu e reconstruiu, na memória, no cotidiano ou ainda por fazer) e o prenúncio de outras histórias. É nesse percurso que também encontro o jovem pesquisador que muito já colaborou para construir uma importante voz para a formação de professores e de professoras (as minhas professoras, como costuma dizer), sendo esse adjunto uma marca de seu envolvimento afetivo e compromisso político com o que faz e defende.

Essa voz se manifesta em sua sólida produção científica, desde sua carta ao governado de Pernambuco quando, ainda como aluno da educação básica, pede ajuda para aprender inglês (simbolicamente, vejo aqui essa disposição também para o conhecimento e alargamento de fronteiras, ou quebra de fronteiras...), vinculando pesquisa, ensino e extensão, assim como diferentes atores e sujeitos envolvidos nesses processos (as professoras, suas alunas, seus colegas, daqui, dali e dacolá). Sou um desses privilegiados, tendo participado, a seu convite, de algumas das ações acadêmicas tão bem descritas e registradas no memorial e que agora vêm a público por meio deste livro.

Merece destaque em seu memorial, e conseqüentemente no material que se divulga como livro, o importante conhecimento gerado por um linguista aplicado, que é, por sua dedicação e vontade de contribuir, em um país marcado pela desigualdade social, com o ensino e a educação pública. Essa contribuição se viabiliza, principalmente, na transformação de seu saber (e de seus alunos e de suas alunas) em materiais que professores e professoras podem de fato exercitar na construção de práticas escolares mais justas e promissoras. Além disso, manifesta-se como porta voz do discurso, não vazio, meramente panfletário, em prol dos benefícios de uma administração pública que cuida da educação das pessoas com o erário público.

Por fim, não há dúvida. É um memorial de um professor pesquisador. Um pesquisador que se inicia na graduação, com um espírito inquieto manifesto já nas tarefas escolares, com um comportamento que por vezes destoava do esperado da prática transmissiva. O percurso de Wagner, então, na Iniciação Científica só ressalta a importância da provocação do ensino pela lógica do científico. O resultado: seu perfil de pesquisador e sua produção relatada neste memorial de forma tão limpa e que ao tempo que parece completar um círculo iniciado nas provocações de sua atuação como estudante no ensino básico, impulsiona para pensarmos para quantas histórias e memórias de um profissional com as características wagnerianas nos conduzirá, daqui para a frente, a partir das possíveis e prováveis leituras. Como produção acadêmica é, seguramente, uma obra que contribuirá, a quem ler, com conexões e reflexões sobre formação e atuação profissional, não só do professor do ensino superior, tomando a experiência do Wagner como exemplo, mas também do professor da educação básica.

A todos e todas, o desejo de uma leitura muito produtiva!

Edmilson Luiz Rafael

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Campina Grande (PB), 07 de fevereiro de 2023.

INTRODUÇÃO

Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura. (LOBATO, 2019, p. 10)

Este livro é uma versão adaptada do meu memorial acadêmico descritivo apresentado na modalidade remota, no dia 05 de julho de 2022, numa tarde calorosa, conforme costumeiro em Palmas, no Estado do Tocantins. Foi um momento fortalecedor, muito especial em minha vida profissional e, portanto, ficará registrado em minhas lembranças. O memorial acadêmico descritivo é exigido como requisito parcial para promoção docente à Classe E – Professor Titular, na Universidade Federal do Tocantins (UFT)¹.

Em 17 de novembro de 2005, ingressei na referida instituição como docente efetivo na classe de Professor Assistente. Foram quase 17 anos de trabalho ininterrupto e alocação em dois câmpus da mesma universidade. Aqui apresento uma análise descritiva da minha produção acadêmica no período. Diante de uma banca formada por quatro professores titulares, fui submetido à avaliação pública para alcançar a classe e o nível máximos da carreira do magistério da rede pública federal de ensino superior no Brasil. Na instituição, fui o primeiro docente na Área de Letras e do curso ao qual estou vinculado, Licenciatura em Pedagogia, no Câmpus de Palmas, a alcançar tal posição acadêmica.

Para redigir este texto, procurei me distanciar do registro acadêmico convencional, marcado principalmente pela impessoalidade e objetividade. Assim, esforcei-me para elaborar um estilo memorialístico e confesso que matutei bastante para iniciar a empreitada, pois não tinha experiência com a efetiva produção do registro reflexivo profissional, apesar de assumi-lo como objeto de investigação científica em pesquisas.

As hesitações iniciais foram inevitáveis, questionei-me sobre o conteúdo e a estrutura do gênero, ponderei sobre a extensão textual. Recorri a textos do mesmo gênero produzidos por docentes atuantes nos estudos da linguagem e encontrei exemplares diversificados. Minha pretensão foi elaborar uma escrita mais agradável aos leitores, mantendo-me coerente com o tipo de registro que tenho incentivado professoras da escola básica a assumirem em seus textos acadêmicos. Defendo o uso do estilo memorialístico propício à reflexão crítica sobre a própria prática profissional, podendo contribuir para um agir diferenciado e mais significativo no local de trabalho.

Também encontrei inspiração na literatura infantil brasileira. Isso se justifica pelo fato de as obras de Monteiro Lobato serem utilizadas na produção de materiais didáticos, no projeto de pesquisa por mim coordenado atualmente, conforme descrito no último capítulo deste memorial.

¹ Ao docente portador do título de doutor também é dada a opção de defender uma tese acadêmica inédita.

Recorri às *Memórias da Emília* (LOBATO, 2019), pois me identifiquei com as hesitações da personagem durante a escrita das próprias memórias literárias. Assim, reproduzo cinco excertos dessa obra como epígrafe de diferentes partes deste memorial. Como dito, procurei garantir uma escrita agradável aos leitores, conforme compreendo que possa ser o registro memorialístico, mesmo produzido para fins de avaliação acadêmica.

Diferente da afirmação da epígrafe desta introdução, não tive a pretensão de apresentar mentiras em minhas memórias acadêmicas, nem a intenção de que os leitores façam “uma alta ideia do escrevedor”. Apresento uma análise descritiva dos trabalhos que realizei e julguei mais relevantes para mostrar especialmente articulações construídas entre atividades de ensino e de pesquisa, revelando ainda um progressivo desenvolvimento de pressupostos teóricos próprios, utilizados como mediadores da prática pedagógica em salas de aula.

Dado o exposto, compreendo que minha trajetória acadêmica possui uma singularidade com contribuições teóricas e metodológicas para a Linguística Aplicada, aqui caracterizada como um campo indisciplinar de conhecimento, cujos objetos de investigação envolvem manifestações da língua(gem) nos mais diversos domínios sociais. Tais contribuições se desdobram em encaminhamentos para o ensino de língua materna na escola básica e para a formação de professores de Língua Portuguesa. Também despendi esforços para possibilitar que os leitores percebam a singularidade mencionada.

Quanto à organização formal deste trabalho, além desta *Introdução*, das *Considerações finais*, das *Produções citadas do candidato* e das *Referências*, este memorial está organizado em três principais partes identificadas como capítulos². No primeiro, descrevo minha origem nordestina e sintetizo meu percurso como estudante em diferentes etapas do ensino superior. Tais informações justificam muito do que realizei como docente e pesquisador. No segundo, apresento uma análise descritiva da minha trajetória profissional no Câmpus de Araguaína. No terceiro, apresento uma análise igualmente descritiva da minha trajetória profissional no Câmpus de Palmas. Nesses dois últimos capítulos, focalizo minha atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Finalmente, eis o resultado do trabalho intelectual de síntese analítica, realizado para a minha última promoção profissional. Espero capturar os leitores nas páginas deste memorial descritivo, independentemente da finalidade avaliativa do texto. Desejo-lhes uma leitura aproveitável e agradável!

² Na versão deste memorial entregue à banca avaliadora, havia um extenso anexo comprobatório das minhas inúmeras produções acadêmicas desde meu ingresso na UFT, conforme prescrito na Resolução CONSUNI/UFT N° 23 de 10 dezembro de 2015. Compreendo que seja desnecessário compartilhar o referido anexo neste livro, pois esta publicação não tem fins avaliativos e os leitores podem acessar meu Currículo Lattes, na Plataforma do CNPq, a partir do seguinte link: <http://lattes.cnpq.br/6702374101936937>.

CAPÍTULO 1

Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte.
(LOBATO, 2019, p. 9)

PROVENIÊNCIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA

1979.2 – 2006.1

Não tenho muitas lembranças dos primeiros anos da minha infância, mas, considerando as recordações mais antigas, posso afirmar que, paulatinamente, a escrita foi obtendo um significado diferenciado em minha vida. Na juventude, porém, não me recordo de acalentar alguma pretensão de escrever minhas memórias ou algum texto próximo do que se possa conceber como autobiográfico. Como a vida também surpreende as pessoas positivamente, aos 42 anos, eis-me aqui apresentando este memorial descritivo para fins de promoção acadêmica.

Por onde começar, então, este memorial? Conforme Resolução CONSUNI/UFT N.º 23 de 10 de dezembro de 2015, que dispõe sobre as normas de avaliação de desempenho dos docentes no estágio probatório e para fins de progressão e promoção na carreira, na instituição, devo apresentar uma descrição das minhas atividades acadêmicas “a partir da data do” meu ingresso “na UFT até a data de solicitação da promoção para a classe E” (BRASIL, 2015, p. 16). Porém, resolvi considerar o que disse a sábia Emília sobre as memórias, conforme reproduzido na epígrafe deste capítulo.

No entanto, como ainda gozo do fôlego da vida, minha história acadêmica continuará após o último ponto final deste memorial. Preciso traçar algumas linhas preliminares sobre quem sou eu. Assim, este primeiro capítulo está organizado em dois grandes momentos, nos quais, inicialmente, apresento algumas considerações sobre os meus contextos familiar e escolar; e, posteriormente, sintetizo meu trânsito pelo ensino superior, enquanto estudante de graduação, mestrado e doutorado.

ORIGEM PERNAMBUCANA

Nasci no dia 17 de setembro de 1979, numa noite de segunda-feira, em Recife, capital do meu saudoso Pernambuco. Ao nascer apressado de parto normal, quase dentro do táxi do meu pai, já sinalizei uma característica da minha personalidade: não costumo protelar meus afazeres. Sim, sou filho de um taxista pernambucano, *Inácio Francisco da Silva*, hoje com 72 anos, aposentado e impedido de insistir trabalhando por causa da pandemia da Covid-19; e de uma pernambucana com muitas funções, *Ataide Rodrigues Silva*, hoje com 69 anos. As muitas funções a que eu fiz referência são principalmente dona de casa, cabeleireira e vendedora de roupas. Hoje, minha mãe se encontra aposentada e igualmente impedida de continuar exercendo a função de cabeleireira por causa da pandemia da Covid-19.

Meu pai cursou até a 4ª série do 1º Grau Menor, hoje denominado Ensino Fundamental I (EF1), ao passo que minha mãe concluiu o 2º Grau Técnico em Contabilidade³. Fui o primeiro membro da família a ingressar numa universidade pública e sou o único com título de mestrado e doutorado. Antes do meu ingresso na universidade, dois primos cursaram o ensino superior em instituições privadas e, na ocasião, minha irmã estava cursando Licenciatura em Biologia, em uma instituição particular do Recife com subsídio do governo federal.

³ Na ocasião, o que, hoje, denomina-se Ensino Médio correspondia ao 2º Grau.

Durante a década de 90 do século XX, quando ingressei no ensino superior, o acesso às universidades públicas ainda era bastante restrito, contexto alterado com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência do Brasil. Defendo o acesso ao ensino superior público e de qualidade pelos que se interessam em cursar tal universidade, especialmente pelos cidadãos menos favorecidos, para quem o ensino privado é inviável.

Tenho uma única irmã dois anos mais velha do que eu, *Viviane Rodrigues Silva*. Somos bastante diferentes, o que, inclusive, pode ser evidenciado pela escolha da profissão. Ela passou pela função de técnica em enfermagem e, hoje, é enfermeira. Tem duas filhas, as quais, assim como enfrentado por muitas brasileiras, foram criadas, praticamente, apenas pela mãe com o auxílio da avó materna. Atualmente, minhas sobrinhas, *Nathália Rodrigues Martins de Melo* e *Lívia Rodrigues Pereira da Silva*, possuem 24 e 18 anos, respectivamente.

Como visto, meus familiares diretos não são numerosos, mas ressalto que outros parentes, especialmente, avós e tias, também marcaram minha vida e serão mencionadas neste memorial. Sempre morei próximo aos meus parentes, na periferia da Zona Norte do Recife, entre os Bairros de Água Fria, Campina do Barreto e Cajueiro. Vivenciei o esforço materno para conseguir comprar uma casa em um local mais valorizado, onde os filhos também pudessem ter referências mais promissoras durante a infância e adolescência.

Sobre minha vida escolar, estudei em instituições públicas e privadas. Recordo-me de ter frequentado alguns anos da Educação Infantil em duas pequenas instituições particulares próximas a minha residência. Conforme Quadro 1, cursei as três primeiras séries do 1º Grau Menor em duas escolas públicas⁴. Tenho lembrança da minha mãe chorando para conseguir duas vagas para matricular minha irmã e eu na *Escola Prof. Alfredo Freyre*, que, até então, minha mãe compreendia ser uma referência de ensino de qualidade em Água Fria.

Quadro 1. Escolas frequentadas

SÉRIES	ESCOLAS
1ª Série do EF1	Escola de 1º Grau São Judas Tadeu
2ª e 3ª Séries do EF1	Escola Prof. Alfredo Freyre
4ª Série do EF1	Escola Pingo de Gente
5ª Série do EF2 à 3ª Série do EM	Instituto Adventista do Recife (IAR)

Fonte: autoria própria.

Não me recordo efetivamente do motivo da minha saída da escola pública para cursar a 4ª série na *Escola Pingo de Gente*, nem minha mãe soube me informar mais recentemente, ao ser questionada. Tenho a vaga lembrança de que o motivo teria sido o ensino precário, uma greve longa e, certamente, a dificuldade e defasagem no aprendizado que eu demonstrava ter desde muito

⁴ Hoje, utiliza-se a nomenclatura ano para o que se denominava série, no então 1º Grau.

pequeno. Durante meu árduo processo de alfabetização, frequentava aulas particulares de reforço, nas residências de duas senhoras conhecidas como professoras de referência na comunidade periférica onde eu residia no Bairro de Água Fria⁵.

Da 5ª série do 1º Grau Maior, atualmente Ensino Fundamental II (EF2), até a 3ª série do 2º Grau, estudei no Instituto Adventista do Recife (IAR), escola também frequentada por minha irmã até a 8ª série, quando ela saiu para cursar o então 2º Grau Técnico em Enfermagem, pois, conforme escutei várias vezes na minha casa, filho de pobre tinha que fazer curso técnico. Ao concluir o 1º Grau Maior, precisei assumir o risco de não optar por um curso técnico, como desejava minha mãe. Na ocasião, eu já tinha consciência de que queria ser professor e precisaria ser aprovado numa universidade pública. Compreendia que o curso técnico poderia não me preparar para as provas de ingresso na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e as instituições privadas de ensino superior, certamente, não seriam as melhores opções por razões diversas, inclusive financeira. De alguma forma, isso foi comprovado com as oportunidades acadêmicas usufruídas a partir do meu ingresso na UFPE.

Para cursar o 2º Grau, mais precisamente o denominado Curso Científico, fui matriculado numa reconhecida escola pública no centro do Recife, localizada num complexo escolar e ao lado de um dos parques públicos mais conhecidos da referida capital, *Parque Treze de Maio*. Esse curso garantia uma formação geral para ingresso no ensino superior. Tal matrícula foi realizada contra a minha vontade, pois desejava permanecer na mesma escola privada em que concluí o 1º Grau, mas, por questões financeiras não seria possível. Infelizmente, nas primeiras semanas de aula na escola pública de referência, algumas disciplinas não tinham professores e, ainda, precisei ouvir de um professor de Física que, se alguém lhe oferecesse algum serviço com remuneração superior ao recebido da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, no mesmo horário da escola, ele faltaria ao trabalho na instituição de ensino.

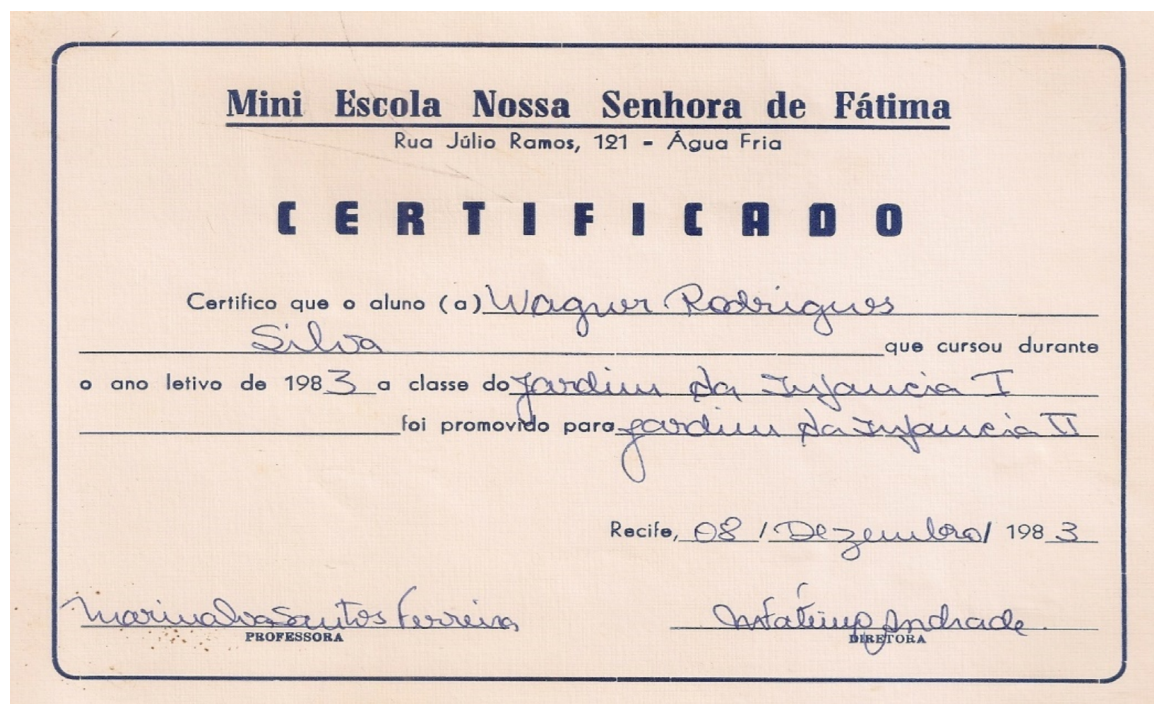
Diante desses fatos, minha frustração e tristeza se tornaram tão gritantes que minha mãe voltou ao IAR para verificar os reais valores das mensalidades. Após minha mãe relatar minha breve experiência na escola pública, para minha felicidade, a diretora ofereceu um desconto bastante significativo para garantir o meu retorno à escola. *Dona Judite de Andrade Barbosa*, a quem presto uma singela homenagem ao nomeá-la aqui, reconheceu minha dedicação e meu potencial para a aprovação no vestibular por ocasião da conclusão da primeira turma de 2º Grau da instituição, o que poderia contribuir para o reconhecimento, diante da comunidade, do novo nível de ensino oferecido pela escola.

Recordo-me que, nessa ocasião, eu estava junto a minha mãe no balcão da secretaria do IAR e a secretária escolar da época, *Sra. Cleuber Moura*, conhecida do meu pai, perguntou-me se eu queria retornar à escola. Eu, simplesmente, não consegui responder, pois me engasguei com o choro que se fez mais forte. Certamente, essa oportunidade me tornou ainda mais responsável e dedicado, o que pode ser ilustrado por duas intercorrências na escola, descritas nos parágrafos seguintes.

A primeira intercorrência foi em uma aula de Matemática. O professor me perguntou o que eu estava fazendo, se eu estava copiando o livro didático. Eu respondi que era exatamente

⁵ Elas eram chamadas de Dona Iracema e Vaneide. Registro os nomes delas como uma singela homenagem.

Documento 1. Certificado do Jardim da Infância I



Fonte: arquivo do autor.

Documento 2. Lembrança do dia das mães



Fonte: arquivo do autor.

aquilo, pois não tinha livro de inglês e aproveitava os momentos vagos para copiar o livro a partir do material dos meus colegas. Eu precisava sempre me antecipar às aulas de inglês ministradas. Eu tinha os demais livros didáticos, talvez o lamentável menosprezo comum à disciplina de Língua Inglesa também justifique a não aquisição do material. Recordo-me que eu pegava emprestados outros livros didáticos de Língua Inglesa na biblioteca da escola, a fim de estudar os conteúdos trabalhados. O acervo da referida biblioteca era composto predominantemente por livros didáticos.

A segunda intercorrência foi em uma aula de Língua Portuguesa. A professora mandou os estudantes abrirem a gramática para responder os exercícios selecionados por ela e eu não fiz o solicitado. A professora, por quem até hoje tenho uma grande admiração, haja vista a beleza natural e o conhecimento gramatical possuído, questionou-me e eu disse que já tinha feito os exercícios em casa, pois costumava ler a gramática e responder questões como forma de estudar para o vestibular. Infelizmente, talvez por não acreditar em mim ou por ter me achado arrogante, ela disse para eu explicar o conteúdo diante dos demais colegas da turma. Eu me neguei e, na ocasião, fiquei decepcionado.

Finalmente, por mencionar minha dedicação e desempenho reconhecido pela gestão escolar, compreendo que seja importante salientar que, até minha 6ª série do EF2, eu tinha muita dificuldade para aprender os conteúdos escolares e um desempenho insatisfatório⁶. Uma evidência disso era o fato de os meus colegas de turma sempre me escolherem nas dinâmicas de meninos contra meninas ou metade da turma contra a outra metade, a fim de responder perguntas sobre os conteúdos trabalhados. Em outros termos, os colegas das equipes adversárias sempre me escolhiam para responder, pois sabiam do meu baixo desempenho, viam-me como prejuízo garantido para minha equipe. E, por vezes, assim como ocorria com uma colega com desempenho semelhante, éramos os últimos a nos enquadrarmos em alguma equipe.

Hoje, como educador e considerando o contexto da época, posso afirmar que o ensino ministrado não colaborava, pois se configurava em práticas transmissivas. Mas, exatamente por isso, esse ensino era reconhecido pela comunidade externa devido à exigência dos professores e ao rigor disciplinar característico das escolas evangélicas existentes. Porém, talvez, pela maturidade adquirida e pelo receio diante do futuro, a partir da 7ª série, meu desempenho foi aumentando visivelmente, chegando ao ponto de eu ter ganho alguns prêmios como estudante destaque com maior média em diferentes unidades integrantes da organização do ano letivo.

⁶ Durante a defesa deste memorial, um membro da banca fez uma observação sobre esse fato. Foi dito que, provavelmente, a escola que não oferecia uma abordagem pedagógica adequada ao meu perfil. Na escrita deste memorial, refleti sobre essa possibilidade, mas poderia parecer arrogante da minha parte afirmar algo do tipo neste texto. Na medida em que fui avançando nas séries escolares, recordo-me da minha empolgação com atividades de pesquisa, quando eu precisava buscar informações em fontes diversas, elaborar algum conhecimento e compartilhar oralmente em seminários. No 2º Grau, a professora de Geografia costuma propor atividades desse tipo.

Documento 3. Certificado de 1º Grau

INSTITUTO ADVENTISTA DO RECIFE
(Nome do Estabelecimento de Ensino)

Endereço: R. Zeferino Agra, 268-Arruda Recife Estado: PE

Autorização de Funcionamento: 3385 Publicado no D.O. 05.12.77

Cadastro Escolar Nº: P.000.263

CURSO DE 1º GRAU

CERTIFICADO

Pelo presente Histórico Escolar certificamos que **WAGNER RODRIGUES SILVA**

filho de **Inácio Francisco da Silva**
e de **Ataide Rodrigues Silva**
nascido em **17** de **setembro** de **1979**
natural de **Recife** Estado de **PE**
nacionalidade **Brasileira**
concluiu **3ª** série do 1º Grau nos termos da Lei 5692/71.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1 - A nota mínima de aprovação é 6,0 (seis) e 5,0 (após recuperação final).

2 - Regime de Dependência
1º Sim 2º Não

DISPENSA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Decreto Federal 69450 de 01.11.71 - art. 6º - alínea
 Lei Federal 6503 de 13/12/77 - art. 1º - alínea.

Observações: _____

INSTITUTO ADVENTISTA DO RECIFE
Rua Zeferino Agra, 268 - Arruda
INSISCRICÃO P. 000.263
Autorizado pela Portaria 31.15 de 02-12-77
Publicado no Diário Oficial do Est. de Pernambuco em 03-10-77 nº 554 008-83
Secretaria A-02208

Documento 4. Histórico escolar do 1º Grau

Histórico Escolar do Curso de 1º Grau

PARTES	NÚCLEO COMUM										PARTE DIVERSIFICADA		
	Português	Matemática	Ciências	História	Geografia	Ensino Religioso	Ensino Artístico	Ensino Musical e Cívico	Ensino de Inglês	Ensino de Espanhol	Ensino de Francês	Ensino de Alemão	Ensino de Italiano
1ª SÉRIE	75	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
2ª SÉRIE	80	75	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
3ª SÉRIE	85	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Regime de dependência: Sim () Não (x)

Recife, 02 de Janeiro de 1979
Judite de Albuquerque Barbosa
Diretora Reg. N.º 175-REC

Documento 5. Certificado de 2º Grau

Instituto Adventista do Recife

Endereço: **Requena Agra 268 Arruda** Cidade: **Recife** Estado: **PE**

Autorização de Funcionamento: **3509** Publicado no **D.O. 10-08-95**

Inscrição de Cadastro Nº: **P.000.263**

CURSO DE 2º GRAU

CERTIFICADO

Pelo presente Histórico Escolar certificamos que **Wagner Rodrigues Silva**

filho de **Inácio Francisco da Silva**
e de **Ataide Rodrigues Silva**
nascido em **17** de **setembro** de **1979**
natural de **Recife** Estado de **PE**
nacionalidade **brasileira**
Identidade Nº: **5024041** Título de Eleitor Nº: _____ Zona: _____
Carteira de Reservista Nº: _____
concluiu **a 2ª** série do 2º Grau nos termos da Lei 5692/71.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1 - O mínimo exigido para promoção é **6,0 e 5,0 após a recuperação final**

2 - Em caso de **DEPENDÊNCIA**, informamos que o aluno na série _____ obteve o resultado "Dependente" na(s) disciplina(s) _____, em acordo com o Regimento desta escola, que admite o regime de dependência, constando em anexo o(s) programa(s) dessa(s) disciplina(s)

3 - Em caso de **DISPENSA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, informamos que a ocorrência de acordo com: _____

Decreto Federal 69450 de 01.11.71 - art. 6º - alínea
 Lei Federal 6503 de 13/12/77 - art. 1º - alínea.

Observações (art. 25 - Res. 39/77 - CEE): _____

INSTITUTO ADVENTISTA DO RECIFE
Rua Zeferino Agra, 268 - Arruda
INSISCRICÃO P. 000.263
Autorizado pela Portaria 3509 de 08-12-95
Publicado no Diário Oficial do Est. de Pernambuco em 10-08-95 - CCG 32866-71 - 420
Secretaria A-02208

Documento 6. Histórico escolar do 2º Grau

HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE 2º GRAU

DISCIPLINA	1ª Série 1974		2ª Série 1975		3ª Série 1976		Total
	A	CH	A	CH	A	CH	
Língua Portuguesa - 1ª e 2ª	6,0	108	7,6	108	8,3	108	224
Língua Portuguesa - 3ª e 4ª	7,7	72	7,2	72	8,7	72	224
Matemática	9,6	36	9,5	36	9,7	36	108
Ensino Religioso	8,2	36	8,1	36	8,6	36	108
Ensino Artístico	8,2	36	8,2	36	8,1	36	108
Ensino Musical e Cívico	8,2	36	8,2	36	8,1	36	108
O.S. de Brasil	8,0	36	8,0	36	7,5	36	108
Ensino de Inglês	8,3	36	8,3	36	8,6	36	108
Ensino de Espanhol	8,3	36	8,3	36	8,6	36	108
Ensino de Francês	8,3	36	8,3	36	8,6	36	108
Ensino de Italiano	8,3	36	8,3	36	8,6	36	108
Ensino de Alemão	8,3	36	8,3	36	8,6	36	108
Sub Total (CH + F)	1008		922		1008		2938
Psicologia	7,6	36	8,2	36	7,5	36	108
Cultura geral	7,6	36	8,2	36	7,5	36	108
Sub Total (CH + F)	36		36		36		108
TOTAL (CH + F)	1044		1044		1044		3046

Legenda: A = aproveitamento CH = carga horária

09 JAN 1997
Recife, 02 de Janeiro de 1979
Judite de Albuquerque Barbosa
Diretora Reg. N.º 175-REC

PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR

Minha resistência ao curso técnico de 2º Grau foi recompensada e a aposta da escola deu certo. A primeira turma do 3º ano tinha apenas seis estudantes e três foram aprovados em universidades federais. Fui aprovado para Licenciatura em Letras, na UFPE e na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e ainda tive meu nome publicado no Jornal do Commercio (JC) entre as 500 pessoas com as melhores notas no simuladão do vestibular realizado pelo referido veículo de imprensa no segundo semestre de 1996.

Documento 7. Publicidade do IAR

JORNAL DO COMMERCIO Recife, 19 de Janeiro de 1997 DOMINGO

Instituto Adventista do Recife

50%
de aprovação no
vestibular na sua
primeira turma
de 3º ano.

Do pré-escolar ao vestibular, com:
informática profissionalizante, alfabetização de adultos
e escolinha de fut-sal.

Instituto Adventista do Recife
Educando hoje, formando o amanhã.
R. Zeferino Agra, 268 - Arruda - Recife - Fone: 241-7753

Fonte: arquivo pessoal de Judite Andrade Barbosa.

Ao ingressar na universidade pública, encontrei excelentes professores e tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Entre 1998 e 2000, trabalhei como bolsista nos projetos “A organização textual-interativa das adivinhações” (1998-1999) e “Aspectos linguísticos em adivinhas” (1999-2000), ambos coordenados pela *Profa. Dra. Angela Paiva Dionisio* (UFPE). O projeto articulava a análise gramatical das adivinhações para fins do ensino de língua materna, envolvendo a produção de jogos pedagógicos. Esse enfoque contribuiu para

meu desempenho no curso e minha formação enquanto professor comprometido com pesquisas científicas.

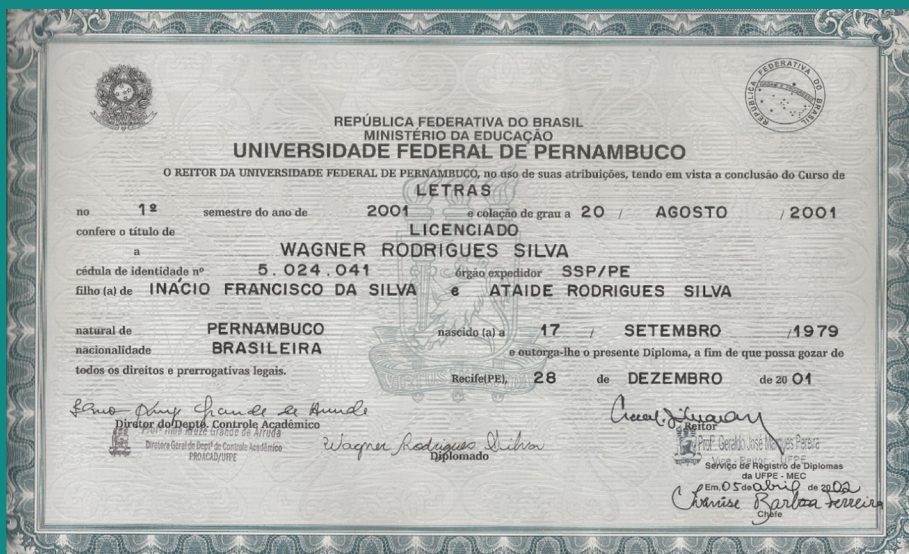
A influência desse projeto se estende na minha trajetória acadêmica. O PIBIC/CNPq/UFPE me oportunizou participar de eventos científicos com oferta de minicurso e apresentação de trabalhos, publicar resultados de pesquisa em resumos de congresso, artigos em anais de eventos científicos e em periódicos (MUNIZ; SILVA, 2001; SILVA, 1999a, 1999b, só para citar alguns). Além dos textos publicados em língua portuguesa, tive um texto em coautoria publicado em língua inglesa (SILVA; SILVA, 2000). Os objetivos⁷ desse programa oficial foram alcançados comigo, pois obtive um excelente desempenho durante a licenciatura, sendo condecorado com “a Lâurea Universitária, por ter apresentado o melhor desempenho acadêmico na Graduação em Letras, concluída integralmente no primeiro semestre de 2001, com média global de 8,82”⁸.

Que ousadia essa primeira publicação em língua inglesa! Abro um parêntese para relatar uma história interessante. Antes de iniciar a graduação, minha preocupação com o estudo da língua inglesa na universidade era tamanha que escrevi uma carta para o então governador de Pernambuco, *Sr. Miguel Arraes de Alencar*, pedindo uma bolsa para estudar inglês. Minha carta foi respondida e fui chamado ao Palácio do Campo das Princesas, residência oficial do governador e sede administrativa do poder executivo do estado. Não tive o prazer de conhecer pessoalmente o governador, mas fui recebido por alguém com a função de assistente dele, quem me encaminhou para um dos Núcleos de Estudos de Línguas, numa escola pública do centro do Recife, onde cursei alguns módulos disponíveis para o nível que alcancei. Fecho o parêntese!

21

Pesquisa científica no centro do magistério: memórias forjadas nos desafios da vida

Documento 8. Diploma da Licenciatura em Letras



Fonte: arquivo do autor.

⁷ Os objetivos gerais do PIBIC/CNPq são: “a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; b) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e c) contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação”. Fonte: http://memoria2.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTAN CE_0oED/10157/100352?COMPANY_ID=10132#rn17062. Acesso em: 05 jan. 2023.

⁸ Texto reproduzido do certificado emitido.

Documento 9. Láurea universitária



Fonte: arquivo do autor.

No semestre seguinte ao da conclusão licenciatura, fui aprovado no mestrado em Linguística Aplicada (LA), sob a orientação da competente *Profa. Dra. Inês Signorini* (UNICAMP/CNPq), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O PIBIC/CNPq/UFPE me oportunizou as primeiras viagens fora de Pernambuco e ainda me ajudou a ingressar no mestrado do mais conceituado programa brasileiro em LA, com um corpo docente bastante reconhecido na época. Como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cursei o mestrado entre os anos de 2002 e 2003, totalizando 20 meses de grandes aprendizados na UNICAMP.

Deixar minha terra natal não fazia parte dos meus planos, pretendia prestar seleção para o Mestrado em Letras da UFPE e até cogitei a possibilidade de cursar o Mestrado em Educação da mesma instituição, mas, mais uma vez, fui incentivado por minha orientadora do PIBIC a me lançar em desafios maiores. Na ocasião, a *Profa. Dra. Angela Dionísio* (UFPE) comentou que eu precisava ler novas literaturas, aprender outras coisas. Ainda hoje, recordo-me que, do orelhão preto na frente da escada principal do Centro de Artes e Comunicação (CAC), onde cursava a Licenciatura Dupla em Letras, liguei para minha mãe informando que tinha sido aprovado no mestrado e, naquele momento, ela chorou em função da minha futura partida.

No mapa da Figura 1, eis a representação do meu primeiro grande deslocamento em busca de uma formação acadêmica diferenciada no Sudeste. No percurso, enfrentei desafios diversos, encontrei pessoas acolhedoras, vivenciei experiências memoráveis e acumulei muito aprendizado.

Figura 1. Destino à Campinas, SP



Fonte: autoria própria.

Em minha pesquisa de mestrado, analisei diferentes propostas de análise linguística em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para o EF2 (SILVA, 2003). Tal análise tomou como referência as principais produções científicas brasileiras sobre o assunto e a proposta pedagógica de análise linguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), diretriz curricular oficial pouco conhecida na ocasião. Na dissertação, ainda foi apresentada uma proposta de estudo da gramática a partir de textos injuntivos, a exemplo das instruções de uso em rótulos de produtos alimentícios e de limpeza. Percebo a influência das minhas pesquisas do PIBIC/CNPq/UFPE no meu trabalho de dissertação, considerando ainda influências dos estudos da Linguística Textual, que tem a UFPE como um dos seus principais berços no Brasil. Em formato de livro, minha pesquisa de mestrado foi publicada pela Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem), após aprovação em edital público para publicação de livros acadêmicos (SILVA, 2011a).

No mesmo semestre de conclusão do mestrado, fui aprovado na segunda colocação para o Doutorado em Linguística Aplicada, na mesma instituição e sob a mesma orientação⁹. A saída da

⁹ Acesso ao resultado do processo seletivo para o Doutorado em Linguística Aplicada – 2003: https://intranet.iel.unicamp.br//pos/arquivos/processoseletivoLA03_finald.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

minha cidade natal era temporária, apenas para cursar o mestrado, mas eu tinha consciência de que o tempo distante da família poderia se estender com um possível doutorado. Quando fui aprovado para o referido curso, minha mãe chorou novamente e falou que a distância iria se prorrogar por aproximadamente quatro anos.

Diferentemente do contexto brasileiro atual, marcado pelo investimento reduzido na pesquisa científica, mais um degrau da minha formação acadêmica só foi possível pela oferta de bolsa de estudo pelo governo federal, assim pude permanecer em Campinas, bem como inúmeros colegas igualmente distantes das suas cidades de origem. Fui bolsista de doutorado pelo CNPq, mesma agência que investiu em minha iniciação científica. Concluí o doutorado num período reduzido de 23 meses, entre os anos 2004 e 2006, mais uma vez fazendo jus a minha participação no PIBIC/CNPq/UFPE. Esclareço que a pesquisa de doutorado foi iniciada um semestre antes do meu ingresso no curso.

O reduzido tempo do doutorado pode ser justificado por várias razões, dentre as quais destaco o receio da integridade familiar na cidade natal, a posse como docente na universidade pública e a constante tensão envolvida na pesquisa com pessoas. No cotidiano, tenho a impressão de estar vigilante para evitar prejuízos futuros, originários de situações inesperadas. Tento aliviar essa ansiedade, mas ela insiste em fazer parte de minha personalidade.

Uma desses imprevistos me ocorreu durante o próprio doutorado. Localizada ao lado da minha residência, no centro de Campinas, uma grande loja de eletrodomésticos pegou fogo. Até fui inserido na matéria sobre o incêndio, publicada no Correio Popular, conforme registro do Documento 10. Na ocasião, peguei meu notebook, coloquei todos meus documentos dentro de uma bolsa e desci do 11ª andar do prédio¹⁰. Conforme registrado no jornal, “os dois se preocuparam com a possibilidade do fogo atingir o prédio onde moravam, pois um está no mestrado e outro no doutorado [...] Eles temiam perder todo o material de pesquisa”.

Documento 10. Pesquisa em risco

“Era o horário do jantar e ouvi um barulho que se assemelhava a fogos de artifício. Percebi que havia algo de errado e logo notei que o prédio da loja estava em chamas. Peguei meus documentos e saí de minha casa junto com a amiga que mora comigo”, contou. Silva acrescentou que os dois se preocuparam com a possibilidade do fogo atingir o prédio onde moram, pois um está no mestrado e outro no doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Eles temiam perder todo o material de pesquisa.

le curiosos
o o estrago
A rede in-
cessoria de

reciclagem
antos, de 25
carriolas
midos nele

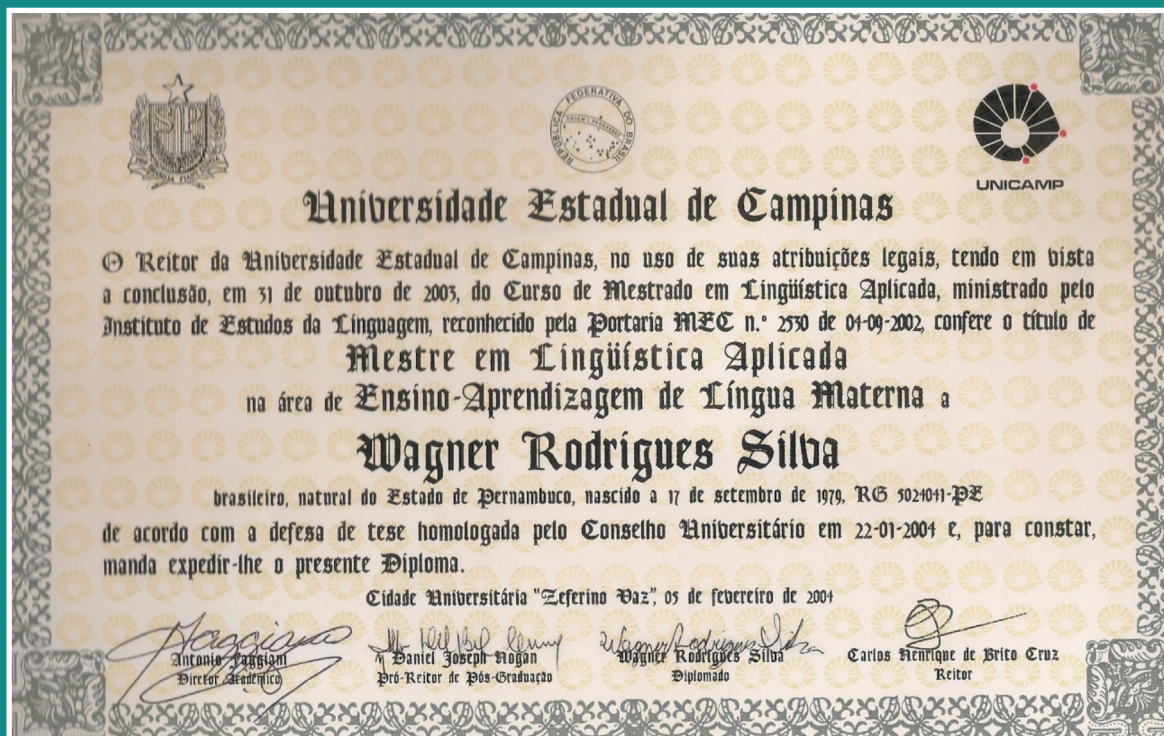
O doutorando Wagner Rodrigues Silva: medo de perder pesquisa

GUSTAVO MAGNUSSON/AA

Fonte: Correio Popular, Campinas, 03 ago. 2005, p. 6.

¹⁰ Esse intempestivo foi experienciado junto a uma amiga, Milene Bazarim, hoje docente na UFCG, com quem compartilhava o apartamento 111B. Na ocasião, ela cursava mestrado com minha orientadora.

Documento 11. Diploma de mestrado em Linguística Aplicada



Documento 12. Diploma de doutorado em Linguística Aplicada



Fonte: arquivo do autor.

Na pesquisa, realizei um estudo de caso numa escola pública da região industrial de Campinas, Estado de São Paulo, com uma turma inserida num projeto de aceleração do aprendizado, o que, oficialmente, era justificado pelo fato de os estudantes serem considerados com dificuldades no aprendizado (SILVA, 2006). Em uma pesquisa-ação, em parceria com a professora da turma, a investigação mostrou como o trabalho informado pela noção de gêneros textuais, conceito ainda pouco conhecido nas escolas da época, pôde contribuir para o fortalecimento dos estudantes. A pesquisa mostrou ainda que os estudantes eram estigmatizados na instituição pela situação socioeconômica adversa enfrentada por eles e suas famílias, o que era agravado pela separação dos mesmos em turmas isoladas.

Além de contribuições diretas para o contexto escolar investigado, a tese apresentou valorosas contribuições metodológicas a partir da caracterização da sala de aula como um espaço social complexo, composto pelo intenso fluxo de atores sociais de natureza diversa, sejam eles humanos ou não-humanos (LATOURET, 2002). Assim como a pesquisa de mestrado, a tese foi adaptada para o formato de livro e publicada pela Editora da Universidade do Estado do Amazonas (Editora UEA). Foi aprovado por edital público para publicação de livros acadêmicos. A primeira edição do livro foi publicada em 2012, no formato impresso (SILVA, 2012a); a segunda edição revisada foi publicada em 2020, no formato e-book (SILVA, 2020a).

Aproximando-me do final deste capítulo, faço um breve esclarecimento sobre minha experiência com o ensino básico. Finalizei minha graduação no primeiro semestre de 2001 e durante todo esse ano letivo fui professor para turmas da 5ª série em duas escolas privadas com perfis completamente diferentes, em Recife. Trabalhei numa escola de periferia no próprio bairro, Água Fria. Os estudantes eram filhos de famílias pobres que se esforçavam para mantê-los em escolas privadas, em função dos percalços característicos do ensino público, então ofertado em Pernambuco. A outra escola atendia filhos de parte da classe média alta e intelectual, no Bairro de Aldeia, Município de Camaragibe, integrante da denominada Região Metropolitana do Recife. As duas instituições eram espaços laborais agradáveis, o trabalho nessa última, porém, só se tornava um pouco cansativo por demandar a utilização de três ônibus para chegar cedo à escola.

Outra experiência que gostaria de registrar foi minha participação em um programa de formação continuada para professores da Rede Pública do Estado de São Paulo – Programa Teia do Saber –, durante o período do meu doutorado. Junto a outros docentes doutores ou doutorandos e sob a coordenação da minha orientadora, ministrei aulas aos sábados, em dois semestres letivos distintos nesse curso de formação em serviço. Parte dos dados da minha tese foi gerada nesse curso, o qual também resultou na publicação de uma coletânea bastante relevante com trabalhos de diferentes autores, formadores do programa focalizado (SIGNORINI, 2006).

Concluído este capítulo, passo à descrição da minha chegada à região amazônica, mais precisamente da minha trajetória profissional no jovem Estado do Tocantins, localizado na desafiadora Região Norte do Brasil.

CAPÍTULO 2



Eu penso que todas as calamidades do mundo vêm da língua. Se os homens não falassem, tudo correria muito bem, como entre os animais que não falam. As formigas e as abelhas, por exemplo. Esses bichinhos vivem na maior ordem possível, com suas comidinhas a hora e a tempo – e que comidas! O mel é uma perfeição que você nem sonha. [...] E qual é o segredo da felicidade desses animaizinhos? Um só: não falam. No dia em que derem de falar, adeus ordem, adeus paz, adeus mel! A língua é a desgraça dos homens na terra.

(LOBATO, 2019, p. 21)

PERCURSOS NO CÂMPUS DE ARAGUAÍNA

2005.1 – 2015.1

Quando cursei o mestrado e o doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), a secretaria da pós-graduação costumava enviar para os e-mails dos estudantes mensagens com conteúdo de interesse da comunidade acadêmica, a exemplo de informações sobre eventos científicos, chamadas para publicação científica e concursos para docentes. Uma dessas mensagens recebidas era a divulgação do Edital 018/2004 – UFT, de 30 de junho de 2004, era o quarto concurso público para docentes efetivos da UFT, com diversas vagas para o magistério no ensino superior. Os tópicos de avaliação para o código de vaga 775334, Língua Portuguesa (Prática de Ensino), surpreenderam-me, pois eram assuntos trabalhados na minha pesquisa de mestrado. Naquele momento, compreendi que se tratava de uma vaga alinhada ao meu perfil, pois queria estar na universidade sem perder o contato com professores e estudantes do ensino básico. Isso os estágios supervisionados obrigatórios poderiam me proporcionar.

No segundo semestre do doutorado em LA, estava com a documentação preparada, inclusive com carta de aceite do supervisor no exterior, Prof. Jim Martin, um dos maiores nomes da linguística sistêmico-funcional (LSF), para apresentar candidatura ao Programa de Doutorado Sanduíche, a ser realizado na Universidade de Sydney, Austrália. Objetivava aprofundar meus conhecimentos sobre as abordagens pedagógicas da LSF para o ensino de línguas, uma vez que, na escola básica, o estudo da gramática continuava desafiando os professores brasileiros e, atualmente, a situação não é muito diferente.

Decidi realizar o concurso. Nunca tinha imaginado morar no Estado do Tocantins. Até então, minha única lembrança do lugar era uma fala de um colega meu, em sala de aula, ainda quando cursava o 1º Grau Maior. Na ocasião, um vendedor de mapa do Brasil entrou na sala de aula e, ao tentar convencer os estudantes a comprarem o material, perguntou se alguém sabia o nome do estado mais jovem da nação, o qual podia ser encontrado no material propagandeado. Um colega gritou do fundo da sala o nome do Tocantins. Quem diria que eu faria essa relação tantos anos depois!

Como encorajamento para meu primeiro concurso, o incentivo da minha orientadora do doutorado foi importante. Assim como meus colegas de pós-graduação, almejava ser docente concursado em universidade pública. Durante minha permanência em Campinas, guardava a angústia de algo acontecer a meus pais e, por algum momento, precisar interromper meu sonho acadêmico. A estabilidade financeira poderia me trazer alguma tranquilidade nesse sentido.

O investimento no concurso não foi só financeiro, uma vez que envolvia um grande deslocamento, mas de tempo e intelectual. Cheguei à capital tocantinense em pleno 16º aniversário da cidade, cujo *slogan* da festa era *Palmas para Palmas!* Na cidade, permaneci entre os dias 19 e 22 de maio de 2005. Além das minhas roupas, levava na mala dez pastas, uma para cada tópico que seria sorteado para as provas escrita e didática. Em cada pasta, havia um texto elaborado para a prova teórica escrita, três cópias do plano de aula a serem entregues à banca e os materiais ou recursos

didáticos necessários para a prova didática. Não sei a razão, mas ainda tenho todas essas pastas guardadas...

Conforme afirmei, foram disponibilizadas inúmeras vagas para diversas áreas do conhecimento. Havia hotéis cheios com o público do concurso. Tive a oportunidade de conhecer aproximadamente uma dezena de candidatos na ocasião, alguns dos quais, posteriormente, tornaram-se meus colegas de trabalho. Muitas histórias surgiram durante os quatro dias de permanência no Tocantins. Havia pessoas desesperadas para encontrar algum local para imprimir o material da prova didática, em pleno final de semana festivo em Palmas, o que não foi um problema para mim, graças às dez pastas. Uma dessas histórias foi o meu medo de os planos de aula sumirem de dentro da minha mala no hotel.

Dado o preparo para as provas, tinha a convicção de que seria aprovado e não me senti fragilizado quando, numa mesa de bar na Praia da Graciosa, em algum momento após as provas, alguém comentou que não teria problema eu não ser aprovado, pois, nos meus 26 anos, eu ainda era muito jovem. Em 03 de junho, foi divulgado o resultado provisório. Dos cinco candidatos inscritos para vaga pleiteada por mim, um não compareceu ao concurso, outro foi reprovado e três pessoas foram aprovadas, dentre elas, eu fiquei em primeiro lugar. Mais uma vez, a perseverança e a fé me garantiram uma conquista. Meus planos de estudo no exterior foram adiados, Sydney foi preterida em detrimento de Araguaína...

Apresentada esta parte introdutória, esclareço que, nas seções seguintes deste capítulo, descrevo alguns percursos acadêmicos que desbravei a partir do meu ingresso na UFT. Pontuo alguns encontros e desencontros, desafios, recuos e avanços no percurso acadêmico construído durante minha atuação profissional no Câmpus de Araguaína, em torno de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA CHEGADA

Com a minha aprovação no concurso da UFT, recordei-me de uma fala da minha avó materna, quando da minha aprovação no mestrado. Com toda a simplicidade de uma senhora que nunca frequentou uma escola e que aprendeu a ler pegando as cartas das patroas na lixeira, minha avó comentou que, certamente, eu não voltaria para casa e sabia o que minha mãe estava sentindo, pois ela mesma tinha vivenciado uma história semelhante com o próprio filho, que fizera carreira militar no Rio de Janeiro.

Por um lado, ser efetivado como servidor federal no dia 17 de novembro de 2005 foi uma grande conquista profissional. Por outro lado, isso significou me distanciar fisicamente dos meus familiares. Desde as viagens de retorno das férias para Campinas, as despedidas deixavam meu coração muito apertado porque me incorria o receio de não encontrar mais algum parente nas férias seguintes, especialmente minha avó, que era a mais idosa. Com o passar dos anos, o aperto só aumentava e, como esperado na vida, algumas perdas aconteceram. Perdi tia, tios e avó. Uma daquelas situações inesperadas e temidas aconteceu: minha tia mais jovem, *Márcia Moura Pinto*, faleceu repentinamente aos 39 anos.



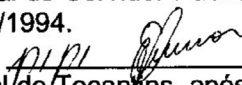
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS UFT

TERMO DE POSSE E COMPROMISSO

Termo de Posse e Compromisso de bem cumprir os seus deveres, tomado por Wagner Rodrigues Silva na forma abaixo:

Aos dezessete dias do mês de novembro do ano de 2005, 184^º da Independência e 117^º da República, perante o Reitor da Fundação Universidade de Federal do Tocantins, designado pelo Decreto do dia 12 de julho de 2004, publicado no DOU n.º 133, de 13 de julho de 2004, Professor Alan Kardec Martins Barbiero, compareceu o senhor Wagner Rodrigues Silva, nomeado pelo Ato da Reitoria n.º 277, publicado no DOU n.º 206 de 26 de outubro de 2005, para exercer o cargo de Professor (a) Assistente, no regime de Dedicção Exclusiva, para atuar na área de Língua Portuguesa (Prática de Ensino), com lotação no *Campus* Universitário de Araguaina, da carreira de Docência Universitária, do Quadro de Pessoal Permanente da Fundação Universidade Federal do Tocantins, de acordo com incisos I e II do Decreto 94664 (PUCRCE) de 23/7/1987, e com do art. 13 da Lei n. 8.112/1990, publicada no DOU de 12/12/1990.

Do referido cargo tomou posse, ficando ciente dos direitos e das responsabilidades inerentes ao cargo, assumindo o compromisso de bem cumprir os seus deveres legais, entre eles, o de exercer com zelo e dedicação as atribuições do cargo; ser leal à instituição que serve; observar as normas legais e regulamentares; cumprir as ordens superiores, exceto quando manifestamente ilegais; atender com presteza ao público em geral, prestando as informações requeridas, ressalvadas às protegidas por sigilo; proceder à expedição de certidões requeridas para defesa de direito ou esclarecimento de situações de interesse pessoal, bem como às requisições para defesa da Fazenda Pública; levar ao conhecimento da autoridade superior as irregularidades de que tiver ciência em razão do cargo; zelar pela economia do material e conservação do patrimônio público; guardar sigilo sobre assunto da Universidade; manter conduta compatível com a moralidade administrativa; ser assíduo e pontual ao serviço; tratar com urbanidade as pessoas; representar contra ilegalidade, omissão ou abuso de poder; bem como apresentar declaração dos bens e valores que constituem o seu patrimônio e declaração quanto ao exercício ou não de outro cargo, emprego ou função pública, conforme Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, aprovado pelo Decreto n. 1.171 de 22/6/1994.

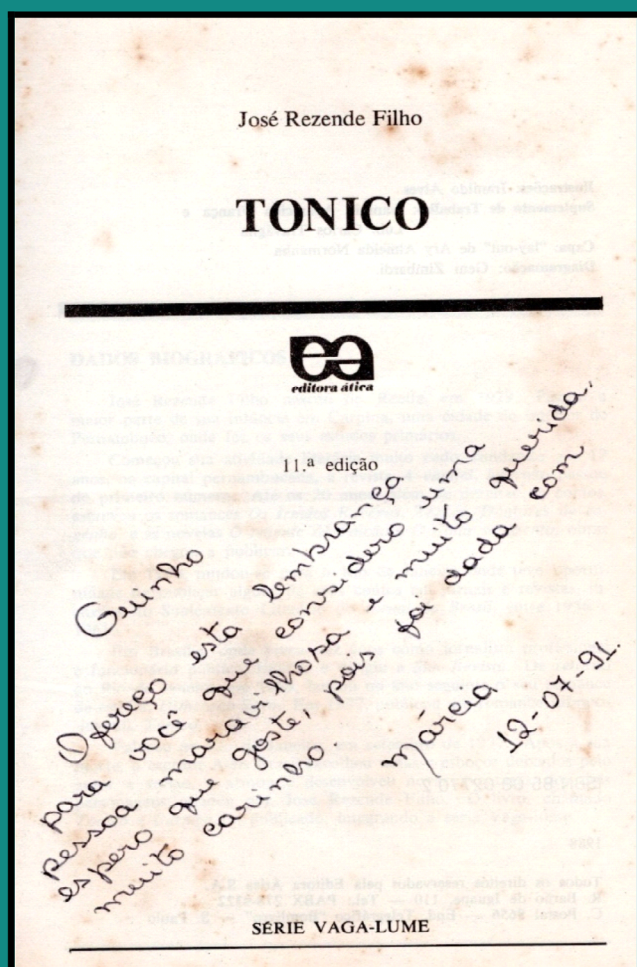
Para constar, eu, Emerson Subtil Denicoli  _____, Diretor de Recursos Humanos da Fundação Universidade Federal do Tocantins, após o exame da documentação necessária, lavrei o presente termo.


Alan Kardec Martins Barbiero
Reitor

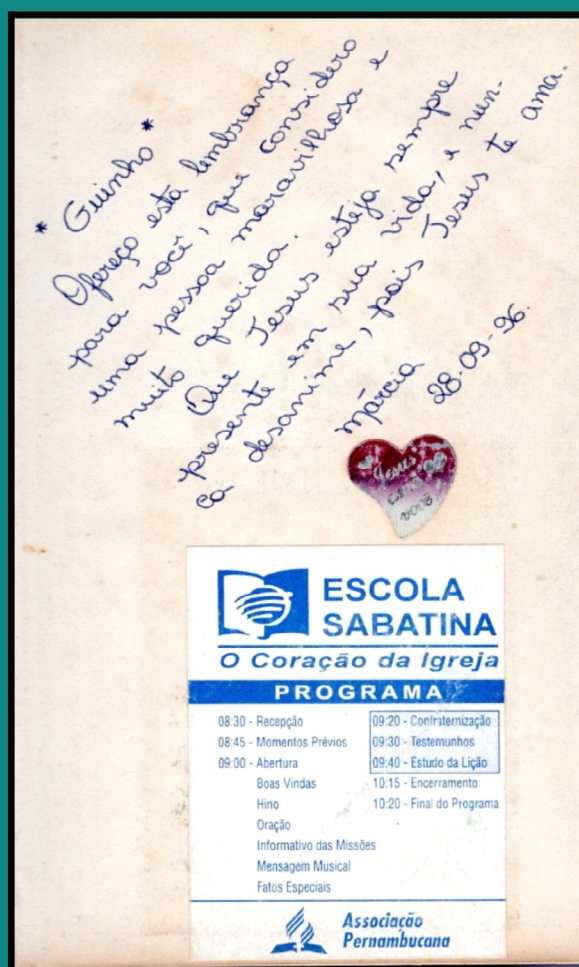

Wagner Rodrigues Silva
Empossado

Mas por que citá-la e homenageá-la aqui? Dessa tia, tive muita atenção na infância, adolescência e juventude, com ela frequentei a Igreja Adventista do Sétimo Dia por importantes anos. Foi uma incentivadora da leitura, possuía pilhas de livros com capas sensuais, os quais eram trocados em sebos. Se minha memória não me engana, eram livros das séries Bianca, Julia, Sabrina... Até hoje, tenho curiosidade de saber o conteúdo daqueles livros que a empolgavam tanto. No Documento 14, reproduzo a dedicatória do livro *Tonico*, de *José Rezende Filho*, publicado na famosa série Vaga-Lume, da Editora Ática. Ganhei de presente da minha tia quando eu tinha 11 anos. Em minha labuta estudantil, receava ter a vida transformada conforme experienciado por *Tonico* aos 13 anos, personagem principal da obra, que abandonou a escola após a morte repentina do pai, pois precisou trabalhar para auxiliar no sustento da família.

Documento 14.
Incentivo afetivo à leitura



Documento 15.
Incentivo afetivo à espiritualidade

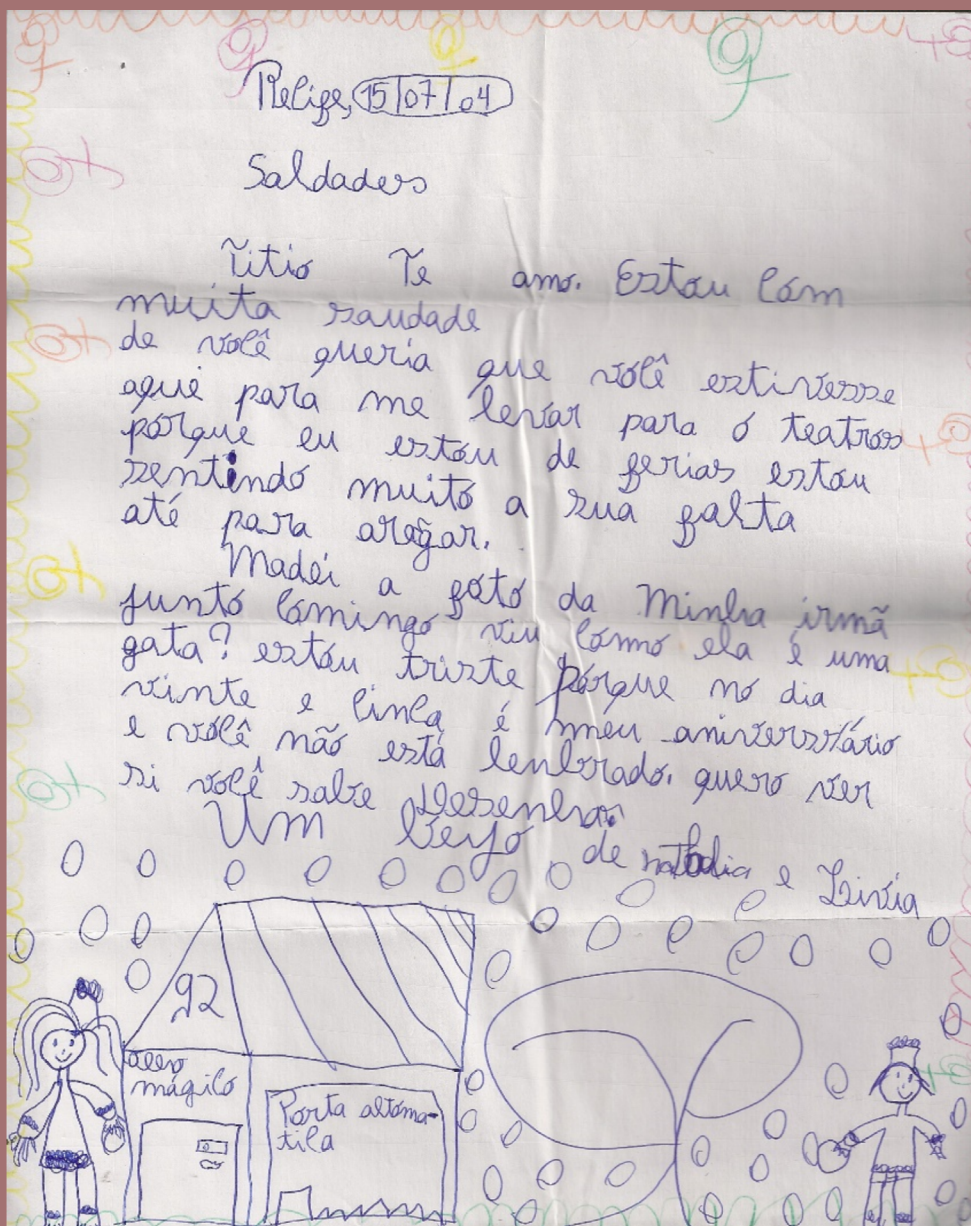


Fonte: arquivo pessoal do autor.

No Documento 15, reproduzo a dedicatória do hinário com o qual fui presenteado aos meus 17 anos. Essa morte me marcou profundamente, marcou igualmente minha família. Às vezes, pego-me perguntando se foi válido permanecer no Tocantins e não ter aproveitado mais meus familiares, essas pessoas queridas. Por enquanto, permaneço sem resposta para tal questionamento.

Ainda a título de ilustração dos sentimentos que me atravessam, mesmo hoje, 19 anos depois, é difícil ler a cartinha reproduzida como Documento 16 sem me emocionar. Junto às cartas da minha sobrinha mais velha, há antigas correspondências da minha mãe que não tenho coragem de revisitá-las, de relê-las... Minha permanência na UFT inviabilizou um convívio próximo a minhas duas sobrinhas, ao longo do crescimento delas. No meu percurso profissional, esforço-me para desenvolver um trabalho diferenciado, de modo que minha permanência no território tocantinense possa ser justificada.

Documento 16. Carta da sobrinha Nathália



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Conforme mencionei na introdução deste capítulo, nunca cogitei morar no Tocantins. Não sabia da existência de Araguaína, cidade em que me casaria e residiria por 10 anos. Fiz o concurso e tomei posse como servidor federal no Câmpus de Palmas. Em outros termos, só conheci a cidade após a posse, quando peguei um ônibus na rodoviária da capital e enfrentei, pela primeira vez, com um misto de felicidade e ansiedade, uma longa viagem de aproximadamente 6 horas, em um dia bastante chuvoso.

No mapa da Figura 2, represento o deslocamento que resultou na permanência temporal mais extensa, em busca de minha realização profissional como docente universitário.

Figura 2. Destino à Araguaína, TO



Fonte: autoria própria.

Apesar das inúmeras dificuldades então impostas pela localidade, como a precariedade da infraestrutura e da oferta de serviços pontuais, a exemplo dos serviços de saúde e do deslocamento aéreo, foi gratificante contribuir diretamente com o desenvolvimento do norte tocantinense. Foram anos de muito trabalho e aprendizado numa instituição recém-federalizada, que, por alguns anos, ainda funcionou provisoriamente em um antigo prédio escolar, localizado no Bairro São João e pertencente a uma antiga faculdade, na época em que a cidade pertencia ao Estado de Goiás. Para

alguém familiarizado com cidades grandes e violentas, Araguaína poderia ser considerada um local tranquilo.

Como a UFT não é organizada em faculdades ou departamentos, os docentes se vinculam diretamente aos cursos de graduação. Na unidade de Araguaína, eu estava vinculado à Licenciatura em Letras e fui o primeiro professor efetivo de estágio supervisionado, haja vista que o corpo docente de servidores efetivos ainda estava em formação. A instituição foi implementada em 2003, a partir da chegada dos primeiros servidores federais concursados.

Da mesma forma como eu cheguei à instituição, muitos docentes ainda eram inexperientes ou tinham pouca experiência na docência do ensino superior e, até mesmo, no magistério do ensino básico. Sobre esse fato, no início do ano letivo de 2006¹¹, tive uma experiência desagradável e marcante na minha primeira reunião do colegiado, quando foi lida a ata número 66, relativa à última reunião do ano letivo de 2005, realizada em 14 de dezembro. O registro realizado em ata me faz recordar da epígrafe deste capítulo, quando se tematiza o mau uso da língua, segundo fala da Boneca Emília. Segue o excerto da referida ata com nomes fictícios para os docentes mencionados, a fim de evitar alguma exposição indesejada, mesmo considerando que essas atas de reunião sejam documentos públicos:

[...] Em seguida, a professora Maria Clara Pereira apresentou o seu plano de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que, submetido à apreciação pelo colegiado, foi aprovado sem restrições. Em seguida, a professora Maria Clara Pereira mencionou suas dificuldades na função de coordenadora de estágios no curso, bem como a recusa das escolas públicas em receber os acadêmicos estagiários. Além disso, lembrou que o professor Wagner Rodrigues, recém-concursado, tem pouca experiência no trato com o ensino, uma vez que, ao ver sua ficha de cadastro de docente, observou que o mencionado professor só tem um ano de atividade exercida. A esse respeito, a professora Francisca Pedrosa lembrou que a questão de “experiência” é um dado menor, tendo em vista exemplos como: a professora Mônica Batista, que exerceu a função de coordenadora de curso e o professor João Castro que também exerce pela primeira vez. Manifestou-se, em seguida, o professor Antônio Henrique, que apontou para os trabalhos de estágio que ficaram dispostos sobre as cadeiras, na sala da coordenação do curso, lembrando que os professores das disciplinas de prática de ensino tinham experiência, mas deixaram a desejar no que se refere aos cuidados com o material elaborado pelos acadêmicos no decorrer das disciplinas [...] (Ata N.º 66, Colegiado de Letras, UFT, Araguaína).

Um detalhe nesse episódio é o fato de a autora do comentário registrado ter sido aprovada para outro código de vaga, no mesmo concurso, com a nota na prova didática inferior à pontuação

¹¹ Considerando que minha posse no cargo ocorreu no final do segundo semestre letivo de 2005 e que eu estava trabalhando para finalizar o doutorado, o coordenador do curso me liberou das atividades acadêmicas até o início do semestre letivo subsequente. Os trabalhos disciplinares já estavam avançando para o final do semestre, sob a responsabilidade de professores cedidos pelo estado, os quais eram remanescentes da universidade estadual recém-federalizada.

obtida por mim, mesmo ela tendo vários anos de experiência nos ensinos básico e superior¹². Felizmente, a referida docente se tornou uma parceira de grandes batalhas nos desafios enfrentados na UFT, ainda que o infeliz comentário tenha se instalado nas minhas memórias, somando-se a outras situações geradoras de sofrimento.

Quanto à fala da personagem do Monteiro Lobato, não concordo completamente com o que é dito sobre a língua, quando a boneca afirma que “todas as calamidades do mundo vêm da língua” e que “a língua é a desgraça dos homens na terra” (LOBATO, 2019, p. 21). Ainda que a violência ou o sofrimento possa ser praticado pela língua(gem), esse mesmo instrumento pode ser utilizado para pacificar e construir colaborativamente saberes (MAGALHÃES, 2011; MATO, 1996, 2002; SILVA; CAMPOS, 2022; 2023), conforme procurei realizar com estudantes e professores no meu percurso por Araguaína. Assim, procurei valorizar as oportunidades emergentes a partir da UFT.

Para finalizar esta seção, esclareço que a relevância dessa última informação neste memorial se justifica pelo fato de as relações interpessoais na instituição serem marcadas por conflitos, instaurados inclusive quando a produtividade docente se torna expressiva. Não acredito que esse problema seja exclusividade da instituição focalizada, mas é o reflexo do comportamento de algumas pessoas. Acúmulos de conflitos resultaram em minha transferência, após uma década, para o Câmpus de Palmas, conforme pontuarei no terceiro capítulo deste memorial.

35

ATIVIDADES DE ENSINO

Os servidores atuam como espécies de desbravadores numa instituição pública recém-implementada. E essa foi minha sensação frente aos estágios supervisionados obrigatórios na Licenciatura em Letras, principais componentes curriculares ministrados por mim no Câmpus de Araguaína, entre os **anos 2006.1 e 2015.1**, conforme exposto no Quadro 2. Anteriormente, eles eram ministrados exclusivamente por professores temporários com experiência na educação básica, mas com pouca qualificação para atuação no ensino superior.

Os relatórios de estágio passaram a ser utilizados por mim como documentos de investigação científica, e revelaram uma prática de ensino pouco produtiva para a formação inicial crítica de professores: “Os graduandos focalizam detalhes como horário, data e turma. Raramente, encontramos apreciações críticas quanto às aulas observadas, muito menos observações específicas sobre o ensino de Língua Portuguesa” (SILVA; MELO, 2008, p. 141).

Na Licenciatura em Letras, a coordenação dos estágios obrigatórios foi atribuída a mim, por ser o único docente concursado no curso para trabalhar com componentes curriculares desse tipo. Essa coordenação abrangia inclusive os componentes da habilitação em língua inglesa, área em que eu não atuava como docente. A organização dos estágios passou a ser alterada progressivamente no esforço para aprimorar e garantir a qualidade do trabalho realizado.

¹² A referida docente já atuava na UFT como professora substituta.

Quadro 2. Disciplinas ministradas no Câmpus de Araguaína

NÍVEL	SEMESTRE	DISCIPLINA
Graduação	2006.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura III (2 turmas)
Graduação	2006.2	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura IV (2 turmas)
Especialização		Alfabetização e Letramento (2 turmas). Gêneros Textuais e Leitura
Graduação	2007.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I
		Leitura e Prática de Produção de Texto
		Sintaxe
Especialização	2007.2	Seminários de Orientação Monográfica
Graduação		Invest. da Prática e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II e IV
		Sintaxe
Especialização		Fundamentos Teóricos em Linguística Aplicada
Graduação	2008.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I, II e III
Especialização	2008.2	Gêneros textuais e leitura
Graduação		Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II e IV
Especialização		Alfabetização e Letramento
Graduação	2009.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I e III
Graduação	2009.2	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I e II

Graduação	2010.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I
Mestrado		Met. da Pesq. em Estudos Interdisciplinares da Linguagem
Graduação	2010.2	Leitura e produção de textos (Licenciatura em Geografia)
Mestrado		Tópicos Especiais III: Introdução à Linguística de Texto
Graduação	2011.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa; Língua e Literatura I
Mestrado		Met. da Pesq. em Estudos Interdisciplinares da Linguagem
Graduação	2011.2	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa; Língua e Literatura II
Mestrado		Estudos do Letramento
Graduação	2012.1	Invest. da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura III
Mestrado		Met. da Pesq. em Estudos Interdisciplinares da Linguagem
Mestrado	2012.2	Hipermídia e Ensino
Graduação	2013.1	Morfologia
Graduação	2014.1	Linguística Aplicada
Mest./Dout.	2014.1	Met. da Pesq. em Estudos Interdisciplinares da Linguagem
		Tópicos Especiais I: Introd. à Linguíst. Sistemico-Funcional
Graduação	2014.2	Linguística Aplicada
Mest./Dout.		Produção e Análise de Material Didático

Fonte: autoria própria.

A título de exemplo da alteração mencionada, destaco que: (a) o quantitativo de aulas observadas e ministradas no ensino básico foi ajustado conforme documento oficial regulador; (b) a liberação dos acadêmicos para a regência foi condicionada ao planejamento das aulas, acompanhado pelo supervisor; (c) a produção dos relatórios de estágio foi mediada pelo supervisor e tornou-se passível de reescritas, valorizando critérios qualitativos atrelados ao ensino de língua; e (d) os acadêmicos foram efetivamente acompanhados pelos supervisores, nos estágios de regência nas escolas de ensino básico.

Além dessas mudanças pontuadas, trabalhei no esforço para reconstruir uma relação de confiança com os professores das escolas públicas, pois, conforme mencionado na seção anterior, havia resistência por esses profissionais para aceitar os estagiários. As justificativas dos professores eram diversas: desde a compreensão de que os estagiários não acrescentavam ao trabalho escolar, podendo atrapalhar as atividades programadas, até a ausência de retorno do conteúdo das anotações realizadas pelos acadêmicos nas aulas observadas.

Essa última questão deixava os professores desconfiados de que poderiam ter sua prática pedagógica exposta nos relatórios de estágio a partir de avaliações precipitadas. Na apresentação do *Caderno Didático* que organizei, com unidades didáticas produzidas e testadas por estagiários, afirmei:

As fronteiras, academia e escola, precisam ser urgentemente estreitadas. No ensino de língua materna, o momento atual exige vozes e orientações coletivas, resultantes do estreitamento dialogal entre participantes e interessados na transformação do ensino de língua, o que desloca a voz ou a orientação uníssona, autoritária e autossuficiente (SILVA, 2008a, p. 7)

A compreensão dos educadores da escola básica como interlocutores, parceiros na construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, configura-se, conforme será apreensível em outros momentos deste memorial, como uma preocupação constante em minha prática profissional, nos diferentes tipos de atividades realizadas nos meus quase 17 anos de UFT.

Os primeiros meses de trabalho foram bastante desgastantes, pois precisei enfrentar reações de acadêmicos saudosos das práticas assistemáticas de outrora. Em meio a correções de atividades discentes geradas nos trabalhosos estágios supervisionados e com uma tese de doutorado para concluir, em uma tarde quente, recordo-me de receber uma ligação do coordenador do curso solicitando minha presença na instituição em função da reclamação coletiva de uma turma de estágio, movimento aparentemente fomentado por uma docente, conforme explicitado pelo próprio coordenador. Essa ocorrência não foi a única, houve um segundo movimento dos estagiários.

Na sala coletiva dos professores da Licenciatura em Letras, no antigo câmpus, recordo-me ainda de um comentário de um docente ao afirmar que, em toda esquina da cidade aonde chegava, falava-se do Prof. Wagner, responsável pelos estágios na Licenciatura em Letras. Ao me ver sorrindo com o comentário, ele reiterou dizendo que não estava faltando com a verdade.

Nos estágios supervisionados, eram estudadas as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1998) e locais (PALMAS, 2006), as quais eram confrontadas a recentes contribuições teóricas para o ensino de língua materna (DELL'ISOLA, 2007; KLEIMAN; MORAES, 1999; KOCK; ELIAS,

2006; LAJOLO, 2001; MARCUSCHI, 2001; só para citar alguns). Junto aos estudantes, insistia na compreensão e na produção do planejamento de aulas articulando *práticas escolares de leitura, escrita, oralidade e análise linguística*. Em uma de minhas publicações em coautoria, essas práticas de linguagem foram definidas como

[...] atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula pela exploração do uso da escrita, leitura e análise linguística, permitindo o trabalho com diversos gêneros textuais. Precisam funcionar como referências para as inúmeras atividades de linguagem características da vida diária, além dos muros escolares, na direção de uma aprendizagem *revolucionária*, conforme proposta por Freire (2002, p. 132). Ou seja, na escola, os alunos precisam ser familiarizados com diversos letramentos, não apenas com as práticas necessárias para o sucesso na própria escola (SILVA; SANTOS; FARAH, 2016, p. 91; *italico do original*).

Para organizar o planejamento das atividades das aulas ministradas pelos acadêmicos na escola básica, garantindo a articulação das práticas mencionadas, utilizava-me das noções de unidade didática e projetos pedagógicos. Assim, tais ferramentas pedagógicas funcionavam como *espaços discursivos* ou, nos termos de Signorini (2006)¹³, como *gêneros catalisadores*, pois possibilitavam a articulação das referidas práticas de linguagem, considerando três conceitos teóricos centrais para sustentação de uma abordagem pedagógica produtiva para o ensino de português como língua materna, de acordo com diretrizes oficiais vigentes e literaturas científicas de referência: *texto, gênero e letramento*.

Estes três conceitos podem informar a inovação do trabalho pedagógico, evitando a reprodução de práticas do paradigma da tradição escolar. O *letramento* como finalidade do ensino de língua a partir da diversidade de *gêneros* pressupõe a construção da autonomia discente como leitor ou produtor de *textos*: atores sociais capazes de se posicionarem linguisticamente frente à diferentes demandas sociais (SILVA *et al*, 2016, p. 53; *italico adicionado*).

No percurso descrito, produzi e publiquei artigos científicos, capítulos e livros com resultados de investigações sobre as práticas escolares mencionadas e as diretrizes curriculares oficiais vigentes (SILVA, 2009a, 2009b, 2011a, 2012b, 2012c, SILVA; MELO 2009a; só para citar alguns). Nessas publicações, procurei responder a dificuldades e inquietações manifestadas especialmente por meus alunos, professores de Língua Portuguesa em formação inicial. A partir da observação de aulas ministradas ou da análise das atividades e materiais didáticos, produzidos para os estágios pelos acadêmicos, investiguei as interferências de diferentes saberes mobilizados, no esforço para inovação das aulas de língua materna. Posteriormente, as referidas produções também passaram a

¹³ Conforme Signorini (2006, p. 8), os gêneros catalisadores “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

ser trabalhadas nos estágios, possibilitando que os acadêmicos reconhecessem os desafios locais na literatura científica publicada em editoras e periódicos reconhecidos.

Nos estágios obrigatórios, além de orientar os estudantes a produzirem os planos de aula, bastante tempo era investido nas correções de resenhas e relatos reflexivos, produzidos pelos acadêmicos. Esses textos eram reescritos, até então uma atividade ignorada pelos estudantes, que precisavam experimentar práticas de reescrita, pois intervenções textuais parecidas precisariam ser realizadas por eles no futuro local de trabalho, que são as escolas de ensino básico. Em livro sobre a *escrita reflexiva profissional*, aprimorada na produção de relatórios ou portfólios de estágios obrigatórios¹⁴, afirmei:

a prática de reescrita é desvalorizada e as intervenções do formador no texto do aluno-mestre, quando realizadas, são limitadas a *aspectos linguísticos formais*, envolvendo especialmente *questões ortográficas e gramaticais*. Trata-se de um modelo informado por uma abordagem de aprendizagem behaviorista (SILVA, 2014, p. 48; *itálico adicionado*).

A reescrita dos relatos reflexivos se justificava por demandas linguísticas e, também, por ajustes de conteúdo. Esse gênero foi utilizado em substituição aos relatórios de estágio e nele era tematizada a prática de ensino de língua materna, desenvolvida pelos professores preceptores. Nas correções desses textos, inúmeras perguntas eram registradas às margens das páginas para levar os estudantes a refletirem cautelosamente, no esforço de compreenderem o porquê das dinâmicas observadas e desaprovadas por eles nas escolas. Assim, eu procurava evitar o registro de comentários precipitados, injustos ou qualquer exposição desnecessária dos professores colaboradores dos estágios.

Por alguns semestres, o exaustivo trabalho dos estágios era minimizado com o auxílio de monitoras, ex-alunas com excelente desempenho nos primeiros estágios cursados. Em um primeiro momento, a então acadêmica *Lívia Chaves de Melo* exerceu a função de monitora, atividade que resultou na produção de um artigo científico sobre a configuração do gênero relatório de estágio supervisionado, conforme exame dos antigos relatórios arquivados na coordenação da Licenciatura em Letras. Essa pesquisa serviu de diagnóstico ou reconhecimento dos usos realizados do referido gênero antes do meu ingresso na UFT. Esse artigo foi publicado em *Trabalhos em Linguística Aplicada* (SILVA; MELO, 2008a). Em um segundo momento, *Elem Kássia Gomes* exerceu a monitoria e prosseguiu ingressando no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), conforme comentarei na próxima seção deste capítulo.

Ainda sobre a atuação na Licenciatura em Letras, ressalto minha participação na equipe do “Projeto Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, inserido no Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), financiado pelo governo federal brasileiro para fortalecer as licenciaturas a partir da inovação do ensino na universidade. Tratava-se de um

¹⁴ Aqui, estou compreendendo os relatórios ou portfólios como a reunião de várias atividades documentadas em pastas ou encadernações, entregues pelos estudantes ao final dos semestres letivos. Os relatos reflexivos, planos de aula e documentos comprobatórios da realização do estágio obrigatório são exemplos dos itens arquivados nos relatórios ou portfólios.

projeto interdisciplinar, envolvendo as quatro licenciaturas inicialmente existentes no câmpus: Ciências com Habilitação em Matemática, Geografia, História e Letras.

O principal objetivo do projeto foi produzir materiais inovadores para serem utilizados nos componentes curriculares sob a responsabilidade dos docentes do projeto, nas licenciaturas participantes, e, conseqüentemente, desenvolver práticas de ensino diferenciadas. Numa primeira etapa, sob minha coordenação, foi produzido um caderno didático com unidades didáticas elaboradas e testadas pelos próprios acadêmicos (SILVA, 2008a). Tais materiais foram concebidos como materiais exemplares, servem de modelo para outros acadêmicos e são passíveis de uso no ensino básico. Numa segunda etapa, organizei com a *Profa. Dra. Hilda G. D. Magalhães* um segundo caderno didático (SILVA; MAGALHÃES, 2010). Dessa vez, foram reunidos artigos científicos produzidos em coautoria com os acadêmicos participantes. Os textos apresentam análises críticas sobre as experiências vivenciadas pelos autores na criação, testagem e análise de materiais didáticos produzidos.

A experiência da participação da Licenciatura em Letras no PRODOCÊNCIA, sob minha coordenação, foi registrada em Silva (2008b). Trata-se de um capítulo inserido numa coletânea organizada pela coordenadora geral do projeto, *Profa. Dra. Norma Lucia da Silva*¹⁵. O livro reúne capítulos escritos pelos docentes participantes, nos quais são compartilhadas reflexões teóricas e práticas sobre os trabalhos desenvolvidos. Destaco que, além das atividades de produção e testagem de materiais didáticos nos estágios supervisionados, os estudantes da graduação experienciaram práticas de investigação e de escrita acadêmica.

Além dos quatro estágios obrigatórios, ministrei *Morfologia, Sintaxe e Linguística Aplicada*¹⁶. Nos dois primeiros componentes, procurava realizar um trabalho diferenciado, pois não restringia os conteúdos ministrados aos aspectos teóricos da gramática do português, mas criava *situações pedagógicas* que levavam os acadêmicos a analisarem e produzirem materiais didáticos para o estudo de aspectos morfológicos e sintáticos da língua, no ensino básico. Em outras palavras, esforçava-me para minimizar a insegurança discente referente ao trabalho escolar com a gramática, o que se tornava perceptível quando os acadêmicos precisavam ministrar aulas nos estágios supervisionados.

Nas orientações dos estudantes dos estágios obrigatórios, algo recorrente vivenciado por mim era ouvi-los dizer que não gostavam de literatura. Era lamentável ouvir tal declaração de acadêmicos ao final da Licenciatura em Letras. Mas o curioso era que, quando iam ministrar aulas no Ensino Médio, preferiam trabalhar literatura com receio de lidar com os conteúdos gramaticais.

Quanto ao componente eletivo *Linguística Aplicada*, além de familiarizar os estudantes com objetos de pesquisa nesse campo de estudos e com formas de atuação dos linguistas aplicados, procurava complementar o trabalho com questões do ensino de língua, deixadas de lado nos estágios compulsórios, devido à reduzida carga horária da parte denominada teórica, ministrada na universidade.

¹⁵ A referida docente ingressou na instituição a partir do mesmo concurso em que fui aprovado. Atualmente, é servidora efetiva da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

¹⁶ No semestre 2010.2, ministrei Leitura e Produção de Textos na Licenciatura em Geografia, em função de uma pesquisa realizada por uma orientanda de mestrado que investigava práticas de escrita propostas pelos acadêmicos nos estágios supervisionados do curso mencionado.

Além das aulas na graduação, também ministrei disciplinas na pós-graduação *lato sensu*, entre os anos 2006.2 e 2008.2, na denominada *Especialização em Leitura e Produção Escrita*, já existente quando passei a integrar o corpo docente da instituição. O curso foi idealizado para aprimorar a formação dos professores de língua atuantes na região norte do estado. Grande parte desses profissionais era egressa da antiga universidade estadual, que, por razões diversas, a exemplo do quadro de pessoal pouco qualificado, ainda oferecia um ensino precário e sem tradição na pesquisa científica. Na introdução da coletânea *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*, formada predominantemente por capítulos produzidos em coautoria por estudantes e docentes do referido curso, é dito que a especialização “funcionou para muitos professores como curso de formação em serviço, possibilitando o aprendizado de recentes saberes para o ensino de língua e literatura” (SILVA; MELO, 2009b, p. 11).

Na pós-graduação *lato sensu*, ministrei os seguintes componentes curriculares: *Fundamentos Teóricos em Linguística Aplicada; Gêneros Textuais e Leitura; Seminário de Orientação Monográfica; e Alfabetização e Letramento*. Considerando minha pesquisa de doutorado, desenvolvida nos estudos dos letramentos, fiquei responsável por esse último componente em três ofertas consecutivas, ao passo que os demais foram assumidos por indisponibilidade temporária de docentes para ministrá-los. Como fruto do exame das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas próprias professoras do curso, a partir de alguns estudos dos letramentos, destaco a publicação do capítulo *Práticas de alfabetização sob olhar de professoras* (SILVA; BARBOSA, 2009). Assim, a partir de atividades de ensino, segui envolvendo discentes da graduação e pós-graduação em práticas de pesquisa. Posteriormente, reencontrei o componente *Alfabetização e Letramento* no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e na Licenciatura em Pedagogia, conforme descreverei no capítulo seguinte.

Na Especialização, comeci a construir uma metodologia diferenciada, aprimorada nos componentes ministrados no mestrado e no doutorado, posteriormente criados. O objetivo era articular pressupostos teóricos programados e demandas da prática escolar, evitando-se a reprodução teórica com impacto insignificante no trabalho das professoras. É uma metodologia de ensino orientada pela pesquisa e configura-se pelo planejamento de situações desencadeadoras de procedimentos investigativos pelos pós-graduandos.

Em algumas situações, houve atividades encaminhadas por recursos digitais, antes e durante os encontros presenciais, e outras foram propostas e realizadas na própria universidade, todas sob minha atenta mediação. Essas atividades colaborativas se tornaram o centro dos encontros presenciais, desdobrando-se em leitura de textos teóricos, geração e análise de dados, produção e publicação de artigos científicos. Houve situações em que um único artigo foi produzido durante a disciplina e situações em que mais de um artigo foi produzido a partir da organização das alunas em pequenos grupos.

No Quadro 3, elenco as produções científicas publicadas com pós-graduandos a partir da metodologia de ensino sintetizada. Outras publicações foram realizadas com os estudantes da pós-graduação, independentemente do trabalho diferenciado descrito.

Outra justificativa para a oferta da Especialização foi o preparo dos docentes e dos futuros candidatos à pós-graduação *stricto sensu*, que foi implementada em 2010, com o *Mestrado em Ensino de*

Língua e Literatura (MELL) e, em 2013, acrescido o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)¹⁷ e o *Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura*.

Quadro 3. Produção em coautoria com pós-graduandos

ARTIGOS EM PERIÓDICOS	
1.	SILVA, W. R.; SILVA, C.; SILVA, V. N.; MELO, L. C.; BARBARA, L.; VIEIRA, M. M. C.; PEREIRA, B. G.; MENDES, A. S.; FARAH, B. F.; OLIVEIRA, E. J.; LIMA, M. D.; HERENIO, K. K. P.; NOGUEIRA, J. C. R. <i>Linguística sistêmico-funcional na sala de aula. Raído</i> . Dourados: UFGD, v. 9, n. 18, p. 137-172, 2015.
2.	SILVA, W. R.; MOURA, A. F.; RODRIGUES, A. B.; MELO, L. C. Proposta de atividade interdisciplinar para o estudo das línguas portuguesa e inglesa: uma experiência mediada pela pesquisa no mestrado profissional para professoras. <i>A Cor das Letras</i> . Feira de Santana: UEFS, v. 18, n. especial, p. 163-181, 2017.
3.	SILVA, W. R.; SOUSA, W. B.; ARAÚJO, S. F. C. Construção de saberes no mestrado profissional em letras: uma experiência compartilhada. <i>Leia Escola</i> . Campinas Grande: UFCG, v. 17, n. 1, p. 32-44, 2017.
4.	SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F.; MORAES, C. W. R.; SOUSA, D. L.; SILVA, L. L. S.; MENDES, Victor C. B. B. Ciência nas licenciaturas? <i>Linguagem: Estudos e Pesquisas</i> . v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018.
5.	SILVA, W. R.; MARTINS, R. G.; REIS, A. P.; SANTANA, B. R.; SILVEIRA, R. A.; SANTOS, E. M.; SOUSA, M. S. C.; SANTOS, F. C. Compreensão de ciência por professores em formação inicial. <i>Raído</i> . Dourados: UFGD, v. 12, n. 30, p. 33-51, 2018.
6.	SILVA, W. R.; GUIMARÃES, E. V.; MEDEIROS, I. A. Construção de objetos de conhecimento para aulas de Língua Portuguesa na abordagem do letramento científico. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> . Belo Horizonte: UFMG, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018.
CAPÍTULOS DE LIVROS	
1.	SILVA, W. R.; BARBOSA, E. P. Prática de alfabetização sob olhar de professoras. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). <i>Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-124.
2.	SILVA, W. R.; MELO, L. C. Diálogos entre formador e professor para produção do ensino e da pesquisa. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). <i>Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2009. 9-15.
3.	SILVA, W. R.; SANTOS, J.; MELO, M. A.; SILVA, C.; STURIALE, D.; OLIVEIRA, E. J.; MELO, L. C.; LIMA, M. D.; AQUINO, N. R. M.; CASTRO, N. M.; HERENIO, K. K. P.; SILVA, C. R.; GOMES, E. K. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). <i>Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico</i> . Campinas: Pontes, 2014. p. 263-293.
4.	SILVA, L.; SILVA, W. R.; SILVEIRA, R. A.; FREITAS, M. R.; PEREIRA, J. A. Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). <i>Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades</i> . 1ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 95-128
5.	SILVA, W. R.; REIS, A. P.; SILVA, M. S.; BARROS, R. P. C.; BRANDÃO, V. G. Gêneros como práticas sociais no trabalho pedagógico. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). <i>Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades</i> . Campinas: Pontes, 2016. p. 75-94.
6.	SILVA, W. R.; SALES, J. P.; SANTOS, J. S.; FEITOSA, C. C. A.; SILVA, N. B. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). <i>Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades</i> . Campinas: Pontes, 2016. p. 49-74.
7.	SILVA, W. R.; BRITO, J. O.; SILVA, J. A.; CAVALCANTE, T. B. Formação continuada do professor na perspectiva da pesquisa científica. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (org.). <i>Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas</i> . Campinas: Pontes, 2018. p. 211-236.

Fonte: autoria própria.

¹⁷ Falarei sobre minha atuação no ProfLetras, no próximo capítulo deste memorial.

Entre os **anos 2010.1 e 2014.2**, ministrei os seguintes componentes curriculares no programa de pós-graduação acadêmico: *Metodologia da Pesquisa em Estudos Interdisciplinares da Linguagem*; *Tópicos Especiais III: Introdução à Linguística de Texto*; *Estudos do Letramento*; *Hipermídia e Ensino*; *Tópicos Especiais I: Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*; *Produção e Análise de Material Didático*.

Até minha transferência para outro câmpus, era o docente responsável pelo componente obrigatório de metodologia da pesquisa, o qual, algumas vezes, foi ministrado com a *Profa. Dra. Maria José de Pinho* (UFI). Tal parceria resultou na publicação do capítulo de livro *Construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na Pós-Graduação em Letras* (SILVA; PINHO, 2011). Para contribuir com as pesquisas realizadas pelos pós-graduandos, enfatizava-se a construção de objetos de pesquisa complexos, realçando a abordagem investigativa interdisciplinar, uma vez que não é produtivo focalizar questões do ensino de língua a partir da perspectiva exclusiva dos estudos da linguagem (MORIN, 2008).

Para finalizar esta síntese das minhas atividades de ensino em Araguaína, ilustro a metodologia supramencionada a partir do primeiro capítulo de livro elencado no Quadro 3, *O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada* (SILVA *et al*, 2014), produzido durante a oferta do componente *Produção e Análise de Material Didático*, ministrado para estudantes do mestrado e doutorado acadêmicos. O capítulo foi produzido e assinado por todos os estudantes matriculados e ainda contou com a participação de outros dois docentes do programa.

As seções componentes do capítulo refletem as atividades realizadas por diferentes grupos de trabalho, ainda que os estudantes tenham lido todo o referencial teórico utilizado, o qual foi estudado nos encontros presenciais. Fez-se um breve histórico sobre algumas políticas públicas para produção e distribuição de materiais didáticos, a exemplo dos livros didáticos e dicionários escolares. Em seguida, os materiais foram caracterizados como instrumentos de mediação a partir de contribuições da *abordagem sócio-histórica* de Lev S. Vigotski (1998), sendo apresentada uma leitura crítica desses artefatos pedagógicos sob a influência dos *modelos autônomo e ideológico de letramento* e da *teoria crítica do currículo* (STREET, 2014; SILVA, 2010).

As ideologias que percorrem a sociedade estão presentes nos layouts dos MD [Materiais Didáticos] e nos próprios usos feitos deles. Muitos RD (Recursos Didáticos) e MD são símbolos de poder (apagador, cartilhas, livros didáticos, giz, lousa, palmatória, pincel). Podem ser utilizados em função de uma prática escolar dominante, embora esperemos da escola, enquanto principal agência de letramento, um espaço de resistência para produzir ganhos legítimos a grupos sociais com interesses distintos. A palmatória é um exemplo de RD utilizado como instrumento disciplinador no contexto escolar. Ela serviu como instrumento de repreensão, juntamente com outras práticas escolares, numa época em que o castigo físico era legitimado pelo próprio governo (SILVA *et al*, 2014, p. 277).

Ao final, foi apresentado o resultado de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e quantitativa a respeito de trabalhos sobre materiais didáticos publicados nos dois principais periódicos brasileiros

da Linguística Aplicada: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)* e *Trabalhos em Linguística Aplicada (TLA)*¹⁸.

O texto apresenta contribuições relevantes, dentre as quais, destaco a distinção entre *recursos didáticos* e *materiais didáticos*: ambos funcionam como instrumentos de mediação e contribuem para o processo de aprendizagem, induzindo a reflexão, criação e descobertas, mas os primeiros são idealizados e produzidos para fins pedagógicos, ao passo que os segundos são “artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósitos didáticos” (SILVA *et al*, 2014, p. 265). Os autores acrescentam que “as fronteiras entre os MD e RD nem sempre são claramente delimitadas. Em diversas situações de ensino, há um embaralhamento das funções desempenhadas por tais artefatos didáticos”.

Finalmente, destaco que tanto na graduação, como na pós-graduação, tenho me esforçado para motivar os estudantes a pesquisarem e produzirem conhecimento, sem dissociar o ensino da pesquisa. Procuo oportunizar práticas de escrita acadêmica de maneira que possam contribuir diretamente para o árduo processo de redação dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) da licenciatura, das dissertações de mestrado e das teses de doutorado.

ATIVIDADES DE PESQUISA

Sempre estive motivado a criar projetos de pesquisas para desenvolvê-los com a participação de docentes da UFT e de outras instituições, além dos estudantes de graduação e, posteriormente, com a criação da *pós-graduação stricto sensu*, dos estudantes do mestrado e do doutorado. Neste primeiro momento, os projetos se alinharam a demandas emergentes para a formação de professores, especialmente nos principais componentes curriculares por mim ministrados da graduação, que, conforme visto na seção anterior deste memorial, foram os estágios supervisionados obrigatórios.

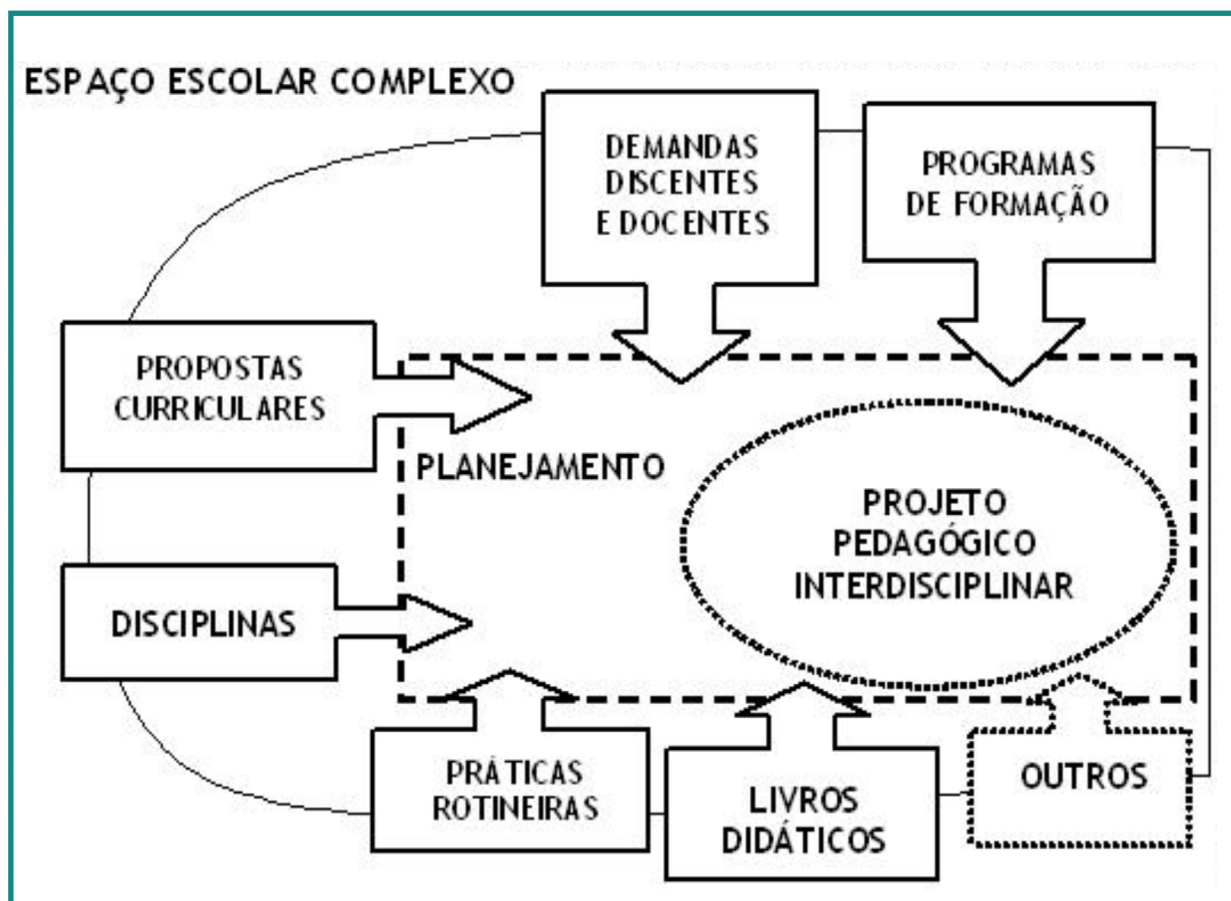
Inicialmente, foram duas as principais abordagens assumidas a partir de contribuições teóricas da Ciência da Educação e da Linguística Aplicada, respectivamente: dos *saberes docentes* (TARDIF, 2002) e do *letramento do professor* (KLEIMAN, 2001). Posteriormente, o diálogo foi estendido para outras disciplinas, campos do conhecimento e teorias de referência (EDGE, 2011; HARGREAVES, 2003; HARGREAVES; FINK, 2007; HUNT; SAMPSON, 2006; JAPIASSU, 2006), uma vez que, nos estudos realizados, as aulas de Português como língua materna foram compreendidas como um espaço social complexo, caracterizado pelo fluxo de ações e retroações desencadeadas por atores sociais de natureza diversa, corporificados em humanos e não-humanos, nos termos da *teoria ator rede* (TAR) proposta por Latour (2002).

Nas atividades de ensino e pesquisa, a postura disciplinar caracterizada pela superespecialização foi rechaçada e a relevância da atitude indisciplinar dos linguistas aplicados se mostrou ainda

¹⁸ A amostra focalizada “é constituída de todos os volumes das referidas revistas publicados até agosto de 2014 no sítio do Scientific Electronic Library Online (SciELO)” (SILVA ET AL, 2014, p. 284-285).

mais necessária (PENNYCOOK, 2001). A título de ilustração da compreensão do pensamento complexo assumido, reproduzo a representação da Figura 3, publicada em Silva (2011b, 2013).

Figura 3. Rede de planejamento pedagógico



Fonte: Silva (2011b, p. 599; 2013, p. 145).

Conforme Figura 3, o planejamento pedagógico pode ser concebido como uma metáfora do espaço social da sala de aula. Os diferentes atores elencados interferem direta ou indiretamente no trabalho realizado, portanto, não podem ser ignorados nas atividades de ensino e de pesquisa em contexto de ensino. As linhas pontilhadas sinalizam o dinamismo ou a fluidez da interação entre os interactantes que entram e saem do espaço delineado.

A orientação do olhar para a pesquisa e para o ensino, a partir do *paradigma da complexidade* (MORIN, 2008; SILVA, 2011b), objetiva promover interlocuções mais produtivas entre os representantes de escolas básicas e universidades. As pesquisas realizadas procuraram mostrar como interagem os diferentes atores, dificultando a transformação das práticas improdutivas da tradição do ensino de língua e, por outro lado, apontaram caminhos para o desenvolvimento de uma formação inicial sustentável de professores. Nesse sentido, saliento que:

Professores e currículos do curso não são os únicos atores componentes do espaço pedagógico complexo, em que acontecem o ensino de língua e de literatura e a formação do profissional licenciado em Letras. Conteúdos disciplinares, livros didáticos, práticas rotineiras, programas de formação e propostas/referenciais curriculares, são exemplos de outros atores que compõem a interação instaurada no espaço de ensino e de formação. A existência desses inúmeros atores justifica a ausência de efeitos imediatos de cursos de formação de professores ou de propostas curriculares na sala de aula, protelando a inovação demandada e idealizada do ensino (SILVA, 2013, p. 143).

As pesquisas produziram resultados que têm auxiliado a calibrar o olhar de formadores e acadêmicos para a escola básica e para a própria universidade, evitando o silenciamento dos atores envolvidos e conclusões simplificadas e precipitadas, quando são geradas a partir da escuta seletiva, quase sempre restrita às vozes universitárias. Para tanto, o trabalho de compreensão e valorização dos usos da escrita reflexiva profissional esteve no centro das investigações, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos letramentos necessários ao professor no local de trabalho.

Diferentemente da escrita acadêmica convencional, espera-se, dentre inúmeras demandas da formação inicial do professor, que a escrita reflexiva profissional se configure num evento de letramento proporcionador da recontextualização mais produtiva de saberes acadêmicos para as situações de ensino no local de trabalho docente. Concebendo-a como objeto de pesquisa a ser investigado na LA, tenho aqui um problema envolvendo a linguagem, no contexto de formação inicial de professores nos estágios supervisionados das licenciaturas (SILVA, 2014, p. 28).

As diferentes manifestações linguísticas, a exemplo de diferentes escritos produzidos pelos acadêmicos no contexto de formação inicial das licenciaturas, possibilitam capturar a complexidade do espaço social, o que pode ser visto como um privilégio dos estudiosos da linguagem, especialmente dos que se dispõem a transitar por diferentes campos do conhecimento, a fim de construir categorias analíticas necessárias aos problemas investigados.

Os estudos realizados a partir dos diferentes projetos de pesquisa sustentaram a defesa de três teses interdependentes e progressivamente construídas para fins de pesquisa e ensino: **(1)** “os estágios supervisionados não podem ser” os componentes curriculares das licenciaturas “exclusivamente responsáveis pelo trabalho com saberes docentes orientadores da prática profissional” (SILVA, 2012d, p. 48); **(2)** “o trabalho com a linguagem nos estágios supervisionados obrigatórios das diferentes licenciaturas se configura como um nicho promissor para a agenda investigativa da LA” (SILVA, 2014, p. 30). Para garantir a relevância dessas pesquisas, uma terceira tese foi construída e defendida na literatura científica produzida: **(3)** “as pesquisas científicas sobre estágio supervisionado precisam se configurar como um campo próprio de investigação científica, minimamente, interdisciplinar, em resposta às demandas próprias” do componente curricular (SILVA, 2012d, p. 49).

Nos projetos de pesquisa implementados, os principais objetos de investigação construídos foram: **(1)** configuração da escrita reflexiva em gêneros textuais distintos e seus desdobramentos para a profissionalização sustentável de professores; **(2)** objetos de ensino construídos por professores da escola básica e pelos próprios estagiários, os quais são capturados a partir dos escritos mencionados; e **(3)** representações e discursos apreendidos a partir de textos de diferentes gêneros produzidos pelos estagiários, a exemplo de planejamentos de aula, resenhas, relatos reflexivos, relatórios e portfólios.

No Quadro 4, elenco os seis projetos de pesquisa desenvolvidos durante meu exercício profissional no câmpus focalizado. O primeiro projeto foi o único realizado sem financiamento de agência de fomento, pois, posteriormente, construí um histórico de aprovações de propostas de pesquisa, especialmente no CNPq. Até hoje, com exceção do projeto mencionado, todas as demais pesquisas por mim realizadas foram financiadas e isso me orgulha bastante, pois resido num estado em que a agência local de pesquisa é praticamente inoperante, especialmente para os pesquisadores das ciências humanas. Esse histórico no CNPq não me eximiu de ter várias candidaturas negadas, o que não dirimiu minha motivação para apresentar propostas a novos editais.

Quadro 4. Projetos desenvolvidos

PROJETO	REGISTRO/DURAÇÃO
1. Tensões na formação profissional do professor de língua materna.	UFT/PROPESQ 87 (2006-2008)
2. Construção da interdisciplinaridade em contextos institucionais de formação.	CNPq 401127/2007-9 (2007-2009) UFT/PROPESQ 99 (2008-2010)
3. Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores	CNPq 501123/2009-1 UFT/PROPESQ 103 (2009-2012)
4. Formação Inicial de Professores Mediada pela Escrita.	CNPq 400458/2010-1 CAPES/PRODOC (2010-2012) UFT/PROPESQ 110 (2010-2013)
5. Escrita reflexiva profissional nas licenciaturas: da gramática ao discurso.	CNPq 407572/2013-9 (2012-2015) CAPES/BEX 11536/12-8 (2013-2014) UFT/PROPESQ 117 (2014-2016)
6. Estudo gramatical-discursivo da escrita reflexiva profissional produzida por professores em formação inicial.	CNPq 446235/2014-8 (2014-2017)

Fonte: autoria própria.

Como característico dos editais disponibilizados para as ciências humanas, infelizmente, os valores disponibilizados foram reduzidos, mas foram bem aproveitados na aquisição de diferentes equipamentos digitais e de informática. Foram utilizados não apenas na geração dos registros de pesquisa e produção científica por docentes e acadêmicos envolvidos na pesquisa, mas em aulas da graduação e pós-graduação. De alguma forma, os membros do grupo eram privilegiados, pois a universidade não tinha equipamentos disponíveis para responder a todas as demandas existentes na instituição. Após finalização dos projetos, os equipamentos passaram a fazer parte do patrimônio da instituição.

O primeiro projeto foi desenvolvido com a participação direta da minha primeira bolsista de iniciação científica, *Nadizenilda Sobrinho Rêgo*, por dois anos consecutivos. Foram investigadas comparativamente formas de apropriação de diferentes saberes sobre práticas escolares de linguagens a partir do exame de resenhas acadêmicas, com ênfase em aspectos teóricos, e relatos reflexivos, com ênfase em aspectos práticos, sem menosprezar articulações teóricas. Assim, foram identificados alinhamentos e desalinhamentos de saberes nesses textos de gêneros distintos produzidos pelos mesmos autores. Esse fato apontou para um fenômeno discernido com maior precisão posteriormente, quando fui acumulando experiências na prática do magistério mediada pela pesquisa. Trata-se da percepção da distância entre os saberes teóricos apropriados pelos professores, sendo capazes de reproduzi-los, mas de difícil utilização de forma produtiva no local de trabalho.

Esse desencontro entre as ditas teorias acadêmicas e práticas pedagógicas também reflete o ensino equivocado na universidade, infelizmente não admitido por docentes das licenciaturas, especialmente os responsáveis pelas denominadas disciplinas de fundamentos. Há docentes que, por ministrarem tais disciplinas, sentem-se desobrigados a articularem os objetos de ensino programados e as demandas pedagógicas da escola básica, conforme afirmei em Silva (2014, p. 25): “os formadores de professores, comumente, vêm-se desobrigados a articular, em suas práticas pedagógicas, as teorias de referência com as demandas do ensino no local de trabalho do professor”.

Também foram investigadas as atividades didáticas elaboradas pelos estagiários e compartilhadas nos relatórios ou portfólios dos estágios, sempre considerando como referência diretrizes curriculares vigentes e encaminhamentos pedagógicos originários da literatura científica de referência. Conforme afirmei em Silva (2012e, p. 143), os estágios obrigatórios “se configuram como um espaço social fortemente marcado pela emergência de tensões e conflitos entre diferentes saberes docentes mobilizados”. Conforme comentei no parágrafo anterior, esse fato também pode ser justificado “pela tímida orientação oferecida nas disciplinas de fundamento para o ensino de língua materna”. Algumas produções geradas a partir desse projeto foram Silva (2012e) e Silva e Rêgo (2022[2013, 2009], 2010).

O segundo projeto, financiado a partir do *Edital MCT/CNPq N° 50/2006 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas*, deu continuidade à pesquisa anterior trazendo a relevante temática da *interdisciplinaridade*, que foi motivada pelo então projeto em gestação para criação do *Mestrado em Cultura e Educação*. Tratava-se de uma proposta de curso interdisciplinar justificada pelo número reduzido de doutores com qualificação necessária no câmpus. Assim, a proposta desse curso

envolvia docentes das licenciaturas em Geografia, História e Letras, além de participações pontuais de docentes lotados em outros câmpus. Integraram diretamente este segundo projeto de pesquisa três bolsistas de iniciação científica sob minha orientação, *Eduardo Amorim Coelho*, *Elcia Tavares dos Santos* e *Elem Kássia Gomes*, além de outros acadêmicos que trabalharam diretamente com outros docentes participantes.

Este projeto possibilitou a produção científica em duas perspectivas. Na primeira, por um lado, foi mostrada a consciência dos professores colaboradores da escola no tocante a relevância do trabalho interdisciplinar, o que foi mostrado por Silva e Gomes (2007) a partir da interlocução com educadoras generalistas do EF1. Por outro lado, tal consciência não se refletiu de forma consistente na prática pedagógica registrada nos planejamentos escolares assumidos como interdisciplinares, os quais são produzidos como respostas a diretrizes curriculares e exigências institucionais. Conforme Silva e Gomes (2007, p. 61),

Ausência de cooperação no trabalho pedagógico entre profissionais da educação, sobrecarga de serviço do professor, má formação inicial e continuada do professor são exemplos das forças dispersoras mencionadas. Além dessas forças exemplificadas, a política pública curricular vigente é uma das principais forças dispersoras atuantes no espaço pedagógico, pois, além de demandar tal prática interdisciplinar, ações muitas vezes inesperadas, originárias dessa mesma política, desencadeiam perturbações no percurso em construção. As inúmeras cobranças institucionais ou pacotes intempestivos de formação continuada são exemplos de forças dispersoras do projeto pedagógico vigente.

A segunda perspectiva corresponde a uma relevante reflexão produzida sobre procedimentos metodológicos de pesquisas interdisciplinares no contexto escolar. Esse escopo ganhou relevância no projeto devido a conflitos internos iniciais, gerados a partir a interlocução entre docente universitário e professor da educação básica, especialmente pelo fato de faltar discernimento por parte do primeiro para negociar saberes, sem tentativas de controle da prática profissional do professor. Nesse sentido, realizei uma revisão bibliográfica necessária sobre *pesquisa-ação* e *pesquisa participante*, possibilitando-me reexaminar as estratégias mais adequadas para geração de dados, considerando as culturas locais em que estão inseridos os colaboradores e os participantes das investigações científicas na LA.

Sobre o primeiro aspecto, destaco ainda a produção do livro *Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação de professor de língua materna* (SILVA; SILVA, 2010)¹⁹, além de dois artigos sobre diferentes apropriações do trabalho com textos e gêneros no ensino básico (SILVA, 2009a, 2009b). No livro foram divulgados três relatórios de iniciação científica com resultados de pesquisas realizadas no projeto. Sobre o segundo aspecto, destaco duas produções: *Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa* (SILVA, 2011b) e *Empoderamento de participantes de pesquisa em Linguística Aplicada* (SILVA, 2010). Nessa última, apresentei o encaminhamento seguinte, o qual parece respondido nas recentes pesquisas que tenho realizado sobre educação científica, que serão focalizadas no próximo capítulo deste memorial.

¹⁹ Com o prefácio escrito pela Profa. Dra. Lucia Teixeira (UFF/CNPq).

A comunidade científica precisa parar para (re)pensar possíveis adaptações ou mudanças em procedimentos ou metodologias de pesquisa que possam minimizar ou evitar alguns constrangimentos vivenciados por professores da Educação Básica. A universidade precisa ser mais convincente, dar garantias de preservação da imagem dos participantes da pesquisa. Os procedimentos éticos, compreendendo *libertação e empoderamento* dos participantes de pesquisa, em termos freirianos, precisam entrar definitivamente e permanecer na agenda das investigações científicas envolvendo a participação da comunidade escolar, principalmente, nas investigações que se deseja situada no campo transdisciplinar na Linguística Aplicada. Por fim, lembramos que não somos nós, acadêmicos, que libertaremos ou fortaleceremos os participantes de pesquisa... Sobre isso precisamos retomar os escritos freirianos. Na perspectiva da pesquisa científica, essa questão ainda demanda bastante elaboração, precisa ser discutida, portanto, num outro momento! (SILVA, 2010, p. 137; itálico do original).

O terceiro e quarto projetos foram desenvolvidos juntos, correspondem às seguintes chamadas do CNPq: *Edital MCT/CNPq N° 03/2009 – Consolidação de Novos Campi e Novas Universidades*; *Edital MCT/CNPq N° 02/2010 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas*; e *Edital MEC/CAPEs N° 029/2010 – Seleção pública de propostas de projetos de pesquisa voltados ao Programa de Apoio Institucionais com Participação de Recém-Doutores - PRODOC*. Destaco a relevância do primeiro edital mencionado, pois objetivava conceder bolsas de produtividade nível 2F para motivar a fixação de pesquisadores, nas instituições federais resultantes da então política do governo federal de expansão das universidades. A proposta também objetivava preparar os pesquisadores para entrarem no programa regular de bolsas de produtividade, após o término do projeto. Tive quatro candidaturas ao programa regular não contempladas, todas ressaltavam a relevância do projeto e o peso da minha produção científica, mas destacavam o quantitativo reduzido de orientações na pós-graduação *stricto sensu*. Essa ressalva se justificava pela então recente implementação do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura na instituição.

Nesses dois projetos, os relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos estagiários de outras licenciaturas também foram concebidos como documentos passíveis de investigação na LA, o que já revela a influência da abordagem interdisciplinar tematizada no projeto anterior. A relevância da investigação sobre esses textos foi justificada pelo fato de poderem ser utilizados “como um instrumento de desestabilização das estruturas reprodutoras das práticas docentes construídas na tradição do magistério” (SILVA; FARJADO-TURBIN, 2011, p. 107-108), conforme esclarecido no início desta subseção. A compreensão dos diversos usos realizados dos gêneros relatório e portfólio de estágio possibilitou entender e aprimorar o trabalho desenvolvido no referido componente curricular.

Além de esses textos serem estudados como gêneros catalisadores, utilizados em diferentes licenciaturas, não se restringindo ao Curso de Letras, as práticas escolares de linguagem, relatadas e ilustradas pelos estagiários em seus relatórios e portfólios, foram concebidas como objetos de

investigação, a exemplo de exercícios ou atividades envolvendo práticas de leitura e de escrita propostas nos estágios de regência por acadêmicos das Licenciaturas em Geografia, História e Matemática. Essas práticas foram investigadas, respectivamente, por *Alline Laís Schoen Diniz* e *Elcia Tavares dos Santos*, em suas pesquisas de mestrado acadêmico sob minha orientação.

Outros objetos de investigação foram práticas de reescrita de relatórios de estágio, focalizando comandos do formador e respostas dos acadêmicos aos referidos comandos; e práticas de letramento digital relatadas e ilustradas nos relatórios de estágio na Licenciatura em Letras. Sob minha orientação, a primeira pesquisa foi realizada por *Aliny Sousa Mendes*²⁰ na iniciação científica e aprofundada no mestrado acadêmico, a segunda pesquisa foi realizada por *Naiane Vieira dos Reis*, no mestrado acadêmico. A título de ilustração, destaco ainda a dissertação produzida por *Miriam Martínez Guerra*, que desenvolveu uma análise comparativa entre a prática de ensino implementada nos estágios de regência e relatadas nos relatórios, e as efetivas práticas profissionais nos primeiros anos do magistério desenvolvidas por egressos da Licenciatura em Letras.

Essa última pesquisa de mestrado mencionada foi desenvolvida em parceria com a bolsista de iniciação científica *Bárbara de Freitas Farah*²¹, resultando na elaboração de uma relevante contribuição conceptual sobre sustentabilidade e letramento crítico do professor em formação inicial. Esse conceito se caracteriza pelo esforço mobilizado por professores “para o êxito educacional, uma prática ligada ao desenvolvimento da capacidade docente de compreender o processo educacional como efetivamente dinâmico e desafiador para se fazer e se manter eficaz” (SILVA; SANTOS; FARAH, 2016, p. 95). Ainda segundo Silva, Santos e Farah (2016, p. 95),

a identificação com esse perfil profissional, que a atuação docente requer, pode ser positivamente possibilitada nas ações prático-discursivas do estágio, impactadas mediante a produção dos relatórios, visto que propiciam oportunidades singulares de autorreflexão e reflexão crítica sobre a formação e atuação profissional *in loco*.

Ainda sobre o terceiro e quarto projeto, ressalto a participação dos bolsistas de iniciação científica *Jordan Oliveira da Silva* e *Eliane de Jesus Oliveira*, e a publicação de duas coletâneas conhecidas principalmente por formadores atuantes em estágios obrigatórios de ensino de línguas. O primeiro livro foi *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura* (SILVA, 2012d), organizado por mim e composto por onze capítulos de participantes do projeto, envolvendo docentes representando seis universidades diferentes (UFG; UFGD; UFMT; UFT; UFU; UNIPAMPA)²².

O segundo livro foi intitulado *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*, organizado por mim e *Ana Emília Fajardo-Turbin*. Fez parte das atividades do *Programa de Apoio a Projetos Institucionais com Participação de Recém-Doutores* (Prodoc/CAPES). Como

²⁰ A referida bolsista foi premiada com 1º Lugar (Apresentação Oral) Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras - VIII Seminário de Iniciação Científica da UFT, em 2012.

²¹ A referida bolsista foi premiada com Menção Honrosa (Apresentação Oral) Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras - VIII Seminário de Iniciação Científica da UFT, em 2012.

²² Com a apresentação escrita pela Profa. Dra. Angela B. Kleiman (UNICAMP/CNPq).

visto, além do duplo financiamento pelo CNPq, o projeto contou com o aporte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²³. Esse último livro contém cinco modelos de relatórios de estágio produzidos nas Licenciaturas em Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, envolvendo docentes e acadêmicos representando quatro universidades (UFPE; UNIFESP; UFT; UFU)²⁴.

O quinto projeto foi financiado a partir do Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES N° 43/2013 – *Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas* e do *Programa de Pós-Doutorado no Exterior* da CAPES. Esse foi desenvolvido paralelamente ao sexto projeto, financiado a partir do Edital MCTI/CNPq Universal 2014. Além das contribuições teóricas e práticas sintetizadas inicialmente nesta seção, destaco a ênfase dada à microanálise linguística dos escritos de professores em formação inicial, selecionados como documentos de pesquisa, no esforço de compreender o que passei a denominar *escrita reflexiva profissional*. Insisto em afirmar que a compreensão profunda dessa escrita, envolvendo seus usos e configurações gramaticais, contribui para que esse registro seja empregado de forma mais proveitosa, no processo de profissionalização de professores.

Contraponho tal registro à *escrita acadêmica convencional*, na qual “o mundo representado parece mais distante do autor, seu uso no estágio poderia contribuir para o silenciamento da voz do aluno-mestre, prevalecendo as vozes das teorias acadêmicas de referência” (SILVA, 2014, p. 59). Por outro lado, a escrita reflexiva profissional possibilita que as acadêmicas se aproximem mais do conteúdo tematizado, que são as experiências de ensino nos estágios, contrastando-as com vivências passadas e teorias científicas tomadas como referências, em movimentos de retrospecto e prospecto. Assim, as professoras em formação inicial assumem uma maior liberdade para “expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações” (SILVA, 2014, p. 59). No processo de escrita e reescrita, experimenta-se a reflexão cautelosa sobre a ação, prepara-se e lapida-se um olhar mais investigativo sobre a própria prática profissional.

A ênfase dada à microanálise linguística se justifica pela oportunidade criada para a realização do meu estágio de pós-doutoramento na *The Hong Kong Polytechnic University* (PolyU), sob a supervisão de *Christian Matthiessen*, um dos maiores especialistas do mundo na LSF²⁵. A oportunidade a que fiz referência foi possível graças à ajuda de várias pessoas, especialmente da Profa. Dra. Leila Barbara (PUC-SP/CNPq), a quem eu também faço uma singela homenagem nomeando-a neste memorial. Na Ásia, durante doze meses, fui desafiado a utilizar a língua inglesa em diferentes situações acadêmicas, a exemplo de reuniões, aulas e congressos. Caracterizo essas situações como desafiadoras por minha consciência do meu perfil perfeccionista, com extrema dificuldade para se livrar da assombração do medo de me sentir incapaz de compreender ou de me fazer compreendido, em interações em outro idioma diferente da minha língua materna.

²³ Além de disponibilizar recurso financeiro para despesas de custeio com o projeto, a CAPES liberou uma bolsa de recém-doutor, utilizada pela professora mencionada, o que possibilitou minha primeira supervisão de pós-doutorado. Descontinuado pelo governo federal, o Prodoc foi idealizado para viabilizar “a complementação da formação de recém-doutores, e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento de projetos institucionais voltados para a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a melhoria do desempenho dos programas brasileiros de pós-graduação”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/prodoc>. Acesso em: 05 jan. 2023.

²⁴ Com o prefácio escrito pela Profa. Dra. Gláucia d’Olim Marote Ferro (USP).

²⁵ Na ocasião, tive o privilégio de conhecer pessoalmente Michael Halliday e Ruqaiya Hasan, os primeiros precursores na LSF.

No mapa da Figura 4, represento o mais extenso deslocamento espacial em busca de minha realização profissional como docente universitário. A desistência do doutorado sanduíche na Austrália, em função da aprovação no concurso para docente da UFT, de alguma forma, foi recompensada com a temporada em Hong Kong.

Figura 4. Destino à Hong Kong, Ásia

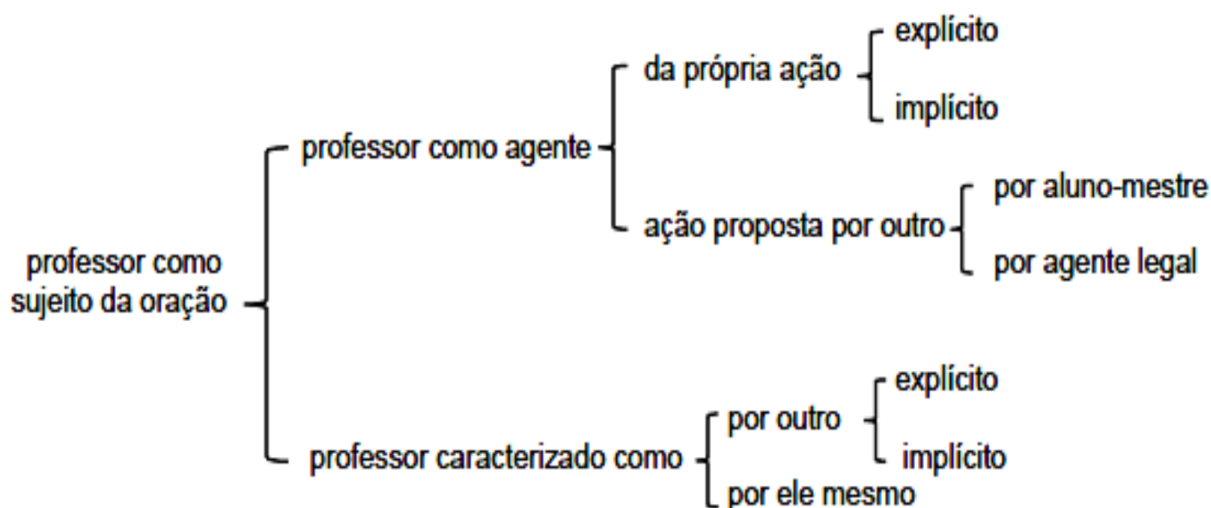


Fonte: autoria própria.

Considerando a ênfase assumida pela LSF nestes últimos projetos, destaco a produção e publicação do artigo *Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional?* (SILVA; ESPINDOLA, 2013), no qual, em coautoria, realizo uma extensa revisão bibliográfica sobre o que se pode conceber como gênero e estrutura potencial do gênero (EPG). Compreendo que, hoje, esse artigo se configura como uma importante referência sobre o assunto no contexto acadêmico brasileiro. Outra obra a ser destacada é o livro autoral *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada* (SILVA, 2014)²⁶, em que reúno os resultados dos meus estudos de pós-doutoramento. Neste livro, caracterizo o que compreendo por *escrita reflexiva profissional* e apresento um *sistema discursivo* com representações sobre professores da escola básica, na obra nomeados como professores-colaboradores.

²⁶ Com o prefácio escrito pela Profa. Dra. Leila Barbara (PUC-SP/CNPq).

Figura 5. Sistema discursivo



Fonte: Silva (2014, p. 101).

Essas representações foram identificadas a partir da microanálise comparativa entre notas de campo, produzidas no estágio de observação de aulas, e, após retextualização pelos acadêmicos, relatórios de estágio. O principal objetivo desse estudo consistiu em

[...] mostrar o que significam as representações construídas para o letramento do aluno-mestre no futuro local de trabalho. Além disso, essas representações podem indicar o ponto de vista do aluno-mestre a respeito dos atores sociais envolvidos no complexo contexto do estágio supervisionado, mais precisamente no tocante ao papel central desempenhado pelo professor-colaborador no referido contexto (SILVA, 2014, p. 62).

Participaram dos projetos focalizados minhas duas últimas bolsistas de iniciação científica da Licenciatura em Letras, *Kellen Lucy Santos Silva* e *Lucieny de Castro Borba*, que realizaram uma desafiadora pesquisa de descrição linguística, ao estudarem, respectivamente, as orações paratáticas e hipotáticas na escrita reflexiva profissional. Essas orientações resultaram na produção e publicação do artigo *Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial* (SILVA; SILVA; BORBA, 2016). Participaram ainda dos projetos os então mestrands *Bruno Gomes Pereira*, *Bárbara de Freitas Farah* e *Eliane de Jesus Oliveira*²⁷. O primeiro investigou autorrepresentações de professores em formação inicial a partir da análise de relatórios de estágio obrigatório das Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Matemática, ofertadas no estado do Pará. Com vínculo no mestrado acadêmico, as duas últimas alunas investigaram, respectivamente, representações de professores (na Licenciatura

27 Essas alunas de mestrado não foram inseridas na lista do Quadro 6, pois concluíram o curso em 2016, quando eu já estava trabalhando no Câmpus de Palmas. A participação delas no referido projeto, porém, justifica a menção neste capítulo.

em Letras – Língua Portuguesa) e de alunos da escola básica (nas Licenciaturas em Química e Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa), construídas pelos estagiários na escrita reflexiva realizada em relatórios de estágio. Nessas últimas dissertações, foram investigados os trabalhos de cursos pertencentes ao Câmpus de Araguaína.

Apresentada uma síntese descritiva sobre os seis projetos de pesquisa desenvolvidos na década em que trabalhei no Câmpus de Araguaína, sintetizo com auxílio de quadros as orientações de estudantes de graduação e pós-graduação realizadas para produção de pesquisa científica. Conforme elencado no Quadro 5, foram desenvolvidos dezesseis planos de atividade de iniciação científica por dez acadêmicos. Faço referência a planos de atividade porque a maioria dos acadêmicos teve suas bolsas renovadas para o desenvolvimento de planos diferentes no segundo ano de vigência da bolsa.

Quadro 5. Orientações na graduação

TIPO	ANO	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC)
1. IC	2007	Nadizenilda Sobrinho Rêgo. Tensões na formação profissional do professor de língua materna: saberes sobre prática de escrita. (PIBIC/CNPq)
2. IC	2008	Nadizenilda Sobrinho Rêgo. Saberes sobre prática de escrita em situações didáticas produzidas por professores em formação inicial. (PIBIC/CNPq)
3. IC	2008	Elcia Tavares dos Santos. Saberes sobre prática de análise linguística em abordagens didáticas interdisciplinares. (PIBIC/UFT)
4. IC	2009	Elem Kássia Gomes. Concepções de interdisciplinaridade em projetos pedagógicos e em planos de aula. (PIBIC/UFT)
5. IC	2010	Eduardo Amorim Coelho. Concepções de interdisciplinaridade em documentos oficiais e na fala do professor. (PIBIC/UFT)
6. IC	2010	Elem Kássia Gomes. Construção da interdisciplinaridade em relatórios de estágio supervisionado produzidos por professores em formação inicial. (PIBIC/CNPq)
7. IC	2011	Eliane de Jesus Oliveira. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado nas licenciaturas em geografia e história. (PIBIC/CNPq)

8. IC	2011	Eduardo Coelho Amorim. Abordagens interdisciplinares em relatórios de estágio supervisionado realizado na Educação de Jovens e Adultos. (CNPq/UFT)
9. IC	2011	Jordan Oliveira da Silva. Marcas linguísticas na construção do profissional crítico-reflexivo em relatórios de estágio supervisionado produzidos por professores em formação inicial. (PIBIC/CNPq)
10. IC	2012	Eliane de Jesus Oliveira. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado na licenciatura em matemática. (PIBIC/CNPq)
11. IC	2012	Bárbara de Freitas Farah. Práticas escolares de linguagem na configuração do gênero relatório de estágio supervisionado. (PIBIC/UFT)
12. IC	2012	Aliny Sousa Mendes. Reescrita do professor em formação inicial: produção do gênero relatório de estágio supervisionado na Licenciatura em Letras. (PIBIC/CNPq)
13. IC	2013	Bárbara de Freitas Farah. Representações de professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado da Licenciatura em Letras. (PIBIC/UFT)
14. IC	2013	Eliane de Jesus Oliveira. Caracterização do gênero relatório de estágio supervisionado nas licenciaturas do REUNI/Campus Araguaína. (PIBIC/CNPq)
15. IC	2015	Kellen Lucy Santos Silva. Orações paratáticas na escrita reflexiva acadêmica. (PIBIC/UFT)
16. IC	2015	Lucieny de Castro Borba. Orações hipotáticas na escrita reflexiva acadêmica. 2015. (PIBIC/CNPq)
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)		
1. TCC	2015	Renato Goveia Martins. Concepções de Linguística Aplicada compartilhadas por professores de uma Licenciatura em Letras.
2. TCC	2015	Sandra Alves dos Santos. Concepções de Linguística Aplicada para Alunos de uma Licenciatura Letras.

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

Até o momento, quatro ex-bolsistas não deram continuidade à formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* e mantêm-se no magistério da educação básica em instituições pública estadual, federal ou privada. Os outros seis seguiram o percurso para o mestrado e o doutorado: *Elcia Tavares dos Santos* e *Alyne Sousa Mendes* cursaram o mestrado comigo e concluíram o doutorado sob a orientação de outra profissional da LA; *Elem Kássia Gomes* concluiu o mestrado e ingressou no doutorado sob a orientação de outra profissional na área da Análise do Discurso²⁸; *Eduardo Coelho Amorim* concluiu mestrado e doutorado na Semiótica; *Eliane de Jesus Oliveira* cursou o mestrado sob minha orientação e, atualmente, é doutoranda sob a orientação de outra profissional na LA; e *Bárbara de Freitas Farah* concluiu o mestrado e o doutorado sob minha orientação.

Ainda sobre o Quadro 5, apresento minhas duas primeiras e únicas orientações de TCC na Licenciatura em Letras, *Renato Goveia Martins* e *Sandra Alves dos Santos*, o que só foi possível com a reformulação do projeto do curso, quando foi incluída a exigência dessa atividade para conclusão da licenciatura. Esses dois trabalhos resultaram na produção e publicação do artigo *Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a linguística aplicada?* (SILVA; BRITO; MARTINS; SANTOS, 2017).

No Quadro 6, elenco minhas nove orientações de pós-graduação *lato sensu*, na Especialização em Leitura e Produção Escrita.

Quadro 6. Orientações concluídas de especialização

ANO	ESTUDANTE / TÍTULO
1. 2007	Maria do Socorro Félix Bezerra. Letramento na alfabetização.
2. 2007	Nilsandra Martins de Castro. Marcas de autoria no texto de professores em formação.
3. 2007	Sammarina Elias Furtado. O percurso de uma professora substituta: da regência à pesquisa.
4. 2007	Juliane Pereira Sales. Prática do professor de língua materna do Ensino Fundamental I orientada por programa de avaliação da aprendizagem: um estudo de caso.
5. 2008	Elisângela Teixeira da Silva. Um estudo de caso das marcas da oralidade na escrita do 6º ano do ensino fundamental.
6. 2008	Eliziane de Paula Silveira Barbosa. Alfabetização: uma investigação sob o olhar do professor.
7. 2008	Lívia Chaves de Melo. Representação de professor e aluno em aula de leitura. 2008.
8. 2010	Aldo Marcos Pereira de Mesquita. Análise de comandos para prática de produção textual escrita.
9. 2010	Maria Helena Pires. Escrita virtual na escrita escolar de alunos do ensino fundamental: uma professora refletindo sua prática.

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

²⁸ Lamentavelmente, *Elem Kássia Gomes* faleceu recentemente e teve o percurso acadêmico interrompido.

Apenas dois ex-orientandos de especialização não deram continuidade à formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*. *Maria do Socorro Félix Bezerra* e *Eliziane de Paula Silveira Barbosa* cursaram Mestrado Profissional em Educação. Nilssandra Martins de Castro concluiu mestrado na Linguística Aplicada (UNICAMP)²⁹ e o doutorado na Semiótica. Juliane Pereira Sales e Maria Helena Pires concluíram o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Elizângela Teixeira da Silva concluiu o Mestrado Acadêmico em Letras sob minha orientação. Finalmente, Livia Chaves de Melo, minha primeira monitora nos estágios obrigatórios, concluiu o Mestrado Acadêmico em Letras sob minha orientação e o Doutorado em Letras. Atualmente, essa última é professora efetiva do Curso de Letras, no Câmpus de Porto Nacional, na UFT.

No Quadro 7, elenco as sete orientações de mestrado acadêmico concluídas no período focalizado neste capítulo. Não comentarei o conteúdo apresentado para evitar redundâncias, pois os estudantes e trabalhos já foram mencionados ao longo desta subseção.

Quadro 7. Orientações concluídas de mestrado acadêmico

ANO	ESTUDANTE / TÍTULO / BOLSA
1. 2011	Elcia Tavares dos Santos. Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado e diretrizes curriculares oficiais. (CAPES)
2. 2011	Livia Chaves de Melo. Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa. (CAPES)
3. 2012	Miriam Martinez Guerra. Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério - entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios. (CAPES)
4. 2012	Alline Laís Schoen Diniz. Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado. (CAPES)
5. 2014	Aliny Sousa Mendes. Construção de práticas de reescrita acadêmica na Licenciatura em Letras. (CAPES)
6. 2014	Bruno Gomes Pereira. Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciatura paraense. (CAPES)
7. 2014	Naiane Vieira dos Reis. Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em ensino de língua materna. (CAPES)

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

²⁹ Só identifiquei a instituição de formação dos ex-orientandos quando eles cursaram o mestrado ou o doutorado em outras universidades, ou seja, não permaneceram na UFT.

Para finalizar esta subseção, destaco que, **em 2009**, criei e passei a coordenar o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (PLES)³⁰, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, mantido pelo CNPq. Além de docentes e acadêmicos vinculados à graduação e à pós-graduação da UFT, o PLES é integrado por pesquisadores vinculados a outras três instituições: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

Na subseção seguinte, apresentarei uma síntese das atividades de gestão e de extensão universitária que realizei na primeira década do meu exercício profissional na UFT. Conforme mostrarei, essas atividades complementam os trabalhos de ensino e pesquisa por mim realizados.

OUTRAS ATIVIDADES

Conforme mencionei na subseção sobre minhas atividades de ensino, ao ingressar na UFT, atribuíram-me a função de coordenar os estágios no Curso de Letras, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa³¹. Isso significava colaborar com o trabalho realizado pelos docentes substitutos responsáveis pelos estágios obrigatórios, com atividades realizadas na universidade e nas escolas básicas. Na ocasião, esses profissionais ainda tinham uma formação precária para a função desafiadora dos estágios, eles eram recém-egressos da própria licenciatura e tornaram-se estudantes da Especialização em Leitura e Produção Escrita.

Entre 2006 e 2008, assumi a coordenação da pós-graduação *lato sensu* mencionada. Tratava-se de um curso pago com aulas aos sábados e, na minha gestão, houve uma turma ofertada na Cidade de Colinas do Tocantins, localizada a mais de 100 km de Araguaína. A coletânea *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor* (SILVA; MELO, 2009c) foi produto dessa oferta, conforme mencionei na primeira subseção deste capítulo.

Entre 2009 e 2013, coordenei o Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES), criado a partir do trabalho cooperativo entre as Licenciaturas em Letras e Geografia, sendo a primeira representada por mim e a segunda pela *Profa. Fátima Maria de Lima* (UFT). Foi criado para preservar especialmente documentos diversos de valor histórico, literário, cultural e linguístico, podendo ainda compor o acervo outros itens julgados como relevantes pela comissão supervisora do centro. Inicialmente, foram disponibilizados os relatórios produzidos nas Licenciaturas em Geografia, Letras e Ciências com Habilitação em Matemática e, posteriormente, outras licenciaturas criadas passaram a encaminhar os respectivos documentos gerados para o mesmo destino³². O CIMES foi idealizado e, durante minha gestão, funcionava como um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Ao finalizar a gestão do centro, havia mais de 3 mil relatórios de estágio arquivados.

³⁰ Originalmente, o grupo foi denominado Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados (PLES). Com minha transferência para o Câmpus de Palmas, tal denominação foi ajustada.

³¹ Não me recordo por quanto tempo desenvolvi tal função, pois a atividade não foi documentada. Essa função passou a ser compartilhada com outros docentes na medida em que, ao longo dos anos, novos profissionais efetivos ingressaram para trabalhar com os estágios obrigatórios.

³² Os relatórios da Licenciatura em História eram disponibilizados em um local próprio: Centro de Documentação Histórica (CDH).

A existência do CIMES passou a influenciar diretamente o processo de elaboração dos registros escritos produzidos pelos acadêmicos, ao final dos estágios obrigatórios das diferentes licenciaturas do Câmpus de Araguaína. Os estagiários passaram a ter consciência de que os relatórios ou portfólios poderiam ser consultados por um público diversificado e não seriam lidos apenas pelo docente responsável pelo componente curricular na universidade. Um exemplo desse público leitor são os próprios acadêmicos das licenciaturas que recorriam aos documentos para se familiarizar com o gênero a ser igualmente produzido por eles. Os professores da escola básica, inclusive os preceptores voluntários dos estagiários, que costumavam solicitar devolutivas sobre os estágios realizados em suas próprias salas de aula, poderiam ter acesso aos documentos.

Adiante, reproduzo um excerto em que Silva e Fajardo-Turbin (2012, p. 18), na introdução do livro *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*, fazem referência à interlocução mencionada e instaurada entre acadêmicos a partir da disponibilização dos relatórios de estágio no CIMES. Na ocasião, os autores comentam um registro escrito em que um estagiário manifesta consciência dessa interlocução:

[...] o estagiário chama a atenção para a interlocução instaurada a partir da escrita dos relatórios, pois podem *servir de material de consulta para novos alunos*. Quando disponibilizados para consulta em algum espaço de pesquisa, a escrita dos relatórios ganha mais vida, afinal a leitura dos textos não ficará restrita ao formador, orientado por critérios de avaliação de trabalhos acadêmicos. A existência do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (Cimes), espaço público de ensino, pesquisa e extensão, para onde são encaminhados os relatórios dos estágios das licenciaturas na instituição de ensino aqui focalizada, contribui para que os licenciandos vivenciem uma experiência diferenciada na produção textual, evitando a excessiva escolarização da escrita. Os relatórios dos estágios supervisionados das licenciaturas são disponibilizados para consulta pública por pessoas interessadas, possibilitando que outros estagiários se familiarizem com a leitura do gênero, antes mesmo de produzirem os relatórios solicitados pelos formadores (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2012, p. 18-19; itálico do original).

Havia docentes que agendavam o local para ministrar aulas e realizar reuniões envolvendo consultas ao acervo do centro. O CIMES era um espaço agradável para interações acadêmicas, os encontros vespertinos com acadêmicos e docentes me proporcionaram lembranças agradáveis. Inúmeras pesquisas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado foram realizadas com documentos do acervo, a exemplo da maioria das pesquisas elencadas neste memorial e realizadas sob minha orientação e supervisão. Nos diferentes formatos dos relatórios dessas pesquisas, há registros de agradecimentos ao CIMES pelos documentos disponibilizados e necessários para a realização das respectivas investigações científicas.

Orientei estudantes bolsistas para trabalharem organizando, atualizando e preservando as fontes documentais, além de supervisionarem o acesso ao CIMES pelo público interessado.

Os seguintes estudantes foram bolsistas do Programa de Bolsa Permanência (PBP), modalidade Institucional³³: *Jovelina Nunes Rodrigues* (10/2009-09/2010 – Licenciatura em Geografia); *Salete Farias da Silva* (10/2009-09/2010 – Licenciatura em Geografia); e *Rodrigo Mamédio Lima* (01/2011-01/2013 – Licenciatura em Matemática). Parte dos recursos de capital e custeio, aprovados a partir dos meus projetos de pesquisa financiados, foi investido na aquisição de equipamentos de informática, computadores de mesa, impressora e scanner, e de material de escritório, especialmente cartuchos para impressão de documentos.

Além das Licenciaturas em Geografia e Letras, o CIMES estava vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, recém-criado após a aprovação do MELL, primeiro curso *stricto sensu* na área das licenciaturas ofertadas na universidade. Foi aprovado após candidaturas fracassadas da proposta interdisciplinar do Mestrado Acadêmico em Cultura e Educação, sob a coordenação da *Prof. Hilda Gomes Dutra Magalhães*. Essa proposta envolvia docentes das licenciaturas em Geografia, História e Letras, escolha motivada pela produção científica dos doutores dos respectivos cursos, conforme já comentado neste capítulo.

Entre 08/2009 e 01/2013, fui responsável pela coordenação do referido mestrado, o que aconteceu naturalmente após eu assumir a coordenação dos trabalhos de elaboração do projeto de um curso distinto do mestrado interdisciplinar mencionado anteriormente. Sob minha responsabilidade, a nova proposta foi aprovada pela então denominada área de Letras e Linguística na CAPES³⁴. Nos trabalhos de elaboração da proposta do curso, foi observado que os melhores currículos do câmpus eram os dos servidores da Licenciatura em Letras e que os docentes das outras duas licenciaturas estavam com o quantitativo de produção abaixo da expectativa para se garantir a aprovação do curso pleiteado.

O MELL foi recomendado pela CAPES no dia 28 de maio de 2009 e implementado com sua primeira aula em 26 de fevereiro de 2010, após processo seletivo no semestre anterior. Como Documento 17, compartilho uma foto da aula inaugural. A aprovação foi a culminância do esforço coletivo para aumentar a produção científica do grupo e para fortalecer a cultura acadêmica em construção no norte do estado. Uma evidência da mobilização coletiva dos docentes foi a realização da *5ª Semana Acadêmica de Letras de Araguaína*, sob minha coordenação, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX) e outras instituições locais, a exemplo de escola de idioma e estabelecimentos comerciais, além de editoras nacionais parceiras.

³³ O Programa de Bolsa Permanência foi instituído em 2013 tendo por objetivo: “I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico”. Portaria MEC N° - 389, de 9 de maio de 2013. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

³⁴ Atualmente, a área é denominada Linguística e Literatura na CAPES.

Documento 17. Aula inaugural do MELL



Fonte: arquivo do autor.

Atrelada à abordagem pedagógica do mestrado, a temática da semana acadêmica foi *Práticas interdisciplinares de ensino e pesquisa*, e homenageou o escritor *Monteiro Lobato*, conforme mostra a capa do Caderno de Resumo do evento, reproduzida como Documento 18. Das sessões coordenadas, conferências e oficinas, participaram docentes vinculados a diferentes licenciaturas da UFT, professores da educação básica e dois pesquisadores externo convidados, Dr. *Adair Vieira Gonçalves* (UFGD/CNPq) e Dra. *Inês Signorini* (UNICAMP/CNPq). Os inscitos apresentaram trabalhos em simpósios e sessões de pôsteres. Adiante, reproduzo o texto de apresentação do caderno de resumo, pois julgo que seja um registro importante neste memorial. Realço a ênfase dada à produção do primeiro caderno de resumos, na então série das cinco semanas acadêmicas promovidas pela Licenciatura em Letras, o que, na ocasião, foi algo bastante significativo para a comunidade local.

Esta é a 5ª edição da Semana Acadêmica de Letras de Araguaína e a primeira que registra os resumos dos trabalhos apresentados. Ao longo dos anos, o curso de Licenciatura em Letras vem se fortalecendo, as pesquisas se consolidando e, como uma das provas do amadurecimento do curso, tivemos aprovados em 2009 o primeiro mestrado na área de Linguística, Letras e Artes/Ciências Humanas no Estado do Tocantins: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL. Este Caderno de Resumos mostra, assim, o esforço de um trabalho conjunto, que incide sobre reflexões a respeito da interdisciplinaridade, perspectiva que orientou a constituição do projeto de criação do Programa de Pós-

Graduação em Letras – PPGL e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos. Outro aspecto expresso por este Caderno de Resumos é a maior participação de acadêmicos na exposição de trabalhos, num primeiro momento, ausentes ou então muito tímidas. Do mesmo modo, temos a consolidação das parcerias com a escola pública. Mais do que servirem de sujeitos em nossas investigações, os docentes das escolas públicas são aqui interlocutores, parceiros comprometidos com uma educação de qualidade. O sucesso que pretendemos alcançar será então medido pela capacidade de provocar novas reflexões sobre o ensino de língua e literatura. Sorte a todos nós. Luiza e Wagner (SILVA, 2009c, p. s/p).

Foi gratificante contribuir para a transformação de muitas vidas na região, inúmeros egressos dificilmente teriam condições ou oportunidades para se qualificarem fora do estado e alcançarem melhores postos de trabalho, a exemplo do ingresso no serviço público em instituições públicas estaduais e federais de ensino superior. A sensação de gratificação não me eximia de percalços encontrados e postos pelo caminho. Além de responder por burocracias comuns ao exercício da coordenação de programas de pós-graduação, estive sujeito a adversidades internas e externas particulares, típicas de uma localidade com uma cultura acadêmica a ser construída.

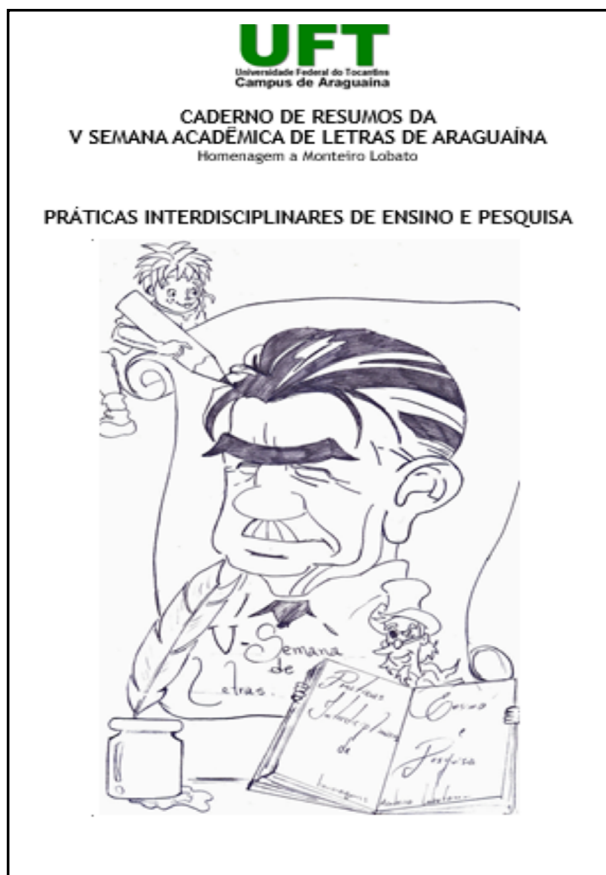
Internamente, havia quem desejasse integrar o corpo docente do programa de pós-graduação sem assumir as atribuições esperadas, a exemplo da manutenção da produção científica desejada para garantir o funcionamento e, até mesmo, alcançar metas mais ambiciosas. Tenho a impressão de que muitos enxergam algum *status* na composição do corpo docente, mas ignoram o imenso trabalho demandado para ministrar aulas, orientar estudantes e produzir saberes especializados. Externamente, a título de exemplo, havia quem desejasse a aprovação no processo seletivo sem o preparo necessário. Fui ameaçado no primeiro seletivo do mestrado, tinha a impressão de que alguns queriam ingressar no grito, eram inúmeros os recursos impetrados nos primeiros seletivos.

Esforçava-me para criar oportunidades de publicação para os docentes do programa, em livros e periódicos organizados por colegas de fora da UFT ou, até mesmo, criava as condições financeiras para que livros fossem produzidos com recursos institucionais. A escolha dos autores e organizadores era determinada por análises comparativas da produção científica dos docentes, realizada a partir de gráficos compartilhados em reuniões de colegiado. Essa prática parecia deixar alguns constrangidos por não produzirem, mas outros pareciam gratificados por terem o esforço reconhecido, e ainda havia os que se motivavam a produzir, esses pareciam competitivos. A produção do livro *Ensino de Língua e Literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares* (RAMOS; ANDRADE; PINHO, 2011) resultou de uma dessas políticas de estímulo ao trabalho de professores com produção reduzida na ocasião. Além dos autores da casa, mostrava a necessidade de convidar pesquisadores reconhecidos para escreverem capítulos e contribuir para a fim de qualificar a publicação.

A função de coordenador de programa me oportunizou participar de diferentes comissões avaliativas na CAPES. Isso foi possível pelo reconhecimento do meu trabalho e pela confiança adquirida dos coordenadores da área de Letras e Linguística. Dessa forma, eu também sugeria alguns nomes de docentes do programa para diferentes comissões, pois queria fazê-los conhecidos

e visibilizar o programa fora do Tocantins. Em 2012, com a autorização da gestão da instituição, disponibilizei a UFT para sediar a avaliação dos livros da área de Letras e Linguística. Na última semana de novembro do referido ano, a comissão de onze avaliadores, formada por docentes de diferentes universidades e pelos próprios coordenadores de área da CAPES, esteve no Câmpus de Palmas para realização das avaliações dos livros.

Documento 18. Capa do caderno de resumos da 5ª Semana Acadêmica



Fonte: arquivo do autor.

Como situações relativamente simples podem virar notícias em lugares menores, a atividade foi noticiada no *Jornal Conexões Tocantins*. Na referida matéria, a fala do então coordenador de área, *Prof. Dr. Dermeval da Hora* (UFPB/CNPq), foi reproduzida para justificar a realização dos trabalhos na localidade: “a UFT foi escolhida por reunir as melhores condições para que pudéssemos fazer este trabalho”³⁵. Reproduzo ainda uma fala minha divulgada pelo jornal: “acredito que a CAPES está visibilizando o trabalho acadêmico que está sendo produzido no Tocantins. Temos aqui pesquisadores experientes que estão fazendo este importante trabalho, e que traz também visibilidade para a instituição”.

³⁵ Fonte: <https://conexaoto.com.br/2012/11/26/capes-faz-avaliacao-de-892-livros-de-letras-e-linguistica-na-uft>. Acesso em: 05 jan. 2023.

conexaoto.com.br/2012/11/26/capes-faz-avaliacao-de-892-livros-de-letas-e-linguistica-na-uft

.Dicionário Online |... Free Dictionary Linguee | English-P... Conjuga-me - Conj... English Teaching

EDUCAÇÃO 26/11/2012 20h42 Redação

Capés faz avaliação de 892 livros de Letras e Linguística na UFT

A Comissão de Avaliação de Livros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) deu início nesta segunda-feira (26), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), ao processo de avaliação de 892 publicações de 140 programas de pós-graduação em Letras e Linguística de todo o País. Segundo o presidente da comissão, professor Dermeval da Hora, os livros passam pela avaliação e depois são pontuados. Onze professores-avaliadores permanecerão na UFT até a próxima sexta-feira (30).

Foto: Taciano Gouveia



Conforme o presidente, cada programa de pós-graduação reúne os livros e os envia à Capes. "Nós temos uma ficha onde há critérios para serem observados. Temos ainda um sistema, um software, que nos ajuda a avaliar estes livros; eles são então pontuados e classificados. Os que têm nota mais alta são pontuados como L4, L3 e daí por diante. Há ainda os LNC, os que não têm pontuação e que não contemplam quaisquer categorias", explicou o professor Dermeval da Hora.

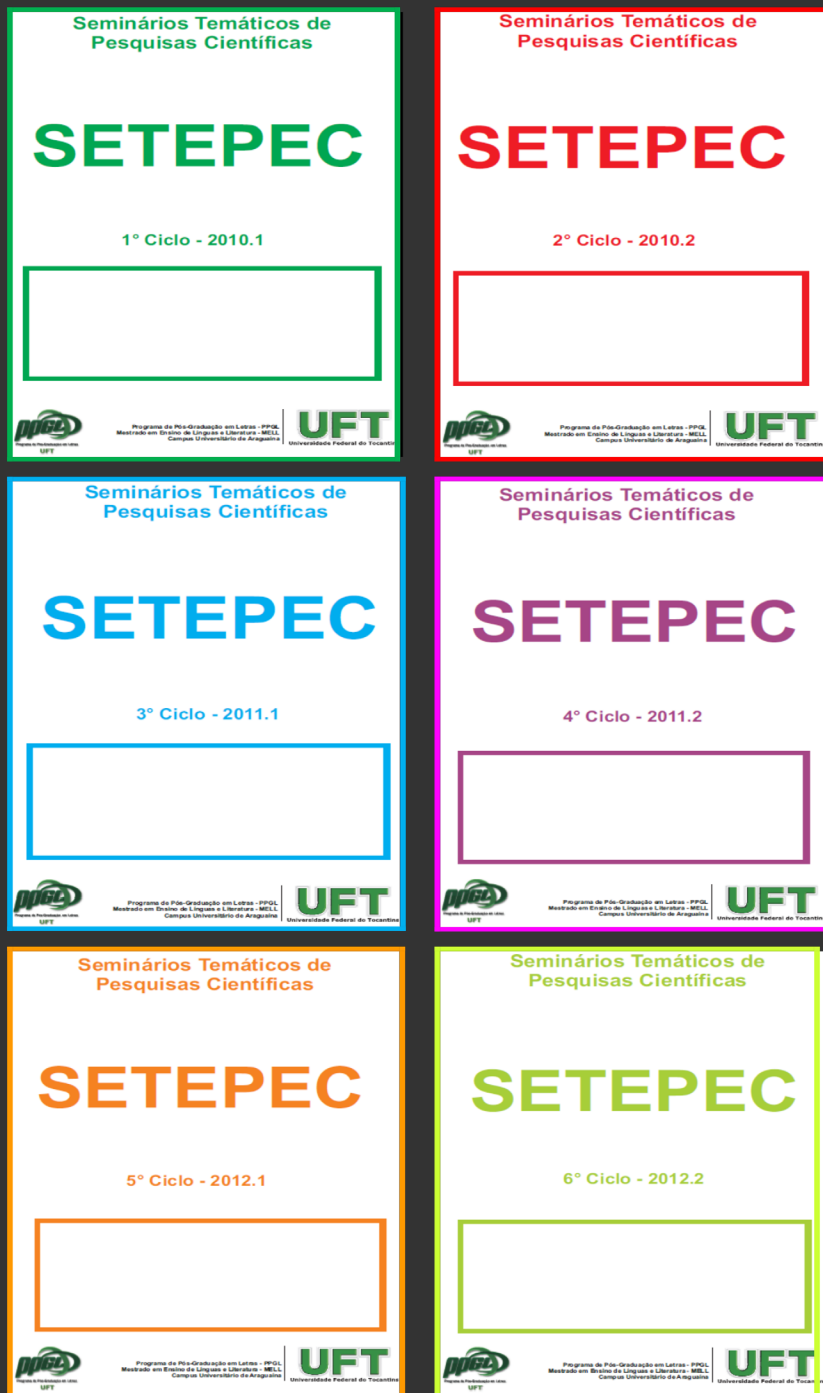
Fonte: Conexão Tocantins (2012).

Nesse sentido, todos os livros produzidos na área de Linguística e Literatura, em 2011 e avaliados pela CAPES, foram destinados, após o trabalho dos especialistas, à biblioteca do Câmpus de Araguaína, onde se localiza o programa. Essa era a dinâmica assumida na área para as avaliações das obras produzidas. Sobre essa doação, a matéria do Conexão Tocantins informou:

Todos os livros que serão analisados até o final da semana passarão a fazer parte do acervo da UFT, na Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Letras, no Câmpus de Araguaína. "Vai ser bom para este programa e também para a graduação porque todos os livros que foram produzidos em 2011, ou seja, são bastante atualizados, ponderou o presidente da Comissão.

Durante minha gestão, coordenei o projeto de extensão universitária denominado Seminários Temáticos de Pesquisas Científicas (SETEPEC), idealizado para envolver a comunidade interna e externa à universidade com a proposta de pesquisa interdisciplinar ainda em construção no MELL. Conforme ilustrado no Documento 20, os seminários foram organizados em seis ciclos semestrais, que receberam temáticas diferentes conforme interesse de cada subcoordenação que assumia os ciclos.

Documento 20. Cartazes dos ciclos do projeto de extensão



Fonte: arquivo do autor.

O SETEPEC possibilitou a divulgação das pesquisas pelos mestrandos e docentes do programa, e a aproximação entre graduandos e pós-graduandos; contribuiu para familiarizar mestrandos e graduandos com práticas acadêmicas diferenciadas e necessárias para a organização e a participação em eventos científicos. Oportunizou ainda a participação da comunidade externa nas interações científicas instauradas, especialmente os professores da educação básica.

Em 24 de outubro de 2012, foi aprovada a proposta do *Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura*, também desenvolvida sob minha coordenação e com o esforço de parte significativa dos docentes do programa. O curso foi iniciado em 01 de março de 2013, exatamente quando deixei a coordenação para meu período de pós-doutoramento em Hong Kong. O sonho do doutorado era compartilhado por muitos, mas poucos acreditaram ou esperançaram sua criação. Quando o resultado da aprovação foi divulgado, liguei para a vice-reitora a fim de compartilhar a notícia e, com a reação demonstrada, foi perceptível a surpresa por parte da servidora. O doutorado ampliou o alcance do público atendendo pelo programa, contribuindo, inclusive, para a qualificação de docentes da própria UFT³⁶.

Sobre o meu pós-doutorado, fui o primeiro docente do programa a se aventurar no exterior, mas, após meu retorno, vários colegas se encorajaram e realizaram seus estágios em diferentes países, também aproveitando um excelente momento político de investimento do governo federal nas universidades públicas. Assim como eu, os demais docentes conseguiram bolsa de pós-doutorado no exterior. O estágio no exterior também foi incentivado nas reuniões do colegiado, como uma das políticas garantidoras da manutenção do doutorado, que demandava a internacionalização das atividades acadêmicas.

Junto ao doutorado, em 2013, também foi garantido o credenciamento da UFT para ofertar o ProfLetras, criado no modelo de rede nacional. Na época, sugeri à coordenação de área na CAPES o nome de uma colega do programa para participar da comissão de elaboração da proposta nacional do curso. Também incentivei os colegas da pós-graduação para que a UFT aderisse ao programa profissional, que se configurava como uma importante política de qualificação de professores de Língua Portuguesa, em exercício profissional em escolas públicas de ensino básico. Tentei mostrar para o grupo que aderir ao ProfLetras, criado e abraçado pela coordenação de área, poderia significar mostrar serviço para aprovar o doutorado pleiteado.

Não garanto que todo esse esforço tenha resultado no credenciamento do doutorado, até porque, à época, havia uma consciência da própria gestão da CAPES da necessidade de expansão dos programas de pós-graduação para os lugares mais remotos do Brasil, a exemplo da Região Norte, que ainda não tinha doutorado na área focalizada³⁷. Compreendo que, hoje, o Tocantins tem seu espaço garantido ou reconhecido no cenário nacional, na área dos estudos linguísticos e literários, especialmente no tocante a questões de ensino e formação de professores de língua e literatura.

36 Outra conquista durante minha gestão foi a aprovação de recurso para construção do prédio do PPGL a partir do Edital do FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos. A inauguração ocorreu após minha remoção para o Câmpus de Palmas.

37 O Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura foi aprovado junto ao curso de igual nível da Universidade Federal do Pará (UFPA), portanto, foram os primeiros doutorados da área implementados na Região Norte. Atualmente, há um terceiro curso na Universidade Federal do Acre (UFAC).

Entre **março e novembro de 2014**, após meu retorno do pós-doutorado, reassumi a coordenação do programa e cumpri parcialmente uma antiga promessa feita, que foi promover eventos científicos dentro da agenda nacional na UFT. Entre 04 e 06 de novembro de 2014, sob minha coordenação, foi realizado o primeiro evento científico nacional da área, no Tocantins, *ABRALIN em Cena*, com uma temática alinhada à abordagem diferenciada do PPGL: *Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico*, conforme evidenciado nos registros do Documento 21. A presidenta da associação era a Dra. *Marília Ferreira* (UFPA/CNPq), estando a gestão na Universidade Federal do Pará (UFPA). Na diretoria da ABRALIN, havia uma compreensão da necessidade de fortalecimento da área na Região Norte.

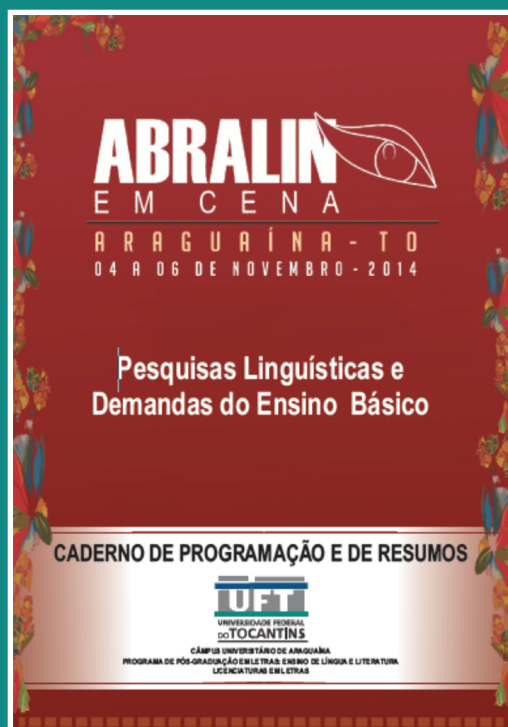
Além do apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) e da PROEX, o evento recebeu recursos da CAPES e do CNPq. Foram produzidos e disponibilizados no próprio evento o *Caderno de Programação e de Resumos* e os *Anais em CD - E-book*, ambos com ISBN³⁸. Os palestrantes tiveram a oportunidade de compartilhar a fala realizada em formato de capítulo de livro, resultando na publicação da coletânea *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (SILVA; SANTOS; MELO, 2014)³⁹, também lançada durante o próprio evento.

Documento 21. Registros da ABRALIN em Cena em Araguaína

Cartaz de Divulgação

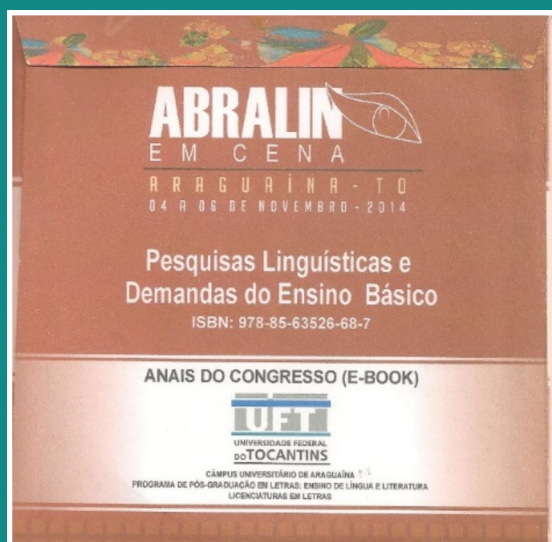


Caderno de Programação e de Resumos



³⁸ Essas publicações estão no portal da ABRALIN: <https://www.abralin.org/site/publicacoes/>. Acesso em 01 fev. 2023.

³⁹ Com a apresentação escrita por Marília Ferreira (UFPA/CNPq).



Fonte: arquivo do autor.

As modalidades de participação no evento foram: comunicações individuais; conferências; mesas-redondas; minicursos; sessões de pôsteres; e simpósios temáticos. Nunca experienciei meus alunos comprando tantos livros, como pude observar nos estandes montados para venda de livros. Além da livraria local, a Pontes Editores mandou livros diretamente de São Paulo. Recordo-me ainda dos almoços coletivos, pois havia inscrição com direito à refeição.

A ABRALIN em Cena em Araguaína - TO contou com expositores de trabalhos científicos representando 29 diferentes instituições de ensino, além da UFT. Como palestrantes convidados, foram priorizados pesquisadores das Regiões Centro-Oeste e Norte. Houve um convidado internacional, *Prof. Dr. Carlos Gouveia*, da Universidade de Lisboa, responsável por ministrar a conferência de encerramento e um minicurso.

Após o evento, precisei me desvincular da coordenação do PPGL, pois estava fisicamente exausto e com a saúde mental comprometida, especialmente em razão de conflitos gerados por membros do referido colegiado. Assim, precisei me afastar do trabalho por alguns meses e desenvolvi um tipo de pânico só em pensar em retornar ao Câmpus de Araguaína e encontrar os responsáveis pelos últimos conflitos gerados. Fui acompanhado pelo Sistema Integrado de Atenção à Saúde (SIASS) e, ao final, foi recomendado o meu afastamento definitivo do referido câmpus.

Aqui registro o trabalho comprometido realizado pelo secretário do PPGL, *Aloiso Orione Martins Bruno*. O curso tinha um secretário, eu tinha um grande conselheiro e parceiro de trabalho. Os frutos colhidos no programa também foram bem cultivados pelo referido servidor. Registro ainda a convivência agradável, na mesma secretaria, com *Karolline Siqueira Guimarães*, bolsista do Programa Permanência Institucional, entre janeiro de 2011 e março de 2014.

Antes de finalizar este capítulo, registro minha participação em dois comitês institucionais da UFT: **entre 02/2010 e 12/2013**, fui membro do Comitê Institucional do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), na área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas e Letras; **entre 11/2011 e 01/2013**, integrei o Conselho Editorial da Editora da Universidade Federal do Tocantins (EdUFT).

Diante dos fatos rememorados neste capítulo, compreendo que minha passagem pelo norte tocaninense não foi desprezível, pois construí, acumulei e compartilhei saberes. A escrita destas memórias me ajudou a compreender que as conquistas coletivas foram numerosas e essas não podem ser esquecidas ou apagadas pelos conflitos e sofrimentos, ocasionalmente gerados. Nem me recordava mais de vários fatos registrados nestas páginas, mas, agora, a escrita ajudará a perdurar. Em minhas lembranças, procurarei valorizar as melhores experiências!

Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho, sim, um lindo coração – só que não é de banana. Coisinhas à toa não o impressionam; mas ele dói quando vê uma injustiça. Dói tanto que estou convencida de que o maior mal deste mundo é a injustiça. (LOBATO, 2019, p. 120)

CAPÍTULO 3

PERCURSOS NO CÂMPUS DE PALMAS

2015.2 – 2022.1

Após alguns meses afastado das minhas atividades na universidade, o que fora provocado por adoecimento no local de trabalho, recebi uma proposta para assumir a função de Diretor de Pesquisa, na PROPESQ. Entendo que o convite se justificava pelo reconhecimento da minha gestão no PPGL, que era acompanhada de perto pela referida Pró-Reitoria. O convite resultaria na minha remoção por interesse da instituição para o Câmpus de Palmas.

Após meu adoecimento na coordenação do PPGL, não tinha interesse em assumir outra função de gestão, até porque estaria ocupando outro cargo alho da cobiça alheia e isso poderia aumentar meu desgaste. Compreendi, porém, que seria uma oportunidade para deixar o norte tocaninense, pois a possibilidade de retomar o trabalho no câmpus de origem me causava pânico. Aceitei a proposta e me mudei para a capital tocaninense com minha família. Meu desejo de permanecer em Palmas era imenso, logo, vendi minha casa em Araguaína e comprei outro imóvel na capital. Alguns meses depois de atividades na reitoria, o SIASS recomendou minha remoção definitiva do antigo câmpus.

Compartilhadas essas informações preliminares, nas próximas subseções, rememorarei o que denomino *reconstrução* do meu percurso acadêmico, pois deixei para trás as condições bravamente construídas para garantir a produtividade das minhas atividades acadêmicas. Minhas pesquisas e produções científicas estavam atreladas aos documentos físicos do CIMES e ao trabalho desenvolvido nos estágios obrigatórios de ensino de língua materna. Conforme mostrarei, a reconstrução foi garantida por algumas bases previamente erigidas, ou seja, também significou momentos de retomadas de experiências passadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA CHEGADA

Conforme esclarecido na introdução deste capítulo, a função de gestor estava garantida quando cheguei à sede da instituição, mas não as atividades de ensino na graduação. Minhas atividades no PPGL e no ProfLetras passaram a ser realizadas presencialmente no Câmpus de Palmas, para onde se deslocavam os estudantes, ademais, aulas remotas ou virtuais não eram cogitadas para a pós-graduação à época. Dessa forma, já funcionavam as atividades de outros docentes pertencentes aos referidos cursos e com lotação no referido câmpus. Pretendia me desvincular dos referidos programas quando conseguisse ingressar em outro mestrado e doutorado, o que aconteceu parcialmente.

No mapa da Figura 6, represento meu deslocamento para o Câmpus de Palmas, em busca de um ambiente de trabalho saudável e de uma melhor qualidade de vida.

Durante esse período de mudanças repentinas, dispensei esforços para me conscientizar de algo que os profissionais de saúde repetiam para mim: precisava aprender lidar com as situações adversas no trabalho, pois, em qualquer lugar, estaria vulnerável a situações conflituosas, a injustiças

provocadas. De fato, o ambiente de trabalho não mudou muito e isso se tornou evidente com minha lotação na Direção do Câmpus por três anos, junto a outros docentes em situação semelhante, e com a dificuldade que tive para ser lotado na Licenciatura em Pedagogia, onde passei a ministrar disciplinas no mesmo semestre de chegada à capital.

Figura 6. Destino à Palmas, TO



Fonte: autoria própria.

ATIVIDADES DE ENSINO

A Licenciatura em Pedagogia possui quatro componentes curriculares obrigatórios na área de linguagem, ofertados semestralmente, além de Libras com suas especificidades. Quando cheguei à Palmas, havia apenas uma docente com formação na área, mas estava afastada das aulas para o exercício da reitoria. Isso significava que o curso precisava de, no mínimo, mais um docente especialista na área, pois, normalmente, cada profissional assume duas disciplinas na graduação por semestre, totalizando 8 horas semanais em sala de aula, em consonância com o Art. 57 da

Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96. Opcionalmente, horas adicionais são assumidas na pós-graduação⁴⁰. Nessas condições da licenciatura focalizada, não seria possível a oferta de componentes curriculares eletivos na área de linguagem, haja vista a prioridade da garantia dos obrigatórios.

Nesse período, a referida docente faleceu e, após muita insistência e resistência da minha parte, o colegiado aprovou o meu ingresso definitivo no curso⁴¹. A remoção por ofício foi formalizada com o Ato nº 96 de 13 de dezembro de 2018, assinado pelo então diretor do Câmpus de Palmas, *Prof. Dr. Marcelo Leineker Costa*. Dos quatro componentes obrigatórios, não tive a oportunidade de ofertar *Literatura Infantojuvenil*, mas, conforme o Quadro 8, ministrei *Leitura e Produção Textual, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem e Alfabetização e Letramento*. Dedico-me principalmente aos dois últimos componentes, ofertados na segunda metade do curso. A opção por tais componentes se justifica por maior afinidade e alinhamento às minhas atividades de pesquisa.

Os outros dois componentes da área de linguagem têm sido ministrados por professores substitutos, professores voluntários e, algumas vezes, a oferta semestral não foi garantida. Nem sempre essas ofertas foram realizadas por profissionais efetivamente atuantes na área focalizada.

Quadro 8. Disciplinas ministradas no Câmpus de Palmas

NÍVEL	SEMESTRE	DISCIPLINA
Graduação	2015.2	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
ProfLetras		Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais
Mestrado		Estudos do Letramento
Doutorado		
Graduação	2016.1	Alfabetização e Letramento
ProfLetras		Alfabetização e Letramento
Mestrado		Estudos do Letramento
Doutorado		
Graduação	2016.2	Alfabetização e Letramento
Mestrado		Seminário Avançado em Linguística Aplicada
Doutorado		

⁴⁰ Utilizei a palavra opcionalmente para me referir às horas adicionais de aulas na pós-graduação, por ouvir constantemente na UFT que o docente não é obrigado a atuar nesse nível de ensino. Infelizmente, na instituição, considerando a Resolução CONSEPE Nº 26, de 21 de agosto de 2019, as aulas em mestrado e doutorado não podem ser contabilizadas dentro da carga horária mínima para progressão ou promoção na carreira docente. Particularmente, não vejo sentido algum nessa compreensão, ainda mais quando se considera que as instituições de ensino superior precisam ofertar cursos de mestrado e doutorado para manterem o *status* de universidade.

⁴¹ Até hoje, tenho colegas docentes na mesma situação em que eu me encontrava lotado na Direção do Câmpus, assumindo a vulnerabilidade semestral de ter carga horária mínima para ministrar aulas em algum curso de graduação.

Graduação	2017.1	Alfabetização e Letramento
		Leitura e Produção Textual
Graduação	2017.2	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
ProfLetras		Alfabetização e Letramento
Mestrado		Letramento e Ensino: Letramento Científico
Doutorado		Tópicos Especiais IV: Letramento Científico
Graduação	2018.1	Alfabetização e Letramento;
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Mestrado		Tópico Especial em Linguística Aplicada
Doutorado		Seminário Avançado em Linguística Aplicada
Graduação	2018.2	Alfabetização e Letramento;
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Graduação	2019.1	Alfabetização e Letramento;
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Graduação	2019.2	Alfabetização e Letramento;
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Mestrado		Tópicos em práticas interdisciplinares e formação docente: Linguística Sistêmico-Funcional - LSF
Doutorado		
Graduação	2020.1	Leitura e Produção de Texto
Mestrado		Tópicos em Estudos do Letramento 1
Doutorado		Educação Científica
Graduação	2020.2	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Mestrado		Fundamentos em Linguística Aplicada
Doutorado		Tópicos em Morfossintaxe
Graduação	2021.1	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Graduação	2021.2	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem
Mestrado		Seminários em Gramática e Ensino
Doutorado		
Graduação	2022.1	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem

Fonte: autoria própria.

Garantir a oferta de *Alfabetização e Letramento* não significou apenas dar continuidade ao trabalho realizado no componente curricular de mesmo nome na *Especialização em Leitura e Produção Escrita* e no *ProfLetras*, onde o público alvo eram profissionais licenciados em Letras, significou aprofundar meus conhecimentos na área de alfabetização de crianças, pois me encontrava diante de futuros professores de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Tenho repetido inúmeras vezes que a Licenciatura em Pedagogia também forma professores de língua materna, talvez, esse esquecimento também justifique a fragilidade da área de linguagem no próprio curso em que estou lotado. Esse problema não é exclusividade da instituição aqui focalizada, pois as críticas ao currículo generalista dessa licenciatura são bem conhecidas, haja vista a necessidade de preparar gestores e professores para os componentes curriculares dos primeiros anos escolares (DEMO, 2011; LIBÂNEO, 2017).

Em minhas aulas na graduação, tenho me desdobrado em duas principais frentes: **(1)** trabalhar os objetos de conhecimento específicos do componente curricular; e **(2)** proporcionar aos acadêmicos vivências significativas com a língua escrita, compreendendo produção textual, leitura e conscientização sobre o funcionamento do sistema linguístico.

Essa segunda frente se justifica pelo fato de a maioria dos acadêmicos ser egressa de um ensino básico precário e pertencer a famílias pobres, com baixo poder aquisitivo para acessar livros, revistas, jornais, dentre outros bens culturais que, naturalmente, tornam-se mais restritos na própria região. A familiarização com as práticas de leitura, escrita e análise/reflexão sobre a língua é necessária para o trabalho pedagógico sobre o sistema de escrita alfabética. Como desenvolver o hábito de leitura das crianças, quando o compartilhamento de experiências leitoras não é realizado em sala de aula? Como trabalhar a produção textual de crianças, quando a escrita de textos é uma prática distante do professor ou reescrita nunca foi experienciada pelo referido profissional? Como compreender as hipóteses de escrita das crianças e fazê-las avançar, sem conseguir refletir sobre o funcionamento ortográfico-gramatical do português?

Nesse sentido, as reações discentes diante da minha prática de ensino me fizeram lembrar das experiências profissionais, especialmente vivenciadas no meu primeiro semestre letivo no Câmpus de Araguaína, só que a surpresa manifestada pelos futuros pedagogos parece se prolongar pelo fato de eu ser o único docente especialista em Língua Portuguesa no curso. Frequentemente há acadêmicos que só descobrem a fragilidade da própria escrita em minhas aulas. Esses relatam experienciar, pela primeira vez, atividades de reescrita. Como outrora, dizem “que não tenho coração”. E, ainda retomando a epígrafe deste capítulo, refuto: “É falso”!

Os estudantes escrevem e reescrevem textos de diferentes gêneros nos componentes curriculares sob minha responsabilidade, a exemplo de resenhas, artigos científicos, artigos de opinião e relatos reflexivos. As escritas são produzidas a partir de situações práticas planejadas, a fim colaborar com a compreensão e a apropriação de questões teóricas estudadas. Um exemplo dessas atividades de escrita é a produção de resenhas sobre o livro *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, quando os acadêmicos analisam a alfabetização do personagem principal, uma criança bastante curiosa. Em outras palavras, um processo de alfabetização é representado no texto ficcional. Tal análise é realizada a partir de literaturas científicas sobre as abordagens da alfabetização e do letramento.

Mesmo não ministrando o componente *Literatura Infantojuvenil*, o texto literário é bastante utilizado em minhas aulas, a fim de garantir a familiarização dos acadêmicos com diferentes autores e obras do gênero, e modelar diferentes usos produtivos da literatura em contextos de ensino formal com crianças pequenas, explorando especialmente o cuidadoso trabalho autoral com o universo ficcional e com a sonoridade da língua – aliterações, assonâncias e rimas. Sem ignorar o valor artístico das obras, alguns textos construídos em versos podem contribuir para o desenvolvimento do letramento emergente das crianças, envolvendo o trabalho com a consciência fonológica (COSTA; SILVA; LUDWIG, 2016; SILVA; DELFINO, 2021).

Um desses trabalhos realizados junto aos acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia foi registrado em Costa, Silva e Ludwing (2016), em coautoria com uma doutoranda do PPGL e um docente da própria instituição especialista em literatura. O artigo sintetiza uma atividade realizada em sala de aula, consistindo na análise de obras de literatura infantil com temáticas atreladas à alfabetização. Foram identificados livros com significativo valor estético, apesar do conteúdo tematizado, além de obras produzidas “apenas como suporte ou pretexto para o estudo da língua, desprovido-as de todo e qualquer valor estético, desnudando o texto poético e a ficção em geral” (p. 47). As acadêmicas propuseram, debateram e compartilharam experiências de atividades pedagógicas a partir de livros literários com temáticas da alfabetização. Ao final, uma das conclusões foi que “a seleção das obras e a escolha de metodologias produtivas são fatores essenciais no trabalho com a literatura no domínio escolar, o que demanda o perfil de uma profissional leitora de textos literários com senso crítico” (p. 72).

O desenvolvimento de uma mesma atividade prática de forma contínua, ao longo do semestre, de maneira semelhante ao tipo relatado no capítulo anterior, sobre as aulas da pós-graduação mediadas pela prática da pesquisa, também se justifica pelo predomínio de acadêmicos trabalhadores e, muitas vezes, exaustos frequentando o curso noturno. As atividades práticas demandam a leitura de textos teóricos com propósitos precisos e parecem deixar os estudantes mais motivados.

Reproduzo na Figura 7 a representação do que denominei circuito da educação científica (CEC), sintetizando uma sequência de atividades coletivas realizadas durante um semestre letivo no componente *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem*. Além das vantagens mencionadas no parágrafo anterior, essa ferramenta possibilita trabalhar simultaneamente diferentes objetos de ensino no tempo reduzido do semestre. Essa experiência foi relatada e analisada em Silva (2020b), e pode servir de referência para a elaboração de outros CEC com configurações diferentes.

Em *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem*, preciso ampliar o conhecimento discente sobre o funcionamento da gramática em textos, desencadeando alguma segurança dos acadêmicos para analisar, adaptar ou produzir atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística. Para tanto, três conceitos teóricos presentes na literatura científica e em diretrizes curriculares precisam ser compreendidos e utilizados pelos professores de língua: **(1) texto**, como unidade de análise; **(2) gênero**, como objeto de ensino; e **(3) letramento**, como abordagem garantidora da contextualização das práticas escolares de linguagem.

No CEC, os círculos laterais indicam as principais atividades desenvolvidas durante o semestre letivo, as linhas contínuas significam atividades obrigatórias e as pontilhadas, opcionais.

Os acadêmicos trabalhavam em trios ou duplas e cada agrupamento escolhia uma classe gramatical como objeto de pesquisa em livros didáticos selecionados do EF1. Assim, os participantes ficaram conscientes de que os textos teóricos lidos auxiliariam a compreensão das diretrizes curriculares analisadas e o exame dos livros didáticos. Essa atividade foi mediada por duas fichas analíticas que produzi para os acadêmicos preencherem com informações extraídas das diretrizes oficiais e dos livros didáticos, assim, eles trabalharam com parâmetros definidos de análise, conforme mostrado em Silva (2019d).

Ao longo das aulas, descentralizando a minha figura como formador, os resultados parciais produzidos pelos grupos eram compartilhados oralmente, passando por ajustes conforme comentários e sugestões apresentados pelos acadêmicos e por mim. O produto final foram artigos científicos, que passaram por diferentes reescritas. Um desses textos, intitulado *Estudo da conjunção em um livro didático do 5º ano do ensino fundamental*, produzido por uma dupla de acadêmicos, foi publicado num periódico científico (SILVA; ROCHA, 2020)⁴².

No semestre focalizado, as duas atividades opcionais do CEC foram realizadas por uma equipe, pois a participação em evento científico não estava prevista, foi sugerida por mim, ao tomar conhecimento de um evento sobre estágios supervisionados e práticas de ensino de linguagem, realizado pela Licenciatura em Letras, no Câmpus de Porto Nacional, cidade vizinha à Palmas. Após o evento científico, a equipe compartilhou em sala de aula a experiência vivenciada junto aos acadêmicos da referida licenciatura. Os colegas de turma se sentiram encorajados a participar em outras oportunidades e alguns comentaram que não tiveram coragem ou sentiram-se inseguros para enfrentar a empreitada. Em outros semestres e eventos, outras equipes compartilharam diferentes produtos construídos nos componentes ministrados por mim, a exemplo de jogos didáticos e unidades didáticas, materiais compartilhados nas últimas aulas e prontos para serem utilizados nos estágios obrigatórios, em períodos mais avançados.

Conforme mostrado desde o segundo capítulo deste memorial, o trabalho com pesquisa informa diretamente minhas aulas no ensino superior. Não é minha função criar condições para os acadêmicos simplesmente reproduzirem conteúdos disciplinares, até porque, ao deixarem os bancos universitários, as ciências continuarão progredindo e novos saberes sendo produzidos. Os acadêmicos precisam aprender a buscar, selecionar e produzir saberes em resposta às demandas sempre renovadas com as quais se defrontam e continuarão se defrontando na vida. Para tanto, graduandos e pós-graduandos precisam ser educados cientificamente, e isso se torna ainda mais relevante em contextos de formação para o magistério, daí minha insistência em trabalhar construindo saberes colaborativamente pela pesquisa em aulas.

Assim foi realizado nos componentes curriculares ministrados no mestrado profissional para professores de Língua Portuguesa, curso em que atuei até o primeiro semestre de 2019, quando ingressei no Mestrado Acadêmico em Letras, ofertado no Câmpus de Porto Nacional⁴³.

⁴² Dois artigos de opinião escritos por acadêmicas da graduação em componentes ministrados por mim foram publicados em jornais locais: *Imposição Oficial do Método Fônico*, de Susanna Soares Santos; e *Varição Linguística e Práticas Pedagógicas*, de Mariana Soares Borges. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaotend%C3%A2ncias-e-ideias-1.1694943/imposi%C3%A7%C3%A3o-oficial-do-m%C3%A9todo-f%C3%B4nico-1.1929028>; e <https://gacetadocerrado.com.br/variacao-linguistica-e-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

⁴³ No início deste capítulo, ao informar ter me desvinculado parcialmente da pós-graduação em Araguaína, referia-me

Figura 7. Circuito da educação científica – CEC



Fonte: Silva (2020b, p. 151).

Ao ministrar *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais*, por exemplo, orientei, a partir de comando escrito enviado por correio eletrônico, os professores a produzirem previamente relatos escritos sobre os trabalhos pedagógicos por eles realizados com gêneros e, posteriormente, durante as aulas na universidade, debruçaram-se criticamente, à luz das teorias estudadas, sobre tais documentos gerados (SILVA, 2016a). O trabalho realizado mostrou que os professores tinham conhecimento de teorias linguísticas e eram capazes de reproduzir conceitos sobre gêneros e tipos textuais, mas tal conhecimento nem sempre se desdobrava em práticas pedagógicas produtivas (SILVA, L. H. O. et al, 2016). Fato semelhante a esse, eu já tinha apontado previamente sobre o trabalho com gramática em aulas de língua materna:

[...] a assunção das orientações curriculares informadas pela ciência linguística pode desencadear outra prática escolar pouco produtiva: a substituição da nomenclatura gramatical pela nomenclatura linguística, impossibilitando, mais uma vez, a familiarização dos alunos com eventos significativos de letramento, envolvendo as modalidades escrita e falada da língua (SILVA, 2012c, p. 97).

ao descredenciamento do ProfLetras e à oferta de vagas para orientação exclusiva no doutorado. A permanência nesse último se justifica pela inexistência de curso do mesmo nível em Porto Nacional. Poderia lecionar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à licenciatura em que estou lotado, mas não se tem clareza sobre o ingresso de novos docentes permanentes no programa.

Nesse sentido, o enfoque no referido componente se concentrou em estratégias metodológicas para o trabalho pedagógico com gêneros, numa perspectiva crítica de familiarização dos estudantes com diferentes eventos de letramento. Assim, a ênfase em aspectos formais e em nomenclaturas das teorias linguísticas, no ensino básico, foi desestimulada ou desaconselhada. No ProfLetras, eu procurava levar os professores a compreenderem que tais saberes teóricos precisam orientar o próprio agir profissional e não serem repassados diretamente aos estudantes, caso contrário, estariam mudando os *conteúdos* escolares e mantendo antigas práticas, daí permanecerem efetivamente nos *conteúdos* e não nos *objetos de ensino*, *habilidades* ou *competências*.

O trabalho realizado no componente mencionado resultou na produção de três capítulos em coautoria com os mestrandos, publicados numa coletânea organizada por mim e outros dois colegas (SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016)⁴⁴, com resultados de pesquisas realizadas igualmente com estudantes do ProfLetras, na unidade acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Em um desses capítulos, foi destacada a pretensão de

[...] mostrar que existem estratégias pedagógicas mais produtivas para o trabalho didático mediado por gêneros, quando comparadas às práticas da tradição da cultura escolar. Para tanto, não podemos esquecer de que um importante objetivo das aulas de língua materna é desenvolver a competência interativa dos alunos, o que pode ser alcançado a partir de boas estratégias pedagógicas informadas por diferentes gêneros concebidos como mediadores das práticas sociais (SILVA, W. R. *et al.*, 2016, p. 93).

Conforme esclarecerei melhor na subseção seguinte, meu interesse pela escrita reflexiva profissional e pela formação de professores pesquisadores me levou à abordagem da *educação científica*, informada principalmente por estudos críticos dos letramentos desenvolvidos na LA (SILVA, 2016b, 2019a, 2020b, 2020c; 2021), e da *alfabetização* ou *letramento científico*, desenvolvidos no Ensino de Ciências (CHASSOT, 2014; LIU, 2009; SHAMOS, 1995). Assim, ministrei nos mestrados acadêmicos e no doutorado os seguintes componentes curriculares sobre o assunto: *Letramento e Ensino: Letramento Científico; Tópicos Especiais IV: Letramento Científico*; e *Educação Científica*.

Tais componentes foram espaços de construção de pressupostos teóricos sobre a educação científica, uma vez que o assunto é profundamente estudado na área de ensino de Ciências Naturais. Nesses componentes, também são realizadas atividades práticas e, neste caso, envolvendo a pesquisa e a extensão universitária. Em um semestre bastante produtivo, mestrandos e doutorandos entrevistaram acadêmicos de diferentes licenciaturas e instituições de ensino superior, no Tocantins e no Maranhão, perguntando-os o que eles compreendiam por ciência e quais as contribuições da ciência para a sociedade. Os registros foram realizados em vídeo com uso de aparelhos celulares.

De alguma forma, os resultados foram surpreendentes: os acadêmicos das ciências naturais demonstraram bastante desenvoltura para responder, comentando inclusive sobre contribuições das ciências humanas, ao passo que os acadêmicos das humanidades, especialmente os pertencentes à Licenciatura em Letras, tiveram dificuldade para responder aos questionamentos, inclusive para

⁴⁴ Com a apresentação escrita pela Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN), coordenadora nacional do ProfLetras.

expor contribuições científicas dos estudos da linguagem. Os detalhes sobre esse estudo exploratório podem ser encontrados em dois artigos científicos produzidos colaborativamente (SILVA et al, 2018a; 2018b).

Essa pesquisa ainda resultou num documentário intitulado *Letras com Ciências*, disponibilizado no Canal Oficial da UFT no Youtube, estando com mais de 1500 visualizações⁴⁵. As aulas funcionavam como um verdadeiro laboratório com espaço para muita criatividade. A disposição espacial dos participantes era diferenciada, sentavam ao redor de uma mesa possibilitando que todos se vissem, conforme foto reproduzida como Documento 22.

Documento 22. Aula na pós-graduação



Fonte: Heloísa Cipriano/Dicom.

Outra atividade extensionista foi realizada a partir do desafio proposto por Liu (2009), ao afirmar que os especialistas de diferentes áreas do conhecimento precisam ser preparados para explicar, de forma compreensível ao cidadão comum, as atividades ou as pesquisas por eles desenvolvidas. Foi criada uma série de artigos de opinião publicados em jornais impressos locais. Fui responsável pelo texto de abertura da *Série Letras com Ciências*, e cada mestrando ou doutorando escreveu o próprio artigo de opinião, conforme Documentos 23 a 37, totalizando quinze textos divulgados amplamente para a comunidade externa à universidade. Os textos tematizaram prioritariamente as pesquisas por eles realizadas para as dissertações e teses, ao menos para os que, na ocasião, tinham as pesquisas definidas ou delimitadas.

⁴⁵ Endereço para acessar o documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=Vb2DhVUZVco>. Na ocasião, uma matéria sobre a pesquisa foi publicada na página da UFT, ainda disponível no seguinte endereço: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/20594-documentario-explora-definicoes-para-o-que-e-ciencia>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Documento 23. Pesquisa científica na escola

2 / JORNAL DO TOCANTINS PALMAS, sábado, 23 de setembro de 2017

Pesquisa científica na escola



Wagner Rodrigues Silva
Coordenador de Inovação em Ciências, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e pesquisador do CNPq

Com o auxílio da imprensa, a sociedade precisa ser informada sobre os avanços científicos. Assim, são alcançados os mínimos objetivos: conscientizar o cidadão da utilidade do trabalho científico; levar esperança a pessoas ansiosas pela resolução de problemas; comprometer docentes da vida, prestar conta dos recursos públicos investidos em projetos de inovação. Na imprensa, destacam-se as pesquisas reportagens pela produção de matérias, pelo desenvolvimento de novas técnicas de uso da terra, pela criação de novos medicamentos ou pela invenção de novos tratamentos e procedimentos cirúrgicos. Esses investimentos são indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade e chamam a atenção da população ou com maior prestígio, diferentemente das ciências agrárias ou humanísticas, na qual se encontra a Linguagem Aplicada, responsável, por exemplo, pelo ensino da interação entre professores e alunos nas escolas.

Os resultados grandes pelas investigações científicas desenvolvidas nas escolas não se materializam diretamente em um produto físico, a exemplo de um gado leiteiro vivo ou de um foguete lançado ao espaço. O produto dessas pesquisas podem ser estratégias e materiais pedagógicos direcionados para o ensino da leitura ou da escrita, resultando em crianças motivadas por frequentar escolas dinâmicas e em professores mais satisfeitos com os resultados do próprio trabalho realizado.

Para assumir efetivamente a função de principal agência educadora na sociedade, a escola deve sempre se renovar, e a ciência contribui para isso. Se a sociedade vem passando por aceleradas transformações e os alunos devem ser preparados para a exigência da vida, a escola precisa adotar uma ciência em inovação das práticas pedagógicas. O progresso desencadeado pela ciência na escola pode ser visto como uma ameaça a representantes políticos, dessa instituição, podem sair cidadãos críticos, com poder efetivo de escolha e capacidade para decidir sobre o destino dos seus próprios representantes.

Em vista desses fatores, aliado aos professores, que também são pesquisadores, é importante, assim, analisar artigos de opinião nesta seção. Trata-se da Série Letras com Ciências. O objetivo é materializar a importância das pesquisas científicas para as escolas de ensino básico. Considerando a relevância da sociedade junto as escolas e a diversidade, a imprensa emerge como uma ponte segura, aproximando tais instituições e as pessoas não especialistas em ensino e pesquisa.

Documento 25. Pesquisar para alfabetizar

3 / JORNAL DO TOCANTINS PALMAS, sábado, 11 de novembro de 2017

Pesquisar para alfabetizar



Dijan Leal de Sousa
Professora da UFM, doutoranda em Letras

Quando falamos de pesquisa, lembramos dos ambientes das ciências naturais, a pesquisa científica não deve ser vista como exclusividade das ciências naturais, também se faz pesquisa científica nas áreas das humanidades, embora essas últimas não sejam tão vislumbradas entre os pensadores. Um exemplo disso é o trabalho nessa grande área entre o ensino e o método no processo de alfabetização. Nas práticas escolares se caracteriza como um vasto campo de pesquisa.

Penso no ensino da leitura e da escrita a partir do processo de alfabetização nos parece fundamental, porém limitado. Bem mais do que reconhecer letras e sílabas, e preciso saber usá-las em situações de leitura e escrita no cotidiano. É necessário levar para as escolas textos da vida real, para que, desde o início, o aluno tenha a oportunidade de escrever e ler em situações reais. Como aliado para o trabalho dentro das diferentes situações de interação na sociedade. Cabe lembrar, dentre outros, são receitas, receitas, manuais de utilização de produtos, dentre outros, são receitas que podem e devem ser utilizadas dentro de um contexto de cultura e da escrita, pois possibilitam ao aluno voluntário o real objetivo de aprender a ler e escrever.

Um aspecto tem nos despertado grande interesse o ensino da leitura a partir dos usos sociais da língua. Discute-se nos textos da tradição escolar, mais um abordagem de ensino da língua de alfabetização. No entanto, o ensino de alfabetização, o comum é que o aluno leve a aprendizagem pelo alfabeto, sílabas, palavras, frases, para serem usadas a partir para começar a manusear pequenos textos, que geralmente são produzidos em textos ou qualitativos. Essa visão é limitada, dentro outros, assim, o aluno estaria alfabetizado, pois desenvolveria o reconhecimento e a familiarização com as letras.

Penso em ensino da leitura e da escrita a partir do processo de alfabetização nos parece fundamental, porém limitado. Bem mais do que reconhecer letras e sílabas, e preciso saber usá-las em situações de leitura e escrita no cotidiano. É necessário levar para as escolas textos da vida real, para que, desde o início, o aluno tenha a oportunidade de escrever e ler em situações reais. Como aliado para o trabalho dentro das diferentes situações de interação na sociedade. Cabe lembrar, dentre outros, são receitas, receitas, manuais de utilização de produtos, dentre outros, são receitas que podem e devem ser utilizadas dentro de um contexto de cultura e da escrita, pois possibilitam ao aluno voluntário o real objetivo de aprender a ler e escrever.

Documento 27. Ciência no mundo da inverdade

2 / JORNAL DO TOCANTINS PALMAS, sábado, 12 de dezembro de 2017

Ciência no mundo da inverdade



Renato Govia Martins
Mestrando em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Alinda que, para a maioria das pessoas, seja um problema estabelecer uma definição de que seja "ciência", é uma tarefa comum relacioná-la às áreas que recebem grande investimento financeiro, como as voltadas à aeronáutica ou à medicina. Essa percepção limitada tem levado ao conhecimento produzido na grande área das humanidades, provavelmente pela construção mais abstrata dos objetos à estudados.

Devido a isso, a ciência vem sofrendo uma progressiva desestabilização, tendo em vista a repercussão que muitas notícias falsas (fake news) ganham nas redes sociais. A circulação desse tipo de notícia revela a necessidade de preparar linguagem científica e cientificamente o público geral. Torna-se obter intimidade com o fazer científico para que as pessoas sejam capazes de discernir fatos objetivos de apelos à emoção e a crenças pessoais.

Uma ciência voltada à investigação plural de fenômenos sociais em benefício de us de linguagens na interação cotidiana, conhecida como Linguagem Aplicada, tem desenvolvido, mais recentemente, investigações inovadoras voltadas à compreensão de contextos científicos e à investigação dos usos da escrita em textos de ciência. As pessoas que compartilham de práticas ou saberes científicos possuem letramento científico. Os linguistas aplicados visam, dentre outros objetivos, formar educadores que propõem aos alunos o contato com o produto do conhecimento. Ao aproximar estudantes do fazer científico, o letramento científico pode enfatizar os efeitos provocados por notícias falsas, que, na sua constituição, revelam pouca (ou nenhuma) sustentação em evidências ou investigações produzidas.

Dentre os efeitos da fake news, está a influência político-ideológica, causada por notícias tidas que elegem Bolsonaro como um dos políticos mais honestos do mundo e o favor, criando depósitos alarmantes, como as que indicam fortes furacões no Brasil. Ao se ler e encontrar a esses efeitos, o letramento científico propicia a formação crítica da sociedade e desestabiliza os mecanismos de manipulação político-social.

Viver em um tempo no qual as fake news ganham mais popularidade que os avanços ou descobertas científicas exige a formação de cidadãos letrados, capazes de posicionar criticamente sobre o que leem. Contudo, por enquanto, a significação crítica da sociedade e desestabiliza os mecanismos de manipulação político-social.

Documento 24. Por um ensino questionador

2 / JORNAL DO TOCANTINS PALMAS, sexta-feira, 13 de outubro de 2017

Por um ensino questionador



Mirella de Oliveira Freitas
Professora e doutoranda em Letras

A ciência abarca muito além do campo das ciências naturais e das exatas, não se restringe a conceitos e teorias. O fazer científico se relaciona à pesquisa executada ordenadamente e de forma sistemática. Abre portas para o conhecimento. Essas ações não devem ser vistas como habilidades naturais de poucos privilegiados, de modo a reforçar a figura do cientista como pessoa transumida e inteligente. São atividades a serem desempenhadas ao longo da vida de todo cidadão que devam ser colaboradas na escola.

Os pesquisadores não se contentam com o que observável, muitas vezes considerando informativo e permanente, e não se restringem à mera reprodução de saberes ou conhecimentos. Eles arremam, questionam e se expõem porque acreditam que tem o que contribuir. Para que se formem pesquisadores, defendemos uma instituição escolar que se volte ao ensino na perspectiva científica, uma educação que se dedique à ciência, no estudo de qualquer disciplina escolar. Nesse contexto, professores e alunos tornam-se também autores, empunhando-se na construção dos saberes, contrapondo-se à propagação de conceitos

prontos e, muitas vezes, desprovidos de significado prático na vida daqueles que são obrigados a absorvê-los. Esse questionar a realidade da comunidade e tentar descobri respostas. Nesse processo, é possível, até mesmo, questionar os conteúdos historicamente selecionados para o ensino na escola, com uma gramática que, em algumas situações, não explicita a dimensão da língua. Vou utilizada pelas pessoas diariamente. Portanto, mais que ensinar a perguntar, temos professores que preloem o conhecimento, respondendo com a visão de alunos homogeneizados, dos quais, na maioria das vezes, esperam seqüenciamento de conceitos, concretos e tantos concretos. Escapam à análise de produção de teorias e práticas pouco exatas, da mera cópia de atividades de textos. Os alunos rompem os limites que lhes emudecem e questionam. Não se trata, assim, de ler conhecimento produzido por outros de reter-lo em atividades repetitivas que não pensam, observam, questionam ou criticam, ou seja, vivem na passividade.

Logo é o resultado de um sistema educacional que valoriza a repetição, a avidez mecânica e os critérios da criação de saberes de seu espírito inventivo, o que traz consequências desastrosas para o futuro, pois se trata de um país que não estimula a fazer ciência. Isso de uma educação que valoriza perguntas mais do que fazer ciência. Isso de uma educação que valoriza perguntas mais do que fazer ciência. Isso de uma educação que valoriza perguntas mais do que fazer ciência.

Logo é o resultado de um sistema educacional que valoriza a repetição, a avidez mecânica e os critérios da criação de saberes de seu espírito inventivo, o que traz consequências desastrosas para o futuro, pois se trata de um país que não estimula a fazer ciência. Isso de uma educação que valoriza perguntas mais do que fazer ciência. Isso de uma educação que valoriza perguntas mais do que fazer ciência.

Documento 26. A escola dos porquês

2 / JORNAL DO TOCANTINS PALMAS, sexta-feira, 13 de outubro de 2017

A escola dos porquês



Aylizara P. dos Reis
Coordenadora das Escolas Municipais de Tempo Integral de Araguatins - TO e doutoranda em Letras, Ensino de Língua e Literatura (UFT)

A curiosidade é uma característica inata do ser humano, já se manifesta nos primeiros meses de vida do bebê. Ao abrir os olhos, iniciam-se as descobertas infantis. Intencionalmente se medeia em que o criança apóia, provocando a curiosidade e o desejo de conhecer mais coisas funcionais e de experimentação nos momentos em que descobrem o mundo. No entanto, não é suficiente para garantir o desenvolvimento do ser humano. O ensino na escola, muitas vezes, não enfrenta um processo de desengajamento que se faz por meio de situações de aprendizagem, o que pode culminar na destruição de futuros cientistas e na criação de cidadãos desinteressados.

O resultado dessa prática é a formação de uma geração acovardada, adaptada à realidade trazida por uma tecnologia desenvolvida, mas não aderente aos valores culturais e não aderentes ao meio em que vive. O ensino na escola, muitas vezes, não enfrenta um processo de desengajamento que se faz por meio de situações de aprendizagem, o que pode culminar na destruição de futuros cientistas e na criação de cidadãos desinteressados.

O resultado dessa prática é a formação de uma geração acovardada, adaptada à realidade trazida por uma tecnologia desenvolvida, mas não aderente aos valores culturais e não aderentes ao meio em que vive. O ensino na escola, muitas vezes, não enfrenta um processo de desengajamento que se faz por meio de situações de aprendizagem, o que pode culminar na destruição de futuros cientistas e na criação de cidadãos desinteressados.

Documento 28. Menina, vá assistir desenho!

2 / JORNAL DO TOCANTINS PALMAS, sábado, 12 de dezembro de 2017

Menina, vá assistir desenho!



Bruno Reis Santana
Servidor da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Mestrando em Letras (UFT)

Não é de hoje que os desenhos animados tornaram-se um fenômeno significativo na atenção das crianças quando o questionar o mundo ao seu redor. Hoje em dia, a maioria das crianças assiste a desenhos animados. Muitos destes continuam até hoje na memória dos adultos. A turma do Charlie Brown, Caverna do Dragão, Pastera Cois de Boina, dentre outros.

Hoje em dia, a maioria das crianças assiste a desenhos animados. Muitos destes continuam até hoje na memória dos adultos. A turma do Charlie Brown, Caverna do Dragão, Pastera Cois de Boina, dentre outros.

Hoje em dia, a maioria das crianças assiste a desenhos animados. Muitos destes continuam até hoje na memória dos adultos. A turma do Charlie Brown, Caverna do Dragão, Pastera Cois de Boina, dentre outros.

2 / JORNAL DO TOCANTINS FILMÁS, sexta-feira, 2 de fevereiro de 2018

Ciência para quem?



Michele Silva Costa Sousa
Servidora e mestranda em Letras (LFT)

A internacionalização do ensino superior está apenas nas produções científicas ou nas "paralaxas", rito a projeção científica. Instituições de fomento dizem iniciativas propagadoras que dizem estratégias de excelência para as universidades. Essas instituições estão preparadas para o desafio?

Para atingir o perfil internacional, a universidade precisa reestruturar o ensino com o contexto social, político e econômico em que estão inseridas. São visibilizados acordos com centros de ensino e de pesquisa de excelência. O aumento do número de projetos com as instituições parceiras proporciona maior visibilidade à ciência, além de promover capacidades, tricas de conhecimentos, intercâmbios, eventos. Propõe-se ainda a consolidação de trabalhos técnicos-científicos com parceiros estrangeiros para potencializar o impacto das publicações acadêmicas brasileiras.


Se no processo de internacionalização as instituições que adquirem melhores resultados e investimentos são aquelas cuja divulgação da produção científica é mais ampla, principalmente, na língua inglesa, como promover a ciência e torná-la acessível à população local que não está inserida na academia e se utiliza o português brasileiro. A crítica é que o conhecimento gerado fica apenas nas produções científicas ou nas "paralaxas", rito a projeção científica. Instituições de fomento dizem iniciativas propagadoras que dizem estratégias de excelência para as universidades. Essas instituições estão preparadas para o desafio?

"NUM ENCENÁRIO POLÍTICO ECONÔMICO INCERTO, EM QUE HÁ REDUÇÃO DOS INVESTIMENTOS EM CIÊNCIA E FALTA DE POLÍTICAS PARA CONSCIENTIZAR A SOCIEDADE SOBRE O TRABALHO CIENTÍFICO, É IMPORTANTE VOLTAR A OLHAR TAMBÉM PARA O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGENS ESPECÍFICAS QUE FACILITEM A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO"

Considerando que a ciência é uma atividade humana intrínseca ao contexto sociopolítico, e portanto produzida e compartilhada com a sociedade em conhecimento originário de pesquisas, mas em formatos práticos e resignificados com propósito, mas em formatos práticos e resignificados com propósito de diferentes públicos?

Fica o referido questionamento para incitar a linguagem que mutua voz e o principal motivador para as graduações transformadas. Há necessidade de espaços dialogais para socialização do conhecimento advindo da academia com outros setores sociais, principalmente aqueles de diferentes públicos?

Mais ciências para os surdos



Fernando Cardoso dos Santos
Professor da Universidade Federal do Tocantins em Palmas (UFT)

A ciência se manifesta no nosso favor, para nossa segurança, bem-estar e conforto. O que as ciências brasileiras fazem para melhorar a comunicação dos Surdos? Nós, que somos Surdos, não sabemos responder esta pergunta. Talvez a sociedade possa voltar o próprio olhar para os Surdos, mas, no momento, o que sinto se resume a esperança. Muitos, certamente, não sabem equiparar.

Não temos mais aparelhos telefônicos homologados pela Anatel, o único que tínhamos era um aparelho de nome TTY. Hoje, esse aparelho tem modelo bem diferente e é comercializado por uma única empresa no Brasil, a qual parece não ter interesse em atender em preços, bancas e grandes instituições. Lembrando-se do 0800? Aqueles números divulgados por essas empresas para atendimento às pessoas deficientes auditivas? Não creio que pareça, nem todos os funcionários de banco sabem como funciona esse serviço. Essa situação, eu vivo no sangue, quando pretendo de um atendimento bancário. Se eu tiver esse aparelho de valor absurdo em casa, não posso receber ligações de quem não tiver o mesmo equipamento e só consigo fazer ligações para instituições que têm esse mesmo equipamento.

Não consigo entender o porquê da ciência brasileira deixar a desejar. Dizer da realidade vivida, o fracasso não está só na educação dos Surdos, como muito se fala. A ciência também precisa avançar para contribuir com a comunicação dos Surdos. O governo precisa investir na produção de conhecimento científico, especialmente nas áreas em que são inúmeras as favorecidas por investimentos. Como sujeitos Surdos, infelizmente, estamos praticamente isolados. Quase sempre, somos invisibilizados nas práticas brasileiras.

As ciências têm muito a contribuir para a população, não só para a comunidade dos surdos e surdas, mas também para a população em geral. Precisamos pensar em como a ciência pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos. Precisamos pensar em como a ciência pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos.

"DIANTE DA REALIDADE VIVIDA O FRACASSO NÃO É ESTÁÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS, COMO MUITO SE FALA. A CIÊNCIA TAMBÉM PRECISA AVANÇAR PARA CONTRIBUIR COM A COMUNIDADE DOS SURDOS"

LEIDE LENE SANTOS SILVA

Ciência pela escrita

Não há como falar em fazer Ciência na área dos Estudos da Linguagem e deixar de mencionar o uso da escrita, processo surpreendente para transformar nossos pensamentos, embora abstratos, em palavras e textos concretos. A escrita usando as letras do alfabeto se organizou na humanidade há cerca de 2.700 anos. Pode-se afirmar que, após as pinturas nas cavernas, ela foi uma das principais formas de registro da história da humanidade. Para os povos que desenvolveram era a representação da superioridade intelectual e tecnológica em relação aos outros povos que ainda não escreviam.

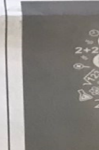
Atualmente, a relação entre a ciência e a escrita é tão profunda que se escreve sobre quase tudo, mas são poucos os textos que tratam do ato de escrever como uma atividade essencial para a divulgação científica em quaisquer das áreas de pesquisa. A história científica, social, cultural e econômica, estudadas nos dias atuais, chegaram até aqui através de textos redigidos por pesquisadores que a utilizaram como meio de produzir o conhecimento. A escrita é mediadora da comunicação entre o passado e o presente das pessoas.

Pesquisas científicas sobre os usos da língua também nos contam que a escrita é também um importante instrumento para a compreensão da essência humana. Os textos escritos em ambientes virtuais, acadêmicos, políticos e religiosos trazem a visão da pessoa sobre o mundo e demonstram sua relação com os seus semelhantes. As ideologias, os sentimentos, as alegrias e as frustrações do escritor são apresentados ao leitor com o uso de cada palavra escolhida na hora de escrever.

Assim como as pinturas nas cavernas nos contam sobre a vida passada dos nossos ancestrais, a escrita permanecerá na sociedade para conhecimento futuro, medando a comunicação entre as gerações por meio das narrativas históricas e da produção de saberes científicos. Além disso, os atuais textos escritos revelarão para os mais jovens o nosso caráter e as nossas atitudes.

Portanto, a reflexão em torno da escrita nos ajuda a reconhecer não apenas na comunicação virtual, mas como tecnologia desenvolvida pelo homem para produção e divulgação do conhecimento nas mais diversas áreas da ciência.

(*) Leide Lene Santos Silva, Mestranda em Letras (LFT) e docente do IFTO.



Julgamento histórico



Victor Chiang B. B. Mendes
Mestrando em Letras (LFT)

Professor de língua estrangeira e um profissional que tem como desafio proporcionar aos alunos ambientes em que possam desenvolver competências e habilidades que os tornem capazes de lidar em níveis gradativamente mais complexos em um idioma. O trabalho do professor de língua estrangeira é bastante complexo, não se restringe às áreas exatas ou biológicas. Há ciência em todas as áreas, para além delas, há ciência também no conhecimento empírico, não acadêmico cujas contribuições à comunidade passam gerações. O exemplo citado nos dois primeiros parágrafos revela questões sociais que são de interesse e dever da Linguística Aplicada. O objeto de estudo dessa ciência é sempre e por definição os falantes do cidadão, ela não serve a grandes corporações (muito dificilmente uma pesquisa nesta ciência seria financiada por uma grande corporação privada brasileira). Investiga problemáticas características da interação pela linguagem, as quais afetam diretamente a maneira como as pessoas se veem diante do mundo, podendo então servir a sociedade de forma a combater a alienação e buscar promover uma visão crítica sobre o mundo.

Na questão posta poderia, por exemplo, buscar conscientizar a sociedade (principalmente professores de língua estrangeira) sobre concepções ideológicas que envolvem a aquisição de uma segunda língua de forma crítica, buscando emancipação do aprendiz em vez de servir à alienação.

É importante nos darmos conta que as ciências não se restringem às áreas exatas ou biológicas. Há ciência em todas as áreas, para além delas, há ciência também no conhecimento empírico, não acadêmico cujas contribuições à comunidade passam gerações. O exemplo citado nos dois primeiros parágrafos revela questões sociais que são de interesse e dever da Linguística Aplicada. O objeto de estudo dessa ciência é sempre e por definição os falantes do cidadão, ela não serve a grandes corporações (muito dificilmente uma pesquisa nesta ciência seria financiada por uma grande corporação privada brasileira). Investiga problemáticas características da interação pela linguagem, as quais afetam diretamente a maneira como as pessoas se veem diante do mundo, podendo então servir a sociedade de forma a combater a alienação e buscar promover uma visão crítica sobre o mundo.

FEIRA DE CIÊNCIAS


As feiras de ciências se configuram como uma das mais conhecidas experiências formativas na escola. Podem desenvolver o espírito inventivo e criativo dos alunos. Quando planejadas de forma produtiva, não oferecem oportunidades para descobertas e construção do conhecimento. Quando organizadas pensando na curiosidade do aluno sobre problemas cotidianos, essas feiras ganham outra dimensão para os envolvidos e produzem ganhos significativos.

Não tanto, frequentemente, são observadas atividades de cópia e reprodução de experiências ou experimentos. O que seria um evento de empoderamento do aluno assume a função de mais uma atividade escolar, visando simplesmente a obtenção de nota ou a promoção da instituição de ensino, não resultando em um objetivo significativo para os participantes. Culturalmente sem nenhuma preocupação com o ensino de língua, área de novas possibilidades para investigação. Os professores orientam trabalhos de outros docentes, mas não mostram a realização de pesquisas sobre os usos linguísticos no cotidiano. Provavelmente, esses profissionais tiveram uma formação rígida, justificando-se, portanto, a compreensão de que apenas Matemática, Física, Química e Biologia são disciplinas vinculadas às práticas científicas.

Precisamos ampliar nosso conceito de ciências, não podemos mais estar apenas nos segmentos universitários, como únicos produtores de conhecimento científico, pois assim estaremos negando uma série de contribuições oferecidas por diferentes áreas dentro das Humanidades, como as Ciências da Linguagem, Português, História, Geografia, Ciências da Terra, entre outras. Atividades de pesquisa envolvem leitura e escrita de texto para se descobrir em excelentes propostas de trabalho investigativo sobre o português como língua materna. Certamente, desenvolver o senso crítico dos alunos, levando-os a entender a importância da própria língua, e algumas funcionalidades dos contextos trabalhados de maneira diferenciada.

Se as feiras científicas promoverem oportunidades para reflexão e produção de conhecimentos pelos próprios alunos, ensinando-os a aprender, resultarão num importante ganho nos níveis desses jovens cidadãos. Assim, teremos um ensino comprometido com a construção do saber, um aprendizado que perdura e sobrevive para além das fronteiras das salas escolares. Dessejamos que as Feiras de Ciências sejam significativas nos olhos das pessoas que delas participam.

Raimundo Araújo da Silveira
Doutorando em Letras (LFT) e professora de SEDUCITO



Criança e diferença na língua



Carlos Wienery da Rocha Moraes
Servidor e doutorando em Letras (LFT)

Aprendizagem da criança exige interação e envolve diversos fatores e processos que implicam em mudanças de comportamento e desentios sobre a vida. Trata-se de um fenômeno a partir do qual ela aprende sobre o mundo e a conviver com os outros.

A escola precisa de uma prática pedagógica que reconheça o infante como um sujeito ativo, construtor de conhecimento, que sempre investiga o ambiente e age sobre ele. Essa conduta da criança é de natureza empírica, ou seja, ela descobre os segredos das coisas com base na observação do meio físico e social, mas também pelo diálogo.

Nessas interações, a criança vai construindo sentidos, aprendendo as propriedades das coisas que rodam, sempre questionando: Isso serve para quê? Por que preciso aprender esse conteúdo na escola? Partindo do que é concreto, as perguntas das crianças desenvolvem pensamento abstrato. O papel da escola é provocar e estimular a criança em seus questionamentos e descobertas.

Um exemplo prático do que defendemos pode ser associado à diversidade de modos de falar na escola. Nela, somos cercados de várias diferentes comunidades específicas, muitas vezes de diferentes classes sociais, que podem vivenciar situações de preconceito devido a forma como falam, seja pelo sotaque ou mesmo pelas escolhas das palavras utilizadas. Ocorre que nem todos os modos de dizer gozam de igual prestígio no ambiente escolar e a diferença pode servir para efeitos de exclusão e discriminação, silenciando os que "falam diferente" da língua privilegiada na escola. Nesse contexto, o professor deve intervir de modo a despertar o questionamento das crianças. Por que é o sotaque é motivo de desprezo? Como promover o respeito? Seria oportuno, por exemplo, reunir essas crianças para refletirem sobre as diferentes formas de falar, designando-nos opções respeitadas e responsáveis sobre as pessoas e sua fala e compreenderem a língua, como cultura, na perspectiva da heterogeneidade.

Dar voz às crianças, ouvir seus questionamentos e suas hipóteses é uma forma de se promover o respeito, além de oportunizar a valorização e o desenvolvimento da criatividade que lhes é nata, inclusive sobre o funcionamento da própria linguagem. Nesse sentido, a escola poderá eliminar o silenciamento das vozes minoritárias e o preconceito, mantendo nas crianças o desejo por expressar a própria cultura e respeitar outras formas de interação e vida.

Ciência na formação do professor



Bárbara de Freitas Farah Matos
Doutoranda em Letras (LFT)

A universidade é reconhecida como lugar de produção do conhecimento. Nela encontramos várias e diferentes pesquisas científicas sendo realizadas. Isso faz parte do ambiente acadêmico. A pesquisa é fundamental para o desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade, podem transformar o indivíduo, desenvolvendo suas habilidades para questionar e dialogar sobre o que é observado.

Mas, ao mesmo tempo, encontramos na universidade uma divisão entre professores e pesquisadores. Muitas vezes, essas duas funções não se misturam. A sala de aula está distante das pesquisas científicas, a universidade não ensina os acadêmicos a fazerem ciência e isso gera o círculo da reprodução de conteúdos que, infelizmente, instaura-se nas escolas básicas. Encontramos professores universitários que não criam seus materiais de ensino, e isso faz com que os alunos repitam as mesmas ações. Professores que não produzem e sistematizam saberes formam outros professores que não ensinam seus alunos a produzir conhecimento.

Entregamos a pesquisa como instrumento de colaboração para que os futuros professores se tornem autônomos, e caminhem na direção contrária à reprodução de conteúdos. Quando falamos em professores pesquisadores, compreendemos um perfil independente, questionador, construtor de saberes e não um reproduzidor de teorias.

A pesquisa científica na formação do professor traz como consequência uma escola onde a ciência fará parte do cotidiano das crianças, em todas as disciplinas escolares, não excluindo nenhuma área de conhecimento. Os alunos do ensino básico conseguirão envolver ciência no mundo em seu entorno (no ensino de língua, literatura, artes), não apenas nas aulas dentro dos laboratórios ou nas tradicionais feiras de ciências. Teremos crianças curiosas, observadoras, que irão além dos conteúdos propostos em sala de aula, e que, sobretudo, serão capazes de PRODUTIVIZ CONHECIMENTO.

Assim sendo, para que a pesquisa científica faça parte da educação básica, primeiramente, temos que nos lembrar da importância docente voltada para as práticas científicas. Professores curiosos formarão alunos curiosos e com isso uma nova escola surgirá.

MAYRON RODRIGUES CORDEIRO

Ciências da linguagem e escola

As ciências humanas e sociais são pouco conhecidas e reconhecidas em nossa sociedade, enquanto há alto prestígio das ciências exatas e naturais. Quando perguntado sobre o que é ciência e quais são as suas contribuições históricas e sociais, o cidadão tende a se lembrar da Biologia, da Química, da Física, da Astronomia. Mas se faz ciências também em outras áreas, uma delas é a área da Linguagem. As ciências da linguagem podem ser compreendidas, de maneira simples, como conjunto de disciplinas que buscam entender o funcionamento e propagação das línguas. Estudam a organização interna das diferentes línguas, seus sons, seus significados, suas histórias, etc. Além disso, buscam entender como ocorrem os diferentes processos de ensino e aprendizagem dessas línguas.

Sobre a falta de visibilidade e reconhecimento das ciências humanas e sociais, podem-se perceber duas questões: 1) a formação científica escolar que recai exclusivamente sobre as ciências exatas e naturais; 2) o distanciamento das próprias ciências humanas da

"As ciências da linguagem podem ser compreendidas, de maneira simples."

sociedade e da escola. Quando pensamos em Feiras de Ciências, pensamos em experimentos e exposições de pesquisas químicas, biológicas e físicas, por exemplo. Por outro lado, nas escolas, dificilmente encontramos laboratórios de linguagem.

Quanto ao distanciamento das ciências, é possível afirmar que não se trata de atitude particular desta ou daquela disciplina específica. Há achados científicos que não retornam diretamente para a sociedade. É importante ressaltar, também, que os produtos das ciências da linguagem, tais como as metodologias de ensino de línguas, dependem de incentivo e investimento para sua implementação na educação escolar. Além disso, o retorno financeiro não seria imediato, pois o letramento em Língua Portuguesa e a aquisição de línguas estrangeiras não ocorrem instantaneamente, são processos contínuos.

(*) Mayron Rodrigues Cordeiro da Silva
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras (UFT) Bolsista da CAPES

ELOIZA MARINHO DOS SANTOS

Ciências: para quê, para quem?

Quando você ouve falar em ciências, de que você se lembra? Propomos esse exercício com o propósito de provocar o pensar crítico acerca da compreensão das pesquisas científicas. Pretendemos contribuir para ampliar o entendimento de ciências pela população.

Não é incomum pensarmos em ciência imaginando pessoas vestindo jalecos e manipulando tubos de vidro em laboratórios ou ainda utilizando computadores sofisticados para realizar cálculos complexos. Essa é uma percepção restrita de ciências e pesquisas. Faz-nos olhar para as ciências como algo sofisticado, feito por poucos, para poucos. As ciências parecem ficar distantes das pessoas e apenas algumas áreas, a exemplo da saúde, tecnologia, e engenharia, são reconhecidas como as produtoras de ciências.

Mas, afinal, qual é o lugar ou quem faz ciências na sociedade? Fazemos ciências quando produzimos conhecimento novo. Não necessariamente é descoberta ou criação inusitada, mas conhecimento relevante, construído e reconstruído, num processo contínuo. É tentativa de responder indagações e necessidades da sociedade, dispondo de saberes do passado e trazendo novas contribuições. Estes conhecimentos são aceitos como científicos à medida que são reconhecidos pelas universidades ou comunidades científicas. Tais conhecimentos se desdobram em várias áreas para melhor compreender e intervir na vida cotidiana.

"Estes conhecimentos são aceitos como científicos à medida que são reconhecidos pelas universidades ou comunidades científicas."

Destacamos a contribuição da Linguística Aplicada, ciência que possibilita o estudo sobre usos de diferentes línguas no dia a dia, incluindo a oralidade e a escrita. As pessoas fazem usos limitados da escrita, apesar do acesso à escola. Junto com a leitura, a escrita tem sido alvo de preocupação, em especial, na educação básica e na formação de professores. Em nossa pesquisa, estudamos, particularmente, sobre a escrita de professores que já atuam em sala de aula, mas ainda estão em formação, cursando uma faculdade oferecida em forma de programa especial para estes profissionais. A intenção é entender como o trabalho com a escrita é proposto no projeto de formação desses professores e como eles utilizam essa tecnologia em sua formação. A pretensão é ouvir professores em formação para produzir conhecimentos que contribuam para melhorar a qualidade dos cursos, provocar mudanças nas práticas de escrita dos estudantes professores e dos seus alunos. Afinal, sendo professores, como podem trabalhar a escrita com os alunos, se esses profissionais desconhecem algumas dinâmicas da tecnologia da escrita?

(*) Eloiza Marinho dos Santos - Docente na Universidade Federal de Maranhão (UFMA) e licenciada em Letras: Ensino de Língua e Literaturas em UFT.

Fonte: arquivo do autor.

Essa atividade foi bastante produtiva e os participantes experienciaram na prática o desafio da adequação da escrita a um público amplo, não especialista em estudos linguísticos, e, de alguma forma, desconhecido. Os pós-graduandos pareciam mais preparados para utilizar o registro acadêmico, envolvendo usos de nomenclaturas ou termos técnicos. Os artigos passaram por diversas versões em função da necessidade de adequações formais, especialmente referentes à elaboração de construções sintáticas diretas e curtas e às escolhas lexicais acessíveis aos leitores, e adequações de conteúdo, especialmente no tocante à organização das informações em poucos parágrafos, uma vez que havia uma quantidade máxima de caracteres para o título e para o corpo do texto, conforme estabelecido pelos jornais.

Os artigos de opinião foram compartilhados em redes sociais e bastante comentados e, até hoje, são utilizados por professores do ensino básico, em aulas de Língua Portuguesa. Debrucei-me recentemente sobre as diferentes versões textuais e produzi um artigo científico compartilhando a experiência (SILVA, 2024). As diferentes atividades realizadas num mesmo componente curricular deixaram os pós-graduandos, educadores vinculados a escolas e universidades, mais motivados e confiantes para enfrentar a escrita acadêmica das dissertações e teses.

Alguns componentes curriculares foram ministrados na pós-graduação acadêmica para trabalhar com a LSF, em função da necessidade de os estudantes terem uma teoria gramatical que garantisse a microanálise linguística dos documentos investigados nas próprias pesquisas. Considero ainda a relevância do conhecimento de alguma teoria gramatical pelos egressos de mestrados e doutorados em estudos linguísticos. Em função do atual projeto de pesquisa coordenado por mim, essa necessidade se tornou ainda maior, pois o enfoque recai sobre o uso da LSF no ensino de língua materna, em escolas básicas. Os componentes curriculares a que faço referência são: *Tópicos em Práticas Interdisciplinares e Formação Docente: Linguística Sistêmico-Funcional*; *Tópicos em Morfossintaxe*; e *Seminário em Gramática e Ensino*.

Destaco duas experiências bastante produtivas na pós-graduação e graduação, durante o ensino remoto imposto pela pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, vírus causador da Covid-19. Nas aulas da pós-graduação, organizei seis sessões denominadas *Jantar com Linguística Sistêmico-Funcional*, com participação de palestrantes brasileiros e estrangeiros convidados. Listo os nomes dos convidados e as instituições a que estão vinculados: *Profa. Dra. Vanúbia Moncayo*, Universidade do Estado do Amazonas (UEA); *Profa. Ma. Fabiola Barrera* e *Profa. Ma. Sol Solano*, Ministerio de Educación Nacional de Colombia; *Prof. Dr. Alfredo Afonso Ferreira*, The University of British Columbia; *Profa. Dra. Ruth French*, Macquarie School of Education; *Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva*, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); *Profa. Dra. Kathryn Accurso*, University of Massachusetts Amherst.

Nas aulas da Licenciatura em Pedagogia, realizei semestralmente sessões denominadas *Jantar com Alfabetizadora* ou *Jantar com Ensino*. Na ocasião, professoras de escolas públicas ou privadas do Ensino Fundamental I compartilharam experiências exitosas e desafios do ensino da língua materna. Após o jantar, os acadêmicos produziram relatos reflexivos em que relataram e refletiram criticamente sobre a exposição realizada pela professora convidada.

Esse diálogo entre profissionais dos ensinos básico e superior contribuiu com o trabalho pedagógico nas instituições representadas, conforme registrado no artigo científico *Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais*, que escrevi em coautoria com uma das professoras convidada, *Leonilde Campos* (SEMED-Palmas/TO). Assumi a produção desse estudo e a publicação como um compromisso pessoal para retribuir, mais diretamente, à professora um pouco da contribuição dada, nos últimos semestres de ensino remoto no componente *Alfabetização e Letramento*. O artigo foi publicado na *Revista Brasileira de Educação* (SILVA; CAMPOS, 2022). Recentemente, essa parceria rendeu mais um fruto, refiro-me ao capítulo de livro *Colaboração entre universidade e escola na formação inicial de alfabetizadoras* (SILVA; CAMPOS, 2023), a ser publicado numa coletânea com trabalhos apresentados por palestrantes convidados no VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL/UFU)⁴⁶.

Na seção seguinte, rememoro as principais atividades de pesquisa realizadas nesta segunda etapa do meu percurso acadêmico na UFT. Conforme mostrarei, continuei realizando pesquisas atreladas diretamente ao ensino na graduação e na pós-graduação.

⁴⁶ No componente Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, uma parceria semelhante foi realizada com uma professora do ensino básico privado de Palmas, Valdirene Ferreira. Tal parceria resultou na produção do artigo *Formação inicial de pedagogas como professoras de Língua Portuguesa* (SILVA; BRITO; FERREIRA, 2022).

ATIVIDADES DE PESQUISA

Os manuscritos produzidos pelos estagiários das licenciaturas foram perdendo espaço em minhas atividades de pesquisa. No novo local de trabalho, concluí as orientações de mestrado e doutorado acadêmicos, inseridas nos últimos dois projetos de pesquisa sobre usos da escrita reflexiva profissional, mencionados no capítulo anterior. Meu interesse por esse registro permaneceu, mas foi redirecionado para as dissertações do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), permitindo-me manter a articulação entre as práticas de ensino e de pesquisa na formação de professores em serviço.

Diferentemente dos manuscritos produzidos pelos estagiários, as dissertações precisavam, efetivamente, revelar um percurso investigativo adequado da pesquisa de mestrado. Ou seja, além do exercício da reflexão sobre a prática ou o trabalho escolar, era desejável que os professores ainda assumissem a função de pesquisadores. Esses papéis precisam conviver harmoniosamente em quaisquer mestrados profissionais para educadores, não apenas no ProfLetras. Esse contexto me conduziu à abordagem formativa da educação científica, que foi ancorada nos estudos dos letramentos e em pressupostos da formação sustentável para o magistério, conforme elaborado previamente (SILVA; FARAH; SANTOS, 2016).

O trabalho de pesquisa mediado pela escrita poderia favorecer uma formação sustentável do professor ou reproduzir práticas de pesquisa legitimadas desfavoráveis ao propósito do mestrado profissional. Assim, considerando as funções desempenhadas pela escrita nesse processo de educação científica, os estudos dos letramentos foram relevantes na abordagem construída, conforme explicitado nos parágrafos seguintes.

Nessa perspectiva, foi elaborado e aprovado o sétimo projeto elencado no Quadro 9, financiado a partir da *Chamada CNPq N° 12/2016 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa*. Finalmente, ingressei no concorrido sistema de bolsistas de produtividade do governo federal.

Quadro 9. Projetos desenvolvidos

PROJETO	REGISTRO / DURAÇÃO
1. Letramento científico do professor no Mestrado Profissional em Letras	CNPq 305094/2016-5 (2017-2020) UFT/PROPESQ 1245 (2016-2020)
2. Conscientização gramatical pela educação científica – ConGraEduC	CNPq 304186/2019-8 CNPq 441194/2019-2 (2020- vigência) UFT/PROPESQ 3510 (2020- vigência)

Fonte: autoria própria.

Uma importante produção científica do sétimo projeto foi a coletânea “Formação de professores de língua na pós-graduação” (SILVA; BEDRAN; BARBOSA, 2019)⁴⁷. Sete instituições de ensino superior foram representadas por pesquisadores que problematizaram a formação continuada de professores em programas acadêmicos e profissionais de pós-graduação *stricto sensu*,

⁴⁷ Com o prefácio escrito pelo Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq).

na área de Linguística e Literatura (FEEVALE; UFPB; UFCG; UNESP; UNIC; UNIPAMPA; URI).

Nos três anos de vigência, participaram desse projeto minhas duas primeiras bolsistas de iniciação científica vinculadas à Licenciatura em Pedagogia, *Nayra Aires* e *Roseane Ferreira*⁴⁸. Utilizando os trabalhos de conclusão final (TCF), também denominados dissertações de mestrado, como documentos de pesquisa, elas investigaram autorrepresentações de professores e identificaram justificativas para as escolhas dos objetos de pesquisa, atrelados diretamente aos objetos de ensino selecionados para as pesquisas interventivas compulsórias, em aulas de Língua Portuguesa.

No ProfLetras, os TCF são trabalhos apresentados em sessões públicas de avaliação realizada por doutores atuantes na área do estudo elaborado. Conforme realizado com bolsistas anteriores de iniciação científica, escrevi e publiquei artigos em coautoria com as referidas alunas (SILVA; AIRES, 2020a, 2020b, SILVA; FERREIRA, 2020, 2021, SILVA; FERREIRA; AIRES, 2021).

No Quadro 10, elenco os doze planos de atividade de iniciação científica, desenvolvidos por cinco bolsistas sob minha orientação. Esses planos se vincularam aos dois projetos de pesquisa mencionados.

Quadro 10. Orientações de iniciação científica

TIPO	ANO	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC)
1. IC	2018	Nayra Aires. Letramento científico de professores de língua portuguesa: estudo de caso no ProfLetras (Estado do Tocantins). (PIBIC/CNPq).
2. IC	2018	Roseane Ferreira. Letramento científico de professores de língua portuguesa: estudo de caso no ProfLetras (Estado do Pará). (PIBIC-AF/CNPq).
3. IC	2019	Nayra Aires. Letramento científico de professores de Língua Portuguesa: estudo de caso no ProfLetras (2ª Etapa - Estado do Pará) (PIBIC/CNPq).
4. IC	2019	Roseane Ferreira. Letramento científico de professores de Língua Portuguesa: estudo de caso no ProfLetras (2ª Etapa - Estado do Tocantins). (PIBIC-AF/CNPq).
5. IC	2020	Roseane Ferreira. Educação científica de professores de Língua Portuguesa: um estudo de caso no ProfLetras (Estado da Bahia). (PIBIC-AF/CNPq).
6. IC	2020	Nayra Aires. Educação científica de professores de Língua Portuguesa: um estudo de caso no ProfLetras (Estado de Pernambuco). (PIBIC/CNPq).
7. IC	2021	Nayra Aires. Jogos pedagógicos com grupos nominais. (PIBIC/CNPq).

⁴⁸ Roseane Ferreira foi premiada com Menção Honrosa na Apresentação Oral na área de Letras, no XVI Seminário de Iniciação Científica da UFT, 2020.

8. IC	2021	Roseane Ferreira. Jogos pedagógicos com grupos preposicionais. (PIBIC-AF/CNPq).
9. IC	2021	Susanna Soares Santos. Saberes negociados na produção de ferramenta digital para estudo da gramática do português. (PIBITI/CNPq).
10. IC	2022	Ana Beatriz Rodrigues Assunção. Representações discentes sobre aulas de língua portuguesa. (PIBIC/CNPq).
11. IC	2022	Mariana Amorim Lima. Representações discentes sobre ciência e pesquisa. (PIBIC-AF/CNPq).
12. IC	2022	Susanna Soares Santos. Caracterização do trabalho colaborativo no ConGraEduC. (PIBITI/CNPq).

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

Foi gratificante observar o esforço das duas bolsistas nomeadas acima para aprimorar a oralidade e a escrita, ler textos especializados em língua inglesa e apropriar-se da teoria gramatical da LSF⁴⁹. As duas primeiras práticas mencionadas são parcialmente trabalhadas na licenciatura cursada, as outras duas são ignoradas. Essas bolsistas ainda permaneceram por mais um ano no PIBIC/CNPq/UFT, totalizando quatro anos. Nessa última etapa, trabalharam no projeto subsequente, no qual, atualmente, sob minha orientação, estão vinculadas como mestrandas do programa de pós-graduação acadêmico em Letras.

Finalizaram as pesquisas de doutorado no sétimo projeto as pós-graduandas *Aylizara Pinheiro dos Reis* e *Raimunda Araújo da Silveira*, ambas egressas do ProfLetras. Posicionando-se como professoras da escola básica, elas cartografaram o processo de educação científica de outros professores de Língua Portuguesa a partir da investigação de dissertações produzidas pelos referidos educadores no mestrado profissional. A primeira doutoranda focalizou a abordagem científica em trabalhos sobre ensino de concordância verbal. A segunda selecionou trabalhos sobre práticas de escrita que utilizaram o *Facebook* como ambiente virtual de mediação do ensino.

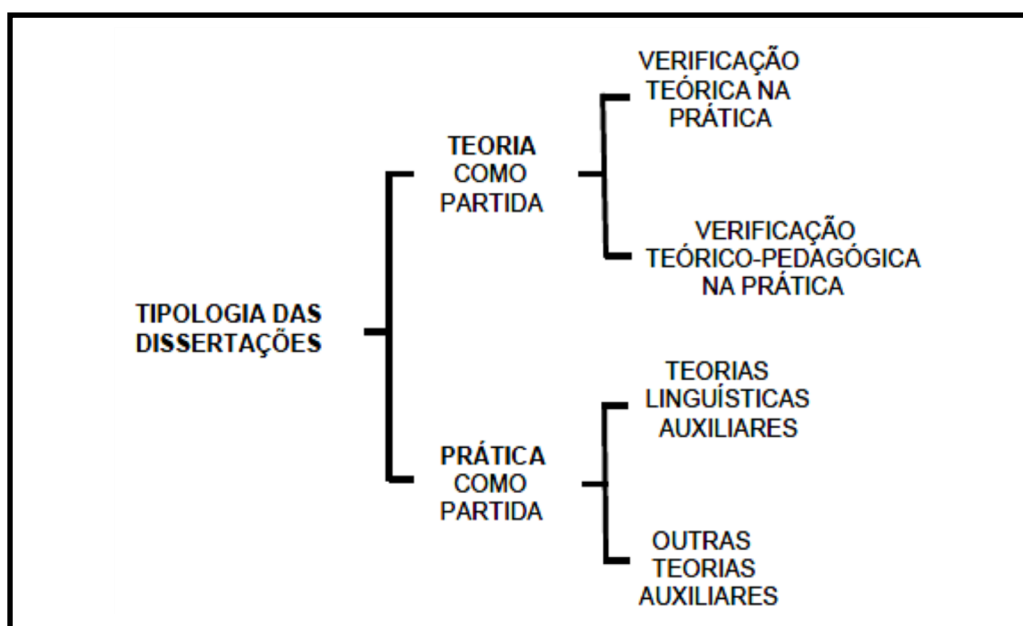
Dentre as dezenas de dissertações analisadas, foi observada a necessidade de os professores assumirem as próprias vozes e desenvolverem pesquisas a partir de demandas emergentes nas aulas de Língua Portuguesa. Por um lado, foram recorrentes as autorrepresentações de *pesquisador*, quando a autoria das dissertações é assumida com algum distanciamento, o mestrando assume uma postura de observador distanciado ou não participante. Por outro lado, também foram recorrentes autorrepresentações de *professor* ou *professor-pesquisador*, quando a autoria se situa dentro da escola, o mestrando demonstra familiaridade com o ambiente da pesquisa interventiva, reflete criticamente

⁴⁹ Atualmente, uma dessas ex-bolsistas é professora de Língua Inglesa no EF1, em uma reconhecida escola bilíngue na capital tocantinense.

sobre o trabalho realizado, num movimento retrospectivo e prospectivo. Tais representações se manifestam explicitamente ou não na materialidade textual e foram identificadas por diferentes pesquisadores do projeto, com a realização da microanálise linguística dos documentos informada pela LSF (SILVA, 2019b, 2019c; SILVA; FERREIRA, 2021).

Nas análises das dissertações, foram identificadas algumas pesquisas motivadas por teorias aprendidas na universidade ou trabalhadas pelo orientador, diferentemente da recomendação oficial de que fossem observadas demandas da própria sala de aula dos mestrandos (BRASIL, 2012). Nesse sentido, criei uma tipologia dos TCF para caracterizar as motivações para a pesquisa, conforme representado na Figura 8.

Figura 8. Tipologia dos TCF



Fonte: Silva (2019b, p. 39).

Conforme a tipologia dos TCF, quando a teoria é o principal elemento desencadeador da pesquisa de mestrado, há dois movimentos: **(1)** o professor planeja uma situação de ensino ou produz um material didático, tendendo a confirmar ou fortalecer a eficácia da teoria utilizada; **(2)** o professor utiliza uma proposta pedagógica já elaborada na teoria selecionada, também tendendo a confirmar ou fortalecer a referida proposta. Quando o professor parte de demandas emergentes da própria escola, conforme recomendado no programa, há **(1)** pesquisas ancoradas predominantemente em teorias linguísticas ou **(2)** pesquisas ancoradas em teorias originárias de outras áreas ou campos do conhecimento⁵⁰. Certamente, estes últimos movimentos são mais produtivos para a compreensão da dinâmica constitutiva do espaço complexo da sala de aula, fazendo-se necessário o diálogo com saberes teóricos produzidos em diferentes campos do conhecimento, não se restringindo aos estudos linguísticos, conforme pontuei no capítulo anterior (SILVA, 2011b, 2013).

⁵⁰ Em Silva (2019b), apresentei ainda dois diagramas com as diferentes etapas dos diferentes percursos metodológicos de pesquisa, descritos nas dissertações selecionadas na ocasião.

Na literatura produzida no projeto, foi proposta a formação de *pesquisadores práticos*, caracterizados “como corresponsáveis pela seleção e produção de saberes teórico-metodológicos para responder às demandas emergentes nas aulas de Língua Portuguesa, que estão atreladas às dinâmicas do espaço social para além dos muros escolares” (SILVA, 2019b, p. 33). Essa postura desejada foi contraposta ao que Schön (1983) denomina de *racionalidade técnica*, termo utilizado para caracterizar a prática de consumo e reprodução pelos professores, de saberes teóricos produzidos em universidades ou centros legitimados de pesquisa.

Esse silenciamento ocorre na escrita universitária convencional, e parece ser um dos indícios de procedimentos científicos da pós-graduação acadêmica, mais antiga e consolidada no Brasil. Dado o exposto, fiz o seguinte questionamento: será a dissertação de mestrado um gênero adequado para a materialização da escrita reflexiva do professor em formação e em serviço? Com contribuições dos estudos dos letramentos, tenho artigos sobre educação científica que apresentam respostas ao questionamento exposto (SILVA, 2017, 2019c). Em um desses trabalhos, foi identificado um TCF no formato de memorial e a escolha desse gênero posicionou o professor no centro da escrita, rememorando, refletindo e problematizando as evidências geradas e coletadas no percurso da intervenção pedagógica, além de ajustar constantemente o planejamento (SILVA; FERREIRA, 2021).

Os mestrados profissionais para educadores podem oportunizar diálogos produtivos entre representantes das universidades e das escolas, aproximando os formadores, ainda mais, do cotidiano do ensino básico, pois os professores retornam à universidade com bastante experiência da prática escolar. Nesse sentido, já me distanciando do oitavo projeto de pesquisa, destaco que, particularmente, aproveitei bastante a interlocução com os estudantes e orientandos do ProfLetras. Fortaleci minha proposta de *unidade didática*, originalmente idealizada no contexto de formação dos estágios supervisionados da Licenciatura em Letras (GARCIA; SILVA, 2020; SILVA, 2015). Trata-se de uma ferramenta de planejamento de aulas de Língua Portuguesa a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Conforme Silva (2015, p. 1044),

Por unidade didática, compreendo uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como *locus* de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagens são desenvolvidas como etapas da produção do produto final.

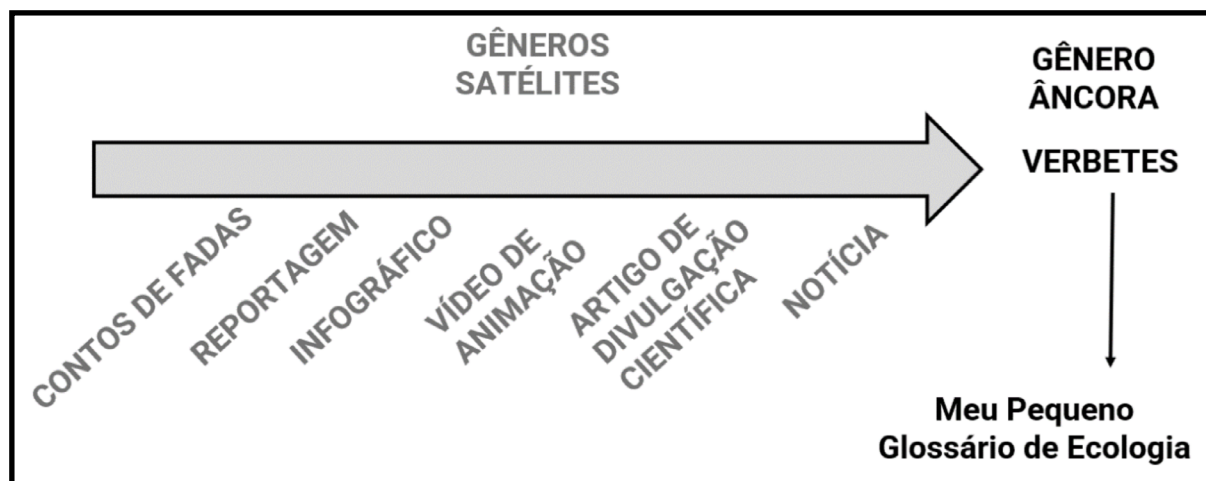
Apenas um orientando do ProfLetras, *Benedito Salazar Souza*, não utilizou minha proposta de unidade didática. Optou por fazer um estudo caracterizando o que denominou *círculo do letramento científico* e mostrou uma ideia inicial dos *princípios da educação científica*, a partir da análise descritiva

de uma feira científica na instituição onde lecionava. Os outros nove orientandos focalizaram distintos objetos de investigação e de ensino, e utilizaram a unidade didática como ferramenta de planejamento da intervenção pedagógica. *Andreia Cristina Fidelis*, a título de exemplo, produziu uma unidade didática temática sobre preservação ambiental, informada pela abordagem da educação científica, para organizar uma intervenção numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, numa escola pública municipal em Conceição do Araguaia, no Pará. A professora mostrou contribuições da abordagem da educação científica para contextualizar as práticas escolares de linguagem e, conseqüentemente, aprimorar o processo de alfabetização das crianças (FIDELIS, 2018; FIDELIS; SILVA; BUIN, 2021).

Os conceitos de *gênero âncora* e *gênero satélite* também foram fortalecidos a partir da interlocução com meus orientandos do mestrado profissional (MONTEIRO; SILVA, 2018; SILVA, 2015; REIS; SILVA; FREITAS, 2021; SILVA; MENDES; RIBEIRO, 2021). O primeiro corresponde ao produto final a ser produzido, podendo se materializar em textos diversos. Sendo assim, o gênero determina as atividades necessárias ao planejamento da unidade didática, possibilitando aos estudantes entregá-lo ao final da sequência de atividades ou no encerramento da intervenção. O ponto de partida do planejamento pedagógico é exatamente a escolha desse produto final, que determinará as escolhas subseqüentes e estratégias didáticas. Por ter consciência do produto, os estudantes percebem a funcionalidade das diferentes práticas escolares de linguagem, sentem-se mais motivados a ler e escrever com propósitos delimitados. Assim, os gêneros satélites correspondem aos textos intermediários lidos ou produzidos para se alcançar o produto idealizado, contribuem para gerar informações necessárias ou ampliar o repertório discente para a elaboração do produto final.

Na Figura 9, ilustro os gêneros satélites (*contos de fada, reportagem, infográfico, vídeo de animação, artigo de divulgação científica, notícia*) mobilizados por Fidelis (2018), resultando na produção de *verbetes*, gênero âncora, pelas crianças ao final da intervenção pedagógica no ciclo de alfabetização. Esses textos foram reunidos no *Meu Pequeno Glossário Ecológico*, os termos descritos foram selecionados pelas crianças ao longo da intervenção, na medida em que aprendiam os referidos conceitos a partir das vivências desenvolvidas.

Figura 9. Sequência de gêneros em unidade didática



Fonte: elaborada a partir de Fidelis (2018).

Figura 10. Produto final de unidade didática



Fonte: Fidelis (2018).

Apesar do tempo reduzido de atuação no ProfLetras, orientei dez professores, conforme listado no Quadro 11. Considero a experiência bastante gratificante e gostaria de ter continuado, pois me realizo profissionalmente no diálogo estreito com os professores do ensino básico. Mas o descredenciamento foi inevitável em função da necessidade que tinha de me distanciar do ambiente de trabalho do Câmpus de Araguaína.

Destaco que, dentre as dez orientações concluídas no ProfLetras, cinco professores decidiram ingressar no doutorado acadêmico e continuaram se enveredando pelo universo da pesquisa científica sob minha orientação. Duas professoras, *Aylizara Pinheiro Reis* e *Raimunda Araújo da Silveira*, concluíram o doutorado, conforme informei previamente ao comentar as contribuições produzidas por elas para o projeto de pesquisa focalizado. Os profissionais elencados no quadro anterior permanecem no ensino básico público municipal, estadual ou federal.

Quadro 11. Orientações concluídas no ProfLetras

ANO	ESTUDANTE/TÍTULO/BOLSA
1. 2015	Kênia Cristina Santos Monteiro. Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito curricular mediado por gênero. (CAPES)
2. 2015	Seane Oliveira Xavier Bezerra. Letramentos orientados por um circuito curricular mediado por gêneros: práticas de escrita e de análise linguística em aulas de Língua Portuguesa. (CAPES)

3. 2015	Vera Barros Brandão Rodrigues. Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras. (CAPES)
4. 2016	Aylizara Pinheiro Reis. Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguanense. (CAPES)
5. 2016	Benedito Salazar Souza. Letramento científico a partir de relatórios de pesquisa no Ensino Fundamental II: uma intervenção pedagógica. (CAPES)
6. 2016	Raimunda Araújo da Silveira. Abordagem interdisciplinar de práticas pedagógicas sustentáveis de letramentos numa escola tocantinense de tempo integral. (CAPES)
7. 2018	Andreia Cristina Fidelis. Proposta de ressignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização. (CAPES)
8. 2018	Jaqueline Mendes. Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (CAPES)
9. 2018	Marcia Helena Costa Ribeiro. Contribuições do letramento científico para o trabalho pedagógico cooperativo entre as disciplinas de Português e Geografia. (CAPES)
10. 2019	Elton Vieira Guimarães. Dissertação escolar como prática para investigação pela escrita no contexto escolar. (CAPES)

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

O oitavo projeto do Quadro 9 está em curso e possui duplo financiamento, *Chamada CNPq N° 06/2019 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa* e *Chamada MCTIC/CNPq N° 05/2019 – Programa Ciência na Escola*. Trata-se de uma proposta bastante inovadora e audaciosa, o que, certamente, justifica a obtenção do duplo financiamento. A aprovação da proposta no primeiro edital possibilitou a minha mudança para o nível 1D da bolsa de produtividade, garantindo-me um recurso adicional mensal como taxa de bancada a ser investida no projeto. Hoje, sou o único pesquisador da UFT com bolsa de produtividade em pesquisa nível 1, nas Ciências Humanas.

O segundo edital está vinculado ao Programa Ciência na Escola (PCE), idealizado pelo governo federal para incentivar e fortalecer o ensino de ciências nas escolas básicas a partir do desenvolvimento de metodologias ativas e do uso de tecnologias digitais na educação. O projeto foi aprovado na linha *Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências*, o que

demanda a realização de pesquisas interventivas em escolas públicas do EF2 ou EM. Essa chamada está em consonância com o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável – ODS 4: Educação de Qualidade.

Trata-se de um projeto de pesquisa com ações de extensão universitária. Passo a sintetizar seus três principais objetivos interconectados a partir deste parágrafo. O primeiro objetivo corresponde à produção do *Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática – LabGram*, que é um sistema de informática desenvolvido para mediar o estudo da gramática da língua portuguesa, com ênfase nos sentidos produzidos a partir de escolhas lexicais e gramaticais realizadas por falantes e escritores. Pretende-se desenvolver a conscientização linguística dos estudantes no tocante ao funcionamento da gramática da língua materna, desenvolvendo o que Halliday (1996) e Hasan (1996) denominam de *letramento linguístico*. A noção de *conscientização* está sendo elaborada numa perspectiva sociointeracionista e cognitivista, especialmente a partir do diálogo com obras de Paulo Freire (2016) e Lev Vigotski (2001, 2003).

O segundo objetivo corresponde à caracterização das aulas de Língua Portuguesa como um espaço social legítimo para o desenvolvimento de situações educativas informadas pela abordagem da educação científica, familiarizando os estudantes com práticas de pesquisa e com diferentes gêneros discursivos mediadores dessas práticas, utilizando a língua materna dos estudantes como objeto de investigação na escola. Tenho trabalhado e defendido esta tese tomando como referência a abordagem pedagógica já consolidada nacional e internacionalmente no Ensino de Ciências – Biologia, Física e Química (CHASSOT, 2014; HURD, 1958, 1998; LIU, 2009; SHAMOS, 1995; SILVA, 2016b, 2020b, 2020c, 2021).

Aprender a elaborar perguntas sobre língua(gem) e refletir conscientemente sobre suas dinâmicas são caminhos virtuosos para o desenvolvimento da prática de análise linguística, com desdobramentos positivos sobre a complexificação do pensamento e a apropriação de diferentes formas de interação pela língua(gem). De acordo com Vigotski (2001, p. 320-321), “na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que fez e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades”, que se “transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente”.

Para a construção do conceito de conscientização no ConGraEduC, ainda são relevantes as proposições vigotskianas sobre a importância do trabalho com *conceitos científicos* para o desenvolvimento das crianças. Conforme o autor:

se os conceitos científicos, como mostram as experiências e como ensina a teoria, melhoram alguma área do desenvolvimento não percorrida pela criança, se a apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, isto é, transcorre em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades, neste caso começamos a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 351-352).

Talvez, este segundo objetivo seja o grande diferencial do projeto, pois não há tradição de se trabalhar o ensino de língua na perspectiva da pesquisa escolar, assim como acontece nas aulas das Ciências Naturais. Essa ausência pode explicar dois fatos: **(1)** o ConGraEduC ser a única proposta aprovada na chamada pública do PCE, na área dos estudos linguísticos; **(2)** a literatura científica sobre *alfabetização científica* ou *letramento científico*, produzida no Ensino de Ciências, ser o principal referencial teórico utilizado no projeto para situar a abordagem da educação científica no ensino de língua materna (SILVA, 2019a, 2020c, 2021).

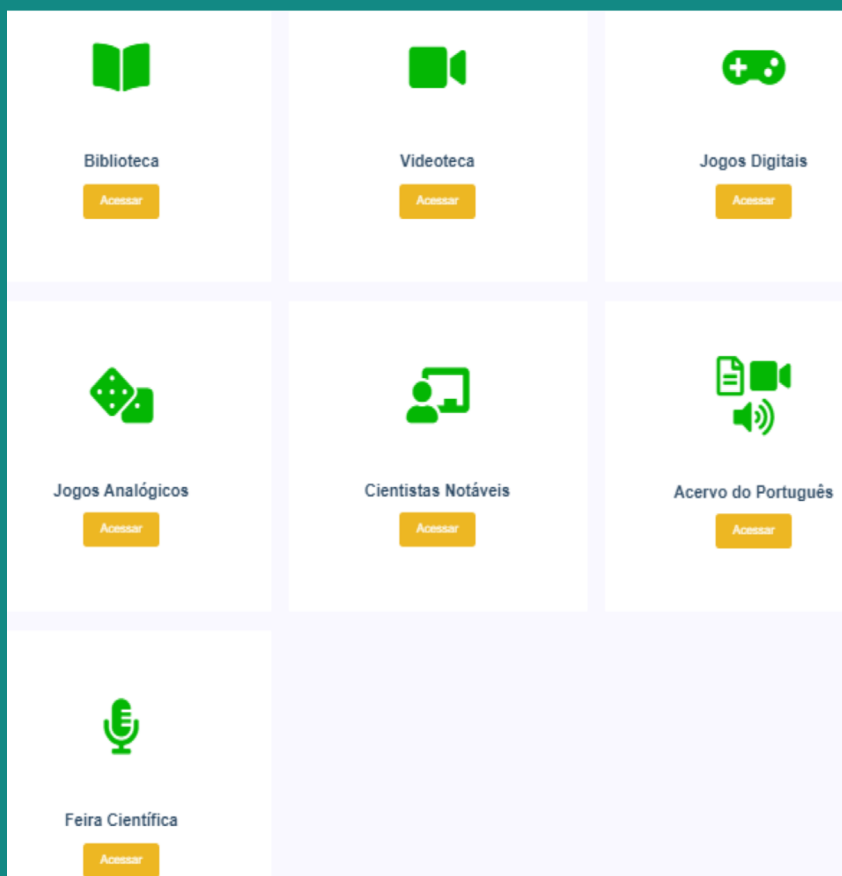
O terceiro objetivo corresponde ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas de divulgação científica, com a participação de professores da escola básica, a fim de tornar mais acessíveis conhecimentos gramaticais especializados, bem como conhecimentos sobre atividades científicas na Linguística Aplicada, com estudantes do EF e EM. Este último objetivo pontua a participação dos professores na produção de saberes, caracterizando-os como *pesquisadores práticos*, conforme visto previamente (SCHÖN, 1983; SILVA, 2019b).

Após a primeira etapa de produção de materiais didáticos, as intervenções pedagógicas continuam sendo realizadas por professores da escola básica, todos são meus orientandos de mestrado e de doutorado. Para tanto, foi criado o LabGram com diferentes materiais didáticos para contribuir com o desenvolvimento da conscientização gramatical dos estudantes por meio de atividades dinâmicas e pelo desenvolvimento de práticas de pesquisa na escola. O laboratório virtual foi construído considerando como temática o universo ficcional de Monteiro Lobato, já lembrado neste memorial a partir dos excertos selecionados como epígrafes representando falas da boneca Emília. A escolha da temática é uma homenagem ao referido escritor brasileiro, que tem influenciado a formação de leitores.

A Figura 10 ilustra a página inicial do LabGram e os conteúdos didáticos produzidos com os professores para as intervenções e para o livre acesso da comunidade externa à universidade, fazendo cumprir os objetivos do PCE.

Figura 10. LabGram e menu de produtos didáticos














Fonte: www.wagnerrodriguesilva.com.br/labgram.

A figura mostra o menu com os sete diferentes produtos didáticos disponibilizados no LabGram. Em Biblioteca, até o momento, estão disponibilizados 53 Textos Didáticos, que são pequenos textos elaborados para tornar o conteúdo gramatical acessível. Há dois textos para descrever cada categoria gramatical, nomeada a partir da articulação de nomenclaturas da gramática tradicional e da LSF. Assim, foi considerado o conhecimento compartilhado sobre o assunto por professores e estudantes do ensino básico. Seguem exemplos das categorias descritas, as quais estão relacionadas a diferentes cores para facilitar a compreensão discente: verbo do agir; verbo do pensar; verbo do dizer; verbo do descrever; verbo do comportar; verbo do existir; substantivo do agir; substantivo do pensar; substantivo do dizer; substantivo do descrever; substantivo do comportar; substantivo do existir.

Sobre a padronização das cores no ConGraEduC, conforme o funcionamento gramatical das palavras nas orações, reproduzo a Figura 12, sem pretensão de apresentar maiores detalhes neste memorial⁵¹:

⁵¹ Para maiores detalhes, disponibilizo o link de uma palestra realizada por mim sobre o projeto, no Ciclo de Conferências ALSFAL 2020-2021: <https://www.youtube.com/watch?v=cIb3aNRttXc>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Figura 12. Padronização das cores no ConGraEduC

	Núcleos de grupos nominais com o qual o verbo concorda.
	Determinantes de grupos nominais.
	Diferentes tipos de processo.
	Núcleos de grupos nominais alvos da ação verbal.
	Núcleos de termos caracterizadores em orações descritivas.
	Núcleos de grupos nominais na função de beneficiários da ação verbal.
	Construções gramaticais na função de circunstância.
	Advérbios modalizadores.
	Conjunções.

Fonte: produzido pelo autor.

A ausência de materiais teóricos acessíveis aos estudantes foi uma dificuldade encontrada por minhas orientandas do ProfLetras, hoje doutorandas no ConGraEduC, ao realizarem as primeiras experiências sob minha orientação com práticas de pesquisa em aulas de Língua Portuguesa. Em outros termos, faltava literatura com conteúdo linguístico acessível aos discentes do EF2.

Nesses Textos Didáticos, as categorias gramaticais são explicadas a partir de textos de gêneros distintos, dentre os quais diferentes narrativas produzidas por *Monteiro Lobato*. Esses textos passaram por um processo de retextualização e foram produzidos 53 Vídeos Didáticos, com muitas cores e animações, disponíveis no ícone Videoteca. Assim, pretende-se provocar a consciência dos estudantes no tocante às determinações dos gêneros para as escolhas lexicais e gramaticais em textos.

Em Jogos Digitais e Jogos Analógicos, são disponibilizados jogos didáticos nas versões identificadas nos próprios nomes dos ícones. Foram criados para oportunizar experiências diferenciadas de aprendizagem aos estudantes, para sensibilizá-los com a prática de análise linguística, refletindo e examinando textos nas próprias pesquisas que desenvolverão sob a orientação dos professores. Os jogos focalizam as diferentes categorias gramaticais descritas nos Textos Didáticos e Vídeos Didáticos.

Sobre o processo colaborativo de produção desses jogos, *Michael Araujo Ribeiro* defendeu uma dissertação no mestrado acadêmico. Foi meu primeiro orientando de mestrado egresso da Licenciatura em Pedagogia e que também fez TCC sob minha orientação. Na dissertação, foram descritos, a partir da análise de interações transcritas das reuniões do projeto, os aspectos dinâmicos caracterizadores dos jogos, conforme negociados pelos participantes das reuniões do projeto. Os

aspectos identificados foram: *narrativa, desafio, autoexplicação, movimento e multimodalidade*. Esse último foi desdobrado em *imagem, oralidade, escrita e efeito sonoro* (RIBEIRO, 2021; RIBEIRO; SILVA, 2021). Atualmente, há 13 jogos disponíveis no LabGram, nas versões analógicas e digitais.

Em Cientistas Notáveis, são disponibilizados documentários sobre contribuições científicas realizadas por linguistas aplicados. Os vídeos são destinados, especialmente, a estudantes do ensino básico e passíveis de uso em aulas de língua. Até o momento, foram disponibilizados dois documentários: *Kanavillil Rajangopalan* (UNICAMP/CNPq) e *Francisco Gomes de Matos* (UFPE). Essa atividade faz parte do trabalho de doutoramento realizado por *Elizângela Rocha Fernandes*, que está pesquisando o processo de divulgação científica, em contextos de formação na perspectiva da educação científica.

Em Acervo do Português, são arquivadas as fontes de pesquisa produzidas pelos estudantes participantes, a exemplo dos textos curtos denominados autorretratos, elaborados por discentes da Escola Professor Deocleciano Alves Moreira, localizada em Conceição do Araguaia, no Pará. Essas fontes foram geradas e arquivadas no LabGram e, posteriormente, os estudantes se debruçaram sobre elas para desenvolver suas pesquisas a respeito da língua materna. O resultado dessa pesquisa foi divulgado em banners científicos e em vídeos com exposição oral disponibilizados no ícone Feira Científica. Outras escolas poderão se utilizar de outros gêneros escritos para divulgar os resultados das próprias pesquisas, a exemplo de resumos expandidos ou artigos de divulgação científica. Esses textos de divulgação foram idealizados para se configurar como gêneros âncoras, pois são os produtos finais gerados na intervenção pedagógica planejada e formatada como unidade didática. Assim, as escolas participantes do projeto também utilizam o LabGram para compartilhar os trabalhos realizados com o público em geral.

Conforme visto na síntese aqui apresentada do ConGraEduC, o LabGram se configura como um espaço virtual que desencadeia demandas de leitura e escrita nas práticas escolares, os estudantes trabalham com propósitos claros, com situações interativas definidas. Trata-se de um projeto em andamento, portanto, as considerações preliminares aqui pontuadas podem ser reconsideradas.

Os dois projetos descritos não estão atrelados diretamente às minhas atuais atividades de ensino na graduação, mas, nesta segunda etapa do meu percurso, também realizei alguns estudos sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) imposta pelo governo federal. Além de compreender o tamanho do desserviço em construção, interessava-me produzir alguma literatura para utilizar nas aulas da graduação. O exame da política me possibilitou mostrar como a ciência foi utilizada para se contrapor e menosprezar a produção especializada nacional sobre o processo de alfabetização e de letramento das crianças (SILVA, 2021, 2020c). É importante lembrar que essa produção ignorada foi construída predominantemente a partir de pesquisas qualitativas de base antropológica e interacionista, especialmente na Ciência da Educação e na LA.

Utilizando-me dos estudos da educação científica, caracterizada como uma abordagem pedagógica e investigativa de resistência, mostrei que o governo federal tem defendido pesquisas experimentais controladas como únicas evidências científicas legítimas. Sob tal argumento, a PNA se contrapõe às propostas de alfabetização inscritas no paradigma de ensino construtivista, a exemplo das contribuições de Paulo Freire (2017) e Magda Soares (2016), criticados nominalmente

pelo próprio secretário de alfabetização do Ministério da Educação (MEC) (SILVA, 2019a). Como esforço para o apagamento da produção científica nacional e, conseqüentemente, de políticas educacionais anteriores, o termo *letramento* foi ignorado nas diretrizes oficiais vigentes e assumida a escolha europeia *literacia* (SILVA, 2021).

Assim num movimento de resistência, em Silva (2019a), mostrei a atualidade do pensamento do educador Paulo Freire, ao defender a formação de professoras autônomas, capazes de se debruçar sobre a própria prática profissional e de fazer escolhas teórico-metodológicas adequadas ao próprio local de trabalho. Tal posicionamento vai de encontro à política de alfabetização imposta, informada pelo método fônico e pelo trabalho com unidades linguísticas menores ao texto ou com textos forjados. A atual política se distancia ainda de pedagogias críticas comprometidas com os contextos sociais em que estão inseridos os estudantes.

O esforço identificado em torno de uma suposta virada teórica não aparenta garantir alguma autonomia para alfabetizadoras e para formadores optarem pelo ecletismo teórico que lhes é familiar; alguma margem para o exercício da criatividade poderá ser encontrada na escolha metodológica durante o planejamento escolar. Não vislumbramos ganhos pedagógicos para a comunidade escolar brasileira, mais precisamente, para contextos formais de alfabetização, com o abandono conjecturado de pressupostos teóricos subjacentes aos estudos dos *letramentos*. Esse fato se torna ainda mais irrefutável quando, em contraposição, são oferecidos postulados imprecisos subjacentes ao que se deseja que seja compreendido por *literacia*. A imprecisão conceitual subjacente a esse termo pode demandar um maior esforço de elaboração e enfrentamento da prática pedagógica pelas alfabetizadoras. Dada a rigidez do enquadre oferecido aos educadores, qualquer escolha mais ousada pode ser interpretada como insubordinação, o que também pode ser uma opção, afinal, nossas escolhas não estão restritas ao “isto ou aquilo” (SILVA, 2021, p. 157; itálico do original).

Minhas produções científicas sobre alfabetização não se restringiram à investigação crítica da atual política de alfabetização. Dois livros sobre práticas de alfabetização foram produzidos no período. O primeiro resultou de discussões realizadas na mesa on-line *Alfabetização em Contexto de Letramento*⁵², promovida em 2020, em decorrência das comemorações dos 30 anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). A mesa também foi proposta como uma ação de enfrentamento da PNA. Disponível gratuitamente na página da Editora da Universidade Estadual do Piauí (EdUESPI)⁵³, *Escrita na Alfabetização* foi produzido em coautoria com a *Profa. Dra. Edilaine Buin* (UFGD/CNPq) e a *Profa. Dra. Norma Suelly C. Ramos* (UESPI)⁵⁴, em edição bilíngue. Foi idealizado para contribuir com o trabalho sobre a escrita de crianças, que demanda das alfabetizadoras um conhecimento diverso, pois precisam compreender o percurso trilhado pelos

52 A gravação da mesa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ufn7P8kPZ9o>. Acesso em: 04 fev. 2023.

53 Link de acesso ao livro: <https://dx.doi.org/10.36970/eduespi/2021314>. Acesso em: 05 jan. 2023.

54 Com o prefácio escrito pela *Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar* (UECE/ALAB/CNPq).

pequenos autores ao construir as próprias hipóteses de escrita. As alfabetizadoras ainda precisam realizar intervenções necessárias no processo de alfabetização para garantir o aprendizado contínuo das crianças.

No segundo livro, tive o privilégio de organizar *AlfabetizaçõES* (FARIA; SILVA, 2022), uma coletânea com 25 pesquisadores, envolvendo representantes da Colômbia, Moçambique e Portugal, dentre renomados linguistas brasileiros que se dedicam à temática do volume, a exemplo da *Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral* (UFSC/CNPq), *Prof. Dr. Lourenço Chacon* (UNESP/CNPq), *Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari* (UNICAMP/UNESP/CNPq) e *Profa. Dra. Maria Cecília Mollica* (UFRJ/CNPq). A obra foi organizada com a *Profa. Dra. Evangelina Faria* (UFPB) e envolve representantes de 11 instituições de ensino superior, além de escolas básicas nacionais e estrangeiras. Também se trata de um e-book disponível aos leitores gratuitamente⁵⁵.

Outros artigos científicos sobre a temática da alfabetização foram produzidos em coautoria com acadêmicos da graduação, a partir das pesquisas realizadas para os trabalhos de conclusão de curso (TCC). Os trabalhos dos seguintes estudantes contribuíram para a publicação de artigos: *Marquiane Monteiro Lima Santos* (SILVA; FREITAS; SANTOS, 2017); *Ayne Almeida Andrade* (SILVA; ANDRADE; BATISTA-SANTOS, 2021); *Michael Araujo Ribeiro* (RIBEIRO; SILVA, 2020); *Juliana de Sousa Delfino* (SILVA; DELFINO, 2021); *Nayra Aires* (SILVA; AIRES, 2020b); *Roseane Ferreira* (SILVA; FERREIRA, 2021); e *Susanna Soares Santos* (SILVA; SANTOS, 2022). Alguns desses textos são utilizados nas disciplinas que ministro na graduação e o reconhecimento da autoria tem motivado outros estudantes.

No Quadro 12, elenco as doze orientações de TCC realizadas na segunda etapa do meu percurso na UFT. Tal atividade tem se configurado um grande desafio para mim, pois inúmeros acadêmicos chegam ao final da Licenciatura em Pedagogia com muita dificuldade para escrever. Mais recentemente, a coordenação do curso tem olhado atentamente para esse desafio e tomado providências.

Quadro 12. Orientações concluídas na graduação

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)		
1. TCC	2017	Marquiane Monteiro Lima Santos. Diagnóstico de demandas na alfabetização de crianças no 2º ano do ensino fundamental: um estudo de caso.
2. TCC	2018	Viviane Veloso Soares Ferreira. O bilinguismo no espelho: problematizando a educação bilíngue na alfabetização de crianças.

55

Link de acesso ao livro: <https://doi.org/10.29327/555396>. Acesso em: 05 jan. 2023.

3. TCC	2018	Dayane Silva Martins Moreira. Um estudo de caso do pedagogo como professor de Língua Portuguesa.
4. TCC	2018	Rogi Carmem Ferreira dos Santos. Um estudo de caso de práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento na Educação Infantil do município de Palmas (TO).
5. TCC	2019	Ayne Almeida Andrade. Perspectivas do estudo do verbo para crianças.
6. TCC	2019	Michael Araujo Ribeiro. Rap como recurso didático para o letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos. 2019.
7. TCC	2020	Grete Gualberto Cardoso. Do estágio supervisionado à pesquisa acadêmica: apontamentos sobre práticas de alfabetização na EJA.
8. TCC	2020	Juliana de Sousa Delfino. Letramentos familiares na política de alfabetização.
9. TCC	2020	Nayra Aires. Educação científica de professoras de Língua Portuguesa. 2020.
10. TCC	2020	Roseane Ferreira. Educação científica de professoras de Língua Portuguesa em serviço.
11. TCC	2020	Vanúbia Medeiros Alves. Proposta pedagógica de trabalho com o sistema de escrita alfabética em livros didáticos do ciclo de alfabetização.
12. TCC	2021	Susanna Soares Santos. Construção de saberes para estudo da gramática em projeto colaborativo com escola e universidade.

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

No Quadro 13, elenco as dez orientações de mestrado acadêmico realizadas nesta segunda etapa do meu percurso profissional. Dentre as sete orientações concluídas no período, destaco os três servidores da universidade: *Bruno Reis Santana*, *Michael Araujo Ribeiro* e *Fernando Cardoso dos Santos*. Os dois primeiros foram meus alunos de graduação e, atualmente, pertencem ao quadro técnico da UFT. O último é docente de *Libras* no Câmpus de Miracema, trata-se de um profissional surdo e realizou uma pesquisa de mestrado com a temática da surdez. As demais são professoras do ensino básico, dentre as quais destaco *Elizangela da Rocha Fernandes*, pois, conforme já comentei e mostro no quadro subsequente, iniciou o doutorado recentemente sob minha orientação.

Quadro 13. Orientações de mestrado acadêmico

MESTRADOS ACADÊMICOS EM LETRAS	
1. 2016	Eliane de Jesus Oliveira. Representações de alunos da escola básica em relatórios de Estágio Supervisionado produzidos por professores em formação inicial.
2. 2016	Bárbara de Freitas Farah. Representações dos professores da escola básica em relatórios de estágio supervisionado das licenciaturas: escrita reflexiva e realizações léxico-gramaticais. (CAPES)
3. 2016	Elizangela da Rocha Fernandes. Letramento científico no Ensino Básico público no município de Palmas - Tocantins. (CAPES)
4. 2019	Bruno Reis Santana. Modos de propagação da educação científica na infância: do desenho animado às práticas escolares. 2019.
5. 2019	Fernando Cardoso dos Santos. Flagrantes de percursos escolares de alunos surdos em território tocantinense.
6. 2021	Elisângela Teixeira. Flashes de uma professora em transformação pela educação científica: proposta de tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa.
7. 2021	Michael Araujo Ribeiro. Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: elementos dinâmicos e protocolos de atuação.
8. vigente	Nayra Aires. Pesquisa inserida no ConGraEduC (título provisório).
9. vigente	Rhoselly Marques da Silva Xavier. Pesquisa inserida no ConGraEduC (título provisório).
10. vigente	Rosene Ferreira. Pesquisa inserida no ConGraEduC (título provisório). (CAPES)

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

No Quadro 14, elenco minhas orientações de doutorado. Todas foram realizadas nesta segunda etapa do meu percurso profissional. Mencionei alguns doutorandos no capítulo anterior, por também terem sido meus orientandos de mestrado, ou nesta seção, quando informei sobre meus ex-orientandos do ProFLetras que ingressaram ou já concluíram o doutorado. Esses últimos permanecem professores do ensino básico.

Neste momento, destaco três docentes da própria UFT que realizaram o doutorado sob minha orientação: *Miliane Cardoso Vieira*, *Vilma Nunes da Silva Fonseca*, e *Mirella Oliveira Freitas*. As duas primeiras pertencem ao colegiado da Licenciatura em Letras, no Câmpus de Araguaína, e realizaram suas pesquisas ainda dentro dos dois últimos projetos mencionados no capítulo anterior deste memorial. São formadoras responsáveis por estágios supervisionados em ensino de Língua Inglesa e em ensino de Língua Portuguesa, respectivamente. A terceira docente pertencia aos Bacharelados das Engenharias, no Câmpus de Palmas, mas, recentemente, foi cedida à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde está lecionando na Licenciatura em Letras Libras. A docente produziu a primeira pesquisa que orientei sobre alfabetização, fez um trabalho teórico investigando os conceitos de alfabetização e de letramento apreendidos nos materiais didáticos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Após a conclusão do doutorado, a *Mirella Oliveira Freitas* tem sido uma grande parceira na escrita de artigos científicos, incluindo a participação de meus orientandos como coautores (REIS; SILVA; FREITAS, 2021; SANTANA; SILVA; FREITAS, 2021; SILVA; FREITAS; SANTOS, 2017).

Ainda sobre os trabalhos de doutorado, destaco a orientação de *Maria Elaine Mendes*, professora do Instituto Federal Goiano (IFGoiano), que fez uma pesquisa diferenciada sobre aprendizado espontâneo de língua no Mercado Turístico de Aswan, no Egito. A pesquisadora desenvolveu o conceito de solidariedade linguística para nomear a cooperação entre os comerciantes egípcios, ao se ajudarem no atendimento de estrangeiros cuja língua é desconhecida por alguns. A pesquisa também foi motivada por um acordo informal entre os participantes e a pesquisadora, pois os primeiros compreenderam que seria relevante a escrita de um livro, como eles se referiam à tese, para divulgar o Egito entre os estrangeiros, mostrando que o local é seguro para o turismo e que os moradores são acolhedores, diferentemente do receio a atentados terroristas compartilhados por pessoas pelo mundo. Nesse sentido, a tese dialoga com História, Turismo e Religião.

Recentemente, a referida tese foi publicada como livro (MENDES, 2022a; 2022b), nas versões em inglês e em português. A pesquisadora pretende entregar exemplares dos livros no Egito, com intuito de divulgar o trabalho realizado e o próprio Mercado Turístico de Aswan, fazendo cumprir, inclusive, o desejo dos comerciantes. A entrega dos livros também se caracteriza como um gesto de gratidão pela participação e solidariedade dos colaboradores locais.

Acompanhei parte do trabalho de campo da *Maria Elaine Mendes* no Mercado Turístico de Aswan, pois estive por quatro meses no Egito **entre 2016 e 2017**, quando realizei um breve estágio de pós-doutorado sobre o ensino de português como língua adicional, na Universidade de Aswan (ASWU), onde há um curso de formação de tradutores e interpretes em língua portuguesa. No mapa da Figura 13, represento outro extenso deslocamento espacial em busca da realização de um antigo sonho: ministrar aulas de português como língua estrangeira fora do Brasil.

Quadro 14. Orientações de doutorado

DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA	
1. 2016	Bruno Gomes Pereira. Relocalização de saberes acadêmicos na construção de vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica convencional e reflexiva. (CAPES)
2. 2017	Miliane Moreira Cardoso Vieira. Escrita reflexiva acadêmica e letramento do professor de Língua Inglesa em formação inicial: uma experiência relatada.
3. 2017	Vilma Nunes da Silva Fonseca. Significados interpessoais na retextualização de relatórios de estágio supervisionado: a escrita acadêmico-reflexiva profissional e o letramento do professor no contexto de formação inicial.
4. 2019	Mirella de Oliveira Freitas. Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): desafios de alfabetizar letrando.
5. 2020	Maria Elaine Mendes. O bazar das línguas: aprendizagem de idiomas e práticas de linguagem num mercado turístico egípcio.
6. 2022	Aylizara Pinheiro Reis. Educação científica apreendida em tipologias de pesquisa sobre concordância verbal: cartografando percursos investigativos no ProfLetras.
7. 2022	Raimunda Araújo da Silveira. Pesquisa para a escola ou para a universidade? Cartografia da educação científica em dissertações do Mestrado Profissional em Letras.
8. 2022	Bárbara de Freitas Farah. Educação científica de professores de língua em formação inicial construída em relatórios de iniciação científica. (CAPES)
9. Vigente	Andreia Cristina Fidelis. Estudo comparativo de jogos didáticos analógicos e digitais no ConGraEduC. (título provisório)
10. Vigente	Elizangela da Rocha Fernandes. Pesquisa inserida no ConGraEduC (título provisório).
11. Vigente	Elton Vieira Guimarães. Pesquisa inserida no ConGraEduC (título provisório).
12. Vigente	Jaqueline Mendes. Pesquisa inserida no ConGraEduC (título provisório).
13. Vigente	Kiahra Antonella. Recontextualização da gramática-sistêmico funcional para a abordagem da educação científica (título provisório).

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

Figura 13. Destino à Aswan - Egito



Fonte: autoria própria.

Considerando a curta temporada no Egito e o tensionamento intercultural experienciado, compreendo que não realizei meu sonho, gostaria de ter outra experiência no exterior com o ensino de português como língua adicional. Esse período de pós-doutorado foi de grande aprendizado cultural e me oportunizou conhecer pessoas maravilhosas, egípcios bastante acolhedores, com os quais ainda mantenho contato, a exemplo da proprietária do Hotel Philae, onde residi em Aswan. No entanto, o que me deixou mais surpreso foram minhas releituras feitas das obras de Paulo Freire durante as atividades de ensino na localidade. Os manuscritos freirianos foram por mim ressignificados a partir do contexto árabe em que eu estava inserido, daí em diante aprendi a tirar mais proveito das obras do educador.

O silenciamento de estudantes no contexto universitário me fez perceber de forma mais profunda a atualidade e importância do legado freiriano. Assim, influenciado pelo referido autor e considerando as leituras acumuladas dos estudos dos letramentos, tentei desenvolver uma prática de ensino empoderadora, levando os estudantes a realizarem leituras críticas sobre o contexto em que estavam inseridos e, ao mesmo tempo, produzirem vídeos para divulgação de aspectos da cultura local para falantes de português. A pedagogia diferenciada utilizada por mim pareceu incomodar...

Após meu retorno antecipado ao Brasil, Maria Elaine Mendes permaneceu em Aswan, completou os oito meses inicialmente programados e, pelo tensionamento sinalizado, precisou mudar o objeto de investigação da tese, optando, então, pela pesquisa de cunho etnográfico realizada no mercado turístico local, onde foram feitas inúmeras amizades e acumuladas lembranças agradáveis. Mesmo diante do contexto adverso, como produto do estágio de pós-doutorado, foi produzido e publicado um artigo científico em coautoria, no qual foram descritas confluências de fatores históricos, econômicos e pedagógicos favoráveis ao ensino de português como língua adicional no Egito, além de dar visibilidade às vozes de estudantes egípcios ao compartilharem as motivações pessoais para estudarem a língua portuguesa (SILVA; ELGEBALY; MEDEIROS, 2017)

Apresentada a síntese das minhas principais atividades de pesquisa realizadas nesta segunda etapa do meu percurso na UFT, compartilho na seção seguinte minhas memórias das atividades de gestão e extensão realizadas no período focalizado.

OUTRAS ATIVIDADES

Nesta segunda etapa do meu percurso acadêmico, **entre 06/2015 e 05/2016**, exerci por onze meses a função de Diretor de Pesquisa da UFT, no final do reitorado do *Prof. Dr. Márcio Antônio da Silveira*. Conforme comentei no início deste capítulo, não idealizei assumir essa função após entregar a coordenação do PPGL, mas procurei desenvolver um trabalho respeitando a importância do cargo. Destaco três atividades realizadas no período: **(1)** gestão do programa institucional de bolsa de produtividade para os docentes. O objetivo foi motivar a produção acadêmica e, conseqüentemente, contribuir para a inserção de pesquisadores no programa de bolsas de pesquisa do CNPq; **(2)** acompanhamento das tratativas para criação do sistema de Gestão de Projetos Universitários (GPU), uma demanda antiga da instituição; **(3)** inserção da UFT na Rede Amazônica de Pesquisa Interdisciplinar (RAPI), onde são trocadas experiências entre as universidades associadas e construídas soluções para as demandas comuns em diferentes atividades institucionais.

Minha colaboração com a gestão de diferentes associações científicas é uma atividade a ser destacada, pois revela a representação institucional e regional em relevantes funções. No Quadro 15, elenco minha participação na gestão, por dois mandatos, de uma associação regional, *Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE)*; uma associação nacional, *Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)*; e uma associação internacional, *Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSEAL)*.

Fui conselheiro titular do GELNE quando a gestão da associação esteve na Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN). No primeiro biênio junto à ALAB, fui secretário associado na gestão responsável pela realização do 18º Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), no Rio de Janeiro, portanto integrei o comitê local de organização do evento. No biênio seguinte, exerci a função de conselheiro da ALAB, quando a gestão esteve na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E, por dois quadriênios consecutivos, exerço

a função de representante das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, na ALSFAL, nas gestões sediadas na Universidade do Norte, Colômbia, e na Universidade de Córdoba, Colômbia.

Quadro 15. Participação na gestão de associações científicas⁵⁶

ASSOCIAÇÃO	FUNÇÃO	PERÍODO
GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste	Conselheiro Titular	2010-2012 2013-2014
ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil	Secretário Associado	2016-2017
	Conselho Consultivo	2018-2019
ALSFAL – Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina	Representante da Região Norte e Centro-Oeste	2017-2020 2020-2023

Fonte: elaborado a partir do Lattes do autor.

Acrescento que sou membro do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (GTFELA), vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Esse GT é responsável pela realização do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua e, em 2018, fui vice-coordenador da comissão científica da sétima edição do evento, realizado no mês de setembro, em Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Um dos produtos desse evento foi a organização da coletânea *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*, organizada por mim e outros dois docentes, com capítulos de conferencistas brasileiros e estrangeiros (MAGNO E SILVA; SILVA; CAMPOS, 2019)⁵⁷.

Desde 08/2021, tenho integrado o Comitê de Assessoramento (CA) da área de Letras e Linguística no CNPq, composto por oito membros. Destina-se “a prestar assessoria ao CNPq na formulação de políticas e na avaliação de projetos e programas relativos a sua área de competência, bem como na apreciação das solicitações de bolsas e auxílios” (RN-022/2005⁵⁸). Tal função é exercida por bolsistas de produtividade em pesquisa nível 1.

A indicação do meu nome foi realizada pelos pares, ou seja, por outros bolsistas do mesmo nível da referida área, uma vez que os de nível 2 não indicam nomes para composição e só podem ser indicados na inexistência dos primeiros. Após a indicação ao CA, o Conselho Deliberativo (CD) do CNPq escolhe os membros dentro da lista de nomes indicados. A função é extremamente trabalhosa e demanda muita responsabilidade, sinto-me lisonjeado pela posição ocupada, sou o primeiro representante da Região Norte no CA de Letras e Linguística.

⁵⁶ Quadro 15 - GELNE: Mesmo sendo uma atividade realizada na primeira etapa do meu percurso na UFT, optei por apresentá-la num único quadro, considerando o quantitativo reduzido de informações.

⁵⁷ Com o prefácio escrito pela *Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero* (UFLA).

⁵⁸ Fonte: http://memoria2.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/24371. Acesso em: 05 jan. 2023.

Além dos projetos de pesquisa financiados, tive outras propostas aprovadas em agências de fomento, conforme informado no Quadro 16. Foram três auxílios para participação, no exterior, de eventos científicos sobre LSF, sendo dois financiados pelo CNPq e um pela CAPES. Aprovei ainda um auxílio no CNPq para a realização do congresso da ABRALIN em Cena no Tocantins.

Quadro 16. Outras propostas aprovadas em agências de fomento

OUTRAS PROPOSTAS APROVADAS EM AGÊNCIAS DE FOMENTO	REGISTRO / ANO
AVG: VIII ALSFAL - Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (Montevideu –Uruguai)	CNPq 454362/2012-9 (09/2012)
AEX: 41 ISFC - Congresso Internacional de Linguística Sistemico-Funcional (Argentina–Mendoza)	CAPES 14833/13-1 (04/2014)
ARC: ABRALIN em Cena no Tocantins	CNPq 440901/2014-6 (11/2014)
AVG: XIV ALSFAL - Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (Puebla – México)	CNPq 452878/2018-7 (10/2018)

Fonte: autoria própria.

Uma atividade de extensão realizada recentemente merece ser destacada por seu valor humanitário. Refiro-me à oficina *Interlocuções Intergeracionais na Pandemia da Covid-19*, realizada no primeiro ano da pandemia. Participaram da atividade acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia e idosos matriculados no projeto de extensão Universidade da Maturidade (UMA), coordenado pela *Profa. Dra. Neila Osório* (UFT) e pelo *Prof. Dr. Luiz Sinésio Neto* (UFT). A oficina consistiu em atividades de escrita e reescrita de cartas pelas licenciandas, pois, conforme informado neste capítulo, possuíam bastante dificuldade para escrever. Quando alcançadas as versões finais, as cartas eram gravadas em áudio e enviadas aos idosos da UMA com propósito de dar atenção e confortá-los, no período inicial da pandemia, quando as incertezas eram maiores e a solidão aflorava.

Além de possibilitar uma prática significativa de escrita, envolvendo movimentos de reflexão sobre as construções gramaticais, com contextos interacionais delimitados, a troca de cartas em áudio e de mensagens no WhatsApp proporcionou conforto não apenas aos idosos, mas, inclusive, aos acadêmicos e a mim mesmo. Houve trocas de experiências intergeracionais, possibilitando aprendizados múltiplos. Essa atividade foi divulgada na palestra virtual intitulada *Interlocuções Intergeracionais pela Inovação Linguística na Pandemia da Covid-19*, realizada em 01 de abril de 2020, na ALAB, e num artigo de opinião intitulado *Quando a linguagem alivia o sofrimento*, escrito por mim e ilustrado adiante. Também fiz uma exposição oral na mesa-redonda *Tecnologias Sociais e*

Pedagogias Intergeracionais, promovida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Memória (EDUCAMEMÓRIA), vinculado ao Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no segundo semestre de 2020.

Por falar em artigo de opinião, relembro que, na seção de atividades de ensino deste capítulo, compartilhei uma atividade de extensão realizada num componente curricular sobre educação científica, quando mestrandos e doutorados produziram e publicaram textos do referido gênero. Assim, buscando uma atitude coerente, desde então, tenho me esforçado para escrever outros artigos de opinião para o *Jornal do Tocantins*, tentando explicar, com linguagem acessível, questões ou assuntos internos à universidade que precisam ser melhor conhecidos pela comunidade externa, especialmente quando é perceptível a propagação de distorções ou informações falsas, no contexto adverso vivenciado pelos brasileiros nos últimos anos.

Nessa perspectiva, escrevi 16 artigos de opinião com temáticas diversas, incluindo especialmente reflexões sobre questões linguísticas e em defesa da universidade pública e de qualidade para os que nela desejam ingressar. Adiante reproduzo os textos publicados como efetivas ações de extensão universitária⁵⁹.

⁵⁹ Também compartilho o artigo de opinião que abriu a *Série Letras com Ciência*, focalizada nas atividades de ensino deste capítulo.

Com o auxílio da imprensa, a sociedade precisa ser informada sobre os avanços científicos. Assim, são alcançados no mínimo três objetivos: conscientizar o cidadão da utilidade do trabalho científico; levar esperança a pessoas ansiosas pela resolução de problemas comprometedores da vida; prestar conta dos recursos públicos investidos em projetos de inovação.

Na imprensa, destacam-se as pesquisas responsáveis pela produção de maquinários, pelo desenvolvimento de novas técnicas de uso da terra, pela criação de novos medicamentos ou pela invenção de novos tratamentos e procedimentos cirúrgicos. Esses investimentos são indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade e ilustram as áreas mais valorizadas ou com maior prestígio, diferentemente das ciências agrupadas nas humanidades, na qual se encontra a Linguística Aplicada, responsável, por exemplo, pelo estudo da interação entre professores e alunos nas escolas.

Os resultados gerados pelas investigações científicas desenvolvidas nas escolas não se materializam diretamente em um produto físico, a exemplo de um gado nutrido vistoso ou de um foguete lançado ao espaço. O produto dessas pesquisas podem ser estratégias e materiais pedagógicos diferenciados para o ensino da leitura ou da escrita, resultando em crianças motivadas por frequentar escolas dinâmicas e em professores mais satisfeitos com os resultados do próprio trabalho realizado.

Para assumir efetivamente a função de principal agência educativa na sociedade, a escola deve sempre se renovar, e a ciência contribui para isso. Se a sociedade vem passando por aceleradas transformações e os alunos devem ser preparados para as exigências da vida, a escola é desafiada a alcançar a excelência em inovação das próprias práticas pedagógicas. O progresso desencadeado pela ciência na escola pode ser visto como uma ameaça a representantes políticos. Dessa instituição, podem sair cidadãos críticos, com poder efetivo de escolha e capacidade para decidir sobre o destino dos seus próprios representantes.

Em vista desses fatores, alguns professores, que também são pesquisadores, esporadicamente, assinarão artigos de opinião nesta seção. Trata-se da Série Letras com Ciências. Os textos tematizarão a importância de pesquisas científicas para as escolas de ensino básico. Considerando a relevância da sociedade junto às escolas e às universidades, a imprensa emerge como uma ponte segura, aproximando tais instituições e as pessoas não especialistas em ensino e pesquisa.

Fonte: SILVA, W. R. Pesquisa Científica na Escola. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), p. 2, 23 jan. 2017.

Estou aproveitando minhas férias para ler algumas obras do educador Paulo Freire. Assim é a vida de inúmeras professoras na escola e, também, na universidade: o ano letivo ou escolar passa muito rápido, nem sempre a profissional tem tempo para realizar todos os estudos e pesquisas desejados em meio ao trabalho com aulas e atendimentos aos alunos.

Os escritos freirianos, traduzidos e reconhecidos mundialmente, trazem várias lições aos leitores, não restritos aos profissionais da educação. Compartilho brevemente o que considero ser uma das grandes lições do autor: o conhecimento não é propriedade privada, fruto de pessoas privilegiadas, responsáveis pela propagação do conteúdo e replicação de discípulos.

Muitos leitores vão aos livros de Paulo Freire a procura de metodologias ou receitas como respostas aos desafios emergentes na sala de aula, a exemplo da alfabetização, grande temática freiriana, mas tais leitores ainda não perceberam, conforme admite o próprio educador, que não há técnicas ou segredos. As respostas precisam ser produzidas pelos próprios leitores, certamente facilitadas pelo diálogo com o autor.

Na realidade, Paulo Freire compartilhou uma abordagem inspiradora, construída ao longo da própria militância pela educação. Em outras palavras, disponibilizou alguns pensamentos e, no bojo da grande lição por mim selecionada, destaco, nos próprios termos do autor, a sua recusa à “clonagem” e à “transplantação” do que ele representou para as pessoas com as quais dialogou e continua a influenciar.

Isso mesmo, o educador não pretendia recrutar seguidores, Paulo Freire desejava ser “reinventado”, daí sua coerência ao defender a “libertação” e “autonomia” de professoras e alunos, sem abrir mão da autoridade docente em sala de aula (mas sem autoritarismo): “dever de um professor democrático jamais pode ser o de quem pretende domesticar o aluno e impor a este a sua crença, a sua posição política”.

Os escritos freirianos são atuais, porque o autor propõe a construção coletiva e situada de conhecimentos, respeitando, inclusive, a cultura dos oprimidos (pessoas excluídas dos espaços sociais, sem oportunidades) e, para tanto, continua a motivar professoras a se incomodarem e questionarem em função da produção de saberes para o avanço de uma sociedade democrática e alegre.

Assim como em sua época, infelizmente, alguns privilegiados de hoje veem em Paulo Freire uma ameaça, afinal o autor continua a afirmar: “combato e luto contra qualquer sistema – social, econômico, político – que me proíba de ser, de perguntar, de discutir, de intervir, de ser um ser humano decente”. Que sejam propagadas as lições de Paulo Freire!

SILVA, W. R. Lições de Paulo Freire. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 17 jan. 2019. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opinioao/tend%C3%A7%C3%A3o-ancias-e-ideias-1.1694943/li%C3%A7%C3%B5es-de-paulo-freire-1.1708332>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PROFESSORAS ARMADAS

A nova era anunciada está pesando sobre os ombros das professoras brasileiras, as quais são apontadas como responsáveis por males que afligem famílias compostas por cidadãos de conduta ilibada. Ainda que a desvalorização do magistério tenha se aprofundado ao longo da nossa história, acalentávamos a esperança de que a nova era trouxesse afortunados ventos sobre as escolas. As ameaças intensificadas revelam que as professoras continuam detendo o porte de armas poderosas. Mas que armas são essas?

São os legitimados conhecimentos por elas compartilhados e, por vezes, negociados com seus alunos. Esses conhecimentos são capazes de formar outras mentes ameaçadoras para alguns poderosos, por serem igualmente curiosas e críticas, sedentas por transformações nas condições deploráveis vivenciadas por brasileiros marginalizados. Não são apenas discursos afrontosos que alimentam a desvalorização docente, alguns pais iluminados avançam o sinal e sentem-se na liberdade de informarem às professoras os conteúdos a serem ministrados, os materiais a serem selecionados e os métodos a serem utilizados em aulas e, infelizmente, há gestores escolares que admitem esse tipo de atitude em função da garantia da matrícula discente.

Os iluminados não percebem que, ironicamente, cobram autoridade das professoras, mas, na mesma proporção, contribuem para desautorizá-las. Questionamo-nos se os pais agrônomos, advogados, engenheiros ou médicos, por exemplo, admitiriam receber instruções das professoras para orientar os afazeres das suas respectivas profissões.

Não esqueçamos de que as professoras só podem estar diante de turmas compostas por diversos alunos, por horas a fio, porque dedicaram valorosos anos das suas vidas à obtenção do diploma de licenciadas, emitido por reconhecidas instituições de ensino superior, da mesma forma como procederam os privilegiados pais em função do exercício profissional.

Resta-nos enxergar a complexidade dos desafios da educação brasileira e cobrar dos agentes públicos efetivas políticas para garantir empregos aos responsáveis pelas inúmeras famílias desamparadas, e as efetivas condições de trabalho docente e de permanência de alunos na escola, eliminando, conseqüentemente, as estatísticas negativas em torno do desempenho discente.

Como educadores, não podemos esmorecer, sejamos aguerridos para não perdermos os ideais que nos levaram ao magistério. Não esqueçamos de que, habitualmente, nossas armas devem ser renovadas, garantindo-nos a autoridade para realizarmos nossas próprias escolhas no exercício profissional. Professoras, armas em punho!

SILVA, W. R. Professoras armadas. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 15 fev. 2019. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%A0ncias-e-ideias-1.1694943/professoras-armadas-1.1731209>. Acesso em: 05 jan. 2023.

UNIVERSIDADES PÚBLICAS: QUEM GANHARÁ COM O DESMONTE?

Os últimos dias foram marcados por fortes críticas e ameaças às universidades públicas brasileiras. Como professor de uma dessas instituições federais, gostaria de compartilhar algumas reflexões preliminares com os leitores deste artigo. Neste primeiro momento, a pergunta central é: quem ganhará com o desmonte das universidades públicas? Essas instituições são responsáveis por atividades de *ensino*, de *pesquisa* e de *extensão*. As primeiras, ensino, são mais conhecidas pela população. Não restam dúvidas de que aulas são ministradas e de que alunos se apropriam de inúmeros saberes.

Diferentemente da maioria das instituições privadas de ensino superior, as universidades públicas desenvolvem pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, não se restringindo às áreas da saúde, das engenharias ou da agronomia, familiares ao cidadão comum. Fazem-se pesquisas também em áreas como artes, direito, filosofia, educação, literatura, sociologia, turismo, linguística, dentre inúmeras outras. Em situações mais simples da vida, os resultados das pesquisas científicas se fazem presentes. A leitura deste texto, utilizando algum suporte impresso ou digital, por exemplo, não seria possível sem o trabalho de cientistas, inclusive de pesquisadores das línguas: os desconhecidos linguistas ou linguistas aplicados.

Além de professores universitários e servidores técnicos, alunos de graduação, mestrado, doutorado ou pós-doutorado desenvolvem investigações relevantes. Muitas vezes, as pesquisas são desconhecidas por pessoas não especialistas no assunto. Porém isso não significa que, por esse desconhecimento, os investimentos públicos sejam desnecessários ou que, até mesmo, as pesquisas sejam irrelevantes.

Se os cursos de graduação ou pós-graduação não resultarem em lucro para as instituições privadas, esses são facilmente fechados, conforme presenciei, recentemente, com um doutorado possuidor de excelente avaliação, em minha área de atuação profissional. Assim, outra pergunta emerge: a observância das regras do mercado não teria limites? Desprovidas do lucro desejado, inúmeras faculdades ou universidades privadas encerraram a oferta, por exemplo, da Licenciatura em Pedagogia. Se as instituições públicas seguirem essa lógica do mercado, quem formará os professores para as escolas básicas? Por que as instituições privadas têm tanto interesse em oferecer cursos de Medicina com mensalidades caríssimas? Estariam interessadas em absorver os egressos das escolas públicas? Seria compromisso com a saúde dos brasileiros, ou melhor, dos menos favorecidos esquecidos às margens da sociedade? Esses são dois casos ilustrados, mas, certamente, representam outros! Muitas vezes, o investimento em pesquisa trará expressivos resultados em longo prazo e não necessariamente para as próprias universidades ou pesquisadores.

Por fim, a extensão permite que as universidades realizem atividades na comunidade externa. Ao responder diretamente algumas demandas sociais a partir de ações de extensão, as universidades se aproximam mais da população. Faz-se necessário fortalecer o investimento nessas últimas atividades, pois, diferentemente das pessoas que têm a oportunidade de integrar a comunidade universitária, muitos brasileiros ainda desconhecem o relevante trabalho dessas

importantes instituições de ensino, as quais, no Brasil, são as principais responsáveis pela produção de conhecimentos ou de tecnologias, necessários à sobrevivência humana.

Finalmente, insisto na pergunta inicial, deixando democraticamente a resposta por conta dos leitores: quem ganhará com o desmonte das universidades públicas?

SILVA, W. R. Universidades públicas: quem ganhará com o desmonte? **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 14 maio 2019. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAsncias-e-ideias-1.1694943/universidades-p%C3%BAblicas-quem-ganhar%C3%A1-com-o-desmonte-1.1798026>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SER PROFESSOR

Os professores são lembrados em mais um dia 15 de outubro. Há quinze anos tenho a honra de trabalhar como professor e, também, como formador desses profissionais. Apesar de muitas pessoas fora do campo da educação terem alguma opinião formada sobre o significado dessa profissão, não compartilho da mesma tranquilidade para caracterizar a categoria profissional da qual faço parte. Porém apresento aqui uma síntese do que concebo como duas grandes facetas contemporâneas – positiva e negativa – no exercício do magistério, no atual contexto brasileiro adverso. Essas facetas são válidas para os diferentes níveis educacionais, evidenciam a complexidade dessa profissão, ignorada e menosprezada por muitas autoridades e cidadãos comuns.

Positivamente, compreendo que ser professor significa entrar em sala de aula com a esperança de que se pode influenciar positivamente os alunos para compreenderem a complexidade do mundo em que estão inseridos, motivando-os a não esmorecerem diante de tantas ausências ou faltas que se avolumam. O enfretamento dos desafios da vida diária é inevitável, o encorajamento se faz necessário para continuar a caminhada. Não há receitas para tal propósito, os conteúdos disciplinares não garantirão tal competência e serão superados em algum momento, pois as ciências movem as disciplinas. Seriam tais conteúdos mais importantes do que o conhecimento do processo de reunião ou construção de saberes, o que poderia garantir maior autonomia ao cidadão?

Os professores representam um dos atores sociais responsáveis pelo preparo dos alunos para a vida, que alcança espaços além dos limites dos muros escolares. A dinâmica social demanda pessoas autônomas, capazes de se adaptarem às transformações de ordem diversas – culturais, tecnológicas, científicas, econômicas, só para citar algumas. Com o professor não é diferente, sinto-me desafiado a aprender diariamente para ajustar minhas aulas às transformações sociais. Na contemporaneidade, todos, inclusive professores e alunos, precisam aprender a aprender.

Negativamente, compreendo que ser professor demanda persistência para enfrentar inúmeras afrontas advindas da desvalorização ou incompreensão do magistério, além das conhecidas condições inadequadas de trabalho, marcadas por infraestrutura escolar precária, excessiva carga horária em sala de aula com tempo escasso para estudo e planejamento, ausência de bons materiais didáticos e salas de aula superlotadas, o que, por vezes, tenta-se justificar pela supervalorização de necessidades econômicas. Essas escolhas garantem efetivamente alguma economia? Autoridades governamentais se voltam contra os professores, acusando-os de doutrinadores e, até mesmo, de ociosos e, mais triste ainda para os professores, é visualizar parte da sociedade ecoando ou reproduzindo esses discursos irresponsáveis em redes sociais, espaço que parece tornar qualquer um especialista em qualquer coisa. Há ainda inúmeros pais que se acham suficientemente competentes para dizerem o que o professor deve fazer, como se esses responsáveis pelos alunos fossem especialistas em educação.

Neste dia dos professores, desejo que tais profissionais se fortaleçam e percebem que os desafios a serem enfrentados também demonstram a necessidade de professores ainda mais revigorados, unidos e responsáveis para contribuir com o desencadeamento da educação de alunos críticos e autônomos, capazes de integrarem efetivas revoluções responsáveis e necessárias ao Brasil.

SILVA, W. R. Ser professor. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 15 out. 2019. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/ser-professor-1.1908598>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Sem fazer generalizações sobre as universidades brasileiras, compartilho com o leitor um acontecimento experienciado num elevador. Encontrei um rapaz na ocasião, quando estava me deslocando para a universidade pública em que trabalho, exatamente após um período de férias marcado por descanso, diversão, mas, também, muito trabalho. Como inúmeros professores, costumo utilizar parte de minhas férias para reduzir o volumoso trabalho inacabado ou acumulado durante o exaustivo ano letivo ainda pulsante.

No elevador, tive a curiosidade de perguntar se o rapaz ingressara no ensino superior, pois, há algum tempo, desconfiava que ele estava se preparando para vestibulares. Ele me falou que tinha ingressado no curso de Direito em um centro universitário privado. Em resposta ao meu segundo questionamento, disse-me que não fez vestibular para a universidade pública devido a inúmeras greves existentes, resultando em alunos sem aulas por algum tempo. Ainda acrescentou algo em sussurro, impossibilitando-me a compreensão. Suponho que aquele jovem calouro tenha sido um assíduo frequentador de aulas durante a escolarização básica.

O rápido deslocamento foi suficiente para me fazer refletir sobre as respostas dadas para minhas perguntas. Logo me questionei se aquele jovem tinha consciência do que falara e se realmente conhecia alguma universidade pública e, também, as possíveis razões para greves de servidores estatutários. Apesar dessas hipóteses levantadas, não tive dúvida de que eu estava diante da reprodução de discursos precipitados e perigosos sobre a universidade pública brasileira. Falas desse tipo têm se tornado corriqueiras no contexto nacional.

Esse discurso evidencia o desconhecimento dos serviços altamente especializados prestados pela referida instituição, com corpo docente predominantemente formado por efetivos doutores: ministram aulas, desenvolvem atividades de pesquisa e extensão e, também, garantem a administração universitária. Isso significa que os docentes não se limitam a reproduzir conhecimentos elaborados por outrem, mas, em condições adequadas de trabalho, produzem novos saberes a partir de pesquisas científicas e do diálogo com cidadãos comuns. Aulas são ministradas em cursos de graduação, mas diversos docentes também ministram aulas na pós-graduação, onde, mais uma vez, a população tem a oportunidade de aprofundar e construir novos conhecimentos em cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

Em situações de crise, a exemplo do surgimento dos terríveis *Zica Vírus* e *Coronavírus*, ou diante de outras demandas sociais, a exemplo da necessidade do desenvolvimento de metodologias eficazes para a alfabetização de crianças ou adultos, a quem as autoridades recorrem na busca por respostas? O cidadão comum deseja respostas para demandas particulares e, mais, tecnologias que lhe deem uma melhor qualidade de vida. As respostas podem ser produzidas nas universidades públicas.

Na sociedade capitalista, instituições privadas visam ao lucro, daí a tendência a garantir, com mão de obra barata, exclusivamente aulas para alunos de graduação, sobrecarregando os docentes com carga horária em disciplinas. No Brasil, ainda são exceções as universidades privadas que oferecem cursos de pós-graduação e investem em pesquisa. Efetivamente, esse fato tem um custo a ser assumido por alunos delas egressos. Avaliações oficiais do ensino superior ilustram esse preço.

Em instituições públicas, por desempenhar inúmeras atividades especializadas, a maioria dos docentes tem dedicação exclusiva às atividades universitárias. Aquele rapaz do elevador, futuro advogado, parece ter se apropriado de uma imagem distorcida da universidade pública e, provavelmente, acredite que os docentes só trabalhem quando estão fisicamente nas unidades universitárias. Compreendeu, talvez, que só sejam ministradas aulas nas referidas instituições. Assim, infelizmente, como tantos outros jovens, ele demonstrou desconhecer inúmeras oportunidades oferecidas aos alunos da referida universidade.

Finalmente, antes da abertura da porta do elevador, esclareço que greves realizadas por servidores públicos, a exemplo das lutas impetradas por docentes, também deveriam ser compreendidas como momentos de amplo aprendizado para a sociedade em geral. Não se justificam apenas por aumentos salariais, mas pela garantia de condições necessárias para a prestação de serviços qualificados à população, também estando condicionados à valorização dos referidos profissionais, que, tratando-se das universidades, em suas unidades ou fora delas, desempenham as funções de professor, extensionista, pesquisador e gestor. Abrem-se as portas do elevador...

SILVA, W. R. Universidade no elevador. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 09 fev. 2020. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniao/tend%C3%A0Ancias-e-ideias-1.1694943/universidade-no-elevador-1.1990564>. Acesso em: 05 jan. 2023.

REFLETIR SOBRE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Vivenciamos inúmeras e aceleradas transformações sociais em nossos dias e, algumas vezes, precisamos parar diante do estonteante fluxo a fim de compreendermos o que acontece em nosso entorno. A pandemia da Covid-19 nos possibilita desacelerar neste momento de algum isolamento social, dando-nos a oportunidade para refletirmos sobre inúmeras questões relevantes, dentre as quais podemos pensar a respeito da relevância das ciências em nossa vida.

Há alguns anos as ciências têm sido fragilizadas diante da velocidade avassaladora de informações, passíveis de circulação com o auxílio das tecnologias digitais. Falsos especialistas geram e propagam opiniões próprias e, também, produzidas por outros, nas redes sociais. Essas opiniões encontram morada nas emoções de pessoas com interesses comuns e, por circularem dentro e fora de alguns grupos, ganham alguma aparência de veracidade.

Esses pseudoespecialistas são quaisquer indivíduos, inclusive, governantes, que, sem respaldo tecnicocientífico, comportam-se como se fosse legítimo se contrapor, por vezes, desrespeitosamente, a pesquisadores e instituições de pesquisa, a exemplo das universidades públicas. Em sua ingenuidade, alguns recém-chegados às redes sociais não percebem que, mesmo se consolidando como agrupamento com propagados valores familiares comuns, são utilizados para o fortalecimento dos interesses de governantes deslumbrados por ganhos financeiros. Na lógica do mercado, com forte influência ideológica, o financiamento a pesquisas científicas é reduzido, especialmente em áreas do conhecimento concebidas como irrelevantes por esses falsos especialistas. Os leigos em ciências deveriam se lembrar de que, costumeiramente, na partilha do bolo, só há fatias para alguns e, talvez, aos seguidores deslumbrados dos governantes restem algumas migalhas sobre a mesa.

A pandemia da Covid-19 demanda soluções imediatas, pois milhares de vidas estão sendo ceifadas. As opiniões sem respaldo técnico não se configuram em soluções desejadas. O imediatismo do problema demanda respostas responsáveis e eficazes e essas respostas só podem ser elaboradas a partir de uma forte base de conhecimentos especializados, o que não se produz em um curto espaço de tempo. Faz-se necessário o fortalecimento da cultura científica no Brasil. Pela nossa sobrevivência, faz-se necessário investir na educação científica dos brasileiros para não continuarmos reproduzindo os mesmos erros.

A Covid-19 grita mais forte (e muito forte), mas há inúmeros males nos assolando, demandando respostas científicas, das ciências da natureza às ciências humanas. Continuaremos surdos às vozes dos cientistas, pesquisadores em áreas como Biologia, Epidemiologia, Geografia, História, Linguística Aplicada, dentre inúmeras outras? Não nos esqueçamos de que precisamos investir em ciências, em todas as áreas do conhecimento, pois essas funcionam como uma complexa engrenagem que só pode funcionar plenamente e responder às demandas sociais, com todas as peças se movendo harmoniosamente, inclusive as menores partes, aparentemente insignificantes, aos olhos de alguns leigos pintados de especialistas.

Enfim, precisamos nos perguntar se aceitaremos este intervalo que a vida está nos concedendo para refletirmos sobre questões relevantes, a exemplo da experimentação da audição das vozes das

ciências, das diversas área do conhecimento, ou se nos manteremos acelerados nas redes sociais, ainda que imóveis em nossos lares, propagando discursos inconsistentes e perigosos, dos quais as principais vítimas podem ser nós mesmos (eu, você, seus familiares e amigos e não apenas aqueles que, por alguma conveniência, conscientemente ou não, são eleitos como inimigos).

SILVA, W. R. Refletir sobre ciências no contexto da pandemia. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 08 abr. 2020. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opinioao/tend%C3%AAsncias-e-ideias-1.1694943/refletir-sobre-ci%C3%AAsncias-no-contexto-da-pandemia-1.2031501>. Acesso em: 05 jan. 2023.

QUANDO A LINGUAGEM ALIVIA O SOFRIMENTO

A esperança de cura para a Covid-19 tem sido depositada nas universidades e centros de pesquisa. Aí são produzidos alguns equipamentos ou protocolos para aliviar a rápida propagação do vírus SARS-CoV-2. Assim como em outros países, não tem sido diferente no Brasil. As ciências humanas também se integram ao enfrentamento da pandemia, a exemplo da Linguística Aplicada.

Nesse contexto, tenho desenvolvido o subprojeto de extensão “Interloquções intergeracionais pela inovação linguística na pandemia da Covid-19”, desenvolvido como ação emergencial com algumas alunas da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Neste momento, integra as ações desenvolvidas pela Universidade da Maturidade (UMA), sob a coordenação da Profa. Dra. Neila Barbosa Osório e do Prof. Dr. Luiz Sinésio Neto. A UMA é um grande projeto acadêmico desenvolvido em quatro cidades tocantinenses, acolhendo mais de 400 idosos na UFT.

O subprojeto foi proposto para contribuir com o alívio do sofrimento de idosos em isolamento social, com rotinas alteradas, interrompendo, inclusive, as atividades presenciais na UMA. Foi desenvolvido a partir do trabalho com a produção escrita de cartas por alunas da Licenciatura em Pedagogia, futuras professoras polivalentes da educação básica. As cartas foram endereçadas aos mencionados idosos vinculados ao Câmpus de Palmas, e encaminhadas como áudios gravados por aplicativo de WhatsApp. As futuras professoras experienciaram práticas de escrita, reescrita, leitura e de reflexão sobre a gramática da língua portuguesa, aprimorando a própria formação linguística, podendo resultar em outros desdobramentos futuros, quando do efetivo exercício do magistério após diplomadas.

Alguns resultados preliminares já foram gerados. Assim como as alunas da Licenciatura em Pedagogia, percebi que, apesar das restrições impostas e do desconforto do isolamento, os idosos demonstram disposição para ocupar o tempo com diversas habilidades acumuladas ao longo da vida, a exemplo da produção de cordéis, artesanatos e atividades físicas. Diante do abatimento psicológico de algumas jovens, adoecimento frequente na universidade, os idosos demonstraram disponibilidade para dar conselhos, compartilhar experiências acumuladas e histórias de superação, resultando no alívio do sofrimento das próprias acadêmicas, o que se revelou como uma grata surpresa, pois não foi previsto no planejamento da ação emergencial.

Os idosos se utilizaram de diferentes textos para responder às cartas em áudio, a exemplo do envio de mensagens escritas no aplicativo, arquivos de áudio, vídeos com registros de atividades físicas e, inclusive, cartas em áudio semelhantes às recebidas. Outros resultados foram produzidos e, certamente, inúmeros outros surgirão até o retorno presencial de todos à universidade.

A interação pela linguagem – a partir da escrita, da oralidade e do uso de recursos digitais – ilustrou algumas contribuições da Linguística Aplicada e revelou que a universidade pública se mantém junta à população em contexto adverso. Realço que os professores universitários atuam

colaborativamente não só em atividades de ensino, mas de pesquisa científica e de extensão. Essa última é desenvolvida quando trabalham diretamente com a comunidade externa à universidade.

SILVA, W. R. Quando a linguagem alivia o sofrimento. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 14 maio 2020. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/quando-a-linguagem-alivia-o-sofrimento-1.2052311>. Acesso em: 05 jan. 2023.

EXISTEM ESCOLAS FORTES COM UNIVERSIDADES FRÁGEIS?

Como se não bastasse a pandemia da Covid-19, os brasileiros estão vivendo momentos difíceis do ponto de vista da civilidade. As dificuldades a que faço referência têm acompanhado o Brasil há algum tempo, são reflexos de inúmeros fatores interconectados, dentre os quais destaco dois – fragilidade da educação formal e uso descuidado das redes sociais.

Sobre tais fatores, tenho me perguntado o que leva inúmeras pessoas a parabenizarem, nas redes sociais, o governo federal pelo anúncio da proposta de redução de investimentos no ensino superior para o próximo ano. Essas mesmas pessoas defendem o redirecionamento de recursos para o ensino básico e não conseguem perceber que não existem escolas fortes com universidades frágeis.

Em outro artigo de opinião, fiz a seguinte pergunta: quem ganhará com o desmonte das universidades? Com o desmonte, os jovens que tentam escapar da exclusão em escolas públicas seriam os mais prejudicados. Inúmeros estudantes são vitoriosos, superam as adversidades com o próprio esforço, com a ajuda de familiares e de outros agentes, num percurso marcado por dribles diversos.

Com alterações no acesso de estudantes e fortalecimento de políticas de permanência na universidade, ao longo de mais de uma década, o perfil dos ingressantes nas instituições públicas de ensino superior vem se alterando. Esse fato também se justifica pela expansão desse nível de ensino durante governos de esquerda. Egressos de escolas públicas, pertencentes a famílias de baixa renda, estão chegando, em maior quantidade, à universidade pública. A presença desses jovens, na referida instituição e em cursos mais prestigiados, pode ser ainda maior com o aumento da qualidade do ensino básico.

É inconcebível esperar melhora na qualidade desse nível de ensino, retirando investimentos das universidades. Os professores das escolas são formados nas universidades, especialmente as públicas, pois as instituições privadas não enxergam lucro nos cursos de formação inicial, denominados licenciaturas. É para as universidades públicas que os professores retornam, contrariando a desafiadora lógica do local de trabalho, em busca da continuidade do próprio aperfeiçoamento na pós-graduação, vinculando-se a mestrados ou doutorados.

Infelizmente, o magistério não usufrui de glamour e ainda há agentes públicos que contribuem para o enfraquecimento ou para a desqualificação dos profissionais da educação, assim como desejam fragilizar os docentes do ensino superior. As pesquisas científicas que podem apontar caminhos para aprimorar o ensino básico são produzidas nas universidades. Por meio da extensão universitária, professores e alunos podem participar de atividades acadêmicas idealizadas a partir do diálogo entre universidades e escolas.

A melhora do trabalho pedagógico contribui para a formação de pessoas críticas, capazes, por exemplo, de fazer usos mais responsáveis das redes sociais, que, apesar de poderem se constituir como uma ameaça à urbanidade, podem, principalmente, trazer inúmeros benefícios. As atividades universitárias de pesquisa e extensão são essenciais para a interpretação ou a compreensão dos usos

das redes sociais, e para a educação digital da sociedade.

Assim, menos recursos para universidades significa corte de investimento nas escolas. Essa redução é uma ameaça à permanência do egresso da escola pública no ensino superior. Estou dizendo que a escassez de investimento na universidade compromete a formação dos mais diversos profissionais, dentro os quais os professores, ameaça inclusive as políticas de assistência estudantil responsáveis, por exemplo, por tratamento de saúde, moradia e auxílio alimentação dos estudantes carentes.

Não podemos esquecer de que os impostos dos contribuintes também são responsáveis pela manutenção de serviços públicos, portanto, as universidades públicas são de todos os brasileiros. Com a pandemia da Covid-19, a esperança foi depositada nas ciências, mesmo existindo quem as negue. No Brasil, a grande maioria dos cientistas estão nas universidades públicas e são responsáveis ainda pelo magistério no ensino superior.

Finalmente, destaco que, certamente, há quem prefira pagar duas vezes por alguma educação para si ou para os próprios filhos, só não podemos esquecer de que essa pessoa não pode impor a mesma escolha a inúmeros outros brasileiros, que resistem para usufruir de um ensino público, gratuito e de qualidade nas nossas universidades.

SILVA, W. R. Existem escolas fortes com universidades frágeis? **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 25 agosto 2020. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opinio/tend%C3%AAsncias-e-ideias-1.1694943/existem-escolas-fortes-com-universidades-fr%C3%A1geis-1.2107390>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PANDEMIA

Contrapondo-me a discursos levianos responsáveis por imagens equivocadas sobre as universidades públicas e sobre os docentes das referidas instituições, relato algumas atividades profissionais que tenho realizado como professor universitário, ao longo da pandemia da Covid-19. Caracterizo este texto como uma prestação de contas aos brasileiros, especialmente aos críticos desinformados.

Na universidade, realizo atividades de *ensino*, *pesquisa* e *extensão*. Durante aproximadamente seis meses, o *ensino* na graduação foi interrompido na instituição em que trabalho devido à pandemia, mas, nesse período, dentre inúmeras atividades, ministrei uma disciplina não presencial para uma aluna concluinte de uma licenciatura, curso responsável pela formação de professoras.

Como as aulas em universidades públicas não se restringem à graduação, ministrei três disciplinas na pós-graduação com aulas síncronas, ou seja, interagindo diretamente com os alunos utilizando ferramentas digitais em ambientes virtuais. As aulas dos mestrados e doutorados não foram interrompidas devido ao perfil diferenciado dos pós-graduandos.

Na *pesquisa*, precisei ajustar algumas atividades e o cronograma do projeto científico por mim coordenado, evitando a interrupção das investigações. Tive um livro reeditado, cinco artigos científicos aceitos para publicação em revistas especializadas e finalizei outros cinco textos, entre artigos científicos e capítulos de livros em coautoria com discentes da graduação, pós-graduação e pesquisadores vinculados a universidades públicas.

Também continuei orientando meus quatro mestrados, oito doutorandos e três alunas de iniciação científica. Na pandemia, uma aluna defendeu a tese de doutorado e quatro alunas da graduação apresentaram pesquisas de conclusão de curso sob minha orientação. Acrescento que participei de bancas de conclusão de trabalhos de graduação e, especialmente, pós-graduação em diferentes universidades públicas.

Na *extensão*, desenvolvi um projeto com alunas da graduação, resultando na troca de cartas em áudio com idosos vinculados ao projeto da Universidade da Maturidade (UMA), coordenado por outros docentes e reconhecido pela comunidade tocantinense. Escrevi um artigo de opinião denominado “Quando a linguagem alivia o sofrimento”, relatando essa experiência intergeracional. Foram três artigos publicados neste jornal, garantindo-me a interação com a comunidade externa.

Após a retomada das aulas da graduação na modalidade remota, realizada com aulas síncronas e assíncronas e, ainda, com uma série de atividades escritas a serem realizadas pelas alunas sob a orientação atenta do docente, ministrei uma disciplina durante três semanas em dias corridos. Precisei ficar à disposição das alunas em três turnos para garantir a qualidade na formação das futuras professoras, em meio a condições adversas enfrentadas por elas.

Mesmo com esforços docentes e discentes, algumas acadêmicas precisaram cancelar a matrícula na disciplina por não conseguirem acompanhar as atividades na modalidade remota, ao passo que outras nem apareceram nas aulas, apesar dos nomes registrados no diário da disciplina. Além das adversidades trazidas pela pandemia, minhas alunas trabalham dois turnos, precisam

cuidar dos filhos e, nem sempre, usufruem de uma infraestrutura doméstica que lhes garanta condições para o ensino remoto.

Ao concluir a disciplina na graduação, fiz uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido, apesar dos recorrentes embaraços durante o processo. Os desafios do ensino remoto foram enfrentados, construídos saberes e desenvolvidas novas competências a partir do uso de ferramentas tecnológicas ignoradas no ensino presencial.

Não posso ignorar as acadêmicas que ficaram para trás, da mesma forma que ocorreu com inúmeros alunos desprestigiados da escola básica. Desejo que o sonho do magistério despertado nessas alunas seja renovado e que uma formação profissional qualificada seja garantida a todas. Finalmente, resta-me a esperança de que este texto contribua para informar os leitores sobre o verdadeiro cotidiano de um docente em universidade pública.

SILVA, W. R. Docência universitária na pandemia. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 15 dezembro 2020. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAs-e-ideias-1.1694943/doc%C3%AAs-universit%C3%A1ria-na-pandemia-1.2166185>. Acesso em: 05 jan. 2023.

A linguagem nos particulariza enquanto pessoas e nos acompanha nas situações cotidianas. Isso poderia ser suficiente para nos despertar o interesse pela compreensão da dinâmica dessa atividade. Comunicamo-nos quase que ininterruptamente em situações informais e, por vezes, em momentos formais, sendo que esses últimos são produzidos com maior cuidado pelos participantes da interação. É sobre a produção de linguagem em situações simples que passamos a problematizar uma questão importante e necessária no contexto da pandemia da Covid-19: referimo-nos ao sofrimento pela linguagem.

Há escolas que continuam trabalhando com uma concepção distorcida de linguagem, insistem com as conhecidas aulas de gramática com o propósito de levar os alunos a memorizarem nomenclaturas e definições de categorias linguísticas como *substantivo*, *verbo* e *interjeição*. Precisamos investir mais tempo em situações educativas que levem os alunos a trabalharem sobre a língua, a produzirem e experimentarem novos sentidos a partir de combinações de diferentes palavras. Mas, infelizmente, ao longo de todo o ensino básico, os alunos tendem a revisar as mesmas categorias gramaticais e, ao final, não conseguem utilizá-las com propriedade nas próprias produções escritas, que, por sua vez, tornam-se produto da reprodução de modelos garantidores da aprovação em processos seletivos.

As escolas deveriam nos ensinar que, além de pertencentes a diferentes categorias gramaticais, as palavras possibilitam a produção de diferentes sentidos quando selecionadas e utilizadas pelas pessoas. Esses sentidos também são determinados pelas situações de uso ou de comunicação. Como não conhecemos plenamente as pessoas com as quais interagimos, os sentidos produzidos por elas, para as nossas falas ou escritos, podem nos escapar.

É exatamente nesses sentidos que pode se esconder o sofrimento. Os solitários dias com Covid-19 foram sofridos e poderiam ter sido diferentes se as pessoas exercessem mais a empatia nos diálogos, especialmente quando o interlocutor está acometido por uma doença que já ceifou mais de 460 mil vidas brasileiras, tragédia também provocada por incompetência e irresponsabilidade de lideranças políticas deste país.

A interjeição não é simplesmente “uma palavra ou locução que exprime um estado emotivo” ou “uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções”. Nessas definições, esqueceram-se dos interlocutores, ou seja, das pessoas que recebem essas falas, pois as interjeições também provocam emoções. Além de expressar o sentimento das pessoas diante da nossa condição de saúde, o *Nossa! Eita! Caramba! e Vixe!* provocaram-nos medo, sofrimento e demonstraram falta de sensibilidade por parte dos seus produtores. Essas palavras nos provocaram palpitações e a ansiedade parecia nos sufocar.

Como compreenderá uma pessoa acometida pela Covid-19 a informação compartilhada de que o *Fulano*, o *Beltrano* e o *Sicrano*, antigos conhecidos, estão internados ou foram as últimas vítimas da Covid-19? O detentor dessa informação poderia não a transformar em notícia para o interlocutor debilitado porque, certamente, o contexto não é oportuno e os sentidos produzidos

poderão gerar mais sofrimento evitável.

Finalmente, reiteramos que a linguagem produzida é fruto das nossas escolhas linguísticas ou gramaticais nem sempre conscientes. A linguagem não apenas produz sentidos, funciona como uma espécie de ferramenta com a qual agimos sobre os outros, provoca reações nas pessoas e os resultados podem ser inesperados e, até mesmo, desagradáveis. Controlar os sentidos é impossível, mas ainda assim podemos demonstrar empatia com os enfermos, ao cuidarmos das nossas produções de linguagem!

SILVA, W. R. A linguagem e o sofrimento na Covid-19. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 01 junho 2021. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/a-linguagem-e-o-sofrimento-na-covid-19-1.2259994>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Neste domingo, comemora-se o centenário do nascimento de Paulo Freire, educador brasileiro que continua proporcionando grandes lições a leitores conterrâneos e estrangeiros. Tais ensinamentos são possíveis aos que se dispõem a conhecer as obras escritas, ou seja, a dialogar com o autor a partir da leitura de seus livros.

Os textos freirianos são fontes inesgotáveis de contribuições para o meu trabalho como pesquisador e como formador de professores, no ensino de graduação e de pós-graduação. São inesgotáveis porque faço relevantes descobertas a cada novo encontro pela leitura, motivado por propósitos diversos e em situações diferentes.

Neste texto, compartilho experiências construídas entre pernambucanos, também virginianos, trata-se de um tipo de testemunho. Como Paulo Freire, igualmente recifense, tem influenciado meu trabalho na Educação? Para este texto, seleciono duas lições aprendidas e interconectadas, as quais, em minhas aulas, compartilho com os alunos, especialmente a partir de minhas atitudes. Os alunos a que faço referência são professores em formação inicial e em formação continuada.

Como primeira lição, minha sala de aula, no ensino presencial ou remoto, funciona como um espaço de construção colaborativa de conhecimentos, uma espécie de janela para a leitura e a compreensão do mundo. Assim, meu trabalho docente não se limita à reprodução de conteúdos disciplinares, percebidos por alunos como pouco significativos ou, até mesmo, desprovidos de utilidade. Esforço-me para identificar diferentes necessidades discentes, que são demandas instauradas e renovadas por turmas distintas. Daí trilhar percursos, seleciono e construo conhecimentos para orientar o meu agir profissional.

A postura descrita demanda o exercício da autonomia, que é a segunda lição. A autonomia se caracteriza pela prontidão dos professores para refletirem sobre o próprio trabalho realizado, assumindo uma postura de pesquisadores da própria prática profissional. Eis a importância da valorização do magistério e do investimento na formação crítica dos professores. Paulo Freire propõe o diálogo produtivo entre representantes das universidades e das escolas, com aprendizado mútuo para as duas comunidades, evitando-se a imposição de saberes ou o silenciamento de alguma das partes.

Eis dois momentos especiais em que me senti orgulhoso de ser brasileiro: (1) há alguns anos, num congresso científico na China, uma pesquisadora da Oceania fez uma exposição e mostrou que as obras de Paulo Freire eram as principais referências da pesquisa sobre alfabetização de adultos, realizada e apresentada por ela; (2) na última semana, num congresso sobre formação de professores no contexto pandêmico, tive o privilégio de participar de uma exposição, um painel científico, com três palestrantes de países distintos da América Latina. Nas pesquisas desses cientistas, tematizando desafios do ensino remoto em comunidades periféricas de seus respectivos países, era evidente a influência freiriana no trabalho realizado para produzir práticas de linguagem produtivas e empoderadoras.

Finalmente, considerando as experiências aqui pontuadas, compreendo haver boas razões

e inúmeras justificativas para a celebração do centenário do nascimento de Paulo Freire, meu conterrâneo e grande interlocutor!

SILVA, W. R. Centenário de Paulo Freire. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 19 set. 2021. Fonte:<https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/centen%C3%A1rio-de-paulo-freire-1.2322492>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Finalizamos mais um ano civil marcado por diversos desafios para os professores brasileiros. Há redes públicas de ensino em que o ano letivo ultrapassará o atual calendário civil, pois o enfretamento da pandemia da Covid-19 resultou em ajustes no calendário e no adiamento das férias escolares. Sobre esse fato, ressaltamos que não se trata de um privilégio de algumas escolas públicas, mas uma evidência da desigualdade de oportunidades para as famílias pobres do Brasil. Ainda assim, a ocasião nos proporciona uma oportunidade para refletirmos ou, em outras palavras, para fazermos um breve balanço deste ciclo.

Algumas pautas permanecem na agenda de luta dos professores, a exemplo da valorização do magistério, que envolve itens cuja descrição não é possível detalhar aqui. Mas lembremo-nos da necessidade de investimento na formação de professores e nas suas condições de trabalho, sejam em escolas públicas ou privadas. Também faz parte desta agenda uma remuneração justa, que seja compatível com a inquestionável relevância do cargo para a educação de qualquer pessoa, independente da classe social a que pertença.

As autoridades governamentais precisam ser cobradas para que a pauta pela educação seja respondida e esse é um compromisso a ser assumido pelas famílias brasileiras, as quais são aqui convidadas para aderirem à luta pela valorização do magistério, das nossas escolas e das nossas universidades. A qualidade da formação inicial e continuada garante professores preparados para enfrentar os constantes desafios emergentes no local de trabalho, inclusive em situações inesperadas do tipo da urgência pandêmica.

Em 2021, os professores trabalharam com modalidades diferenciadas de ensino em resposta ao contexto adverso da pandemia. Por alguns meses, ministraram aulas remotas para estudantes que puderam se utilizar de serviços de internet ou, até mesmo, de transmissões de aulas por televisão e por rádio. Foram produzidos e disponibilizados roteiros de estudos pelas escolas para se garantir o acesso a materiais impressos aos estudantes. Por razões diversas, o ensino remoto não esteve disponível para todos, infelizmente foi negado para inúmeras famílias. Assim, essa modalidade também se caracterizou como uma força de exclusão escolar, principalmente por causa da inércia de autoridades governamentais.

O retorno progressivo, seguro e necessário ao ensino presencial trouxe desafios diferenciados, pois as aulas convencionais não foram retomadas plenamente. A manutenção do distanciamento espacial e o uso de máscaras, por exemplo, interferiram nas estratégias de ensino. Inúmeras perguntas surgiram e as respostas estão em elaboração: como proporcionar atividades dinâmicas, com estudantes reunidos em pequenos grupos, sem aproximá-los fisicamente? Como alfabetizar sem o compartilhamento de materiais pedagógicos pelas crianças ou ainda utilizando máscaras que impedem a visualização dos movimentos labiais para a realização dos diferentes sons da língua? Também é legítimo questionar: como finalizar mais um ano letivo sem abraçar os alunos concluintes, que passaram a usufruir do status de egressos?

Sigamos, professores! O percurso se renova com mais um ano civil em que teremos

oportunidades de escolhas, inclusive para fazer decisões políticas nas eleições vindouras. Lembremos das autoridades governamentais que, nos últimos anos, ignoraram os educadores deste país ou, pior, que despenderam esforços para mobilizar seguidores fanáticos contra os profissionais do magistério. Ficam nossos sinceros votos de renovação na certeza de que a educação é a verdadeira arma para empoderar e transformar uma nação! A força está nas mãos do povo brasileiro sofrido! Unamos nossas forças e lutemos!

SILVA, W. R. Sigamos, professores. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 23 dez. 2021. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAncias-e-ideias-1.1694943/sigamos-professores-1.2376109>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PROFESSORES COM MÁSCARAS

As máscaras sempre estiveram presentes em minhas aulas na universidade, onde trabalho com formação inicial de professores, além de realizar outras atividades. O uso de máscaras preventivas da Covid-19, porém, foi uma experiência nova e desagradável na retomada das aulas presenciais, após um período de suspensão dessa modalidade de ensino na pandemia.

Não questiono a relevância da atual medida preventiva, nem tenho capacidade para emitir algum julgamento sobre sua eficácia. Restrinjo-me ao meu campo de atuação profissional, não sou um pseudoespecialista de rede social, que está sempre disposto a opinar sobre o assunto da vez. Aqui, compartilho minhas primeiras impressões sobre o retorno às salas físicas. De fato, trata-se de uma continuidade, pois o ensino remoto foi um trabalho árduo por cinco semestres letivos consecutivos. Vivenciei experiências desafiadoras com significativo aprendizado pessoal, que, agora, poderá informar o trabalho presencial.

A ansiedade do retorno às aulas foi diferenciada. Sob uma tempestade de final de tarde, desloquei-me para a universidade com a expectativa de encontrar pouquíssimos estudantes, pois essa era a realidade local em noites chuvosas. Desta vez, fui surpreendido com uma quantidade significativa de estudantes. Estavam mascarados e pareciam igualmente ansiosos.

Tive dificuldade de identificar discentes antigos e, mais ainda, os conhecidos no ensino remoto, quando algumas câmeras eram ligadas esporadicamente. Neste retorno, novos desafios emergiram. Não foi possível orientar meus movimentos ou estratégias de ensino pelas expressões faciais dos estudantes. Em outros momentos, os sorrisos me autorizavam a continuar, sinalizavam meu sucesso nas estratégias utilizadas, ao passo que as faces sérias me orientavam a parar ou a retomar as explicações. Nestes primeiros dias, tive dificuldade para identificar quem falava ao escutar a voz discente, pois perdi o auxílio visual dos movimentos labiais.

Diferentemente das máscaras aliadas, responsáveis pela representação de personagens, sua presença física foi meu grande desafio, seu papel de vilã me pareceu impecável. Ela insistiu em rivalizar comigo, cansando-me e embaçando meus óculos. Como esses acessórios insistiram em não se entender, foi inevitável a rendição à máscara física. Mesmo nomeados como acessórios, ambos são essenciais. A vitoriosa máscara me exigiu um esforço maior para enxergar e respirar, e também foi responsável por um odor inevitável em consequência das mais de três horas corridas diante da plateia atenta.

Ainda não me foi possível escolher apenas as máscaras aliadas. Para garantir o aprendizado dos estudantes, utilizo-me de máscaras, assumo personagens distintos, divirto-me sussurrando e pedindo que percebam o barulho do silêncio, falo alto para evitar cochilos e, por vezes, grito para acordar os sonolentos! Aprendi utilizá-las em minha formação inicial como professor, quando uma inesquecível docente revelou para minha turma que tirava ou preparava, efetivamente, suas aulas diante do espelho. O resultado era um espetáculo! Também passei a utilizar muitas máscaras. Elas se tornaram minhas aliadas de trabalho no ensino básico e, por quase duas décadas, no ensino superior.

No retorno presencial, a máscara física inibiu performances garantidas pelas aliadas. Ao comentar com meu filho sobre as estratégias de mudança na altura da voz, do sussurro ao grito em aula, revelei que, neste primeiro momento, não me senti livre para tais performances. Com alguma ironia, ele me questionou se eu era professor ou pastor? A gargalhada foi inevitável, a gargalhada ocultada nas primeiras aulas. Pensativo, disse para mim mesmo: o professor também é pastor, conselheiro, cantor, ator... O professor precisa de liberdade para criar e escolher suas máscaras. A vida tem seus palcos, é necessário subir e performar conforme a plateia.

Não pretendo abandonar as máscaras! E compartilho um abraço imenso e fortalecedor com os professores mascarados e atuantes nos diferentes níveis de ensino, do tamanho do abraço inesperado de uma estudante desmascarada que me encontrou ainda confuso em um dos corredores da instituição.

SILVA, W. R. Professores com máscaras. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 11 mar. 2022. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAnancias-e-ideias-1.1694943/professores-com-m%C3%A1scaras-1.2417572>. Acesso em: 05 jan. 2023.

MÉDICO E DOUTOR SOB/SOBRE PRESSÃO

Este texto é sobre um embate instaurado em um atendimento de urgência hospitalar. Numa tarde calorosa, interrompi o fluxo da minha pesada rotina de trabalho acadêmico, sempre atravessada por outros papéis exercidos, e passei por uma consulta médica programada. Refiro-me a uma consulta rotineira com um cardiologista. Para minha surpresa, uma alteração em minha pressão arterial foi diagnosticada.

Sem recomendação do especialista diante do diagnóstico, fui à universidade e ministrei minhas aulas noturnas. Esforço-me para motivar os futuros professores a estudarem, mesmo sabendo do exaustivo dia de trabalho enfrentado por eles. Às vezes, o contexto adverso da formação inicial de professores altera meu ânimo, mesmo consciente da resistência necessária. No retorno para casa, verifiquei minha pressão com um aparelho doméstico pouco confiável e observei uma alteração, mesmo sem manifestação sintomática.

Diante da dúvida, preferi não arriscar e procurei uma urgência hospitalar ao final da noite. A pressão arterial estava normal, mas uma arena inesperada se instalou na consulta. Ao ser questionado se eu tinha me contrariado, respondi afirmativamente e até comentei que me estressei nas aulas ministradas, pois os acadêmicos não estavam estudando suficientemente. Ao me perguntar em que curso eu leciono, o médico comentou que esse comportamento discente era normal e que era herança deixada pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Naquele momento, minha resistência precisava ser forte na proporção da força do adversário. Não poderia deixar o consultório sem responder ao comentário leviano. Sob pressão, esperei a consulta ser finalizada e, finalmente, o doutor se levantou diante do médico e afirmou: “a herança do PT foi o filho de uma cabelereira pobre e nordestina estudar em universidades públicas e cursar mestrado, doutorado, fazer pós-doutorado fora do Brasil e, hoje, ser um docente em uma universidade federal. Meus alunos têm dificuldade para estudar porque são pobres e precisam trabalhar dois turnos antes de irem à universidade. Muitos frequentaram escolas com ensino precário, mas eu trabalho para ajudá-los no que eles precisarem!”.

Alguns questionamentos são inevitáveis para os leitores críticos refletirem! Por que há médico que insiste em não reconhecer contribuições da gestão petista? Por que há médico que não compreende as dificuldades enfrentadas pelos estudantes pobres nas universidades públicas? O que justifica o menosprezo de um médico ao curso de formação inicial de professores?

Não se pode admitir o saudosismo da universidade elitizada, que deixa fora dos cursos mais concorridos, a exemplo do Bacharelado em Medicina, os egressos das escolas públicas. As políticas de inclusão no ensino superior precisam ser fortalecidas. Ao ingressarem nas universidades, é necessário dar plenas condições para os acadêmicos estudarem e superarem as fragilidades remanescentes do ensino básico. Os cursos de formação inicial de professores precisam ser valorizados e bem cuidados pelos gestores públicos.

A vida traz desafios constantes e é necessário ser forte para enfrentá-los diariamente. Nesse sentido, tenho resistido e lutado com bravura na arena da educação, porque tenho consciência

da transformação proporcionada pela educação em minha vida e, a meus alunos, podem ser oportunizadas experiências semelhantes.

Finalmente, encerro com um agradecimento compartilhado no meu memorial descritivo para promoção ao nível de Professor Titular, que defenderei ainda este semestre na universidade, quando pretendo alcançar o maior nível na carreira acadêmica: “À gestão do governo federal petista durante minha formação, pelos investimentos na educação e na ciência brasileira, sem os quais dificilmente me tornaria docente e servidor federal!”.

SILVA, W. R. Médico e doutor sob/sobre pressão. **Jornal do Tocantins**, Fundação Jaime Câmara (Palmas), 05 maio 2022. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opinioao/tend%C3%AAsncias-e-ideias-1.1694943/m%C3%A9dico-e-doutor-sob-sobre-press%C3%A3o-1.2450331>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CULTURA DA ESCRITA NA FAMÍLIA

A cultura da escrita atravessa diversas instâncias de nossa vida, das situações mais simples às mais complexas. São exemplos dessas instâncias, respectivamente: (a) momentos de privacidade em banheiros públicos, com avisos em portas e paredes para orientar a conduta dos transeuntes e manter o espaço limpo; e (b) momentos de apreensão no envolvimento com a burocracia judicial, ao serem gerados inúmeros documentos e catalogadas evidências comprobatórias para o litígio em curso.

As pessoas comuns podem não se atentar para as dinâmicas em torno da escrita, mas há cientistas investigando os usos dessa tecnologia e, mais precisamente, interessados em seus desdobramentos no processo educacional. As inúmeras práticas da cultura das letras denominam-se letramentos, conforme terminologia utilizada por especialistas no assunto, os quais atuam nas humanidades, em especial na Ciência da Educação ou na Linguística Aplicada.

Mas que papel as famílias assumem diante das crianças na cultura da escrita? São responsáveis pela inserção dos próprios pequeninos nesse universo diferenciado, pois, espontaneamente, os pais, parentes ou cuidadores proporcionam interações mediadas pela escrita às crianças, a exemplo das situações de preparo de comidas com auxílio de receitas; dos momentos de contação de histórias infantis desde a tenra idade, antecedendo o horário de dormir; e das situações de reunião para estudo de textos sagrados, envolvendo aí produção escrita. São interações que produzem afetos e geram entrosamento entre os participantes.

Conscientes da relevância dessas práticas, alguns familiares conseguem tirar proveito diferenciado com as crianças, questionando-as sobre o conteúdo tematizado, fazendo-as refletir sobre a composição textual e, até mesmo, reelaborar narrativas contadas. Para esses, os livros são opções prioritárias como presentes em datas comemorativas. Os bebês brincam com livros de plástico em suas banheiras, mordem e rasgam os primeiros livros de papel ao alcance. Assim são construídas histórias privilegiadas de letramentos familiares e tais crianças mobilizam esse repertório ao ingressarem em creches ou escolas, podendo facilitar o trabalho das professoras e terem um desempenho diferenciado quando comparado ao dos colegas de turma que não usufruíram de oportunidades semelhantes.

Nessa perspectiva, os letramentos familiares ainda podem se desdobrar em relevantes oportunidades na construção de políticas públicas educativas. Não com o propósito de a família assumir o trabalho das professoras, especialmente das profissionais da Educação Infantil, também responsáveis pelo desenvolvimento de letramentos emergentes, envolvendo, por exemplo, a consciência sonora, o reconhecimento da escrita e, logo, a existência das letras. Tais conhecimentos são demandados posteriormente, no processo de alfabetização propriamente dito, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1.

Para tais políticas, são necessárias ações articuladas entre especialistas de diferentes áreas: enfermeiros, médicos, assistentes sociais, psicólogos, economistas, linguistas aplicados, só para citar alguns. Que tal os pediatras compartilharem livros com famílias e não só entregarem o esperado

receituário, nas consultas em postos de saúde? Esses médicos ainda poderiam dialogar sobre o conteúdo do livro doado, em consultas posteriores dos mesmos pacientes. Quão relevante seria a redução de impostos sobre a venda de livros, tornando tais impressos mais acessíveis à população!

Em síntese, os letramentos familiares sinalizam para uma política pública multiministerial na esfera do governo federal, utilizando-se da cultura do impresso e de outras mídias a fim de alcançar famílias diversas com temáticas necessárias e desafiadoras para a sociedade: saúde corporal e mental, preconceito e racismo, educação financeira, comunicação positiva, violência nas escolas, dentre outras.

SILVA, W. R. Cultura da escrita na família. **Jornal do Tocantins, Fundação Jaime Câmara (Palmas)**, 19 abril 2023. Fonte: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniao/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/cultura-da-escrita-na-fam%C3%ADlia-1.2645617>. Acesso em: 21 abril. 2023.

Neste capítulo, compartilhei uma síntese das principais atividades acadêmicas por mim realizadas nesta segunda etapa do percurso que tenho trilhado na UFT. Conforme realizado em outros momentos deste memorial, reproduzi ainda alguns documentos como evidências dos fatos relatados, no esforço de garantir a veracidade, sem pretensão alguma de que o leitor faça “uma alta ideia do escrevedor”, conforme afirmou a esperta personagem do *Monteiro Lobato*. O propósito foi trabalhar a escrita para tornar perceptível meu comprometimento com a educação. Continuando o percurso, tentando não esmorecer, aproximo-me do final! Ou mantenho-me na continuidade do trajeto...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acabo de contar as folhas de papel já escritas e vejo que são muitas. Vou parar. Este livro fica sendo o primeiro volume das minhas Memórias. O segundo escreverei depois que ficar velha. (LOBATO, 2019, p. 120)

Estas considerações finais estão organizadas em dois principais momentos. No primeiro, apresento e comento o quantitativo das minhas principais produções acadêmicas durante o período de atuação profissional na UFT. No segundo, compartilho algumas impressões sobre minha produtiva e terapêutica experiência na elaboração deste memorial descritivo.

Na Tabela 1, apresento a consolidação do quantitativo de algumas atividades realizadas. Deixei de fora outras igualmente relevantes, a exemplo das participações em congressos científicos, das palestras ministradas e dos diversos trabalhos técnicos comumente realizados por docentes universitários.

Tabela 1. Consolidação do quantitativo de atividades acadêmicas

PRODUTO	QUANTIDADE
1. DISCIPLINAS NA GRADUAÇÃO	52
2. DISCIPLINAS NA PÓS-GRADUAÇÃO	31
SUBTOTAL	83
3. LIVROS	19
4. CAPÍTULOS DE LIVROS	40
5. ARTIGOS CIENTÍFICOS	89
6. PERIÓDICOS ORGANIZADOS	3
SUBTOTAL	151
7. ORIENTAÇÕES DE GRADUAÇÃO	42
8. ORIENTAÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO	49
9. OUTRAS ORIENTAÇÕES	12
SUBTOTAL	103
TOTAL	337

Fonte: autoria própria.

O diferencial no quantitativo de disciplinas ministradas na graduação e pós-graduação pode ser justificado pelo fato de a própria instituição sobrevalorizar as aulas na graduação, conforme registrei na nota 40 do terceiro capítulo deste memorial. No quantitativo da pós-graduação, foram registradas as atividades em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Reitero que atuo nesse nível de ensino desde meu ingresso na instituição, quando ministrei aulas no curso *lato sensu*, antes da aprovação do mestrado pela agência reguladora federal.

Minha produção bibliográfica se concentra em artigos científicos, ainda que os livros sejam valorizados entre os pares nas humanidades. Essa concentração pode ser justificada pelo maior peso atribuído a esse produto em diversas avaliações, como as realizadas em programas de pós-graduação e nas candidaturas de propostas apresentadas a editais de agências públicas de fomento à pesquisa. A maioria dos meus artigos foi publicada em periódicos avaliados com os melhores *Qualis*/CAPES. Nesse sentido, há 30 artigos científicos de minha autoria disponibilizados na plataforma do *Scielo*, sendo uma dessas ocorrências em uma revista portuguesa.

Ainda sobre minha produção bibliográfica, destaco que cinco livros são autorais, sendo um escrito com duas especialistas no assunto tematizado. Os demais livros são coletâneas com capítulos produzidos por especialistas. Três delas foram organizadas exclusivamente por mim.

Os volumes temáticos editados foram da *Revista Raído*⁶⁰, sendo um deles organizado exclusivamente por mim. As temáticas foram as seguintes: *Estágio supervisionado nas licenciaturas* (GONÇALVES; SILVA, 2014); *Escrita na universidade* (FUZA; SILVA, 2017); *Outro enfoque a desbravar: letramento científico* (SILVA, 2018). Atualmente, estou trabalhando na organização de um volume temático no mesmo periódico, a temática é *Formação de professoras de Português na Licenciatura em Pedagogia: olhares da Linguística Aplicada* (BUIN; MAGALHÃES; SILVA, 2022).

O quantitativo de orientações foi bastante equilibrado entre a graduação e a pós-graduação. Na primeira, considerei as orientações de trabalhos de conclusão de curso (14) e de iniciação científica (28). Na segunda, considerei as orientações de especialização (09), mestrado profissional (10), mestrado acadêmico (17) e doutorado (13). Outras orientações envolvem a tutoria de estudantes de graduação em atividades de monitoria e de estudantes de pós-graduação em exames de qualificação de linha ou de área, quando são produzidos artigos científicos publicáveis. Para a consolidação quantitativa, foram contabilizadas inclusive as orientações em andamento.

A experiência de escrita deste memorial foi bastante produtiva por dois principais motivos. O primeiro corresponde ao discernimento de articulações ou continuidades entre as inúmeras atividades acadêmicas por mim realizadas, além delimitar com maior clareza contribuições teóricas e encaminhamentos metodológicos decorrentes de tais contribuições, a exemplo da elaboração do conceito de *escrita reflexiva profissional*, de *unidade didática*, de *gêneros satélites/âncoras* e *educação científica* no âmbito da LA.

O segundo motivo corresponde ao usufruto da faceta terapêutica do exercício da reflexão pela escrita. Conforme pontuei neste memorial, tive experiências desagradáveis e marcantes no ambiente de trabalho, caracterizado por mim como um espaço social conflituoso. Este trabalho me possibilitou buscar evidências de fatos, reviver e analisar situações laborais de sofrimento. Após a

⁶⁰ Trata-se de um periódico pertencente ao Mestrado em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

tecitura de diferentes enredos nestas páginas, fiquei com um sentimento de reconforto.

Um desdobramento desse exercício terapêutico foi meu encorajamento para retornar à sala de aula da licenciatura em que iniciei minha trajetória na UFT, mesmo que de forma virtual devido à pandemia da Covid-19. Isso ocorreu no final do último semestre letivo, foi a primeira experiência do tipo transcorridos quase sete anos de minha remoção para a sede da instituição. Fui convidado para fazer uma exposição sobre educação científica em uma disciplina do referido curso. Não identificarei a pessoa responsável pelo convite. Deixarei os leitores curiosos... Estou pensando se farão ideia exatamente de quem partiu o convite!

Finalmente, cultivo a esperança de poder acumular outras memórias agradáveis na continuação do meu percurso profissional, pois terei mais do que os 17 anos transcorridos de trabalho até estar apto para usufruir da desejada aposentadoria. Assim, continuarei resistindo e me fortalecendo na proporção da grandiosidade dos desafios vindouros. Conforme a última epígrafe reproduzida, este memorial fica sendo o primeiro volume das minhas Memórias Acadêmicas. O segundo poderá ser escrito depois que eu me tornar ainda mais experiente!

PRODUÇÕES CITADAS DO DOCENTE

- ANTONELLA, K.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P. Representations about the Teaching of Portuguese Language in a Rural School. **ALFA – Revista de Linguística**, v. 66, e14214, 2022.
- BUIN, E.; SILVA, W. R.; RAMOS, N. S. C. **Escrita na alfabetização**. Edição Bilingue. Teresina: EdUESPI, 2021.
- BUIN, E.; MAGALHÃES, T.; SILVA, W. R. (org.). Formação de professoras de Português na Licenciatura em Pedagogia: olhares da Linguística Aplicada. **Raído**. Dourados: UFGD, 2022. (em produção)
- COSTA, N. M.; SILVA, W. R.; LUDWIG, C. R. Literatização da alfabetização. **Cerrados**. Brasília: UNB, v. 17, n. 42, p. 42-75, 2016.
- FIDELIS, A. C.; SILVA, W. R.; BUIN, E. Alfabetização pela educação científica. *In*: FARIA, E.; SILVA, W. R. (org.). **AlfabetizaÇÕES**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 283-307.
- FUZA, A. F.; SILVA, W. R. Escrita na universidade. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 11, n. 27, 2017. 550 p.
- GARCIA, V.; SILVA, W. R. Planejamento de atividades de práticas de linguagem articuladas em aulas de Língua Portuguesa. *In*: GOMES, R.; LATINES, L. (org.). **Ensino de línguas na Amazônia: diversidade, tecnologias e multiletramentos**. Macapá: Editora da UNIFAP, 2020. p. 25-51.
- GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. (org.). Estágio supervisionado nas licenciaturas. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 8, n. 15, 2014. 295 p.
- MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019.
- MONTEIRO, K. C. S.; SILVA, W. R. Circuito curricular mediado por gênero no ciclo de alfabetização. *In*: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). **Práticas de linguagem na esfera escolar**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 172-205.
- MUNIZ, K. S.; SILVA, W. R. Adivinhas e ensino de Língua Portuguesa: uma descoberta. **Ao pé da letra**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, v. 3, p. 75-84, 2001.
- REIS, A. P.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. Gêneros mediadores de letramentos e educação científica. **Revista Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário, v. s/v, n. 61, p. 249-282, 2021.
- RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. Rap como recurso pedagógico para o desenvolvimento do letramento crítico. **Humanidades & Inovação**. Palmas: Unitins, v. 7, n. 8, p. 374-389, 2020.

RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. Professores como protagonistas na produção de jogos: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação. **Revista da Anpoll**. Santa Catarina: UFSC, v. 52, n. 2, p. 62-89, 2021.

SANTANA, B. R.; SILVA, W. R. FREITAS, M. de O. O Show da Luna como Gênero Mediador de Educação Científica. **Ciência & Educação**. Bauru: UNESP, v. 27, p. 1-18, 2021.

SILVA, L. H. O.; SILVA, W. R.; SILVEIRA, R. A.; FREITAS, M. R. S.; PEREIRA, J. A.; MARQUES, V. A. Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola. *In*: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidade**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 95-128.

SILVA, S. F.; SILVA, W. R. Grammatical Strategies in the formation of English Riddles. **Ao Pé da Letra**, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, v. 2, p. 181-186, 2000.

SILVA, W. R. Tópicos discursivos e formas de construção das adivinhas. **Ao pé da letra**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, v. 1, p. 185-191, 1999a.

SILVA, W. R. Formas de construção das adivinhas. **III Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Programa de Pós-Graduação em Letras, 1999b. p. 27.

SILVA, W. R. **Gramática no texto injuntivo**: investigando o impacto dos PCN. 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, W. R. **Construção de aprendizagens de leitura e escrita através de exercícios didáticos**: um estudo de caso. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, W. R. (org.). **Caderno didático**: estágio supervisionado em língua portuguesa. Goiânia: Grafset Gráfica e Editora Ltda, 2008a.

SILVA, W. R. Construção e mistura de saberes em projetos de ensino produzidos por professores em formação inicial. *In*: SILVA, N. L. (org.). **Construindo saberes**: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes. Goiânia: Grafset Gráfica e Editora Ltda, 2008b. p. 53-80.

SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.

SILVA, W. R. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Investigações**. Recife: UFPE, v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009b.

SILVA, W. R. **Caderno de resumos da V Semana Acadêmica de Letras de Araguaína**: práticas interdisciplinares de ensino e pesquisa. Araguaína: UFT, 2009c.

SILVA, W. R. Empoderamento de participantes de pesquisa em Linguística Aplicada. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 4, n. 8, p. 119-139, 2010.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem 2011a.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 143, p. 582-605, 2011b.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. Manaus: Editora UEA, 2012a.

SILVA, W. R. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**. Pelotas: UFPel, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012b.

SILVA, W. R. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012c. p. 83-105.

SILVA, W. R. (org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes, 2012d.

SILVA, W. R. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. *In*: GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (org.). **Formação inicial e continuada de professores**: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas. Dourados: Editora da UFGD, 2012e. p. 135-166.

SILVA, W. R. Estágio supervisionado como espaço de formação do professor. *In*: LIMA, M. A. F.; FILHO, F. A.; COSTA, C. S. M. (org.). **Linguística e literatura**: percorrendo caminhos. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 139-152.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2014.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

SILVA, W. R. Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras. **Letras & Letras**. Uberlândia: UFU, v. 32, n. 2, p. 314-337, 2016a.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de Fora: UFJF, v. 6, n. especial, p. 8-23, 2016b.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019a.

SILVA, W. R. Construção de práticas de pesquisa no Mestrado Profissional em Letras. *In*: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Pontes, 2019b. p. 25-57.

SILVA, W. R. Prática científica na escrita de professora. **Linguagem em (Dis)Curso**. Tubarão: Unisul, v. 19, n. 2, p. 273-292, 2019c.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora: UFJF, v. 23, n. 2, p. 144-161, 2019d.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2020a.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 59, n. 3, p.2278-2308, 2020b.

SILVA, W. R. Conveniência da ciência na política brasileira de alfabetização. **Revista X**. Curitiba: UFPR, v. 15, n. 4, p. 60-66, 2020c.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes, 2021. p. 111-162.

SILVA, W. R. Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. e024012, 2024.

SILVA, W. R.; ANDRADE, A.; BATISTA-SANTOS, D. Estudo do verbo em livros didáticos: excesso permanente de metalinguagens para crianças. **Horizontes**. Itatiba: USF, v. 39, n. 1, 2021, p. 1-26

SILVA, W. R.; AIRES, N. Educação científica de professoras em mestrado profissional. **The Specialist**. São Paulo: PUC, v. 41, n. 2, p. 1-21, 2020a.

SILVA W. R. AIRES, N. Educação científica de professoras de Língua Portuguesa. **Revista**

Uniletras. Ponta Grossa: UEPG, v. 42, p. 1-23, 2020b.

SILVA, W. R.; BARBOSA, E. P. Prática de alfabetização sob olhar de professoras. *In:* SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-124.

SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P.; MARTINS, R. G.; SANTOS, S. A. Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a linguística aplicada? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, v. 17, n. 1, p. 31-60, 2017.

SILVA, W. R.; BRITO, K. C. C. F.; FERREIRA, V. Formação inicial de pedagogas como professoras de Língua Portuguesa. **Raído,** v. 16, n. 40, p. 100-134, 2022.

SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais. **Revista Brasileira de Educação,** v. 27, p. e270114, 2022.

SILVA, W. R.; CAMPOS, L. **Colaboração entre universidade e escola na formação inicial de alfabetizadoras.** Palmas: UFT, 2023. (inédito)

SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F.; MORAES, C. W. R.; SOUSA, D. L.; SILVA, L. L. S.; MENDES, Victor C. B. B. Ciência nas licenciaturas? **Linguagem: Estudos e Pesquisas.** v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018a.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. S. Letramentos familiares na política de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização.** Florianópolis: ABAlf, n. 14, p. 148-169, 2021.

SILVA, W. R.; ELGEBALY, M. T. M. A.; MEDEIROS, A. L. Pelo ensino do português brasileiro como língua adicional no Egito. **Revista Gragoatá.** Niterói: UFF, v. 22, n. 42, p. 473-498, 2017.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, Elaine. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? **Revista da ANPOLL,** Florianópolis: UFSC, v. 1, n. 34, p. 259-307, 2013.

SILVA, W. R.; REIS, A. P.; SILVA, M. S.; BARROS, R. P.; BRANDÃO, V. G. Gêneros como práticas sociais no trabalho pedagógico. *In:* SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas: Pontes, 2016. p. 75-94.

SILVA, W. R.; FARJADO-TURBIN, A. E. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. **Polifonia.** Cuiabá: UFMT, v. 18, n. 23, p. 103-127, 2011.

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. (org.). **Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

SILVA, W. R.; FERREIRA, R. Educação científica de professoras revelada em dissertações de mestrado. **Humanidades & Inovação**. Palmas, v. 7, n. 8, p. 189-205, 2020.

SILVA, W. R.; FERREIRA, R. Autorrepresentações na educação científica de professoras de Língua Portuguesa promovida em mestrado profissional. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1302-1323, 2021.

SILVA, W. R.; FERREIRA, R.; AIRES, N. O que revela a escrita de professoras sobre o gênero dissertação de mestrado? **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 8, n. especial, p. 55-69, 2021.

SILVA, W. R.; FREITAS, M. de O.; SANTOS, M. M. L. Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas: UCPel, v. 20, n. 2, p. 421-448, 2017.

SILVA, W. R.; GOMES, E. K. Interdisciplinaridade em planos de aula e em projetos pedagógicos: conflitos em abordagens didáticas em construção. **Leia Escola**. Campinas Grande: UFCG, v. 7, n. 1, p. 43-63, 2007.

SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes, 2016.

SILVA, W. R.; MAGALHÃES, H. G D. (org.). **Ensino de língua e literatura: caderno didático**. Palmas: Nagô Editora, 2010.

SILVA, W. R.; MARTINS, R. G.; REIS, A. P.; SANTANA, B. R.; SILVEIRA, R. A.; SANTOS, E. M.; SOUSA, M. S. C.; SANTOS, F. C. Compreensão de ciência por professores em formação inicial. **Raído**. Dourados: UFGD, v. 12, n. 30, p. 33-51, 2018b.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 47, n. 1, p. 131-149, 2008.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. *In*: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. 37-62.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Diálogos entre formador e professor para produção do ensino e da pesquisa. *In*: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. 9-15.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2009c.

SOUSA, R. S.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P. Preconcebidos sobre ciência compartilhados por estudantes de escola pública rural. **Educação e Pesquisa**, 2022. (no prelo)

SILVA, W. R.; MENDES, J.; RIBEIRO, M. H. C. Compreensões sobre ciências compartilhadas por alunos da escola básica antes e depois de intervenções pedagógicas. **Signo**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 46, n. 86, p. 42-59, 2021.

SILVA, W. R.; PINHO, M. J. Construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na Pós-Graduação em Letras. *In*: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. S.; PINHO, M. J. (org.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-78.

SILVA, W. R.; RÊGO, N. S. Prática de escrita em situações didáticas produzidas por professores em formação. *In*: SILVA, W. R.; SILVA, L. H. O. (org.). **Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação de professor de língua materna.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-103

SILVA, W. R.; RÊGO, N. S. Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de Língua Portuguesa em formação inicial. *In*: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2022[2013, 2009]. p. 245-271.

SILVA, W. R.; SALES, J. P.; SANTOS, J. S.; FEITOSA, C. C. A.; SILVA, N. B. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. *In*: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas: Pontes, 2016. p. 49-74.

SILVA, W. R.; SANTOS, S. S. **Building teaching knowledge to teach grammar through a school-university collaboration project.** Palmas: UFT, 2022. (submetido)

SILVA, W. R.; SANTOS, J.; MELO, M. A.; SILVA, C.; STURIALE, D.; OLIVEIRA, E. J.; MELO, L. C.; LIMA, M. D.; AQUINO, N. R. M.; CASTRO, N. M.; HERENIO, K. K. P.; SILVA, C. R.; GOMES, E. K. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. *In*: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). **Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas: Pontes, 2014. p. 263-293.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. F. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas para atividades de ensino e de pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente.** Campinas: Pontes, 2016. p. 85-109.

SILVA, K.; LUCY S.; BORBA, L. C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 277-308, 2016.

SILVA, W. R.; SILVA, L H. O. (org.). **Como fazer relatórios de pesquisa**: investigações sobre ensino e formação do professor de língua. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUSA, R. S.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. P. Preconcebidos sobre ciência compartilhados por estudantes de escola pública rural. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e249915, 2023.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Ministério da Educação (MEC), 1998.
- BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **ProfLetras Regimento.** Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. 8 p. Disponível em: http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.YR_xyY5KjIU. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. Universidade Federal de Tocantins. **Avaliação de desempenho docente.** Resolução n. 23 de dezembro de 2015. 20 p. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/tI4ne6EiQLqjEr4pbw8IA>. Acesso em: 06 fev. 2022.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEMO, P. **Outra universidade.** Judiaí: Paulo Editorial, 2011.
- EDGE, J. **The Reflexive Teacher Educator in TESOL: Roots and Wings.** London: Routledge, 211.
- FIDELIS, A. C. **Proposta de resignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização.** Araguaína, 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, 2018.
- FREIRE, P. **Conscientização.** Trad. Tiago J. R. Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 41. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HALLIDAY, M. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). **Literacy in Society.** New York: Longman, 1996. p. 339-376.
- HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança.** Porto: Porto Editora, 2003.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). **Literacy in Society.** New York: Longman, 1996. p. 377-424.

- HUNT, C.; SAMPSON, F. **Writing: self & reflexivity**. London: Palgrave Macmillan, 2006.
- HURD, P. D. Science Literacy for American Schools. **Educational Leadership**, n. 16, p. 13-16, 1958.
- HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. **Science Education**, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.
- JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. E. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. K. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LATOUR, B. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: Edusc, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In*: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.
- LIU, X. Beyond Science Literacy: Science and the Public. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 4, n. 3, p. 301-311, 2009.
- LOBATO, M. **Memórias da Emília**. São Paulo: Lafonte, 2019.
- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃE, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 2011. 13-39.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- MATOS, F. C. G. **Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa**. 2. ed. São Paulo Editora Ave-Maria, 2002.

MATOS, F. C. G. **Pedagogia da positividade**: comunicação construtiva em português. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

MENDES, M. E. **O bazar das línguas**: aprendizagem de idiomas e práticas de linguagem num mercado turístico egípcio. Campinas: Pontes Editores, 2022a.

MENDES, M. E. **The Language Bazaar**: language acquisition and usage in an egyptian tourist market. Campinas: Pontes Editores, 2022b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

PALMAS. **Referencial curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Palmas: Ed. Secretaria Estadual de Educação e Cultura – TO, 2006.

RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. S.; PINHO, M. J. (org.). **Ensino de língua e literatura**: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

RIBEIRO, M. A. **Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: aspectos dinâmicos e protocolos de atuação**. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – UFT, Porto Nacional, 2021.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. England: Ashgate, 1983.

SHAMOS, M. H. **The Myth of Scientific Literacy**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1995.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, A. D.; ROCHA, W. M. Estudo da conjunção em um livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental. **Humanidades & Inovação**. Palmas: Unitins, v. 7, n. 1, p. 195-203, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Magno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2003.



CONTATOS

wagnersilva@uft.edu.br

wagneroriguesilva@gmail.com

www.wagnerdriguesilva.com.br