



O PAPEL DO METATEXTO NA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PRIMEIRAS APRENDIZAGENS EM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

THE ROLE OF METATEXT IN DISCURSIVE TEXTUAL ANALYSIS: FIRST LEARNINGS IN TEACHERS TRAINING COURSE

Maria Juliana Farias Silva¹

Marlúbia Corrêa de Paula²

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma atividade realizada, em sala de aula sobre o papel do metatexto na Análise Textual Discursiva, em um curso *stricto sensu* para formação de professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM–BA). O *corpus* textual é composto por respostas obtidas de uma questão proposta a quatro mestrandos e três doutorandos do semestre 2023.1. Após submeter as contribuições e codificações aos processos de análise, foi possível identificar os diferentes sentidos presentes nas contribuições dos participantes na atividade proposta. Esse processo resultou em quatro categorias que diferenciam compreensões sobre o conceito de “pesquisa”: (i) caráter investigativo; (ii) caráter fenomenológico; (iii) caráter formativo e sistemático; e (iv) caráter criativo e inovador. Dessa forma, a atividade realizada para o exercício de análise textual qualitativa resultou numa prática oportuna para que, intencionalmente, cada pós-graduando construísse a estrutura necessária para registro no respectivo metatexto.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa; Análise Qualitativa; Metatexto.

Abstract: This article aims to present an activity about the role of metatext in Discursive Textual Analysis in a *stricto sensu* course for teachers training, in the Graduate Program in Science and Mathematics Education (PPGECM-BA). The textual corpus is made up of responses to a question proposed to four masters and three doctoral students in the semester 2023.1. After submitting the contributions and codifications to the analysis processes, we identified the different meanings of the participant's contributions to the proposed activity. This process resulted in four categories that differentiate understandings of the research concept: (i) investigative nature, (ii) phenomenological character, (iii) formative and systematic nature, and (iv) creative and innovative nature. Thus, the activity carried out for the exercise of qualitative textual analysis resulted in a practice that proved to be helpful. Then, intentionally each graduate student could build the necessary structure to register in the respective metatext.

Keywords: Teacher training; Research; Qualitative analysis; Metatext.

¹ Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Professora Assistente do Colegiado de Ciências da Natureza (CCINAT) da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), *Campus* Serra da Capivara, São Raimundo Nonato, Piauí, Brasil. E-mail: maria.julianasilva@univasf.edu.br

² Pós Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, Brasil. Professora Visitante no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: marlúbia.paula@ifrs.caxias.edu.br



1 Introdução

Este artigo apresenta contribuições para a discussão de pesquisas qualitativas, com enfoque na Análise Textual Discursiva (ATD), ao enfatizar, para professores em curso de formação de pós-graduação *stricto sensu*, a importância do papel do metatexto nesse processo. Ressalta-se que outras abordagens de análise textual também consideram o uso do metatexto, como, por exemplo, a Análise de Conteúdo (AC) (Navarro; Diaz, 1995). Para tal, será compartilhada uma experiência evidenciando as contribuições do metatexto como elemento da metodologia de análise qualitativa compreendida como ATD. A abordagem sobre o metatexto proporcionou subsídios essenciais para a construção da compreensão e interpretação das contribuições obtidas, enriquecendo a análise e possibilitando novas perspectivas sobre o conceito de pesquisa a partir das categorias emergentes identificadas.

Nesse sentido, a ATD, enquanto metodologia de análise de natureza qualitativa, se baseia em um processo de construção de compreensão, no qual novos entendimentos surgem por meio de uma sequência de etapas distintas, tais como: (i) a unitarização, que compreende a desconstrução dos textos do *corpus*; (ii) a categorização, que consiste no estabelecimento de relações entre os elementos; e (iii) o metatexto, o qual é construído a partir dos fragmentos dos textos analisados, captando novos emergentes desencadeados da compreensão obtida por meio das etapas anteriores (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Desse modo, ao explorar e discutir o papel do metatexto na ATD, apresentam-se, neste artigo, as dúvidas e aprendizagens referidas ao processo de realização do metatexto desenvolvido como atividade de sala de aula, ofertada na modalidade presencial, no primeiro semestre de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, região Sul da Bahia. O desenvolvimento dessa disciplina envolveu um processo de leituras e discussões a respeito da ATD, realizado entre a professora responsável pela disciplina, quatro mestrandos do PPGECM e três doutorandas, alunas especiais do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Esse ambiente colaborativo proporcionou um exercício de enriquecimento para maior compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da ATD, bem como a troca de experiências e reflexões entre os partícipes da disciplina.



O enriquecimento mútuo se manifestou por meio do compartilhamento de perspectivas, ideias e abordagens de cada participante da disciplina, o que proporcionou uma visão mais ampla sobre o processo de construção do metatexto e de sua importância na análise dos dados coletados. Quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos da ATD, foram abordados e explorados textos sobre esse tipo de análise e suas etapas, para a compreensão e interpretação dos dados no metatexto. Para isso, foram discutidos os aspectos filosóficos da fenomenologia que serviram de base para a compreensão dos fenômenos investigados na ATD.

Neste artigo, objetiva-se apresentar uma atividade realizada em sala de aula sobre o papel do metatexto na ATD e, com isto, busca-se aprofundar a compreensão sobre o metatexto como elemento-chave na ATD, reconhecendo sua contribuição fundamental na apresentação e comunicação das categorias identificadas. Desse modo, este artigo é composto pela apresentação das contribuições para análise, bem como de algumas das interpretações alcançadas no decorrer da análise que encaminham ao novo emergente, e após, têm-se as considerações finais.

2 Descrição das contribuições para análise: primeiros esclarecimentos

Na ATD, tem-se optado por denominar de ‘contribuições’ as respostas (entrevistas, questionários, etc.) que advêm dos materiais coletados para análise (De Paula; Guimarães, 2022). Essas contribuições variam de acordo com a origem dos materiais e podem ser constituídas de diferenciadas características. Neste caso, se originam de contribuições que resultam de respostas dos questionários enviados via *Google Forms* e constituem o que será tratado ao longo do texto, ou seja, as contribuições dos participantes da coleta de dados; porém, noutro caso, quando resultam das entrevistas, após sua fiel transcrição, constituem o que pode ser tratado como ‘falas dos participantes da coleta de dados’, entre outras.

Por isso, ressalta-se que no contexto de escrita acadêmica e científica, há uma exigência maior sobre como será, ou melhor, como são feitas as articulações das ideias em formato de texto. Ainda, há de se destacar que o processo de escrita exige uma série de habilidades, conhecimentos, técnicas e, sobretudo, leituras (Silveira; Romeiro; Noll, 2022). Sendo assim, é importante postular que cabe ao pesquisador (tratado aqui como analista discursivo) estar atento e buscar cumprir uma série de exigências desse formato de escrita – a escrita acadêmica e científica.



De acordo com o anteriormente tratado, como na ATD é preciso deixar claro sobre a fonte de onde foram obtidos os dados, não é adequado o uso de expressões como 'o participante disse/falou', se a contribuição advém de um questionário, uma vez que neste caso a participação está presente por meio da escrita relativa às respostas enviadas no instrumento de coleta. Tais confusões provocam distorções na interpretação do leitor sobre como ocorreu a busca dos dados, afinal houve um envio de questionário semiestruturado, ou o participante foi questionado via entrevista em um contato pessoal. Essa questão precisa estar clara, assim como as demais ações sobre os elementos que compõem o processo da coleta de dados.

Outra questão a ser considerada é que a própria Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) fornece normas para realizar as citações, indicando claramente se a contribuição é de um texto ou de uma entrevista, entre outros, nas referências. No texto que apresenta as contribuições dos participantes, o leitor conta apenas com a escrita do analista discursivo para interpretar como se deu esse processo, logo a clareza e o uso adequado dos termos são fundamentais.

Nesse sentido, muito do que está compartilhado neste artigo requer uma reflexão sobre a qualidade da descrição e comunicação dos dados textuais tratados pelo analista discursivo. Isso se dá a fim de melhorar não só a forma de escrita presente nas comunicações durante e sobre as pesquisas, mas objetivando ir além na possibilidade de conceder ganhos, oportunizando melhores compreensões e aprofundamentos nas interpretações do leitor. Com essas reflexões, espera-se que pequenos equívocos no uso de termos, possam ser aos poucos dirimidos, enquanto as disciplinas em cursos de formação de professores – tanto de graduação quanto de pós-graduação – vão transcorrendo. Afinal, é importante que, nos cursos de formação de professores, as formas de comunicar sobre os dados coletados e possíveis inconsistências nessas argumentações sejam esclarecidas. Nesse sentido, se isso parece ser essencial para o desenvolvimento profissional em qualquer área de formação, então no caso da formação de professores essa necessidade de clareza no uso de termos é crucial.

Em se tratando de ATD, a permanente busca pela clareza, que advém da interpretação, se obtém após a compreensão da situação em análise; a partir disso, se espera “ver o que se mostra” (Galiuzzi; Sousa, 2021). Para ver o que se mostra, é preciso realizar estudos que ampliem a compreensão sobre o que é fenomenologia.

Compreender a fenomenologia requer estudos sobre as reflexões de Edmund Husserl e de outros pensadores fenomenólogos, tais como: Merleau-Ponty, Gadamer,



Heidegger e Ricoeur, por exemplo (Bicudo, 1994). Segundo a autora, fenomenologia está relacionada à palavra “fenômeno”, e, ao compreender e interpretar seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia é revelado. O termo “fenômeno” tem sua origem na palavra grega *phainomenon* e denota aquilo que se mostra, se manifesta e aparece; trata-se do que se manifesta para uma consciência. Na fenomenologia, a consciência é entendida como intencionalidade, ou seja, o estado de estar voltado de maneira atenta a algo.

A autora destaca que a fenomenologia é um termo formado pela junção de “fenômeno” e “*logos*”. Agora, sob uma perspectiva atenta, pode ser compreendida como o discurso que revela a verdadeira essência daquilo que se manifesta, uma vez que o discurso representa a expressão compreensível do que se mostra. O discurso é o *logos*, a inteligibilidade que emerge e se estabelece na comunicação, na linguagem.

Nesse sentido, Bicudo (2020) explora a fenomenologia husserliana, a qual advém da abordagem introduzida pelo eminente filósofo e matemático Edmund Husserl (1859–1938). Essa corrente filosófica proporciona uma concepção da pesquisa fenomenológica como um meio para compreender o modo pelo qual o conhecimento do mundo é constituído. Portanto, “não se trata de explicitar a constituição do mundo, mas tão somente do conhecimento que nós, seres humanos, produzimos ao habitá-lo” (Bicudo, 2020, p. 31).

Diante disso, ao consultar o Dicionário de Filosofia, é possível continuar o estudo observando que Husserl concebe a fenomenologia como “uma ciência de essências (portanto, ‘eidética’) e não de dados de fato, possibilitada apenas pela redução eidética, cuja tarefa é expurgar os fenômenos psicológicos de suas características reais ou empíricas e levá-los para o plano de generalidade essencial” (Abbagnano, 2007, p. 438). Essa abordagem está intimamente relacionada ao significado de fenômeno, que, por sua vez, pode ser compreendido de diferentes maneiras:

(1) Aparência pura e simples (ou fato puro e simples), considerada ou não como manifestação da realidade ou fato real; (2) objeto do conhecimento humano, qualificado e delimitado pela relação com o homem; (3) revelação do objeto em si (Abbagnano, 2007, p. 437).

Desse modo, tal concepção de fenomenologia busca compreender a essência e a significância dos fenômenos que se apresentam à nossa experiência. Através da redução eidética, Husserl propõe uma abordagem que visa transcender as características meramente empíricas dos fenômenos, buscando uma compreensão mais profunda e essencial do conhecimento que os seres humanos produzem ao habitar o mundo.



Na continuidade dos estudos sobre fenomenologia, Klüber e Burak (2008) buscam observar o fenômeno em sua totalidade, sem preconceitos ou contexto pré-estabelecido. No entanto, reconhecem que a apreensão da totalidade não implica compreender o todo em sua totalidade, mas sim capturar o perfil que se revela na síntese entre *noésis-noema*. Essa abordagem se caracteriza por uma postura de questionamento; o fenômeno é inicialmente examinado em sua manifestação no mundo pelo pesquisador que o intenciona.

Conforme descrito no dicionário de Abbagnano (2007), a perspectiva de Husserl apresenta que a “*noese*” refere-se ao aspecto subjetivo da vivência, abrangendo todos os atos de compreensão que buscam apreender o objeto, tais como: perceber, lembrar, imaginar, etc. Por outro lado, o “*noema*” representa o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado reflexivamente em seus diferentes modos de ser percebido, lembrado ou imaginado (Abbagnano, 2007). Ainda sob a concepção de Husserl (1989, p. 46),

‘Fenomenologia’ - designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico.

De fato, Husserl, a partir de *Investigações lógicas II* (publicadas originalmente nos anos de 1900–1901), gerou um impacto significativo no pensamento filosófico ao contribuir com seu trabalho na fenomenologia, estabelecendo-a como uma ciência e concebendo-a como método e atitude intelectual, revolucionando a forma como os fenômenos da experiência humana são abordados e compreendidos (Onate, 2016). Nesse sentido, a atitude de buscar ampliar o compreender deve estar presente desde a coleta de dados.

Com base no uso do termo ‘coleta de dados’, cabe ressaltar a proposição de Moreno-Rodríguez, Schmidt e Galiazzi (2021, p. 145, grifos nossos), pois “a ATD ocupa-se da análise de *informações* e não apenas do tratamento de *dados*”. Nesse sentido, considera-se que a ATD constitui uma abordagem de análise de informações obtidas a partir dos dados coletados, por meio do processo de submissão e organização para alcançar os resultados de maneira sistemática.

Em relação ao uso do termo ‘dados’, precisa-se considerar que nas primeiras publicações sobre a ATD, quando esta era concebida de forma mais ampla, como Análise Textual Qualitativa (ATQ), tinha-se essa amplitude assim apresentada, pois, de acordo com Moraes (2003, p. 194), “costuma-se denominar ‘dados’ o *corpus* textual da análise”.



Atualmente, assumindo que todo *dado* se torna *informação* a partir de uma teoria, pode-se afirmar que ‘nada é realmente dado’, mas tudo é ou pode ser (re)construído. Essa perspectiva reflete a compreensão de que os dados em si não possuem um significado intrínseco, mas trazem consigo significados que podem ser interpretados e organizados pelo pesquisador com base em teorias ou pontos de vista. Assim sendo, na ATD, o *corpus* textual pode ser entendido como uma manifestação dessa construção informacional, a qual é submetida à análise sistemática com o intuito de obter resultados significativos dentro do contexto da pesquisa. Portanto, é o pesquisador quem deve dissecar os dados a ponto de extrair as informações necessárias para o atendimento do objetivo de sua investigação.

Destarte, ao considerar que toda informação se origina de dados, nesta análise os dados foram coletados com base nas respostas analisadas a partir da seguinte pergunta: o que você entende por pesquisa? Justifique sua resposta por meio de exemplos que retratem sua experiência enquanto professor-pesquisador.

Esse questionamento foi realizado durante a atividade prática de coleta de dados em sala de aula, com o objetivo de cumprir um exercício de construção das três etapas da ATD, a saber: unitarização, categorização e metatexto. Nesse caso, o metatexto constituiu a materialização do interesse de identificar os componentes da análise, que permitiram ‘ver quais sentidos se mostraram’ sobre o(s) conceito(s) de pesquisa descritos nas contribuições.

A busca por esses diferentes sentidos torna-se uma justificativa importante nesse artigo, ao contribuir para a construção da ideia de que professores em pós-graduação, tanto no início dos cursos como ao longo de sua profissionalização, possuem muitas ideias e perspectivas não só diferenciadas, mas também constituídas com divergências sobre o significado do termo pesquisa.

O metatexto, na atividade realizada, possibilitou uma abordagem reflexiva, que permitiu dar significado às percepções e conhecimentos acerca dos conceitos de pesquisa que se manifestaram nas contribuições, tornando-se um instrumento valioso para a compreensão e aprimoramento contínuo do processo de formação de professores em pós-graduação.

Com esse interesse, convém situar que a motivação para abordar o conceito de metatexto utilizado na ATD, neste artigo, decorreu também da necessidade de distingui-lo daqueles convencionalmente utilizados na literatura. O metatexto, de uso comum, está definido no dicionário *Priberam* com três significados: “1. Texto que está na base de



outro, quer do ponto de vista da criação, quer do ponto de vista da crítica; 2. Conjunto de informações ou características relativas a um texto, ou que o descrevem; 3. O mesmo que hipertexto” (Rocha; Henrique; Cavalcante, 2022, p. 157).

O metatexto utilizado pelo analista discursivo está definido com uma estrutura textual própria, a qual “é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (Moraes, 2003, p. 202).

De acordo com os estudiosos da ATD, Galiazzi e Sousa (2021), o metatexto desempenha um papel fundamental ao incorporar diálogos entre informações empíricas e teóricas, com o objetivo de construir uma argumentação. O metatexto, que inicia de maneira descritiva, organiza as diferentes categorias com base em critérios de semelhança, exigindo cuidado na sua descrição, uma vez que é por meio dela que se alcançam níveis mais complexos de interpretação e se revela a autoria do pesquisador. Todavia, apesar de as descrições serem parte integrante da pesquisa, elas se aproximam do campo empírico e da realidade investigada, conferindo menos autoria ao pesquisador. Por isso, a descrição, por si só, contribui pouco para a compreensão, sendo necessário o seu entrelaçamento com outros elementos analíticos, como, por exemplo, falas dos participantes/recortes, discussão teórica, contextualização, entre outros.

Por se tratar de um processo de análise textual, é necessário considerar que, para um texto alcançar uma boa qualidade em sua elaboração é preciso que, o autor deixe de ser apenas um descritor. Para isso, deve-se considerar a incorporação de uma progressão que parte da fase inicial de descrição e narrativa, para que, posteriormente, evolua para análise interpretativa sustentada por argumentos consistentes.

Destarte, preocupados com as contribuições da análise, Moraes e Galiazzi (2007) enfatizam que as pesquisas de qualidade devem ir além da mera descrição, pois esta, por si só, contribui de forma limitada para o avanço na compreensão dos fenômenos.

Descrever, no sentido aqui utilizado, se limita a operar, basicamente, nos níveis de teorias já existentes, sejam do pesquisador, sejam dos participantes da pesquisa. Por isso as pesquisas, especialmente no momento da produção escrita, necessitam movimentar-se entre os objetivos teóricos e os suportes empíricos, necessitam combinar descrição com interpretação, desafiando-se a superar teorias existentes, no sentido de atingir novas compreensões dos fenômenos sob investigação (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 79).

Dessa maneira, compreende-se que o metatexto se torna um instrumento valioso para a compreensão aprofundada do conteúdo textual, indo além do que é facilmente



perceptível em uma leitura flutuante. Esse formato de texto permite ao pesquisador explorar camadas mais profundas de significado, descobrindo nuances, sutilezas e subtópicos que podem oferecer uma compreensão mais abrangente do material analisado.

Para maior clareza do leitor, sobre os procedimentos adotados no percurso analítico, antes de prosseguir para o metatexto utilizado na ATD, apresenta-se um recorte do quadro com todas as etapas utilizadas da descrição das categorias que advêm de forma emergente. Neste artigo, em atendimento à busca realizada, os dados referem-se à definição do que é pesquisa com base nas respostas dos participantes. Nesse sentido, faz-se um recorte da análise, apresentando as categorias (iniciais, intermediárias e finais) obtidas a partir do questionamento realizado, o qual foi assim formalizado: o que você entende por pesquisa? Justifique sua resposta por meio de exemplos, que retratem a sua experiência enquanto professor-pesquisador.

Os códigos foram formados pela letra “C” de contribuição, seguida pelo algarismo numérico e com apenas as iniciais dos nomes das pessoas que contribuíram, visando preservar a identificação completa dos participantes conforme os quesitos éticos que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Convém esclarecer que nas atividades realizadas no PPGECEM, todo o compromisso com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é apresentado, na íntegra. Essa forma de proceder ocorre, pois é essencial que os professores em formação vivenciem essa prática. O TCLE é apresentado como elemento essencial que deve anteceder a coleta de dados (envio de questionários e realização de entrevistas, entre outros).

Diante dessa forma de desenvolvimento das atividades, foi constituído o código “C2 LU” representando a contribuição de um participante cujas iniciais do nome são “LU” para a categoria 2 do Quadro I (veja segunda linha- **Observação de fenômeno [...]**), abaixo.

Quadro 1: Categorias iniciais, intermediárias e finais

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Uma investigação (C1 LU; C2 TO; C2.1 TO; C7 RO).	Uma investigação (C1 LU; C2 TO; C2.1 TO; C7 RO).	1. Caráter investigativo. 2. Caráter fenomenológico.
Observação de fenômeno (C1.1 LU; C6.2 MA).	Observação de fenômeno (C1.1 LU; C6.2 MA).	
Processo formativo (C2 LU; C2.1 LU).	Processo formativo/sistemático (C2 LU; C2.1 LU; C3 TA; C3.2 TA).	
Processo sistemático (C3 TA; C3.2 TA).	Busca de resposta/conhecimento (C2.2 TO; C6 MA; C6.3 MA; C7.1 RO; C7.2 RO; C4 JU; C4.1 JU; C5 LD).	



Busca de resposta (C2.2 TO; C6 MA; C6.3 MA; C7.1 RO; C7.2 RO).	Invenção de algo (C2.3 TO).	3. Caráter formativo e sistemático.
Busca de conhecimento (C4 JU; C4.1 JU; C5 LI).	Rigor metodológico (C3.1 TA; C7.3 RO).	
Invenção de algo (C2.3 TO).	Prática do observador (C5.1 LI; C7.4 RO).	
Rigor metodológico (C3.1 TA; C7.3 RO).	Traçar um objetivo (C6 LI).	
Prática do observador (C5.1 LI; C7.4 RO).	Disposição de aprender (C7 MA).	
Traçar um objetivo (C6 LI).		
Disposição de aprender (C7 MA).		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Em relação ao uso de identificação, via codificação, de acordo com Charmaz (2009, p. 69):

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles.

Nesse sentido, a codificação na pesquisa qualitativa consiste em nomear segmentos de dados, categorizando, resumindo e representando cada parte dos dados de forma simultânea. Essa etapa inicial de codificação permite avançar dos enunciados reais presentes nos dados para a elaboração das interpretações analíticas. Os códigos revelam como se selecionam, separam e classificam os dados, constituindo, assim, o ponto de partida para uma avaliação analítica desses dados (Charmaz, 2009).

Como pode ser observado no Quadro 1, cada unidade foi codificada com uma combinação de letras, números e a inicial do nome do participante. A partir da desconstrução dos textos, obtidos da cópia das respostas da pergunta realizada em sala de aula, surgiram as unidades de análise, também denominadas como Unidades de Sentido ou Significado (US), (Moraes; Galiazzi, 2007). Dessa forma, foi estabelecida uma relação entre as unidades, em que 11 categorias iniciais descreveram os resultados alcançados pela interpretação do pesquisador, permitindo que novas compreensões fossem expressas ao longo do processo de categorização em relação aos fenômenos investigados.

Nessa exposição, foram mantidas as cores das categorias, pois este é um recurso visual que auxilia na localização rápida de determinada participação da unitarização na formação emergente. O uso da cor é uma ideia utilizada nas unitarizações e possíveis categorias obtidas, pelo tratamento oferecido com o auxílio de *softwares* para análises qualitativas, a exemplo do IRaMuTeQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, entre outros.



Desse modo foram formados blocos a partir das cores que representam sentidos que se aproximam. Essas aproximações permitiram a obtenção de quatro categorias finais que representaram diferentes abordagens do conceito de pesquisa, sendo: caráter investigativo; caráter fenomenológico; caráter formativo e sistemático; e, caráter criativo e inovador.

As categorias obtidas permitem delimitar a escrita dos argumentos, para, assim, constituir a comunicação dos sentidos captados pelo pesquisador por meio do metatexto. Desse modo, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), o metatexto deve ser a expressão de um dos produtos da ATD. Além disso, o *corpus* e as contribuições são igualmente considerados como produtos deste processo de análise.

Diante disso, porque essa etapa pode ser marcada pela expressão no plural ‘produtos’ ao invés de ‘produto’? Para alcançar essa compreensão, deve-se lembrar de que o metatexto é um dos possíveis produtos, pois as interpretações não cessam e com isso são impossibilitados os caminhos únicos.

Enquanto organização da estrutura de texto, o metatexto constitui um espaço metodológico da ATD, em que são conectados os recortes que ofereçam ao leitor uma “expressão pela linguagem, das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 72).

Amplia-se aqui a discussão sobre metatexto para destacar o que Moraes e Galiuzzi (2007) apresentam. Esses autores entendem que a elaboração do metatexto exige a produção de um conjunto de argumentos (parciais e aglutinadores). Os argumentos parciais são construídos pelo pesquisador analista à medida que ele identifica e analisa as diferentes categorias da análise. Esse processo é caracterizado como recursivo, pois cada vez mais se tem a intenção de olhar para cada categoria, exercitando a explicitação do argumento aglutinador que engloba o todo. Assim, os argumentos aglutinadores são organizados em torno de uma tese ou argumento geral, os quais podem ser aplicados em diferentes níveis de classificação, desde os menores até o nível que o pesquisador analista entenda como apropriado.

Dando sequência à atividade, as categorias finais apresentadas possibilitaram ‘uma’ entre tantas interpretações e compreensões da pesquisadora em relação à pergunta formulada para a coleta de dados. Por conseguinte, as respostas foram interpretadas como representando diversas abordagens do conceito de pesquisa.



Para complemento dessas exposições e atendendo à necessidade de constituição da estrutura do metatexto na ATD, foram identificados alguns dos autores que relacionam ideias sobre o entendimento dos critérios que compõem uma pesquisa científica. Com esse interesse, a necessidade de leitura sobre algumas discussões fundamentais para a compreensão dessas abordagens foi necessária (Galiazzi; Moraes, 2002). A seguir, descreve-se a próxima etapa identificada como metatexto.

3 Metatexto

A partir da identificação do que os participantes indicaram como pesquisa, foram localizadas as seguintes contribuições: pesquisa como caráter investigativo; caráter fenomenológico; caráter formativo e sistemático; e, por fim, caráter criativo e inovador. Assim, cada subseção apresentada a seguir está organizada inicialmente pela exposição e compreensão de algumas US, seguida pela teorização dos fenômenos investigados, que possibilitam a parte integrante da ATD (descrição e interpretação das pesquisadoras analistas).

3.1 Pesquisa como abordagem investigativa

Nessa perspectiva, há uma característica presente no *corpus* analisado, em que o entendimento de pesquisa como investigação se destaca, conforme pode ser observado nos fragmentos das contribuições: “*Entendo pesquisa como sendo uma **investigação** [...] (C1 LU, 2023)*”; “*Pesquisa é a ação de **investigar** algo. Essa **investigação** pode ser para buscar respostas para uma pergunta [...] (C2 TO; C2.1 TO, 2023)*”; “*Pesquisa é uma **investigação** [...] (C7 RO, 2023)*”.

Esses recortes das contribuições fornecem indícios de que o entendimento da pesquisa está relacionado à ação de investigar algo. A investigação é a característica principal destacada tanto pela pesquisadora – assumida assim em situação de sala de aula, em que se deu a coleta de respostas por meio de uma pergunta proposta pela professora responsável pela disciplina, as quais permitiram este exercício de análise textual —, quanto pelos participantes (professores-colegas em formação *stricto sensu*), no sentido de ser a busca pela resposta a uma pergunta. Isso implica a ideia de explorar um tema, coletar e analisar dados relevantes, a fim de obter maior conhecimento e compreensão sobre o assunto em questão. Portanto, a pesquisa é concebida como um processo ativo de busca por respostas e soluções, baseado na investigação.



Nesse sentido, a busca só será adequada se for motivada por uma pergunta apropriada; por isso convém dar atenção à constituição do teor e da forma da pergunta. Goldenberg (2004) considera que a qualidade da resposta está intrinsecamente ligada à qualidade da pergunta. Por consequência, é crucial que o pesquisador esteja ciente da importância da pergunta formulada e consiga propor questões pertinentes para o sucesso de sua investigação. De acordo com a autora, conduzir uma pesquisa implica desenvolver habilidades para organizar e estruturar de maneira coerente as próprias ideias.

Ludke e André (2018) destacam que, diante dos desafios enfrentados pela pesquisa educacional, surgiram métodos de investigação e abordagens distintas das tradicionais, o que está em consonância com as ideias apresentadas. Segundo as autoras, esses métodos de investigação surgiram como resultado de uma curiosidade investigativa despertada por problemas identificados na prática educacional.

De posse desse entendimento, é possível, então, a partir das palavras de Molina (2007), compreender que a investigação dos problemas na educação é o que confere coerência à investigação educativa, de tal forma que, acima de tudo, é por meio desse processo que se consegue resolver os problemas e, conseqüentemente, aprimorar a prática educacional.

Nessa categoria, o campo de investigação tende a ser como algo que faz parte do processo fenomenológico, o qual compreende, por assim dizer, que toda ciência, assim como a fenomenologia, depende de técnicas, métodos e/ou sequências de investigações que estruturam o caminho do entendimento da natureza dos “fenômenos”. Para Husserl (2015, p. 17), as “investigações” trouxeram tantas contribuições para a discussão dos problemas do campo fenomenológico que “tornaram-se uma espécie de livro de leitura obrigatória para a aprendizagem da fenomenologia”, denominado de “Investigações lógicas”, divididos em duas partes, publicadas nos anos de 1900 e 1901, contendo seis enfoques de investigações. Partindo dessa proposição, segue-se para a próxima categoria, que trata sobre como a fenomenologia se mostrou na atividade realizada.

3.2 Pesquisa como abordagem fenomenológica

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a pesquisa como uma abordagem fenomenológica, como destacado a seguir: “[...] busca analisar um determinado fenômeno (C1.1 LU, 2023)”, bem como “[...] partindo de um questionamento, uma observação, um fato, um fenômeno qualquer [...] (C6.2 MA, 2023)”. Considerando esses



entendimentos, verifica-se que a pesquisa é entendida também como a análise ou observação de um fenômeno, ou, ainda, como um processo dinâmico de investigação que busca compreender a essência e a significância dos fenômenos que se apresentam durante uma experiência.

Esse tipo de pesquisa exige que o investigador esteja aberto à subjetividade e ao entendimento das perspectivas dos participantes. E, desse modo, Klüber e Burak (2008) afirmam que a fenomenologia, por ser carregada de intencionalidade, oferecendo uma perspectiva específica do conhecimento e da realidade. Nessa abordagem, o sujeito e o objeto não são separados, mas sim unidos ontologicamente, uma vez que o ser é sempre ser-no-mundo. Assim, considerando que a fenomenologia na educação “oportuniza ao professor focar o homem, ou seja, compreender o modo de ser do homem e o cuidado no que diz respeito à sua possibilidade de vir-a-ser; e que esse homem é sempre um ser-com” (Klüber; Burak, 2008, p. 96). Então, compreender o modo de ser do homem implica ir além das aparências e estereótipos, buscando uma análise das vivências e percepções individuais.

Segundo Husserl (1989, p. 22, grifo nosso), a fenomenologia se apresenta como “a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento”. Ou seja, para o autor, o conhecimento do universal singular se insere na corrente da consciência. O universal, nesse pensamento, é considerado algo não singular, mas sim de uma esfera transcendental, ficando assim suspenso à consideração. Dessa forma, o método fenomenológico parte de uma base transcendente (subjetiva), para o mundo da objetividade (essência), na busca de apreender as essências conferindo sentido a elas.

Portanto, a fenomenologia, nesse sentido, determina uma compreensão mais profunda, precisa e clara, não excluindo o sentido verdadeiramente transcendente, mas excluindo o transcendente geral (tudo aquilo que não é dado no sentido genuíno). Em outras palavras, isso significa que a fenomenologia se concentra nos fenômenos que se manifestam na consciência, no sentido de captar a essência pura (Husserl, 1989).

Sendo assim, ao adotar a fenomenologia na pesquisa, o investigador deve buscar ir além das interpretações superficiais e objetivas, priorizando a compreensão das experiências e perspectivas dos sujeitos envolvidos. Posto o entendimento sobre a abordagem fenomenológica na pesquisa, evidenciada pela atividade realizada, avança-se para a próxima subseção formada pela exposição da terceira categoria.



3.3 Pesquisa como abordagem formativa e sistemática

Com o intuito de compreender a pesquisa como abordagem formativa e sistemática, a seguir têm-se alguns trechos que caracterizam essa categoria final: “[...] *entender os fatores que influenciam para o desenvolvimento de um processo **formativo**. [...] tendo os professores como sujeitos ativos nesse processo* (C2 LU; C2.1 LU, 2023)”; “*Pesquisa é um processo **sistemático** com um foco em uma temática [...]* (C3 TA, 2023)”. Diante do exposto, é possível observar que os trechos supramencionados enfatizam a pesquisa como um processo formativo e sistemático. Essa abordagem ressalta a importância de a pesquisa seguir um conjunto de etapas organizadas e estruturadas para alcançar um resultado significativo. Outrossim, ao considerá-la como um processo formativo, reconhece-se que vai além da simples coleta de informações. É um caminho pelo qual os pesquisadores adquirem novos conhecimentos e aprofundam sua compreensão em determinado campo de estudo. Assim, a pesquisa permite o crescimento pessoal e profissional, expandindo horizontes e promovendo aprendizado contínuo. Do mesmo modo, é vista como um processo sistemático. Isso implica que ela segue uma estrutura lógica, baseada em métodos e técnicas estabelecidos que visam garantir a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos.

A sistematização da pesquisa envolve a definição clara dos objetivos, a seleção apropriada dos métodos de coleta e a análise de dados, a aplicação das etapas de pesquisa e a interpretação dos resultados. De acordo com Ludke e André (2018), a pesquisa também consiste em uma busca mais sistemática na qual o pesquisador deve compreender e interpretar o fenômeno estudado.

No âmbito das licenciaturas, como argumentado por Galiazzi e Moraes (2002), a pesquisa também assume uma relevância ímpar ao contribuir significativamente como princípio formativo, favorecendo o aprimoramento da qualidade da formação. Segundo os autores, a pesquisa desempenha um papel fundamental ao estabelecer uma relação dialética entre disciplinas de conteúdos específicos e disciplinas pedagógicas, promovendo uma aproximação entre teoria e prática.

Sendo assim, ao se destacar a compreensão dessa abordagem, observa-se a necessidade de considerar o sujeito como agente pensante e atuante. Com isso, finaliza-se esta categoria, seguindo em direção à última categoria emergente captada no processo analítico discursivo.



3.4 Pesquisa como abordagem criativa e inovadora

A abordagem criativa na pesquisa permite que o pesquisador pense além dos limites estabelecidos e impulsiona a capacidade de formular hipóteses, criar e encontrar soluções para desafios e problemas que surgem ao longo do percurso da pesquisa. Desse modo, a busca por respostas e a produção de conhecimento levam a novas descobertas, avanços científicos e desenvolvimento de soluções práticas. A inovação implica romper com padrões estabelecidos, introduzir novas ideias e propor abordagens disruptivas para impulsionar o progresso em determinada área de estudo.

Diante da afirmação destacada no trecho mencionado a seguir, é possível compreender que a pesquisa está intrinsecamente ligada à abordagem criativa e inovadora do pesquisador. Essa perspectiva ressalta a importância de buscar novas conexões e explorar caminhos não convencionais durante o processo de investigação, como se pode notar em: “[...] *essa investigação pode ser para buscar respostas para uma pergunta, encontrar soluções para um problema ou mesmo a **invenção** de algo* (C2.3 TO, 2023)”. Diante dessa afirmação, entende-se que a pesquisa está intimamente vinculada à abordagem criativa e inovadora do pesquisador. Tal perspectiva ressalta a importância de buscar novas conexões e explorar caminhos não convencionais durante o processo de investigação.

Na pesquisa científica, a análise de dados qualitativos é considerada como um processo criativo, uma vez que demanda rigor intelectual e muita dedicação; não havendo melhor forma ou mais correta, mas é crucial estabelecer sistematização e coerência no esquema adotado para atingir os objetivos do estudo (Ludke; André, 2018). De modo geral, a abordagem criativa e inovadora na pesquisa científica abre portas para a descoberta de novos conhecimentos e soluções práticas. A busca por novas conexões, a formulação de hipóteses e a exploração de caminhos não convencionais possibilitam avanços científicos significativos, impulsionando o progresso em diversas áreas do conhecimento. A criatividade e a inovação são elementos que proporcionam a expansão dos horizontes do saber e o enfrentamento dos desafios que permeiam o percurso da pesquisa.

4 Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos durante a disciplina que trata sobre a ATD, é possível destacar o papel fundamental do metatexto nesse processo formativo. Através



do metatexto, foi possível analisar os diferentes níveis de sentido presentes nas contribuições, enriquecendo os discursos e promovendo uma leitura mais aprofundada e crítica sobre as compreensões e interpretações que se localizam a partir do termo “pesquisa”.

Quanto à disciplina do curso de formação de professores em questão, é possível afirmar que proporcionou um contexto propício para a reflexão abrangente sobre a ATD, visando ao aprimoramento de práticas de análise e compreensão de textos discursivos no âmbito educacional. Com esse interesse, a utilização da ATD e do metatexto como ferramentas de pesquisa revelou-se uma abordagem promissora para a compreensão e interpretação de textos discursivos no contexto educacional.

Com a atividade realizada, de fato, a análise do metatexto contribuiu para refletir sobre as concepções de pesquisa, levando à identificação de quatro categorias finais representando diferentes abordagens que envolvem o uso do termo “pesquisa”: caráter investigativo; caráter fenomenológico; caráter formativo e sistemático, e, por fim, caráter criativo e inovador.

Diante disso, a ATD permitiu aos pesquisadores a realização de uma análise por meio de procedimentos diferenciados que levaram a uma comunicação final sobre o alcance interpretativo do analista discursivo. Nessa etapa, o metatexto foi construído a partir das etapas de unitarização, categorização e metatexto, aliadas à reescrita, representando um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. Por isso, ao explorar o papel do metatexto na ATD, este estudo contribui para a disseminação do conhecimento sobre tal abordagem metodológica e incentiva sua aplicação efetiva no campo das pesquisas qualitativas.

No contexto da formação de professores, a compreensão do papel do metatexto e a utilização da ATD podem auxiliar no desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionando-lhes subsídios essenciais para a construção da compreensão e interpretação das contribuições analisadas e, assim, auxiliando na construção de argumentações fundamentadas sobre questões de interesse da área educacional. As ações que envolvem a comunicação sobre os dados coletados e o uso adequado do metatexto são continuamente necessárias, pois revelam os aspectos importantes a serem considerados nos cursos de formação de professores, os quais precisam aprimorar a escrita e as práticas de análise de textos discursivos.

Assim, este artigo apresenta uma forma de procedimento que seja possível desenvolver durante atividades de sala de aula, mostrando a importância do papel do



metatexto na ATD. Com isso, pode-se perceber, também, a necessidade de atividades correlatas, realizadas por analistas discursivos, que antecedam seus próprios estudos e pesquisas, efetuados no decorrer de cursos de mestrado e doutorado, em processos de formação de professores.

Todo esse empenho no tratamento dos processos de escrita dos professores em formação, bem como nas consequências do desenvolvimento para a formação de argumentações fundamentadas sobre as temáticas de interesse, espera-se contribuir, para além da tessitura do metatexto na ATD. Com isso, pode ocorrer uma emergência da compreensão da potência das “essências”, conforme Husserl (1989), uma vez que poderá trazer luz sobre os seus constituintes parciais e aglutinadores.

Ante o exposto, no processo para a formação de professores, a referida atividade pode ser utilizada para provocar os participantes a ponto de desafiá-los a expor argumentos sobre determinada temática, de forma explícita e constituída de elementos estruturantes de uma trama intencionalmente apresentada. Desse modo, o movimento de análise de determinada temática, realizada por meio das partições utilizadas no processo interpretativo, constituirá possivelmente um adensamento de estudos, mobilizado e realizado no interesse de temáticas próprias dos processos formativos de professores.

Destarte, o metatexto passa a ser um exercício de aprofundamento para que os participantes possam captar as contribuições necessárias à aplicação em suas salas de aula. E isso é o que se espera de um processo formativo, pois a formação precisa atender às demandas próprias de cada professor, com suas especificidades, para poderem atingir níveis contínuos de envolvimento e imersão nesse processo. Para além disso, é preciso que ainda em fase de formação, esse professor possa experimentar processos e procedimentos metodológicos que garantam e estruturam o aprofundamento de estudos da área educacional voltados as comunicações de resultados de coletas de dados. Considerando essa assertiva, o metatexto mostrou-se como uma oportunidade de propor tais aprendizagens e ainda contribuir para os processos de leitura, escrita e interpretação que constituem essencialmente a atividade diária dos professores.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, Maracay Edo Aragua (Venezuela), v. XLI, Edición Cuadragésimo Aniversário, p.



30-56, jun. 2020. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DE PAULA, M. C.; GUIMARÃES, G. T. D. Exercício prático de Análise Textual Discursiva. **New Trends in Qualitative Research**, Aveiro (Portugal), v. 12, p. 1-9, jul. 2022.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/rpxWhrW3yfVZHTY9kSVyrxS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GALIAZZI, M. do C.; SOUSA, R. S. de. O fenômeno da descrição na Análise Textual Discursiva: a descrição fenomenológica como desencadeadora do metatexto. **VIDYA**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 77-91, abr.2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Edição. Lisboa: Edições 70, 1989. Disponível em: <https://encr.pw/haoW>; Acesso: 21 out. 2024

HUSSERL, E. **Investigações lógicas: segundo volume, parte I: Investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento**. Tradução de Pedro M. S. Alves, Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

KLÜBER, T. E.; BURAK, D. A fenomenologia e suas contribuições para a educação matemática. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 95-99, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/346/518>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-150643/en.php>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. IJUÍ: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, jul-dez. 2003.

MORENO-RODRÍGUEZ, A. S.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: compreensões, movimentos e aplicações na pesquisa. **Campo Abierto**, La Rioja (Espanha), v. 40, n. 1, p. 139-154, 2021.



ONATE, A. M. **Ficção e tempo na filosofia de Edmund Husserl**. Edição. Porto Alegre: FI/EDIPUCRS, 2016.

ROCHA, S. R. da.; HENRIQUE, A. L. S.; CAVALCANTE, I. F. A Análise Textual Discursiva como caminho para a compreensão de histórias de vida em pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 7, n. 20, p. 154-161, jan./abr. 2022.

SILVEIRA, E. A.; ROMEIRO, A. M. de S.; NOLL, M. Um guia de escrita científica: como evitar erros comuns em um artigo científico. **Journal of Human Growth and Development**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 341-352, out. 2022.

Recebido em: 11 de agosto de 2023.

Aceito em: 14 de maio de 2024.