**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO**

THIAGO JORGE FERREIRA SANTOS

**Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do
mestrado acadêmico**

Versão Corrigida

São Paulo
2020

THIAGO JORGE FERREIRA SANTOS

**Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do
mestrado acadêmico**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gouvêa Lousada

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F383t Ferreira-Santos, Thiago Jorge
 Textos, aprendizagem e desenvolvimento do
 pesquisador no processo formativo do mestrado
 acadêmico / Thiago Jorge Ferreira-Santos ;
 orientadora Eliane G. Lousada. - São Paulo, 2020.
 377 f.

 Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
 e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
 Departamento de Letras Modernas. Área de
 concentração: Estudos Linguísticos.

 1. textos. 2. aprendizagem epistêmica. 3.
 formação. 4. pesquisador. 5. desenvolvimento. I.
 Lousada, Eliane G., orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a):** Thiago Jorge Ferreira Santos**Data da defesa:** 29/05/2020**Nome do Prof. (a) orientador (a):** Eliane G. Lousada

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 29/07/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

FERREIRA-SANTOS, T. J. Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradeço imensamente,

A minha orientadora, Eliane Lousada, pela parceria de mais de uma década, desde 2009, a qual me possibilitou interações formativas que transformaram como ser humano e vem me formando como pesquisador.

A minha esposa, Camila, pelo suporte emocional e material que me possibilitaram finalizar esta tese com mais tranquilidade. Sou grato pela sua paciência, sobretudo nos últimos meses da pesquisa. Em extensão, agradeço aos seus pais, irmãos e familiares pela torcida.

Aos meus pais, Mario e Rosângela, pela disposição em sempre me ajudar. Em extensão, agradeço aos meus irmãos, William e Samya, pelo incentivo.

A Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno, pelo olhar atento e minucioso no relatório de qualificação, o que permitiu um avanço significativo na pesquisa.

A Prof^a. Dr^a. Anise de Abreu Goncalves D'Orange Ferreira, por conter os excessos do relatório de qualificação, além dos comentários interessantes que enriquecem a pesquisa.

Aos membros da Banca examinadora, Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira, Prof^a. Dr^a. Anise de Abreu Goncalves D'Orange Ferreira e a Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno pela disponibilidade em discutir minha pesquisa e por serem grandes mestres, além de profissionais exemplares.

Aos três participantes desta pesquisa e seus orientadores, que tiveram a paciência de me fornecer os dados necessários e responder meus questionamentos.

Ao CNPq/CAPES (processo nº140277/2016-1), pelo apoio financeiro, o qual me fez realizar este trabalho com maior dedicação.

Aos colegas do grupo ALTER-AGE, com os quais tenho ótimas interlocuções teóricas em nossas reuniões e partilho momentos de alegria nos eventos acadêmicos em que nos encontramos: Suélen Rocha, Emily Silva, Jaci Brasil, Marcos Menezes, Aline Sumiya, Flávia Fazon, Simone Longhi, Arthur Marra, Ana Paula Silva, Mariane Damasceno, Débora Jacquemin, Maycon Wernz, Aynê Silva.

Aos professores da Universidade de São Paulo e de outras instituições que, seja com suas disciplinas de pós-graduação, seja com parcerias ou atividades acadêmicas, possibilitaram-me estar em permanente reflexão e atividade sobre a minha pesquisa. Meus agradecimentos à: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Batista Campos, Prof. Dr. Joaquim Dolz, Prof^a. Dr^a. Ecaterina Bulea Bronckart, Prof^a. Dr^a. Florencia Miranda, Prof. Dr. Olivier Dezutter, Prof. Dr. Frédéric Saussez,

Prof^ª. Dr^a. Heloísa Costa, Prof^ª. Dr^a. Joana de Jesus Andrade, Prof^ª. Dr^a. Fabiana Maris Versutti, Prof^ª. Dr^a. Noeli Prestes Padilha Rivas.

Ao Rodrigo Borgheti, Lucia Inês Montagnani e Gustavo Brancaleoni por valorizarem minha formação acadêmica e incentivá-la, sempre com generosidade.

Aos meus amigos da USP, aos amigos professores e da vida, que tornam meus dias mais alegres e divertidos.

As Causas

*Todas as gerações e os poentes.
Os dias e nenhum foi o primeiro.
A frescura da água na garganta
De Adão. O ordenado Paraíso.
O olho decifrando a maior treva.
O amor dos lobos ao raiar da alba.
A palavra. O hexâmetro. Os espelhos.
A Torre de Babel e a soberba.
A lua que os Caldeus observaram.
As areias inúmeras do Ganges.
Chuang Tzu e a borboleta que o sonhou.
As maçãs feitas de ouro que há nas ilhas.
Os passos do errante labirinto.
O infinito linho de Penélope.
O tempo circular, o dos estoicos.
A moeda na boca de quem morre.
O peso de uma espada na balança.
Cada vã gota de água na clepsidra.
As águias e os fastos, as legiões.
Na manhã de Farsália Júlio César.
A penumbra das cruzeiras sobre a terra.
O xadrez e a álgebra dos Persas.
Os vestígios das longas migrações.
A conquista de reinos pela espada.
A bússola incessante. O mar aberto.
O eco do relógio na memória.
O rei que pelo gume é justificado.
O incalculável pó que foi exércitos.
A voz do rouxinol da Dinamarca.
A escrupulosa linha do calígrafo.
O rosto do suicida visto ao espelho.
O ás do batoteiro. O ávido ouro.
As formas de uma nuvem no deserto.
Cada arabesco do caleidoscópio.
Cada remorso e também cada lágrima.
Foram precisas todas essas coisas
Para que um dia as nossas mãos se unissem.*

(Jorge Luis Borges)

RESUMO

FERREIRA-SANTOS, T. J. Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo investigar, de forma longitudinal, o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscamos verificar qual o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões comentadas e finais dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo. Para isso, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos do interacionismo social (VIGOTSKI, 2004, 2007, 2009; VIGOTSKI; LURIA, 1996) e do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BULEA; BRONCKART, 2008; BOTA, 2011, 2018). As noções vigotskianas referentes à relação do pensamento com a linguagem, bem como às fases de formação de conceitos foram importantes para a interpretação dos nossos dados e os estudos contemporâneos sobre os trabalhos de Vigotski, sobretudo a noção de instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012), também foram utilizados em nossa pesquisa. Ademais, as noções de desenvolvimento do pesquisador pela linguagem, tipos de discurso, aprendizagem epistêmica e raciocínio, advindas do interacionismo sociodiscursivo (ISD) foram relevantes para atingirmos nossos objetivos. Para as análises, foram coletados os textos pertencentes aos gêneros textuais exigidos no mestrado de três estudantes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, matriculados em diferentes programas de pós-graduação da área de Linguística e Literatura. Portanto, analisamos as versões finais e versões comentadas pelos orientadores, pertencentes aos gêneros textuais projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado, como também as transcrições das gravações em áudio dos exames de qualificação e das defesas orais. Os textos foram analisados por meio dos níveis da arquitetura textual proposta pelo ISD, complementados com os estudos da linguística textual e da análise do discurso, como Koch (2001, 2006), Mondada e Dubois (1995, 2003), Cavalcante (2000, 2003), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Maingueneau (2008), Fiorin (2015), Tutin (2015), Fløttum e Vold (2015). As análises dos textos produzidos no mestrado pelos três participantes nos forneceram alguns índices linguístico-discursivos pelos quais pudemos discutir o desenvolvimento do pesquisador, particularmente da capacidade que os estudantes desenvolvem para fazer interagir o pensamento com a linguagem, a fim de se apropriarem dos conceitos e raciocínios científicos. No tocante à aprendizagem de novos conceitos, verificamos a presença constante de raciocínios indicadores de conceitos não maduros, os quais podem ser encontrados até o final do processo do mestrado, além de outras construções que apontam ora para uma aprendizagem ainda inicial, ora um pouco mais sofisticada. A partir dessas constatações, oriundas das análises das partes de fundamentação teórica, foi possível verificar que a aprendizagem epistêmica de conceitos funciona como instrumento psicológico na construção de processos de generalização e abstração que se materializam nas análises e nos resultados das pesquisas. Em conclusão, constatamos que o processo formativo do mestrado é importante como início de uma aprendizagem de conceitos e raciocínios científicos que estão na base da formação do pesquisador.

Palavras-chave: Textos. Aprendizagem epistêmica. Formação em pesquisa. Pesquisador. Desenvolvimento.

ABSTRACT

FERREIRA-SANTOS, T. J. Texts, learning and development of the researcher in the educational process of the academic master's degree. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

This doctoral research aimed to investigate, in a longitudinal way, the researcher's development, during the educational process of the academic master's degree. More specifically, we sought to understand the role of language in this process by analyzing the commented and final versions of the written texts (research project, intermediate report and master's thesis) and the oral texts (oral intermediate examination and defence examination) prescribed by the educational device. In order to achieve our goals, we relied on the theoretical assumptions of social interactionism (VIGOTSKI, 2004, 2007, 2009; VIGOTSKI; LURIA, 1996) and socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BULEA; BRONCKART, 2008; BOTA, 2011, 2018). The vigotskian notions regarding the relationship of thought with language, as well as the phases of concepts development were important for the interpretation of our data and the contemporary studies about Vigotksi's works, especially the notion of psychological instrument (FRIEDRICH, 2012) were also used in our research. In addition, the notions of development of the researcher through language, types of speech, epistemic learning and reasoning, derived from the socio-discursive interactionism (ISD) were relevant to reach our objectives. For the analysis, we gathered texts belonging to the textual genres required in the master's Degree of three students of the Faculty of Philosophy, Letters and Humanities of the University of São Paulo, enrolled in different graduate programs in the area of Linguistics and Literature. Therefore, we analyzed the final versions and the texts commented by the academic advisor, belonging to the textual genres research project, qualification report and master's thesis, as well as the transcripts of the audio recordings of the oral qualification exams and oral defenses. The texts were analyzed using the ISD levels of textual architecture, complemented with studies of textual linguistics and discourse analysis such as Koch (2001, 2006), Mondada and Dubois (1995, 2003), Cavalcante (2000, 2003), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Maingueneau (2008), Fiorin (2015), Tutin (2015), Fløttum and Vold (2015). The analysis of the texts produced in the master's degree by the three participants provided us with some linguistic-discursive signs by which we were able to discuss the researcher's development. With regard to the learning of new concepts, we observed the constant presence of reasoning indicators of immature concepts, which can be found until the end of the master's process, besides other constructions that show sometimes an initial learning, but also a more sophisticated learning. On the basis of these findings, which derive from the analyses of the theoretical assumptions, it was possible to conclude that the epistemic learning of concepts functions as a psychological tool in the construction of generalization and abstraction processes that materialize in the analysis and results of the researches. In conclusion, we believe that the educational process of the master's degree is important as the beginning of a process of concepts and scientific reasoning learning that are at the basis of the researcher's education.

Keywords: Texts. Epistemic learning. Education for Research. Researcher. Development.

RÉSUMÉ

FERREIRA-SANTOS, T. J. Textes, apprentissage et développement du chercheur dans le processus formatif du master académique. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

Cette recherche de doctorat a eu pour objectif d'étudier le développement du chercheur, de manière longitudinale, pendant le processus de formation du master académique. De manière plus spécifique, nous avons cherché à vérifier le rôle du langage dans ce processus par l'analyse des versions commentées et définitives des textes écrits (projet de recherche, rapport intermédiaire et mémoire de master) et des textes oraux (examen oral intermédiaire et soutenance de mémoire) prescrits par le dispositif formatif. Pour cela, nous appuyons sur le cadre théorique de l'interactionnisme social (VIGOTSKI, 2004, 2007, 2009; VIGOTSKI; LURIA, 1996) et de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BULEA; BRONCKART, 2008; BOTA, 2011, 2018). Les notions vigotskiennes concernant la relation de la pensée avec le langage ainsi que les phases de formation de concepts ont été importantes pour l'interprétation de nos données et les études contemporaines sur les travaux de Vigotski, surtout la notion d'outil psychologique (FRIEDRICH, 2012), ont également été utilisés dans notre recherche. En outre, les notions de développement du chercheur par le langage, types de discours, apprentissage épistémique et raisonnement, issues de l'interaction socio-discursif (ISD) ont été pertinentes pour atteindre nos objectifs. Pour les analyses, nous avons recueilli des textes qui appartenaient aux genres textuels exigés dans le master de trois étudiants de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, inscrits dans différents programmes de troisième cycle du domaine des Linguistique et Littérature. Nous avons donc analysé les versions définitives et les versions commentées qui appartenaient aux genres textuels projet de recherche, rapport intermédiaire et mémoire de master, ainsi que les transcriptions des enregistrements audio des examens oraux intermédiaires et des soutenances orales. Les textes ont été analysés à travers les niveaux de l'architecture textuelle proposés par l'ISD, complétés par des études de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, Koch (2001, 2006), Mondada et Dubois (1995, 2003), Cavalcante (2000, 2003), Perelman et Olbrechts-Tyteca (2005), Maingueneau (2008), Fiorin (2015), Tutin (2015), Fløttum et Vold (2015). Les analyses des textes produits dans le master par les trois participants nous ont fourni quelques indices linguistiques par lesquels nous avons pu discuter le développement du chercheur. En ce qui concerne l'apprentissage des nouveaux concepts, nous constatons la présence constante de raisonnements indicateurs des concepts qui n'ont pas encore atteint un stade de maturité suffisant, qui peuvent être trouvés jusqu'à la fin du processus formatif du master, en plus d'autres constructions qui montrent parfois un apprentissage encore initial, parfois un apprentissage plus sophistiqué. À partir de ces constatations, issues des analyses des parties des présupposés théoriques, il a été possible de constater que l'apprentissage épistémique des concepts fonctionne comme un instrument psychologique dans la construction des processus de généralisation et d'abstraction qui se matérialisent dans les analyses et les résultats des recherches. En conclusion, nous constatons que le processus de formation du master est important comme point de départ d'un apprentissage de concepts et de raisonnements scientifiques qui sont à la base de la formation du chercheur.

Mots-clés: Textes. Apprentissage épistémique. Formation à la recherche. Chercheur. Développement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Layout do resultado na BDTD	23
Figura 2 - Conceito científico e cotidiano	47
Figura 3 - Os tipos de discurso	69
Figura 4 - Classificação dos verbos indicadores de posicionamento enunciativo.....	84
Figura 5 - Esfera dos estudos universitários e esfera dos estudos acadêmicos	98
Figura 6 - Site da Pró-reitoria de Pós-graduação da USP.....	105
Figura 7 - Tipos de discurso	131
Figura 8 - – Generalizações encontradas na fase intermediária e final das pesquisas de mestrado	336
Figura 9 - Índices languageiros para a compreensão do desenvolvimento	346
Figura 10 - Aprendizagem epistêmica dos conceitos teóricos durante o processo do mestrado	348

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Término das pesquisas segundo os respondentes	111
Gráfico 2 - Ocorrências do termo “como” indicadores de generalização das análises parciais	187
Gráfico 3 - Ocorrências do termo “como” indicadores de generalização das análises finais	265

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da Dissertação de Finger (2000)	24
Quadro 2 - Resumo da tese de Doutorado de Antonio (2014)	25
Quadro 3 - Resumo da dissertação de mestrado de Quadros (2012).....	27
Quadro 4 - Resumo da dissertação de mestrado de Florencio (2013).....	27
Quadro 5 - – Resumo da dissertação de mestrado de Silva (2008)	28
Quadro 6 - Resumo da dissertação de mestrado de Somensi (2005).....	29
Quadro 7 - Resumo da dissertação de mestrado de Souza (2011).....	30
Quadro 8 - Resumo da dissertação de mestrado de Andrade (2013).....	30
Quadro 9 - Plano global dos conteúdos temáticos do projeto de pesquisa.....	63
Quadro 10 - Plano global dos conteúdos temáticos do relatório de qualificação.....	64
Quadro 11 - Plano global dos conteúdos temáticos do exame de qualificação e defesas	65
Quadro 12 - Plano global dos conteúdos temáticos da dissertação de mestrado.....	66
Quadro 13 - As características e fases das sequências textuais	76
Quadro 14 - Resultado do questionário para seleção dos participantes da pesquisa	109
Quadro 15 - Datas dos exames de qualificação oral.....	116
Quadro 16 – Textos coletados na primeira etapa	117
Quadro 17 - Datas das defesas de mestrado	117
Quadro 18 - Segunda coletada de dados.....	117
Quadro 19 - Projetos de pesquisa coletados	118
Quadro 20 – Número de comentários dos projetos selecionados para as análises gerais	119
Quadro 21 - Projetos de pesquisa coletados	120
Quadro 22 - Número de comentários dos relatórios selecionados para as análises gerais	121
Quadro 23 - Duração total e selecionada dos áudios dos exames de qualificação	122
Quadro 24 - Dissertação de mestrado coletados.....	123
Quadro 25- Número de comentários das dissertações selecionados para as análises gerais..	124
Quadro 26 - Duração total e selecionada dos áudios dos exames de qualificação	124
Quadro 27 - Plano global dos conteúdos temáticos dos projetos de pesquisa.....	130
Quadro 28 - Plano global dos conteúdos temáticos dos relatórios de qualificação.....	130
Quadro 29 - Plano global dos conteúdos temáticos dos exames de qualificação.....	131
Quadro 30 - Plano global dos conteúdos temáticos das dissertações de mestrado	131
Quadro 31 - Plano global dos conteúdos temáticos das defesas de mestrado	131
Quadro 32 - Seções dos projetos de pesquisa do Estudante 1 analisados	140
Quadro 33 - Seções dos projetos de pesquisa do Estudante 2 analisados	141
Quadro 34 - Seções dos projetos de pesquisa do Estudante 3 analisados	142
Quadro 35 - Processo de referencição dos objetivos do projeto de pesquisa do Estudante 1	159
Quadro 36 - Processo de referencição da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 1	160
Quadro 37 - Processo de referencição da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 1	160
Quadro 38 - Processo de referencição dos objetivos do projeto de pesquisa do Estudante 2	161
Quadro 39 - Processo de referencição da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 2	162

Quadro 40 - Processo de referenciação dos objetivos do projeto de pesquisa do Estudante 3	163
Quadro 41 - Processo de referenciação da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 3	163
Quadro 42 - Síntese das análises dos projetos de pesquisa e versão comentada.....	170
Quadro 43 - Plano global descrito pelos experts e Plano global em nosso contexto	175
Quadro 44 - Capítulos e seções analisadas no relatório de qualificação do Estudante 1	176
Quadro 45 - Capítulos e seções analisadas no relatório de qualificação do Estudante 2	177
QUADRO 46 - CAPÍTULOS E SEÇÕES ANALISADAS NO RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO DO ESTUDANTE 3	178
Quadro 47 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises parciais do relatório de qualificação do Estudante 1.....	201
Quadro 48 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises parciais do relatório de qualificação da Estudante 2.....	203
Quadro 49 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises parciais do relatório de qualificação da Estudante 3.....	204
Quadro 50 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises realizadas pelo Estudante 1	213
Quadro 51 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises parciais realizadas pelo Estudante 1.....	215
Quadro 52 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises parciais realizadas pelo Estudante 2.....	216
Quadro 53 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises parciais realizadas pelo Estudante 3.....	218
Quadro 54 - Síntese das análises dos relatórios de qualificação e versões.....	219
Quadro 55 - Arguidores do exame oral de qualificação do Estudante 1	224
Quadro 56 - Arguidores do exame oral de qualificação do Estudante 2	225
Quadro 57 - Arguidores do exame oral de qualificação do Estudante 3	225
Quadro 58 - Número de linhas transcritas dos exames de qualificação	228
Quadro 59 - Síntese das análises dos exames de qualificação	245
Quadro 60 - Plano global dos conteúdos temáticos segundo os <i>experts</i>	250
Quadro 61 - Capítulos e seções analisadas na dissertação de mestrado do Estudante 1	251
Quadro 62 - Capítulos e seções analisadas na dissertação de mestrado do Estudante 2	252
Quadro 63 - Capítulos e seções analisadas na dissertação de mestrado do Estudante 3	253
Quadro 64 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises finais do relatório de qualificação do Estudante 1	280
Quadro 65 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises finais do relatório de qualificação do Estudante 2	283
Quadro 66 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises finais do relatório de qualificação do Estudante 3	284
Quadro 67 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pelo Estudante 1.....	291
Quadro 68 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pelo Estudante 1.....	292
Quadro 69 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pelo Estudante 1.....	293

Quadro 70 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pela Estudante 2.....	293
Quadro 71 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pela Estudante 3.....	294
Quadro 72 - Síntese das análises das dissertações de mestrado e versões	295
Quadro 73 - Arguidores da defesa de mestrado do Estudante 1.....	301
Quadro 74 - Arguidores da defesa de mestrado da Estudante 2.....	302
Quadro 75 - Arguidores da defesa de mestrado da Estudante 3.....	303
Quadro 76 - Número de linhas transcritas nas defesas de mestrado	305
Quadro 77 - Síntese das análises das defesas de mestrado.....	328

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	18
1. Histórico da pesquisa: da ideia inicial no mestrado até o projeto definitivo	18
2. Contexto da pesquisa	21
3. Levantamento das pesquisas sobre mestrado no Brasil	22
3.1 Procedimentos para pesquisa em base de dados digitais.....	22
3.2 As pesquisas sobre o mestrado no Brasil	23
4. Objetivos e perguntas de pesquisa	34
5. Organização geral da Tese	35
 CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	37
1. O interacionismo social na perspectiva de Vigotski	37
1.1 Do ser biológico ao desenvolvimento do homem social, histórico e cultural.....	38
1.2 A internalização das funções psicológicas superiores.....	40
1.3 O papel da linguagem no desenvolvimento humano	44
1.4 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vigotski.....	51
2. O interacionismo sociodiscursivo	54
2.1 Mediações formativas no ISD	56
2.2 A linguagem como objeto de análise do ISD	58
2.3 Procedimentos de análise textual na perspectiva do ISD	61
2.4 Mecanismos de textualização.....	77
2.5 As vozes e as modalizações	81
2.6 As restrições da linguagem e os raciocínios.....	85
3. A esfera científica e as pesquisas longitudinais	91
3.1 A esfera científica.....	91
3.2 A atividade científica	93
3.3 As práticas de linguagem na atividade científica	97
3.4 Especificidade das pesquisas longitudinais.....	100
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	104
1. Objetivo e perguntas de pesquisa.....	104
2. Contexto geral da pesquisa: A Universidade de São Paulo	104
3. Seleção dos participantes	106
4. Procedimento de coleta dos dados	115

4.1 Primeira etapa de coleta de dados	115
4.2 Segunda etapa de coleta de dados	117
5. Procedimentos de seleção dos dados	118
5.1 Quadro geral dos textos coletados.....	118
6. Confiabilidade dos dados e procedimentos éticos	125
6.1 Validação em relação ao contexto da pesquisa	125
6.2 Procedimentos éticos.....	126
7. Procedimentos de análise dos dados	127
7.1 Níveis e categorias de análise.....	128
7.2 Níveis de análise e perguntas de pesquisa.....	134
 CAPÍTULO IV - RESULTADOS DAS ANÁLISES	 137
1. Resultados das análises dos Projetos de pesquisa e versões	138
1.1 Contexto de produção.....	138
1.2 Infraestrutura geral dos projetos de pesquisa	140
1.3 Coesão nominal	157
1.4 Mecanismos enunciativos	164
1.5 Quadro síntese das análises dos projetos de pesquisa	170
2. Resultados das análises dos relatórios de qualificação e versões	173
2.1 Contexto de produção.....	173
2.2 Infraestrutura geral dos textos	175
2.3 Coesão nominal	191
2.4 Mecanismos enunciativos	204
2.5 Quadro síntese das análises dos relatórios de qualificação	219
3. Resultados das análises dos exames de qualificação	223
3.1 Contexto de produção.....	223
3.2 Infraestrutura geral dos textos	226
3.3 Coesão nominal	235
3.4 Mecanismos enunciativos	240
3.5 Quadro síntese das análises dos exames de qualificação	245
4. Resultados das análises das dissertações de mestrado e versões	247
4.1 Contexto de produção.....	247
4.2 Infraestrutura textual	250
4.3 Mecanismos de textualização: a coesão nominal	274
4.4 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações.....	284

4.5 Quadro síntese das análises das dissertações de mestrado	295
5. Resultados das análises das defesas de mestrado	299
5.1 Contexto de produção.....	300
5.2 Infraestrutura geral dos textos	304
5.3 Coesão nominal	317
5.4 Mecanismos enunciativos	324
5.5 Quadro síntese das análises das defesas de mestrado	328
 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 331
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 351
1. Contribuições teóricas.....	352
1.1 Aprendizagem epistêmica	353
1.2 Aprendizagem social	355
1.3 Processos de linguagem dinâmicos	355
2. Contribuições e restrições metodológicas.....	357
2.1 Em relação ao contexto de pesquisa.....	357
2.2 Em relação aos participantes da pesquisa	358
2.3 Em relação aos materiais coletados.....	359
2.4 Em relação à seleção de materiais para análise.....	360
2.5 Em relação às categorias de análises.....	361
3. Contribuições para outras áreas de estudo	362
3.1 Contribuições para os estudos em Pedagogia Universitária.....	362
3.2 Contribuições para os estudos em Letramento Acadêmico	363
 REFERÊNCIAS	 365
 ANEXOS	 373

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

“O pensamento sempre surge de dificuldades. Onde tudo flui levemente, sem nenhum obstáculo, ainda não existe motivo para o surgimento do pensamento, que surge onde o comportamento esbarra em um obstáculo.”

(VIGOTSKI, 2004, p.236).

1. Histórico da pesquisa: da ideia inicial no mestrado até o projeto definitivo

Esta seção tem por objetivo apresentar como a nossa pesquisa se constituiu, desde sua primeira ideia, durante o mestrado, buscando mostrar as motivações que foram importantes para a elaboração das perguntas de pesquisa. Consideramos importante o relato que faremos, pois o percurso nos permite compreender os procedimentos adotados, os quais descreveremos detalhadamente nas partes desta tese.

Como resultados de nossa pesquisa de mestrado, encontramos alguns índices textuais os quais apontavam para a discussão acerca do desenvolvimento do pesquisador, especificamente a uma capacidade que os graduandos começaram a apresentar, pois usavam os conceitos aprendidos na pesquisa como instrumentos psicológicos de elaboração de processos de generalização das análises das pesquisas. Naquele momento, estávamos tratando com textos produzidos por graduandos no âmbito do processo da Iniciação Científica (IC), ou seja, nosso escopo de trabalho era circunscrito pelo percurso oferecido por este dispositivo de formação, seja no que tange ao tempo de duração da IC, seja referente aos textos necessários para a execução da pesquisa.

Durante o mestrado, acompanhamos, por um ano, três estudantes da área de Letras ao longo do desenvolvimento dos seus projetos de Iniciação Científica. Nesse percurso, produziram o projeto, no início do processo, realizaram uma apresentação oral e redigiram um relatório final de pesquisa. Analisamos o produto final desses gêneros textuais, não nos preocupando, naquela ocasião, com as versões dos textos as quais culminaram na versão definitiva.

Para a discussão sobre a mudança de posicionamento enunciativo do pesquisador iniciante, nossa investigação forneceu algumas pistas:

i) Nos projetos iniciais de pesquisa, encontramos um posicionamento enunciativo pelo qual os estudantes faziam afirmações com alto grau de certeza acerca do que escreviam e, também, apreciavam de forma exagerada, com alto grau de subjetividade, algumas ideias que desenvolviam na escrita, ou seja, um posicionamento pouco utilizado por pesquisadores mais experientes. No término da pesquisa, sobretudo nos relatórios finais, identificamos uma atenuação desse posicionamento enunciativo (pouco utilizado por pesquisadores mais experientes) e a emergência de um outro, no qual as afirmações são mais ponderadas e as apreciações mais contidas. Portanto, concluímos que a mudança de postura enunciativa do início até o final da pesquisa pode apontar a um desenvolvimento do aluno enquanto pesquisador.

ii) Os estudantes de IC, no momento final da pesquisa, sobretudo na apresentação oral, faziam relações de semelhança entre os dados, as quais eram nomeadas por meio de uma palavra conhecida, porém com significado particular no uso feito pelos estudantes, pois, pelas palavras, eles generalizavam as suas análises dos dados. Segundo Friedrich (2012), Vigotski entendia que o desenvolvimento ocorre na transformação do sujeito operada pelo instrumento psicológico. Se pensarmos nos dados de nossa pesquisa por esse prisma, podemos dizer que as estudantes utilizaram palavras do cotidiano, isto é, com um sentido ou um conhecimento já existente para elas, como instrumentos psicológicos para as auxiliarem na tarefa de comparar e expor os resultados das análises. No segundo gênero textual praticado ao final da pesquisa, o relatório de pesquisa, encontramos nominalizações por meio de expressões nominais, as quais, em nossas análises, atribuímos a mesma função que as generalizações das apresentações orais. As expressões nominais encontradas indicavam as regularidades entre as análises realizadas pelos três estudantes, que nomeiam essas relações comparativas.

As pistas levantadas em nossa pesquisa de mestrado foram possíveis, segundo o nosso entendimento, pois o dispositivo de formação tal qual é aplicado no contexto de investigação delimitado por nós, a saber, na FFLCH-USP, requisita que os estudantes produzam determinados textos pelos quais eles devem articular dois movimentos textuais: por um lado, relatar ações e expor ações; e por outro, implicar-se em alguns casos e construir uma autonomia sobre o que escrevem em outros. No início da pesquisa, exige-se um projeto, ou seja, a redação de uma escrita lógica, sem implicações pessoais e na qual a pertinência do objetivo seja apresentada de forma argumentativa. No término da IC, os estudantes devem, obrigatoriamente em nosso contexto, expor os resultados finais diante de um público e de um

pesquisador experiente, em uma situação de comunicação inédita para os alunos, geradora de tensão para eles. Ademais, exige-se um relatório final, no qual é relatada e exposta a resultância do projeto, evidenciando as análises e as conclusões.

Diante dessa explicação sintética dos resultados de nossa pesquisa de mestrado, uma primeira pergunta se coloca: Em outros dispositivos de formação, cuja exigência de textos é diferente, encontrar-se-iam as mesmas pistas para a discussão do desenvolvimento do pesquisador? Em outras palavras, a capacidade de fazer interagir o pensamento com a linguagem na aprendizagem dos conceitos e raciocínios científicos e o posterior uso desses saberes para a produção de processos de generalização das análises aparece em outros dispositivos de formação do pesquisador?

Intrigados com essa indagação, interessamo-nos pelo dispositivo formativo do mestrado acadêmico, pois, além de ser muito difundido no país, é uma proposta de formação mais analítica do que a Iniciação Científica. De acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação, a partir de levantamento realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, o Brasil tem 76.323 estudantes de mestrado.¹ Volume esse discutido na 68ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), na qual se constatou que o número de títulos de mestrado cresceu 379%, entre 1996 e 2014, no Brasil.²

O processo do mestrado é mais longo temporalmente que a IC, logo os estudantes têm mais tempo em contato com a atividade de pesquisa, a fim de poderem desenvolver uma investigação científica maior e mais analítica. Além disso, muitas produções textuais que são exigidas no mestrado não são requisitadas na IC, como a experiência do Exame oral de qualificação, da escrita de uma dissertação e a defesa oral de mestrado.

Comparativamente, notamos tanto semelhanças quanto diferenças. Nas semelhanças, ambos os processos iniciam com a escrita de um projeto de pesquisa e exigem relatos das pesquisas. Quanto às diferenças, o mestrado tem dois momentos de produção oral, a qualificação e a defesa de mestrado, na metade e no final do processo, respectivamente. Além disso, há a escrita da dissertação, texto não exigido na IC.

Ressalta-se, ainda, que na IC há somente a apresentação oral da pesquisa no final do percurso. Em nossa pesquisa de mestrado, observamos que o momento da apresentação oral de IC foi importante, pois, lá, apareceram as generalizações sobre as quais nos referimos e por

¹<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-00454045/2583-sp-2021081601>. Último acesso em 17/12/2019.

² <http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-07/numero-de-doutores-cresce-quase-500-em-18-anos-no-brasil>. Último acesso em 17/12/2019.

meio delas foi possível uma discussão sobre o desenvolvimento do pesquisador. Na pesquisa que propomos, entretanto, teremos dois momentos de produção oral, um na metade e outro no término do mestrado. Assim, indagamo-nos: As generalizações podem surgir também no percurso de pesquisa estabelecido para o mestrado? Como os dois momentos de produção oral evidenciariam ou não esse surgimento?

Em suma, o mestrado contém uma organização diferente de situações de comunicação e uso da linguagem. Logo, uma outra pergunta é possível de ser feita: As situações de comunicação e uso da linguagem propiciadas pelo dispositivo de formação do mestrado permitem compreender o desenvolvimento do pesquisador nesse contexto? Como? Quais as semelhanças e diferenças em relação aos resultados de nossa pesquisa de mestrado?

Outrossim, a prática da pesquisa científica demanda que o aluno adentre outra esfera: da esfera dos estudos universitários (graduação)³ à esfera acadêmica (pós-graduação)⁴. Logo, uma nova questão nos instiga: Como pelos processos de produção textual ele sai de uma esfera e adentra outra? E, ainda, uma última indagação: Como, pelos textos, observamos não apenas uma modificação na linguagem, que adentra na esfera científica, mas uma modificação do pensar, que passa a ser um pensar científico.

As indagações que fizemos, advindas a partir dos resultados levantados em nossa pesquisa anterior, levaram-nos a investigar o desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado, particularmente a capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas.

2. Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa tem como contexto mais amplo a Universidade de São Paulo, instituição de ensino superior brasileira, considerada grande produtora de conhecimento científico tanto no âmbito nacional, quanto internacional. De forma mais específica, nossa investigação ocorre na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), particularmente nos Programas de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas; também nos Programas de Pós-graduação em Estudos Linguísticos,

³ Diz respeito aos papéis sociais e as práticas de linguagem possíveis na graduação (LOUSADA, DEZUTTER, 2016). Conceituaremos mais detalhadamente essa esfera no capítulo de Fundamentação Teórica

⁴ Diz respeito aos papéis sociais e as práticas de linguagem possíveis na pós-graduação (LOUSADA, DEZUTTER, 2016). Conceituaremos mais detalhadamente essa esfera no capítulo de Fundamentação Teórica

Literários e Tradutológicos em Francês, e Língua e Literatura Italiana, ambos do Departamento de Letras Modernas.

Para o nosso estudo, contamos com a participação de três estudantes, mestrandos da Área de Linguística e Literatura, nos programas acima elencados.

Nossos dados compreenderam as produções textuais realizadas pelos estudantes durante o processo completo do mestrado e que são exigidas formalmente pelos Programas de Pós-graduação acima mencionados, assim coletamos os projetos de pesquisa e suas versões; os relatórios de qualificação e versões; gravamos e transcrevemos o áudio das qualificações orais, bem como coletamos as dissertações de mestrado e suas versões; e gravamos as defesas de mestrado.

Os textos foram analisados tendo em vista os pressupostos teóricos desenvolvidos por Vigotski (2004, 2007, 2009), no âmbito da corrente do interacionismo social (IS), e também da atualização e perspectivas dessas pesquisas proposta pela corrente do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, [1997] 1999, 2006, 2008), complementados por estudos da Linguística Textual e Análise do Discurso. Ambas as correntes teóricas serão melhores abordadas no nosso capítulo de Fundamentação Teórica.

A seguir, apresentaremos um panorama das pesquisas de mestrado no Brasil para, em seguida, mostrar os objetivos e as perguntas que guiaram a realização deste estudo.

3. Levantamento das pesquisas sobre mestrado no Brasil

Nesta seção, apresentaremos os resultados do nosso levantamento sobre as pesquisas já realizadas no país (em nível de mestrado ou doutorado) cujo foco foi o processo formativo do mestrado. Primeiramente, teceremos explicações sobre os procedimentos adotados na base de dados digitais para, em seguida, mostrarmos o modo como organizamos os trabalhos encontrados em macrogrupos.

3.1 Procedimentos para pesquisa em base de dados digitais

Para elaborarmos o nosso levantamento, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois ela tem por objetivo reunir, em um só portal de base de dados digitais, as teses e dissertações defendidas em todo o País. Nela, convergem as pesquisas

encontradas em outras plataformas, como das Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas, e da CAPES.

Para realizarmos o nosso levantamento, inserimos no campo da base de dados digitais as palavras “mestrado, formação, pesquisador”, as quais nos encaminharam para uma lista de 942 pesquisas. Analisamos os títulos e resumos dessas pesquisas e, a partir disso, descartamos as pesquisas que: i) foram desenvolvidas em universidades estrangeiras, como a Universidade de Lisboa, por exemplo; ii) as pesquisas que tratavam de outros processos de formação, como a Iniciação Científica; iii) e, também, pesquisas com diversas finalidades realizadas no mestrado e não sobre o processo do mestrado. Dessa forma, objetivamos refinar nosso levantamento. As pesquisas foram apresentadas pela biblioteca digital da seguinte forma:

Figura 1 - Layout do resultado na BDTD

Feitos esses esclarecimentos de levantamento, descreveremos abaixo os grupos de pesquisas que encontramos sobre o processo do mestrado, a partir dos quais estabelecemos as diferenças com o trabalho que estamos realizando.

3.2 As pesquisas sobre o mestrado no Brasil

Com base nos procedimentos de levantamento adotados em base de dados digitais, dividimos em três grupos principais as pesquisas encontradas por suas semelhanças de objetivo, as quais faziam uma análise do processo do mestrado com vistas a:

3.2.1 Avaliar um Programa de Pós-graduação em nível Institucional,

3.2.2 Delimitar o perfil dos alunos e dos egressos,

3.2.3 Levantar dados das pesquisas já realizadas em um determinado programa,

A partir da tese de Silva (2012), encontrada em nosso levantamento, sobre a qual discutiremos nesta Introdução, decidiu-se inserir um quarto conjunto de pesquisas no qual o momento de formação do mestrado foi focalizado. Esses trabalhos visaram a:

3.2.4 Analisar discursivamente produções escritas do mestrado

A seguir, buscaremos esclarecer o tipo de investigação desenvolvida nos quatro grupos por meio de pesquisas ilustrativas de cada um.

3.2.1 Pesquisas sobre avaliação do Programa de Pós-graduação em nível Institucional

Grande parte dos trabalhos de pesquisa levantados tinha como objetivo avaliar um Programa de Pós-graduação de determinada Instituição de Ensino Superior, a fim de discutir a qualidade sob o ponto de vista tanto dos discentes, quanto dos docentes. Ao buscar o ponto de vista dos discentes, os pesquisadores visaram a dar novos parâmetros analíticos em detrimento àqueles estabelecidos pelas agências de fomento. Assim, objetivou-se nessas pesquisas trazer novos apontamentos para se avaliar qualitativamente um Programa de Pós-graduação. Abaixo, discutiremos algumas pesquisas ilustrativas do que levantamos.

A dissertação de mestrado de Finger (2000) (Quadro 1) visou a levantar novos parâmetros avaliativos para um Programa de Pós-graduação em Administração, buscando dar subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade do curso, a partir da percepção dos alunos do Programa.

Quadro 1 - Resumo da Dissertação de Finger (2000)

Título: A qualidade dos cursos de mestrado em administração: uma avaliação pela percepção discente
Autor: Finger, Andrew Beheregarai
Resumo: <i>O presente trabalho trata da qualidade dos cursos de Pós-Graduação em Administração, mais especificamente o Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina - CPGA/UFSC, discutindo essa qualidade segundo a percepção de seus discentes [...]</i> Com base nisto, apresenta e caracteriza as Instituições de Ensino Superior, e a sua busca e necessidade por qualidade de diferentes formas e em diferentes âmbitos, demonstrando a utilização da avaliação como um instrumento administrativo para se

melhorar a qualidade, principalmente, na pós-graduação, onde geralmente, a única avaliação realizada é a externa e padronizada pelas Agências de fomento e regulamentadoras [...]
Descrição: Universidade Federal de Santa Catarina (mestrado em Administração)
URI: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79344
Data: 2000

Na pesquisa que propomos, não teremos como foco a avaliação de cursos de Pós-graduação, nem mesmo a qualidade das pesquisas dos participantes que selecionamos para o nosso estudo. No nosso ponto de vista, esse posicionamento julgador, no que tange à qualidade do trabalho, não será relevante para alcançar nossos objetivos, já que, em nosso trabalho, cada um dos participantes pertence a um Programa de Pós-graduação diferente, cada qual tem suas linhas de pesquisa com suas especificidades conceituais e metodológicas, portanto não será nosso objetivo avaliar qualitativamente os resultados das suas pesquisas, nem os comentários dos orientadores.

A próxima pesquisa (Quadro 2), igualmente a anterior, também contém no título o vocábulo “avaliação”. Antonio (2014) buscou avaliar um Programa de Pós-graduação por meio dos dados levantados a respeito dos egressos. Os dados analisados referiam-se à formação acadêmica dos alunos, a sua publicação acadêmica enquanto pós-graduandos, se realizaram Iniciação Científica, entre outros. Como conclusão das análises desses dados estatísticos, conclui-se que o Programa de Bioengenharia oferece uma boa formação aos seus alunos, possibilitando-lhes uma inserção no âmbito profissional.

Quadro 2 - Resumo da tese de Doutorado de Antonio (2014)

Título: Mestrado acadêmico em Bioengenharia EESC de 1980 a 2012: avaliação dos egressos
Autora: Antonio, Ana Maria
Resumo: <i>O objetivo desta pesquisa foi avaliar a inserção no mercado de trabalho dos egressos do mestrado acadêmico do curso de Pós-Graduação Interunidades Bioengenharia EESC-FMRP-IQSC-USP [...]</i> Foram avaliados 276 egressos do mestrado acadêmico em bioengenharia da USP formados no período de 1980 a 2012. Para avaliar o perfil dos egressos foram identificadas: a formação acadêmica, atividades profissionais, produção científica, opinião dos egressos sobre o curso e mercado de trabalho. Os resultados das variáveis de desfecho: ensino médio, graduação, formação geral, avaliação do curso pelo egresso, formação acadêmica, adequação da pesquisa, adequação da orientação, contribuição para a formação profissional, avaliação pelo egresso, mercado de trabalho [...] Conclui-se que o PPGIB oferece boas condições aos egressos para competirem profissionalmente.
Descrição: Universidade de São Paulo (Doutorado em Bioengenharia)
URI: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/82/82131/tde-28032016-140410/pt-br.php
Data: 2014

Em nosso ponto de vista, a qualidade dos Programas de Pós-graduação já é avaliada por agências de fomento, por exemplo, por meio da nota da CAPES. Portanto, nosso foco não será

a quantificação de informações que descrevam o perfil dos alunos de cursos de mestrado em Linguística e Literatura, pois estamos buscando uma análise que evidencie a inserção dos alunos na atividade de pesquisa, buscando discutir a formação do pesquisador nesse contexto.

Diferentemente das pesquisas do grupo acima delimitado, apresentaremos na próxima subseção, alguns trabalhos que tinham como objetivo principal a descrição do perfil dos egressos, a fim de compreender melhor os direcionamentos e a formação oferecida por determinado Programa de Pós-graduação.

3.2.2 Pesquisas sobre o perfil dos alunos egressos

Neste conjunto de pesquisas, verificamos que os autores visaram traçar um perfil dos egressos de um determinado Programa de Pós-graduação, buscando averiguar a formação oferecida. As pesquisas trazem análises similares, como o gênero predominante dos egressos (masculino ou feminino), se obtiveram bolsa de pesquisa e qual a situação desses ex-alunos no mercado de trabalho.

Além disso, as pesquisas, geralmente, trazem resultados semelhantes tanto com relação à Justificativa dos estudos quanto aos apontamentos sobre o Programa de Pós-graduação. No tocante à primeira semelhança, apuramos que as pesquisas justificam os seus objetivos a partir da constatação de que os Programas devem realizar estudos periódicos acerca da formação oferecida por eles, buscando averiguar se cumprem seu papel na formação de bons mestres. Quanto à semelhança de resultados, as pesquisas destacam, em grande parte dos estudos, pontos positivos dos Programas de Pós-graduação, por exemplo: “os resultados encontrados indicam que ambos os programas estão cumprindo com o seu papel no desenvolvimento da pós-graduação brasileira” (QUADROS, 2012) e “O estudo evidenciou a contribuição do Programa para a pesquisa e formação de mestres para a inserção em IES” (FLORENCIO, 2013).

Nesse sentido, a pesquisa de Quadros (2012) teve como objetivo traçar o perfil dos egressos de Programas de Pós-graduação da Área de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior. Para isso, foram analisados os currículos de ex-mestrandos com vistas a descrever o perfil dos alunos. Em nossa pesquisa, contudo, não teremos como dados principais de análise os currículos dos mestrandos, participantes da pesquisa, senão os seus textos produzidos ao longo da pesquisa de mestrado.

Quadro 3 - Resumo da dissertação de mestrado de Quadros (2012)

Título: Mestrados na área de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul: um estudo sobre o perfil dos egressos
Autor: Quadros, Helder Madruga de
Resumo: [...] Dentro deste contexto, o presente estudo objetivou descrever o perfil de egressos de mestrado dos programas de pós-graduação, da escola superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel) e Ciências do Movimento Humano, da escola superior de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). [...] <i>Foram coletados e analisados dados de 117 currículos, 81 da ESEF/UFRGS e 36 da ESEF/UFPel, de egressos do mestrado de 2008 a 2010 [...]</i>
Descrição: Universidade Federal de Pelotas (mestrado em Educação Física)
URI: http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1776/1/Helder%20Madruga%20de%20Quadros.pdf
Ano: 2012

A pesquisa de Florencio (2013) (Quadro 4), o segundo trabalho ilustrativo deste conjunto do nosso levantamento, tinha como fonte de dados a relação de dissertações defendidas, fichas individuais dos egressos e Currículo Lattes. Para o levantamento dos dados foi elaborado um formulário com as variáveis sociodemográficas, produção do **conhecimento**⁵, atividades acadêmicas e profissionais. Neste estudo, igualmente ao anterior, não foram analisados os textos produzidos pelos mestrados durante o processo da pesquisa.

Quadro 4 - Resumo da dissertação de mestrado de Florencio (2013)

Título: Perfil das egressas do curso de mestrado em enfermagem da Universidade Federal da Bahia
Autora: Florencio, Raíssa Millena Silva
Resumo: <i>Esta pesquisa possui como objetivo geral analisar o perfil das egressas do curso de mestrado em enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no período 2000-2010. Para tal, descreveram-se as características sociodemográficas e de vida acadêmica destas egressas; a transição profissional dessas antes e após o mestrado; e suas áreas de atuação, considerando as dimensões assistência, gestão e ensino, bem como a produção do conhecimento [...]</i> A coleta de dados foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia e na base de dados da Plataforma Lattes. <i>As fontes de dados foram: relação de dissertações defendidas, listas de alunos por forma de ingresso, fichas individuais das egressas e Currículo Lattes. Para o levantamento dos dados foi elaborado um formulário com as variáveis sociodemográficas, produção do conhecimento, atividades acadêmicas e profissionais [...]</i>
Descrição: mestrado em Enfermagem (Universidade Federal da Bahia)
URI: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13734
Data: 2013

⁵ Negritaremos a palavra “conhecimento” nos trabalhos descritos, pois nos parece interessante pensar qual o sentido atribuído a esse termo nos trabalhos levantados. Problematizaremos essa questão ao final da exposição.

3.2.3 Pesquisas sobre levantamento de dados das pesquisas realizadas em um determinado programa.

No último grupo de pesquisas em que o processo do mestrado foi investigado, verificamos que os estudos objetivaram elaborar um levantamento de dissertações defendidas em um determinado Programa de Pós-graduação com três diferentes objetivos, quais sejam: i) verificar quais as contribuições das pesquisas; ii) identificar os **conhecimentos** que mais foram utilizados; e, por último, iii) analisar quais as temáticas mais discutidas nos trabalhos.

Com relação aos levantamentos que objetivaram verificar as contribuições das pesquisas de um Programa específico, analisemos a dissertação de Silva (2008), no Quadro 5:

Quadro 5 - – Resumo da dissertação de mestrado de Silva (2008)

Título: O mestrado em educação da UEL: um estudo das dissertações 1995-2006
Autora: Silva, Maria Suely Fernandes da
Resumo: [...] Assim, realiza-se um estudo das dissertações do mestrado em Educação, Área de Concentração Educação Escolar, da Universidade Estadual de Londrina, no período de 1995 a 2006, partindo da seguinte problematização: quais são as prováveis contribuições agregadas pelas dissertações do Mestrado, nesse período, ao campo do conhecimento quanto ao fenômeno da educação escolar? Objetiva fornecer subsídios a outros pesquisadores que possam se interessar pelo tema e encontrar material disponível para novos estudos, analisar a organização do Programa para detectar seu envolvimento social com a cidade de Londrina e seu entorno regional, especificamente, o norte do Paraná [...]
Descrição: Universidade Estadual de Londrina (mestrado em Educação)
URI: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000127661
Data: 2008

Como afirmado acima, a pesquisa, igualmente a outras que encontramos em outros contextos universitários, buscou evidenciar as contribuições trazidas pelas dissertações defendidas na área de Educação da Universidade Estadual de Londrina, entre 1995 e 2006. O levantamento realizado permitiria, segundo a autora do trabalho, dar subsídios para novas pesquisas. No início do capítulo de discussão dos resultados, Silva (2008) faz a seguinte afirmação:

Como em qualquer área do saber, é preciso avaliar o **conhecimento** gerado no mestrado em Educação da UEL para facilitar ao pesquisador acesso a um banco de dados informatizado com as principais informações dos trabalhos já defendidos, a repertórios e fontes documentais, enfim, ao inventário propriamente dito para a conservação, salvaguarda e preservação da memória desse Programa.

Diferentemente da nossa pesquisa, na qual analisaremos as versões e o texto final dos gêneros textuais requisitados durante o processo de mestrado, a pesquisa acima não teve como

foco metodológico de análise os elementos textuais e discursivos, senão as informações paratextuais, relativas às informações na capa das dissertações, dados dos discentes, gênero (masculino/feminino), abrangência geográfica, os níveis de ensino, os assuntos tratados e as metodologias utilizadas, sejam para a coleta dos dados, sejam para a análise.

Buscando, também, analisar o **conhecimento** produzido em pesquisas de mestrado, Somensi (2005) aplicou um questionário com o objetivo de verificar quais as influências, segundo 46 egressos do curso de mestrado em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, que foram responsáveis para “o desenvolvimento do **conhecimento**”. De acordo com os resultados da pesquisa, a autora concluiu que: “de acordo com as respostas da população pesquisada, o orientador, os professores e as experiências do estudante são os principais responsáveis pela geração do **conhecimento**”.

Quadro 6 - Resumo da dissertação de mestrado de Somensi (2005)

Título: Variáveis que influenciam o desenvolvimento do conhecimento no curso de mestrado, na percepção dos egressos
Autora: Somensi, Neura Fazolo
Resumo: <i>O objetivo da pesquisa foi identificar os fatores mais importantes que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento na elaboração da dissertação de mestrado [...] A parte específica analisou 37 questionários contendo perguntas abertas, obtidos de uma população de 46 egressos do programa de mestrado em Administração da UFSC, do ano de 2004. O questionário foi enviado via internet. A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e indutiva, examinou, mediante a técnica de análise de conteúdo, as respostas do questionário. Para a avaliação do grau de utilização dos recursos disponíveis fez-se uso de escalas tipo Likert. Da análise, conclui-se que, de acordo com as respostas da população pesquisada, o orientador, os professores e as experiências do estudante são os principais responsáveis pela geração do conhecimento. Por sua vez os indivíduos, com o novo conhecimento, passaram a ser os veículos de transformação do meio em que passaram a atuar em suas atividades ocupacionais.</i>
Descrição: Universidade Federal de Santa Catarina (mestrado em Administração)
URI: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102009
Data: 2005

Nas duas pesquisas a seguir, Souza (2011) e Andrade (2013) tinham como objetivo analisar certos “**conhecimentos**” que podem ser encontrados nas dissertações de mestrado. A primeira buscou levantar, por meio de análises de dissertações e entrevistas, quais os resultados das pesquisas realizadas em um Programa de Pós-graduação em Turismo/Hospitalidade, enfocando como o conceito de Lazer foi tratado nesses estudos. Em nosso trabalho, não trataremos somente os resultados dos estudos, mas o modo como foram construídos e evidenciados pela linguagem. Ademais, não analisaremos entrevistas dos estudantes, pois daremos ênfase nas análises textuais e discursivas dos textos produzidos por eles e pelos quais eles participam da atividade de pesquisa.

Quadro 7 - Resumo da dissertação de mestrado de Souza (2011)

Título: Análise sobre estudos do lazer em mestrados em Turismo e hospitalidade no Brasil (2001-2007)
Autora: Souza, Tatiana Roberta de
Resumo: <i>Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo geral analisar os conhecimentos sobre o lazer contidos em dissertações que contemplam esta temática, produzidas em cursos de mestrado acadêmico em Turismo/Hospitalidade no período de 2001 a 2007.</i> A metodologia contou com pesquisa bibliográfica, análise de 11 dissertações e entrevistas semiestruturadas com sete autores destes trabalhos. Os dados coletados foram sistematizados e analisados a partir da construção iterativa de uma explicação, proposta enquanto parte da análise qualitativa de conteúdo. [...] O lazer foi considerado um tema importante por diferentes razões: componente de qualidade de vida das comunidades receptoras, relevância enquanto campo de atuação e de pesquisas para o turismo e outras áreas, possibilidades mercadológicas e valor agregado ao turismo, aumentando a competitividade e lucratividade dos empreendimentos, além de propiciar descanso e recuperação de energias. Mesmo sendo identificada preocupação com inclusão social e qualidade de vida, nenhum autor visualizou o lazer ou o turismo como direitos sociais [...]
Descrição: Universidade Federal de Minas Gerais (mestrado em Lazer)
URI: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M5F57/dissertacao_mestrado_em_lazer__tatiana_roberta_de_souza.pdf?sequence=1
Data: 2011

Neste grupo de pesquisas (SOUZA, 2011; ANDRADE, 2013), verificamos que o objetivo dos trabalhos era qualificar e quantificar as temáticas desenvolvidas em dissertações de um determinado Programa de Pós-graduação. Esse tipo de análise daria maior visibilidade às linhas de pesquisa do Programa mais e menos trabalhadas e quais os assuntos pesquisados. Na pesquisa de Andrade (2013), resumida no Quadro 8, por exemplo, buscou-se quantificar as temáticas das dissertações aprovadas no mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia.

Quadro 8 - Resumo da dissertação de mestrado de Andrade (2013)

Título: A comunicação científica na ciência da informação: análise das temáticas das dissertações aprovadas no curso de mestrado em Ciência da Informação – PPGCI/UFBA no período de 2001/2012
Autora: Andrade, Catia Duarte
Resumo: <i>A pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as dissertações aprovadas no mestrado em Ciência da Informação do PPGCI/UFBA, no período de 2001 a 2012, de forma a identificar tendências temáticas destas dissertações.</i> Para isso, procedeu-se, inicialmente, ao levantamento das dissertações em quatro diferentes ambientes (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFBA, Repositório Institucional da UFBA, Biblioteca do ICI/UFBA e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa), localizando 113 dissertações, de onde foram coletados os dados pertinentes para embasar a posterior classificação em Categorias temáticas e Subcategorias temáticas [...]
Descrição: Universidade Federal da Bahia (mestrado em Ciência da Informação)
URI: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=512525
Data: 2013

Em nossa pesquisa, não temos o objetivo das pesquisas registradas no conjunto acima, pois buscaremos desenvolver uma análise longitudinal do mestrado, no qual a dissertação é importante, porém o percurso na sua integralidade é mais pertinente para o nosso objetivo. Além disso, não nos ateremos somente à temática das pesquisas, mas buscaremos evidenciar a construção das temáticas por meio de análises textuais e discursivas, do início ao final do estudo.

Dissemos mais acima que, em nosso levantamento, encontramos a tese de Silva (2012). Este trabalho foi desenvolvido no Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, liderado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. O estudo nos interessou, pois, diferentemente das pesquisas que descrevemos nos três grupos anteriores, esta analisou discursivamente os textos acadêmicos. Assim, fizemos um levantamento particular dos estudos realizados naquele contexto, os quais organizamos em um quarto conjunto sobre o qual trataremos a seguir.⁶

3.2.4 Pesquisas sobre análises da escrita acadêmica

No grupo de pesquisa GEPPEP, já foram defendidas teses e dissertações em que a escrita acadêmica no mestrado e a formação foram objetos centrais de investigação. Assim, interessamo-nos pelo trabalho desenvolvido pela equipe e buscamos verificar quais os pontos de convergência e divergência com o nosso estudo.

Primeiramente, cabe ressaltar que as pesquisas do grupo utilizam o mesmo referencial teórico para a análise de textos, a saber, a teoria francesa da Análise do Discurso tal como formulado por Pêcheux, articulada com alguns conceitos da Análise do Discurso de linha foucaultiana. Logo, os conceitos de formação discursiva e formações imaginárias foram utilizados e articulados com ideias advindas da Psicanálise, na qual a noção “sujeito” adquire uma especial atenção. Portanto, pode-se traçar uma primeira diferença entre as pesquisas do grupo e a nossa no que concerne aos aportes teóricos utilizados, pois utilizaremos outro aparato conceitual.

A pesquisa de Silva (2012), encontrada em nosso levantamento, tinha como título “Mobilização da escrita no mestrado: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no

⁶ As informações foram encontradas no site do grupo GEPPEP: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/>

discurso de pesquisadores em formação”. A autora objetivou analisar dissertações de mestrado em Educação para verificar como o conceito de letramento migrou de livros e artigos científicos para as dissertações. Com isso, Silva (2012) buscou compreender como o conceito de letramento, que circula frequentemente no espaço escolar, é construído por meio da escrita. Em nosso trabalho, entretanto, como já mencionado, consideraremos todo o percurso dos estudantes durante a pesquisa e não somente o produto final, pois buscaremos verificar as pistas possíveis, dentro do mestrado, para a discussão sobre o desenvolvimento do pesquisador, especificamente da capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Ademais, nossa análise não se centrará em um aspecto de observação ou em certo conceito teórico, mas nos possíveis saberes construídos.

Também faz parte das pesquisas que examinamos a dissertação de Igreja (2012), intitulada “O mestrando e sua relação com o **conhecimento**: Efeitos da transferência de trabalho em versões de texto”, na qual foram analisados escritos universitários, mais especificamente versões de trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores em formação na área de humanas, tais como trabalhos de fim de curso, relatórios e dissertações. As análises das versões tinham por objetivo responder a seguinte questão: “Quais parecem ser as características da ação pedagógica, por parte de um orientador, cuja resultante possa ser, por parte do aluno, a insistência no trabalho e a conquista de maior eficiência na leitura e na escrita?”. Em nossa pesquisa também analisaremos as versões dos textos pertencentes aos gêneros textuais requisitados na formação do mestrado, tal como concebida em nosso contexto, contudo nosso foco central não será avaliar a maior eficiência dos mestrandos na leitura e escrita por meio das análises, mas os índices da escrita que nos permitem discutir o desenvolvimento do pesquisador, particularmente a capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas.

Buscando igualmente focar as intervenções dos orientadores na escrita de textos acadêmicos dos alunos, Fachinetti (2012) coletou várias versões do trabalho de conclusão de curso de uma aluna-orientanda e os e-mails trocados entre ambas durante a realização do curso de pós-graduação (Especialização). Com isso, a autora buscou responder a duas questões: “a) Quais os manejos realizados por um professor-orientador para promover, quando julga necessário, a reescrita do texto pelo aluno-orientando?” e “b) Quais efeitos essas intervenções provocaram na escrita do orientando?”. Em contraste, nossa investigação, além de focarmos

exclusivamente no processo do mestrado, não analisaremos somente o gênero textual prescrito no final da formação (o TCC na pesquisa de Fachinetto), mas todo o percurso formativo por meio dos textos escritos e suas versões e também dos textos orais.

Na quarta dissertação que examinamos, defendida em 2010, intitulada “O discurso universitário materializado: aprendendo a escrever o texto acadêmico”, Ribeiro (2010) tinha como objetivo comparar o modo como uma mesma informante da área de Letras redigiu o embasamento teórico do seu trabalho, a metodologia adotada e a seção dedicada à análise de dados, em três textos diferentes: o relatório de Iniciação Científica, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado, objetivando mostrar as transformações nas maneiras de o pesquisador lidar com seus pressupostos teóricos, a metodologia utilizada e os procedimentos de análise.

A pesquisa partiu do pressuposto de que, para ser bem-sucedido, o pesquisador, nos mais diversos níveis, deve aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação; além disso precisa aprender também a transmitir “os seus impasses lógicos” por escrito. Logo, percebemos que a análise do trabalho não é a duração do mestrado como um todo, mas sim o produto final. Na investigação que aqui propomos, todavia, não somente analisaremos a dissertação, mas também os outros gêneros textuais que, necessariamente, os estudantes devem produzir no âmbito da pesquisa do mestrado.

A última pesquisa do GEPPEP que nos chamou atenção foi defendida em 2009, com o título “A singularidade nas produções universitárias: impressão de uma escrita”. Nela, Almeida (2009) coletou e analisou monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, a fim de identificar indícios de representação ou de produção de **conhecimento**. Em nossa pesquisa de mestrado, como já expusemos, identificamos algumas generalizações as quais defendemos que se trata de termos com contornos conceituais, ou seja, elas têm função de nomear processos mentais. A pesquisa de Almeida (2009) não chegou a essa conclusão, pois as análises feitas visaram a identificar momentos de escrita em que o sujeito-pesquisador buscava produzir uma relação mais reflexiva quanto ao que escrevia.

Em suma, a partir das teses e dissertações destacadas podemos apresentar as seguintes lacunas de investigação: o mestrado, enquanto processo de formação, não foi analisado de forma longitudinal, ou seja, não se procedeu a uma análise dos textos e versões iniciais, intermediários e finais das pesquisas. Nesse sentido, observamos que a dissertação, produto final do trabalho, foi o texto escolhido para análise em diversas pesquisas, em detrimento de outros, anteriores e os quais resultaram na dissertação. Ademais, os textos orais requisitados durante o mestrado não foram analisados nas pesquisas levantadas. No entanto, essa análise nos

parece importante, pois em nossa pesquisa de mestrado constatamos que foram relevantes para a discussão que empreendemos.

Finalmente, a última observação se refere ao significado da palavra “conhecimento”⁷ tal como utilizado nos objetivos das pesquisas do terceiro grupo do nosso levantamento. A ideia subjacente a essa palavra se referia aos resultados gerais de uma determinada pesquisa de mestrado ou às temáticas de pesquisa mais abordadas nas dissertações. Em nosso trabalho, baseados nos trabalhos de Bronckart (2008b) e Bota (2011, 2018), adotaremos o termo “saberes” ou “saberes epistêmicos”, no sentido dos conhecimentos (ou pré-construídos) dos grupos e das pessoas. Segundo Bota (2018, p.40), “L’“épistémique” n’est nullement un phénomène d’ordre strictement et unilatéralement cognitif, mais un phénomène complexe relevant d’unités et opérations de représentation”⁸ [...] (BOTA, 2018, p.40)

4. Objetivos e perguntas de pesquisa

Partindo das motivações de nossa pesquisa anterior de mestrado e, também, do levantamento de pesquisas que já foram realizadas sobre esse momento de formação, procuramos formular um objetivo geral e algumas perguntas mais específicas da pesquisa.

Assim, o objetivo amplo desta pesquisa é investigar, de forma longitudinal, o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico por meio da análise das relações entre o uso da linguagem, a aprendizagem e a construção dos saberes. Especificamente, verificaremos a capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Assim, analisaremos textos produzidos por estudantes de mestrado durante o processo da pesquisa e que são exigidos por este dispositivo de formação, na Universidade de São Paulo. Para atingir nossos objetivos, formulamos três perguntas de pesquisa as quais buscamos responder ao longo do estudo:

⁷ Cf. a palavra “conhecimento” em negrito nos trabalhos descritos acima.

⁸ “O” epistêmico” não é de modo algum um fenômeno de ordem estritamente e unilateralmente cognitivo, mas um fenômeno complexo que surge de unidades e operações de representação.”

1. Há “desenvolvimento”⁹ do pesquisador durante o processo formativo do mestrado? Se sim, de qual desenvolvimento se trata?
2. A linguagem (os gêneros textuais e as marcas discursivas e linguístico-discursivas) fornece indícios para a compreensão desse desenvolvimento? Se sim, quais?
3. Há relação entre o “desenvolvimento” do pesquisador, o uso da linguagem e a aprendizagem epistêmica?

Após realizarmos o quadro geral desta pesquisa, quanto ao contexto e aos objetivos, passaremos à apresentação do modo pelo qual esta tese está organizada.

5. Organização geral da Tese

Esta tese está dividida em quatro capítulos, iniciando pela Introdução (Capítulo I), seguida pelos seguintes conteúdos:

Capítulo II: Pressupostos teóricos

Neste capítulo, primeiramente discorreremos sobre a corrente epistemológica do interacionismo social tal como desenvolvida por Vigotski, que elaborou o conceito de funções psicológicas superiores. Entre essas funções destacamos a linguagem que, juntamente com o pensamento, permitem níveis de generalizações por meio da palavra na formação dos conceitos.

Em seguida, trataremos especificamente do interacionismo sociodiscursivo, proposto por Bronckart ([1997] 1999) que é um prolongamento das questões de pesquisa iniciadas pelo interacionismo social, sobretudo a validação do papel da linguagem como reguladora das interações humanas. Decorrente disso, o estudo do texto torna-se essencial para a compreensão das interações humanas ocorridas sempre dentro de um dispositivo de formação seja ele mais formal (como a formação oferecida pelas escolas), seja outro tipo de formação que não ocorre no espaço escolar, mas nas mais diversas atividades humanas.

Capítulo III: Metodologia de pesquisa

⁹ Optamos, neste momento inicial, por não trazer mais especificações sobre o tipo de desenvolvimento que observamos nos dados, justamente para poder discutir essa questão nas análises e apresentar algumas possíveis conclusões na parte final da tese.

Neste capítulo, descreveremos o nosso contexto de pesquisa, depois os participantes de estudo; em seguida, mostraremos os procedimentos e instrumentos metodológicos que utilizamos para a coleta dos dados e a sua validade para a nossa pesquisa. Posteriormente, descreveremos os procedimentos de seleção dos textos que coletamos para a pesquisa, para, finalmente, apresentar os procedimentos de análise dos textos.

Capítulo IV: Análise dos dados

Para a análise dos textos dos três participantes de nossa pesquisa, utilizaremos os níveis e categorias analíticas do interacionismo sociodiscursivo desde o projeto de pesquisa escrito, passando pelo relatório de qualificação e qualificação oral, como também os últimos textos produzidos, seja tanto a dissertação quanto a defesa oral. Com isso, buscamos compreender o modo como a linguagem foi utilizada durante o processo do mestrado e, para tanto, o método de análise do ISD será importante, dado que ele tem como preocupação tantos os aspectos contextuais do texto produzido, quanto os aspectos da macro e da microestrutura textual.

Discussão dos resultados das análises

Retomando nossas perguntas de pesquisa, faremos uma síntese das análises e dos resultados encontrados, objetivando facilitar a compreensão das discussões que empreenderemos.

Considerações Finais

Exporemos as contribuições e as restrições da nossa pesquisa, bem como a contribuição para outras áreas de investigação.

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.”
(VOLOCHÍNOV, [1929] 2010)¹⁰.

Nosso capítulo teórico será dividido em três partes, nas quais dialogaremos com vários autores. A primeira tratará as considerações da teoria vigotskiana sobre a relação pensamento e linguagem, e como ela está na base dos conceitos cotidianos e científicos. Para chegarmos a essa ideia, faremos uma exposição das reflexões de Vigotski, Luria e Leontiev acerca do gênero humano e do processo de produção dos instrumentos psicológicos.

Na segunda parte, abordaremos a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), baseada nos princípios fundadores do interacionismo social, pela qual compreenderemos o papel da linguagem nos processos formativos e na construção dos conhecimentos humanos. Para isso, mostraremos, em primeiro lugar, os pressupostos dessa teoria e, em seguida, o seu método de análise textual/discursivo.

Por fim, a terceira parte terá como foco os conceitos de atividade científica, esfera acadêmica e universitária, bem como a abordagem dos estudos longitudinais, na perspectiva interacionista.

1. O interacionismo social na perspectiva de Vigotski

Primeiramente, abordaremos o desenvolvimento do ser determinado pelos fatores biológicos para o homem social e cultura. Em seguida, mostraremos que esse desenvolvimento foi possível graças às funções psicológicas superiores, possibilitadas em grande medida pela linguagem e pela relação desta com o pensamento. Finalmente, veremos como o interacionismo social, desenvolvido no contexto russo por Vigotski e seu círculo, como Leontiev e Luria, aprofundaram os saberes acerca da relação pensamento e linguagem.

¹⁰ Tradução nossa.

1.1 Do ser biológico ao desenvolvimento do homem social, histórico e cultural

Os estudos de Vigotski e Luria (1996) sobre o desenvolvimento do comportamento, desde as formas mais simples (observadas nos animais) até as mais complexas (observadas no homem), têm como pressuposto a compreensão de três linhas de análise: evolutiva, histórica e ontogenética. Com isso, os pesquisadores estudavam as origens mais remotas dos processos psicológicos, buscando na evolução da espécie, na relação dos seres com o ambiente ao longo do tempo e no desenvolvimento do homem, a origem do desenvolvimento das funções superiores. Para os autores (VIGOTSKI; LURIA, 1996), a história tem papel definitivo nos estudos do comportamento humano, pois este é adquirido na relação do homem com o ambiente exterior, seja físico, seja social.

Além das três linhas referidas acima, Vigotski e Luria (1996, p. 55) distinguem três estágios de desenvolvimento do comportamento: as reações hereditárias, os reflexos condicionados e o intelecto. Através do primeiro estágio, as reações hereditárias, Vigotski e Luria (1996, p. 55) compreendiam que alguns comportamentos não são aprendidos, senão herdados de modo inato, ou seja, há instintos e reações, cuja função é satisfazer as necessidades biológicas e de adaptação ao meio ambiente. Como exemplo, os autores citam os movimentos das crianças recém-nascidas, o choro, entre outras reações inerentes ao organismo, cujas funções são de autopreservação e reprodução.

O segundo estágio, dos reflexos condicionados, é dependente do primeiro, pois as reações e comportamentos são modificados por meio da experiência individual do animal, isto é, na sua relação com o ambiente, pois recebem estímulos deste. Assim, os autores entendiam que algumas capacidades inatas eram plásticas, uma vez que se modificavam na relação com o ambiente externo (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 57).

Os reflexos condicionados são a base para o surgimento do terceiro estágio, denominado de intelecto prático, o qual delimita o último nível do desenvolvimento do comportamento para o reino animal, mas não para o homem. Esse estágio se caracteriza pela utilização dos instrumentos, observada em vários experimentos com macacos, logo ele se caracteriza inicialmente por um comportamento instrumental. Nos experimentos estudados por Vigotski e Luria (1996, p. 71), os macacos¹¹, a fim de alcançarem seus objetivos, devem ter o objeto material no seu campo de visão, caso contrário, seriam incapazes de cumprir o seu objetivo. A

¹¹ Nas traduções, os termos “macacos” e “chimpanzés” são tidos como sinônimos. Tomando, por exemplo, a tradução de Pensée et Langage (Tradução de Françoise Sève), essa relação de sinonímia também aparece.

necessidade do macaco em utilizar instrumentos rudimentares é resultado da sua experiência individual com o ambiente, a qual lhe coloca, por exemplo, o problema de alcançar alimentos no topo das árvores, entre outros.

Uma outra observação dos autores russos é de que o macaco tem a capacidade de reconstruir a situação anterior sob novas condições, quando colocado em situações semelhantes. Essa transferência de capacidade ocorre em situações nas quais a ação instintiva ou habitual do macaco não é capaz de satisfazer a sua necessidade. Essa situação, segundo Vigotski e Luria (1996, p. 86), gera um aumento na excitação nervosa, resultando em um aumento na atividade. Desse modo, o trabalho do intelecto se inicia quando a atividade instintiva ou as reações condicionadas não são suficientes para a execução do objetivo.

Por meio dessas observações, advindas de diversas experiências no âmbito da psicologia, Vigotski e Luria (1996) encontram um vínculo entre o comportamento do homem e do macaco. Contudo, os autores apontam uma importante distinção entre ambos:

Exatamente a ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra - a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem e a cultura do homem - é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo.

Isto é, o pensar no macaco é independente da fala, é não-verbal, logo pensamento e a fala advêm de raízes genéticas diferentes no mundo animal. Embora o macaco manifeste uma capacidade de manusear e ter alguma inventividade no uso de instrumentos, ele não tem a capacidade de trabalho, fator que os distancia do comportamento do homem. Portanto, assumindo o pressuposto materialista histórico e dialético, Vigotski e Luria (1996, p. 88) entendem que o trabalho é um importante fator no processo de transição do macaco para o homem.

Para eles, a atividade de trabalho possibilita um salto qualitativo que transforma o macaco em homem, operando essa transformação em dois sentidos: externo e interno. Pelo primeiro, o homem, ao produzir instrumentos, é capaz de transformar a natureza; pelo segundo, os instrumentos modificam o próprio homem, aperfeiçoando desde os movimentos das mãos até o próprio funcionamento cerebral. De acordo com os autores russos (1996, p. 89):

[...] o animal está totalmente preso à própria natureza, enquanto o homem domina a natureza e a obriga a servir a seus fins. Neste caso, novamente, deve isso ao trabalho. O processo de trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle sobre seu próprio comportamento. Esse controle sobre si mesmo

baseia-se, essencialmente, no mesmo princípio em que se baseia nosso controle sobre a natureza.

Assim, compreende-se que não é possível negligenciar a atuação dos estímulos biológicos no desenvolvimento do comportamento humano, entretanto, uma vez que se verifica na história do homem um outro tipo de desenvolvimento, o histórico-cultural, ele deixa de ser condicionado às possibilidades biológicas e passa a estar sujeito a adquirir outras capacidades superiores, como a memória, o pensamento e a linguagem, por exemplo. Essas capacidades são denominadas por Vigotski e Luria (1996) de funções psicológicas superiores, e sobre as quais trataremos a seguir.

1.2 A internalização das funções psicológicas superiores

De acordo com Vigotski e Luria (1996), as operações psicológicas adquiridas e reconstruídas pelo homem se originaram da interação deste com o seu meio externo, ou seja, essas funções são aperfeiçoadas pelas necessidades impostas pelo ambiente externo e pela vida social do grupo em que o sujeito se encontra:

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 143).

Buscando estudar as funções psicológicas, das mais primitivas até as mais complexas, Vigotski e Luria (1996) escolheram analisar o desenvolvimento da criança, desde as recém-nascidas até a sua transformação em adulto. Assim, justificam-se as muitas pesquisas do grupo de Vigotski cujo sujeito de investigação foi as crianças, pois elas são os novos seres da espécie que são “humanizados”. Nesse sentido, Leontiev ([1959] 2005, p. 90) compreendia que o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado, um espaço objetivo criado pelo homem, circundado de produtos culturais (vestuário, conceitos, linguagem, entre outros). Humanizando-se, o novo ser da espécie passa a ser regido não somente pelas leis biológicas, mas por leis sociais, partilhadas entre os humanos.

Nos estudos do desenvolvimento ontogenético, Vigotski e Luria (1996, p.160) ressaltam algumas diferenças entre o comportamento da criança e do adulto. Por exemplo, o pensamento

da criança não visa organizar e regular o seu comportamento, uma vez que a criança atua de modo a satisfazer seus desejos instintivos e interesses. O adulto, por sua vez, tem um pensamento organizador e adaptativo às situações difíceis que o ambiente apresenta, buscando ser fiel à realidade. Se há uma barreira para a satisfação de uma necessidade, o adulto organiza sua atividade em passos sequenciados, a fim de alcançar a sua meta.

Uma segunda distinção apresentada por Vigotski e Luria (1996) entre o pensamento infantil e do adulto diz respeito ao modo como hierarquizam as ideias. As crianças não dispõem de uma hierarquia, logo não possuem ainda a capacidade de classificar e categorizar o mundo. O seu pensamento é concreto e absoluto, por isso sua capacidade de abstração, isto é, seu pensamento relativo, ainda é incipiente.

O último aspecto distintivo do pensamento infantil para o adulto se refere à impossibilidade daquele de perceber contraditórios, sendo incapaz de tirar conclusões de determinada situação e depois observar as contradições. Isso ocorre, porque ainda não possui pensamento lógico.

Nas obras de Vigotski (2001, 2007), podemos encontrar trabalhos experimentais desenvolvidos por ele a respeito das funções psicológicas em crianças e adultos, como, por exemplo, no livro “Psicologia pedagógica” sobre a atenção, a memória, o comportamento emocional e o pensamento; e também em sua obra “A construção do pensamento e da linguagem”, na qual há capítulos sobre a formação dos conceitos e a linguagem. A nossa pesquisa busca verificar a relação pensamento e linguagem em adultos em formação enquanto pesquisadores.

Até o momento, traçamos algumas distinções entre o comportamento infantil e do adulto, no entanto ainda é necessário discutir quais os processos responsáveis pela aquisição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sobre essa questão, de acordo com Leontiev ([1959] 2005, p. 96), as funções psicológicas superiores são apropriadas pelos indivíduos quando se inicia uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado. Aspirando a assimilar algum instrumento com precisão, a criança necessitará fazer corresponder a esse uso certas ações e operações motoras e mentais, que são formadas por meio das suas relações com o mundo circundante e pelas relações com as pessoas, através da linguagem.

Nesse mesmo sentido, Vigotski e Luria (1996) postulam que, desde o nascimento, a criança passa do meio natural de existência para um meio humanizado, produto da atividade humana de tempos passados. Desse modo, a criança é envolvida por objetos, que são suportes

materiais-objetivos, resultados das objetivações da experiência de gerações anteriores. Entretanto, a possibilidade de utilização desses objetos não é possível pela criança por sua estrutura biológica, mas sim pela educação e relação com outros indivíduos, detentores de capacidade de utilização desses materiais. A capacidade de fazer uso de ferramentas se torna um indicador do nível de desenvolvimento psicológico.

Portanto, para os interacionistas russos, é na atividade produtora, ou seja, na ação que transforma o meio e, ao mesmo tempo, o próprio sujeito, pois o modifica nas suas aptidões corporais e intelectuais, que as funções psicológicas superiores aparecem.

Como exemplo, Vigotski (2007, p. 56) discute a ação de “apontar o dedo” pela criança. Quando esta quer estabelecer uma relação direta com algum objeto, mas não consegue alcançá-lo, é iniciada a ação de apontar o dedo. Quando o adulto percebe o gesto de apontar e a ajuda, o gesto ganha um novo valor, isto é, de influenciar de forma indireta a ação de outrem. Assim, o gesto que, em um primeiro momento, era orientado para o objeto passa, em segundo momento, a ser orientado para estabelecer relações, o movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.

Analisando outras funções, inclusive as funções psicológicas superiores, Vigotski (2007, p.57) delinea um processo que pode ser resumido da seguinte maneira:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa (indireta) é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal.
- c) A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Assumindo a perspectiva marxista, o psicólogo russo entende que as relações dos homens com a natureza não se dão unidirecionalmente, mas de forma mediada, pela qual o homem transforma a natureza para a sua existência. Segundo Vigotski (2007, p.63), o método indireto, na análise das funções psicológicas superiores, tem alguns princípios:

- **Analisar processos, e não objetos:** para Vigotski (2007, p.63), as metodologias de muitas vertentes da Psicologia não davam importância à dimensão temporal na análise dos objetos de pesquisa: ao contrário, tratavam-nos como atemporais. Sendo assim, essas teorias psicológicas não eram realizadas dentro da Psicologia do desenvolvimento.

Para analisar os processos, o método proposto por ele propõe a criação de um processo artificial para o desenvolvimento psicológico, buscando reconstruir os estágios finais do processo desde os estágios iniciais.

- **Explicação *versus* descrição:** em outras teorias da Psicologia não se encontravam explicações dos objetos usados nos experimentos, mas somente uma descrição de suas respostas. Ao considerar a dimensão processual dos objetos analisados e não isoladamente, entende-se que é necessária a explicação dinâmico-causal dos estágios dos processos psicológicos e de suas manifestações externas.

Para Vigotski e Luria (1996, p. 209), não somente a atividade produtiva do homem, ou seja, o seu trabalho, permite a apropriação dos materiais físicos e mentais do grupo social, mas também a língua, a qual exterioriza os resultados da “produção intelectual”, pode criar a possibilidade de evolução humana de forma continuada, isto é, histórica. Desse modo, a língua tem uma função muito importante para a apropriação das funções psicológicas superiores:

Consequentemente, a fala e o pensamento podem ocorrer separadamente, porém isso não significa absolutamente que esses dois processos não se encontrem e se influenciem reciprocamente. Pode-se dizer justamente o contrário: a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Ao se apropriar da linguagem do seu meio cultural, a criança opera uma revolução em suas funções psicológicas, que passam de primitivas a superiores. A percepção, memória, pensamento, sensação, volição, são algumas funções que se transformam radicalmente com a apropriação da linguagem.

Em suma, Vigotski (2007) considera a língua, enquanto representação simbólica da linguagem, como uma capacidade humana que promove o desenvolvimento do indivíduo. Essa reflexão carece de maiores explicações, pois será importante para este trabalho. Na próxima seção, discutiremos o papel da linguagem no desenvolvimento humano na perspectiva dos autores russos.

1.3 O papel da linguagem no desenvolvimento humano

A apropriação da linguagem no humano pode ser observada desde a infância. No seu ambiente social, a criança descobre que cada objeto tem um nome, sendo o ato de nomear uma importante capacidade de categorização e classificação. Para a criança, todavia, descobrir o significado funcional das palavras não é simples.

Primeiramente, a criança imita o som dos adultos, iniciando a reprodução desses sons. A palavra neste momento é entendida como uma forma de expressão e como meio de suprir a necessidade do infante. Em seguida, a criança forma frases contendo uma palavra somente, que são complementadas por meio de gestos para indicar o sentido. Depois, com a ampliação do seu vocabulário, a criança se interessa em saber novas palavras em vários contextos, utilizando-se de forma pouco adequada as novas palavras nas diversas situações de uso. Nessa fase, a criança cria novos vocábulos, quando percebe que seu estoque é insuficiente para se comunicar (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Com esse repertório vocabular ampliado, a criança, por volta dos dois anos, começa a usar a fala para exprimir ideias ou pensamentos. De acordo com os dois pesquisadores russos:

Enriquecendo o vocabulário, a fala que foi aprendida, e por meio da qual se construíram conceitos, também alterou o pensamento da criança; deu-lhe maior liberdade; permitiu-lhe operar com uma série de conceitos que anteriormente eram-lhe inacessíveis. A fala tornou possível maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 213).

A fala, portanto, assume o comando e redimensiona todas as funções psicológicas superiores, que passam a um patamar qualitativo superior. Na relação do pensamento com a palavra, a criança passa a trabalhar com alguns conceitos que a permitem “duplicar o mundo”. Para Luria (2001, p.32):

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que o mundo se duplica [...] A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência destes [...] da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse de linguagem.

Assim, para estudar a linguagem e o pensamento, Vigotski (1997)¹² escolheu o significado da palavra como a unidade que reflete a relação do pensamento e da linguagem. O significado é tanto um fenômeno do discurso, quanto o ato do pensamento:

Ainsi la signification du mot et à la fois phénomène verbale et phénomène intellectuel, cependant cela ne signifie pas pour elle une appartenance purement extérieure à deux domaines différents de la vie psychique. La signification du mot et un phénomène de la pensée dans la mesure seulement où la pensée est liée au mot et incarnée dans le mot – et inversement elle un phénomène du langage dans la mesure seulement où le langage est lié à la pensée est éclairé par elle. **C'est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens, c'est l'unité du mot et de la pensée** (VIGOTSKI, [1934] 1997, p.418).¹³

O que destacamos na citação acima é uma das descobertas mais importantes da teoria do desenvolvimento de Vigotski (1997). No entanto, para o psicólogo russo, o mais importante das suas pesquisas foi a descoberta de que o significado das palavras se desenvolve, sendo esta característica uma condição essencial de toda palavra.

Nos estudos de Luria (2001) sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da linguagem, ressalta-se uma importante função que a palavra tem, no sentido vigotskiano, de atribuir um significado categorial. Para Luria (2001, p. 36), a palavra não somente substitui uma coisa também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlances e relações. Atribuindo-se um sentido categorial às coisas, coloca-se em uso a função de abstração, análise e generalização, cindindo um atributo do objeto para inseri-lo em uma categoria.

A palavra, além de um fenômeno da relação entre pensamento e linguagem, é também um meio de comunicação, pois, quando nos comunicamos verbalmente, as palavras têm a função de transmitir a experiência vivida acumulada em relação a esse objeto:

Ao nomear um objeto, o homem o analisa, e não o faz sobre a base da própria experiência concreta, mas sim transmite a experiência acumulada na história social relacionada com as funções deste objeto e assim transmite o sistema de

¹² Importante ressaltar que utilizamos o livro *Pensée & Langage*, traduzido integralmente do russo por Françoise Sève, publicado em 1997, a fim de cotejá-lo com as mesmas passagens da versão em português, intitulada *A construção do pensamento e da linguagem*.

¹³ Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa de dois campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno da linguagem apenas na medida em que a linguagem está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. **É um fenômeno do pensamento verbal ou da linguagem consciente, é a unidade da linguagem com o pensamento.** (Tradução nossa)

conhecimento socialmente consolidados sobre as funções deste objeto (LURIA, 2001, p.37).

Por isso, a palavra não somente duplica o mundo, possibilitando a construção de representações, mas ela é também um instrumento de análise do mundo e da realidade viva.

Na exposição acima, percebe-se que os autores interacionistas russos colocam em evidência o papel do “social” na constituição da palavra, tendo ela também um correlato no pensamento, uma imagem mental. Na relação entre o uso da palavra e o correlato psíquico podem ser produzidos tanto conceitos cotidianos quanto conceitos científicos, sobre os quais discorreremos a seguir.

1.3.1 Conceito cotidiano e conceito científico

Na seção anterior, expusemos que Luria (2001) destaca a “categorização e a generalização” como uma das funções mais importantes da palavra, pois, por meio dela, o indivíduo pode classificar um determinado objeto, qualificando-o. As categorias nas quais se encontram as palavras, hierarquicamente subordinadas entre si, constituem o sistema de conceitos os quais se diferenciam por meio dos enlaces aos quais são classificados. Esses enlaces podem ser situacionais e diretos ou enlaces lógico-verbais. É por meio desses dois tipos de relação que Vigotski ([1934] 2009) diferencia o conceito cotidiano do conceito científico.

Para Vigotski ([1934] 2009), os conceitos cotidianos são aqueles originados das nossas atividades práticas e das interações sociais imediatas, nas quais a palavra é utilizada para expressar um pensamento com grau não elevado de generalização. Todavia, é necessário que utilizemos a palavra em situações mais complexas, que demandam um pensamento abstrato. Nessas situações, o conceito ganha um grau maior de generalização, pois catalisa índices de significação mais específicos, como ocorre, por exemplo, no âmbito das práticas da Ciência, cujas interações se estruturam em torno, não de conceitos cotidianos, mas de conceitos científicos.

Nas situações mais formais, nas quais há a discussão ou produção dos conceitos científicos, os significados desses conceitos não são apropriados de forma espontânea, mas devem ser transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem (FRIEDRICH, 2012, p. 99).

Visto que os conceitos científicos não estabelecem uma relação direta com o mundo, eles são, segundo Friedrich (2012), generalizações de segunda ordem, pois sempre se realizam

por intermédio de outro conceito, logo eles são “generalizações das generalizações”. A partir dessa constatação, duas observações podem ser feitas: 1) os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, não podendo ser originados sem eles; 2) um conceito científico existe sempre no interior de um sistema de conceitos. Ilustrando o que dissemos, vejamos o esquema abaixo, proposto por Friedrich (2012, p.100):

Figura 2 - Conceito científico e cotidiano

A formação dos conceitos científicos é uma função psicológica superior conquistada pelo gênero humano possibilitada, sobretudo, pelo uso da linguagem. Assim, a palavra ocupa um papel decisivo na formação do verdadeiro conceito, pois:

É precisamente com ele que a criança [e também no adulto] orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI, [1934] 2009, p.226).

O conceito científico possui um nível de complexidade maior, já que denota uma generalização e abstração maior da realidade, logo uma relação mais “sofisticada” entre o pensamento e a linguagem. No entanto, como se forma um conceito científico? Como os vínculos situacionais, imediatos e diretos se transformam em enlaces lógico-verbais? Vigotski ([1934] 2009) se interessou por essas perguntas e, por meio das suas pesquisas, desenvolveu uma reflexão acerca dos estágios de formação dos conceitos. Sobre isso, trataremos essa questão a seguir.

1.3.2 Os estágios de formação dos conceitos

Segundo Vigotski ([1934] 2009, p.174), há três estágios básicos no processo de formação dos conceitos: o “pensamento sincrético”, o “pensamento por complexos” e o “pensamento por conceitos”. O primeiro, o “pensamento sincrético”, pode ser definido pela utilização de palavras de acordo com a percepção do indivíduo, sendo que o significado se

refere a objetos aparentemente não relacionados uns com os outros e são ligados entre si ocasionalmente. A semelhança ocorre por meio das impressões. Nesse estágio, o significado das palavras não denota mais do que uma conglomeração sincrética e vaga dos objetos individuais. Dada a sua origem sincrética, essa imagem é altamente instável, pois é construída por nexos subjetivos.

No segundo estágio de formação dos conceitos ou “pensamento por complexos”, o conjunto de objetos dessemelhantes reunidos sem qualquer base passa a ser unificado não mais por nexos subjetivos, mas por nexos objetivos que efetivamente existem entre esses objetos; assim a criança *complexifica* esses objetos pelas características em comum que eles têm. De acordo com Vigotski ([1934] 2009, p.180), esse tipo de raciocínio pode aparecer, pois a “linguagem do adulto também está cheia de resíduos do pensamento por complexos” ou “o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas” (VIGOTSKI, [1934] 2009 p.228-229).

O complexo é a generalização formada por vínculos fatuais e fortuitos, diferentemente dos vínculos de um conceito verdadeiro, que são generalizados por um traço e uma uniformidade. Essa fase é composta por 5 subfases:

- 1) Tipo de complexo associativo: pode basear-se em todo e qualquer nexo que o indivíduo note entre os objetos da amostra e os objetos de alguns outros blocos. Qualquer conexão entre o objeto do núcleo e outro qualquer objeto é o suficiente para que o indivíduo inclua esse objeto no grupo e o designe pelo “nome de família”;
- 2) O pensamento por complexos do segundo tipo consiste em combinar os objetos ou as impressões concretas em grupos que se assemelham muito estreitamente a coleções. Os objetos são agrupados com base em qualquer traço, complementando-se, assim, mutuamente. Pode haver semelhança com a fase anterior;
- 3) Após o estágio de pensamento que opera por complexos, tem-se o complexo em cadeia — uma adjunção dinâmica e sequencial de ligações isoladas em uma única, sendo o significado transmitido de um elo para o outro. A formação de cadeias demonstra a natureza factual concreta e perceptiva do pensamento por complexos. Um objeto que entrou em um complexo devido a um dos seus atributos, não entra nele como portador desse atributo, mas como elemento isolado com todos os seus atributos. Esse estágio não tem um centro organizador. Como exemplifica Luria (1996, p. 46), no complexo por cadeia, “[...] para uma pequena pirâmide verde escolhe-se uma grande pirâmide azul

(pelo traço de forma), para esta, um grande cilindro azul (pelo traço de cor), escolhendo-se para o cilindro azul um pequeno cilindro amarelo (pelo traço da forma);

- 4) Formação de um complexo com vínculos incorretos e fluidos, no qual não há um contorno definido;
- 5) Ponte transitória para a formação dos conceitos, por isso esse complexo se chama *pseudoconceito*, que é um modo de pensamento diferente obtido por intermédio de operações intelectuais diversas.

Os pseudoconceitos formam o elo entre o pensamento por complexos e os verdadeiros conceitos. Mesmo que semelhantes aos conceitos, eles são psicologicamente diferentes. O agrupamento realizado pela formação do pseudoconceito é feito pela semelhança concreta visível e não por qualquer propriedade abstrata.

Ademais, os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VIGOTSKI, [1934] 2009). De acordo com o autor, “não fosse o predomínio dos pseudoconceitos, os complexos [pensamento por] seguiriam uma trajetória diferente daquela dos conceitos dos adultos, o que tornaria impossível a comunicação verbal entre ambos”.

Para Vigotski ([1934] 2009), sem o estágio intermediário dos pseudoconceitos, o pensamento por complexos se desenvolveria sem direção para a formação dos conceitos, de forma que cada indivíduo daria seu próprio significado, isto, obviamente, impediria toda vida social devido à impossibilidade de comunicação entre os seres humanos.

O terceiro estágio de formação, o último, é chamado por Vigotski ([1934] 2009) de “pensamento por conceitos”. Para a formação do verdadeiro conceito, é necessária, além da generalização de elementos semelhantes, a discriminação e abstração desses elementos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência, a fim de que ocorra uma síntese. De acordo com as considerações de Vigotski ([1934] 2009), esse último estágio poderia ser formado por quatro fases:

- 1) Proximidade entre conceito e pseudoconceito, pois ainda há uma vaga impressão de identidade ou semelhança, porém não uma discriminação precisa de determinados atributos.

- 2) É a chamada “fase dos conceitos potenciais”, visto que é realizada uma discriminação somente usando um atributo comum aos elementos do grupo. Nesta fase, formam-se agrupamentos considerando uma única característica inerente aos objetos, que pode ser a sua cor ou o seu formato. Os conceitos advindos do pensamento potencial antecedem a fase da formação do conceito propriamente dito, pois ainda não se alcançou uma completa abstração da palavra, muitas vezes utilizando apenas o seu atributo funcional. Por isso, para Vigotski ([1934] 2009, p.223), o conceito advindo do pensamento potencial não é um conceito, mas pode vir a sê-lo. Em síntese, de acordo com Vigotski ([1934] 2009, p. 237), os conceitos advindos do pensamento potencial se baseiam na discriminação de alguns atributos comuns que de fato os objetos contêm.
- 3) Ocorre a abstração de determinados atributos, com a “destruição” da situação concreta e do vínculo concreto dos atributos, criando uma premissa para uma nova combinação desses atributos. Nesta fase, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização (unir) e da diferenciação (separar). Essa fase exige uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica em uma relação mais sofisticada com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema.
- 4) Formação do conceito, quando uma série de atributos abstraídos volta a se sintetizar, para se tornar a base do pensamento com o qual o indivíduo percebe a realidade circundante.

Como afirma Vigotski ([1934] 2009, p.228), é somente na adolescência que a criança conclui o terceiro estágio e inicia o pensamento por conceitos, contudo o autor ressalta que, mesmo na idade adulta, o pensamento por complexos ou pseudoconceitos é recorrente.

Em resumo, após a descrição e explicação das três fases de formação conceitual, podemos dizer que, à guisa de Vigotski ([1934] 2009, p.237), sinteticamente, os conceitos têm dois cursos básicos por onde transcorre o seu desenvolvimento:

Procuramos mostrar como a função de combinar e formar um complexo de vários objetos particulares do nome de família, por intermédio de objetos comuns a todo um grupo, ao desenvolver-se, constitui a forma basilar do pensamento por complexos e como, paralelamente, conceitos potenciais que se baseiam na discriminação de alguns atributos comuns formam o segundo curso no desenvolvimento dos conceitos (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 237).

Os conceitos científicos são aprendidos tanto na escola, quanto em outros sistemas formativos, sendo este é o principal espaço onde são apresentados aos novos membros humanos os saberes construídos durante a história da humanidade. Assim, além de sequenciar os estágios de formação dos conceitos, o psicólogo russo também se preocupou em verificar como ocorre a aprendizagem dos conceitos. Discutiremos a seguir algumas conclusões de Vigotski sobre essa questão.

1.4 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vigotski

Na abordagem da teoria interacionista social, a aprendizagem sempre ocorre dentro de uma mediação formativa, ou seja, dentro de um processo de interação no qual o novo saber será apropriado. Sendo assim, segundo Vigotski (2005), a aprendizagem não acontece de forma autônoma pelo natural desenvolvimento da inteligência, mas na relação entre a experiência precedente tanto pessoal quanto da cultura e a mediação estabelecida. Para clarificar sua concepção de aprendizagem, Vigotski (2005) tece comentários a respeito das teorias mais importantes da sua época a respeito dessa questão.

A primeira concepção, atribuída a Piaget ([1926] 1999), postula que *a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento*, sendo necessário, para que a aprendizagem ocorra, primeiramente uma maturação no nível desenvolvimental do indivíduo. Assim, diante de um dado problema proposto para uma criança, por exemplo, esta somente conseguirá resolver o problema se já tiver cumprido uma certa etapa do seu processo de desenvolvimento. Exemplificando essa questão, Vigotski (2005) cita um método já usado por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento em idade infantil: quando ele pergunta à criança “porque o sol não cai”, não pretende que a criança responda de alguma maneira essa questão, pois, na realidade, a finalidade das perguntas inacessíveis é precisamente estudar as tendências do pensamento infantil de uma forma pura, totalmente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura.

Ao discorrer sobre a teoria de Piaget ([1926] 1999), Bronckart (2006, p.182) entende que o psicólogo genebrino exclui em suas formulações o fato de que as intervenções formadoras do meio social desempenham um papel importante na explicação sobre os processos dinâmicos do funcionamento mental. Consequentemente, para Bronckart (2006, p. 182):

Pelo fato de Piaget considerar esses processos internos como os únicos fatores verdadeiros do desenvolvimento, atribui apenas um papel secundário às

aprendizagens: a aprendizagem é o que é permitido por um determinado estado de desenvolvimento; ela é uma consequência, não uma causa.

Nas concepções de Piaget, a dimensão da linguagem, bem como as dimensões efetivas e emocionais, é desenvolvida por meio dos processos e estruturas da cognição. Diante dessas considerações, Bulea e Bronckart (2008) dirige três críticas ao construtivismo piagetiano:

- 1) pode ser comparado ao behaviorismo, pois não considera os efeitos dos fatores históricos, econômicos e sociais sobre as condições de elaboração e sobre o próprio conteúdo dos conhecimentos científicos;
- 2) minimizou o papel dos fatores languageiros e interativos na construção dos conhecimentos, ao contrário, salientou o desenvolvimento individual, lógico e cognitivo exclusivamente pela ordem biológica. Assim, o construtivismo propõe uma leitura do processo desenvolvimental em que o papel da história é minimizado.
- 3) em decorrência das duas críticas anteriores, a teoria não considera as consequências do processo de formação pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento

Pelo que dissemos acima, portanto, a teoria de Piaget ([1926] 1999) considera que *há uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, sendo que este segue sempre aquele.*

A fim de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é imprescindível, antes de tudo, de acordo com Vigotski (2005, p. 26), considerar o fato de a criança já ter aprendido algumas operações antes da sua entrada na escola. Ao iniciar o percurso escolar, a criança já teve contato, por exemplo, com operações aritméticas e outras informações que lhes foram passadas pelos adultos, ou seja, a criança já passou por uma fase pré-escola que, diferentemente da escola, não é sistematizada. Do ponto de vista de Vigotski (2005), é necessário considerar essa fase ao se estudar a aprendizagem e o desenvolvimento, pois a criança entra na escola em uma etapa do desenvolvimento já definida, logo, a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas ligados desde os primeiros dias de vida da criança.

A inserção da criança na escola é extremamente importante para que o indivíduo continue o processo de aprendizagem de forma sistematizada e adequada ao seu nível de desenvolvimento atual. Vigotski (2005), portanto, concorda com a afirmação segundo a qual a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento, porém entende que essa relação não pode ser estabelecida somente por um único nível de desenvolvimento, mas pelo menos por dois.

O primeiro deles é aquele que Vigotski (2005, p. 35) chama de nível de desenvolvimento real, no qual o indivíduo já atingiu um nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais, resultado de um processo já realizado. Analisando esse nível, observaremos que o indivíduo consegue realizar certas tarefas sem a ajuda dos outros e sem perguntas-guias e demonstrações. O segundo nível necessário para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento é a zona de desenvolvimento potencial, que é o domínio dentro do qual as tarefas são realizadas com a ajuda do outro. A relação entre esses dois níveis define a chamada área de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal permite a visualização de um quadro bem claro do que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, de considerar os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimento percorridos, como também os processos que se encontram atualmente em estado de formação, amadurecimento e desenvolvimento. Por isso o desenvolvimento para Vigotski (2007, p.103) é dinâmico e varia de pessoa para pessoa, bem como é estimulado pela aprendizagem.

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos.

Assim, o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento real, despertando e acionando uma série de processos interiores de desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental.

Dessa forma, os processos de desenvolvimento e os processos de aprendizado não coincidem, mas estabelecem uma relação na qual o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. Logo, a aprendizagem não é desenvolvimento: por exemplo, quando uma criança domina uma operação matemática, como a adição, não significa que seus processos de desenvolvimento estão completos, apenas que eles tiveram um início. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem devem ser convertidos um no outro pelo estabelecimento de uma unidade entre ambos, mas não de uma identidade ou igualdade.

A seguir, trataremos dos pressupostos do ISD, bem como de algumas noções trazidas por essa abordagem teórica. Em seguida, detalharemos o método de análise textual/discursivo proposta por essa teoria.

2. O interacionismo sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo é uma corrente teórica iniciada nas últimas décadas do séc. XX e em continuidade até os dias de hoje. Surgiu como uma vertente que retomou as questões de pesquisa iniciadas pelo interacionismo social, desenvolvido na primeira metade do séc. XX em países da Europa e da América do Norte.

No Brasil, o ISD foi divulgado em grande escala por meio da tradução da obra “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, publicada em 1999 e que contém conceitos basilares do ISD, sobretudo ligados à análise da linguagem em textos e discursos. Destaca-se, nesse contexto, o relevante papel de Anna Rachel Machado que, além de realizar a tradução da referida obra¹⁴, executou diversas ações para a expansão do ISD em nosso país.

Assim sendo, as questões de pesquisa do ISD, segundo Bronckart (1999), têm como ponto de partida a tese formulada pelos pesquisadores russos, como Vigotski, Leontiev e Luria: “A tese geral do interacionismo social declara que as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma **socialização** particular que é possibilitada pela **emergência histórica de instrumentos semióticos**.”.

Os grifos na citação foram destacados pelo próprio autor e evidenciam as preocupações de pesquisa do ISD. O grupo interacionista de Vigotski, como expusemos na seção anterior, teorizou várias questões acerca do papel da linguagem no desenvolvimento humano e da relação do pensamento com a linguagem, no entanto, após a morte prematura de Vigotski, carecia de pesquisas que investigassem o papel real e efetivo das produções languageiras no desenvolvimento. Nas palavras de Bronckart (2006):

A especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central, visando demonstrar que as práticas de linguagem situadas são instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

¹⁴ Ressalta-se que a tradução também foi realizada pelo Prof. Péricles Cunha.

Para sistematizar a teoria do Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (2008), assume epistemologicamente alguns pressupostos, assumidos também pelo interacionismo social, entre os quais:

- Adere ao monismo de Spinoza, proposto em sua “Ética”, pela qual se compreende que o que existe é o resultado da matéria viva em constante mudança, sendo que os aspectos físicos (observáveis no espaço) e psíquicos (relativos à mente - observáveis somente pelos seus efeitos), mesmo que tenham manifestações diferentes, possuem a mesma natureza e, portanto, relacionam-se em paralelo. Desse modo, a cada ponto do pensamento corresponde um ponto da extensão (do físico) e a cada ponto da extensão corresponde a um ponto do pensamento, logo existe um paralelismo psicofísico entre esses dois atributos constitutivos dos seres humanos.
- Por consequência da adesão anterior, opõe-se ao cartesianismo dualista de Descartes, ou seja, na tese de que a mente não tem relação com o componente físico, mas o controla. Bronckart (2006) rejeita essa ideia, pois não acredita que as propriedades cognitivas primam sobre as outras propriedades de ser humano. O autor contesta a “preeminência do sujeito cognitivo e a uma concepção do sujeito como ser cognitivo”.
- Rejeita a tese da Física newtoniana, sintetizada na frase “Nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”, pela qual se entende que a Natureza possui propriedades estáveis eternas. Em contraste, o ISD defende que a emergência história nos mostra que não há determinação tão categórica e previsível como apontava Newton (BULEA; BRONCKART, 2008).
- Opõe-se ao fracionamento das Ciências Humanas/Sociais por considerar que o Homem não pode ser analisado em sua complexidade se o isolarmos em um conjunto de práticas científica, como se entende a partir do Positivismo de Comte. Por isso, o ISD não adota a epistemologia positivista.

Ao rejeitar o estudo do Humano enquanto ser atomizado e analisado de forma fracionada pelas ciências, Bronckart (2008a) busca compreendê-lo em sua complexidade, nas mais diversas práticas sociais nas quais estão engajados. Estudar o Humano nas suas práticas é tratá-lo como integrante de uma coletividade, na qual ele exerce funções acordadas entre os pares. Para Bronckart (1999), as unidades semióticas são refletoras da interação do indivíduo com seu meio, por isso elas devem ser estudadas de forma sistemática, buscando a compreensão do Humano.

A partir dos pressupostos que assume e, também, da sua compreensão do Humano, o ISD tem os seguintes princípios:

- a) Na espécie humana, diferentemente das outras espécies, é possível o desenvolvimento de capacidades novas permitindo a organização de atividades coletivas mais organizadas e complexas;
- b) Para a mediação e transmissão dessas capacidades, que tornavam as relações humanas mais complexas, foi necessária a criação de mecanismos de cooperação por meio da emergência de atividades de linguagem;
- c) As unidades semióticas produzidas por essa atividade de linguagem são acordadas e compartilhadas pelo coletivo;
- d) A apropriação e interiorização dessas unidades semióticas são transformadoras do psiquismo individual, possibilitando a passagem do homem da ordem biológica para a ordem histórico-social (BRONCKART, 2008a).

Explicamos, na seção anterior, que uma das preocupações de Vigotski e seu grupo foi a discussão a respeito das formas de transmissão dos saberes, ou seja, como os membros mais experientes do grupo integram e transmitem os produtos materiais e mentais da cultura. A partir disso, surgiram as reflexões de Leontiev ([1959] 2005) sobre a teoria da atividade, na qual ele separa as noções de atividade, operação e ação, e também, as discussões de Vigotski (2007) sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como o papel da escola. No âmbito do interacionismo sociodiscursivo, essa questão também é discutida a partir dos trabalhos de Vigotski e, por essa razão, a seguir, nos deteremos nesta questão.

2.1 Mediações formativas no ISD

Em razão da sua filiação ao interacionismo social, um dos interesses de pesquisa do ISD é a análise dos processos de mediação e formação, já que os saberes produzidos dentro das práticas humanas precisam ser apropriados pelos novos indivíduos que irão adentrá-las. Assim, o ISD se interessa pela análise dos “sistemas formativos”, que são definidos por Bronckart, Bulea e Bota (2006, p.51) como:

Nós qualificamos de “sistemas formativos” todas as atividades (formal ou informal, “escolar” ou não) visando à transmissão dos adquiridos coletivos, quer dizer os procedimentos de intervenção deliberados visando ao desenvolvimento das pessoas, que por sua vez colocam à disposição desses últimos certos aspectos dos pré-construídos socio-históricos (“versão instrução”), e fornecendo os instrumentos que permitem a eles de contribuir de maneira original na transformação permanente desses mesmos pré-construídos (“versão educação”). (Tradução nossa)

Para o ISD, não foi somente a emergência das práticas de linguagem que causaram a “revolução da espécie humana”, mas também a necessidade de organização de sistemas formativos, pois através deles que a espécie direciona aquilo que é estabelecido para a sua continuidade, logo existe uma “intencionalidade social” para a criação de sistemas formativos, uma vez que eles direcionam o desenvolvimento dos novos membros do grupo social (BRONCKART, BULEA, BOTA, 2006).

Os sistemas formativos podem ser agrupados em processos de educação desenvolvidos especificamente no meio escolar, ou em outros processos em que os indivíduos mais experientes integram os recém-chegados no conjunto de pré-construídos coletivos, desenvolvendo conjuntamente atividades e mostrando as normas e os valores sociais, quando lhes são fornecidos comentários verbais sobre essas atividades. Além disso, os sistemas formativos podem ser organizados em processos de transação social, os quais são desenvolvidos nas interações cotidianas entre as pessoas já dotadas de pensamento consciente, na forma de avaliações muitas vezes languageiras.

Nos processos formativos, em meio escolar ou não, nota-se que, em nenhum deles, negligencia-se o papel do coletivo na integração dos menos experientes ao meio. Na seção sobre o interacionismo social, destacamos, à luz de Vigotski e Luria (1996), que o novo membro do coletivo, ao nascer, já se encontra em um mundo humanizado, ou seja, em um ambiente em há produtos da cultura disponíveis e utilizados pelos demais membros. Portanto, o ISD contraria as abordagens cognitivistas a respeito dos processos de formação, as quais defendem a primazia dos níveis cognitivos para a explicação da aprendizagem das capacidades sociais, languageiras e afetivas.

Em divergência a essas abordagens cognitivistas, o ISD defende o papel preponderante da linguagem nos processos de formação, defendendo que: i) a interiorização das quatro propriedades dos signos da linguagem postuladas por Saussure (seu caráter imotivado, radicalmente arbitrário, discreto e ativo) torna possível a construção das unidades representativas do psiquismo humano; ii) a interiorização das relações predicativas entre as frases articula as unidades representativas em um sistema de pensamento; iii) a apropriação dos

tipos de discurso (sobre os quais discorreremos mais à frente) permite o desenvolvimento dos diferentes tipos de raciocínios: do senso prático, os causais-temporais, e os raciocínios lógicos ou semi-lógicos (BRONCKART, BULEA, BOTA, 2006).

Por meio dos sistemas formativos, a consciência humana torna-se, além de histórica, social e cultural, também semiótica. Sobre essa última, conforme Bronckart (2003, p. 56), o ISD entende que a consciência e as funções psíquicas superiores do homem (sobretudo o pensamento e a linguagem) são o produto da apropriação e, posteriormente, da interiorização das propriedades das diferentes formações sociais nas quais todo ser humano se encontra necessariamente inserido. Esse processo de interiorização, por sua vez, realiza-se no quadro estrutural que constitui a ação humana e por um meio, que é o das produções semióticas, sejam os textos verbais orais ou escritos.

2.2 A linguagem como objeto de análise do ISD

Enfatizamos até aqui que a linguagem, enquanto uma função psicológica superior, tem importante papel no quadro das práticas humanas.

Portanto, uma pesquisa realizada com base no ISD precisa, antes de tudo, compreender como a linguagem é concebida dentro deste quadro teórico e qual a sua relação com o desenvolvimento humano. Assim sendo, trataremos desta questão nas próximas páginas, buscando compreender, também, como a linguagem se relaciona com o pensamento humano. Ademais, exporemos os níveis de análise desenvolvidos no ISD para a análise das produções textuais situadas.

2.2.1 *Linguagem, texto e gêneros textuais no ISD*

Contrariamente a outras, a espécie humana desenvolveu a capacidade de organizar as atividades coletivas de forma mais complexa. Esse fato gerou a necessidade da emergência de atividades de linguagem, ou seja, produções verbais que garantissem a regulação, cooperação e transmissão dos acordos coletivos. Ao serem partilhadas e acordadas pelo coletivo, as unidades semióticas produzidas pela atividade de linguagem eram apropriadas e interiorizadas pelos membros, possibilitando, assim, transformações do psiquismo individual (BRONCKART, 2008a).

Dentro de cada coletivo humano, há várias atividades de linguagem praticadas conjuntamente pelos membros do conjunto. As atividades languageiras podem ser analisadas por meio dos textos (orais ou escritos) partilhados pelos membros do grupo social, pois eles são os correspondentes empíricos de uma ação de linguagem e são produzidos com os recursos de uma língua natural. Na verdade, não temos acesso à atividade de linguagem, senão através das práticas verbais pelas quais podemos compreendê-la, ou seja, os textos convencionalizados para as várias situações de comunicação (BRONCKART, [1997] 1999).

Desse modo, para se compreender um texto é necessário, primeiramente, situá-lo na atividade de linguagem específica na qual ele é praticado. Analisar somente as características da língua natural pela qual o texto é produzido não garante a sua real compreensão (BRONCKART, 2008b, p.113).

O ISD se baseia em teóricos que atribuem à linguagem um importante papel nas práticas humanas, assim descrever a língua natural pela qual se produz um texto, enfatizando somente a estrutura linguística, não nos fornece a verdadeira expressão do pensamento consciente, pois, seguindo autores como Humboldt, Saussure e Volochínov, a linguagem é uma forma de agir no mundo e não uma forma de imitá-lo por meio da língua.

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa e pragmática (BRONCKART, [1997] 1999). Logo, os textos contêm, também, uma dimensão comunicativa e uma pragmática. O texto é uma unidade comunicativa, produto empírico de uma atividade de linguagem, por isso todo o texto tem uma motivação para a sua produção. Além do uso comunicativo que fazemos da linguagem, a utilização da faculdade de linguagem também é pragmática, no sentido de sempre estabelecer relação com a situação de produção na qual o texto será produzido (BRONCKART, [1997] 1999).

Por conter uma função pragmática, para o ISD, na medida em que cada texto tem características particulares, eles pertencem a um gênero textual, que não esgota de forma alguma o estilo particular de cada texto, visto que este é resultado de uma ação de linguagem em uma situação de comunicação determinada (LOUSADA; ROCHA, 2014).

Os gêneros textuais, visto que são resultados das práticas humanas, são de número ilimitado e por isso não são fáceis de serem catalogados, tanto que Bronckart (1999) os define como uma nebulosa, imagem que representa a impossibilidade de se obter uma exata identificação dos gêneros.

Na corrente do ISD, em consequência, os gêneros textuais se transformam à proporção que as práticas humanas sofrem mudanças. Apropriar-se dos gêneros textuais, em suma, é dominar as práticas humanas numa determinada prática social, a fim de participar das interações sociais de forma mais eficaz. A aprendizagem dos gêneros, assim, segundo Machado (2005), é uma forma de socialização do indivíduo.

Nesse sentido, podemos entender o modo pelo qual o ISD entende o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem dos gêneros textuais, que permitem ao indivíduo a participação efetiva nas interações sociais. Ao tratar dessa questão, Bronckart (2006) designa como uma aprendizagem social a apropriação dos gêneros textuais pelos indivíduos, entendendo os gêneros como instrumentos (no sentido vigotskiano) para o desenvolvimento.

Para exemplificar, tomemos as práticas científicas. Para se realizar alguma pesquisa científica é necessária a compreensão das práticas de linguagem que regulam essa atividade, pois uma investigação deve ser planejada, relatada, e defendida oralmente. Dessa forma, podemos dizer que a prática científica mobiliza diversos textos como, por exemplo, o resumo e as resenhas, entre outros. No processo do mestrado, por exemplo, os alunos, pesquisadores em formação, devem produzir alguns gêneros textuais específicos convencionados na prática formativa deste contexto. Assim, é por meio desse percurso de práticas de linguagem que o estudante tem acesso à atividade de fazer uma pesquisa científica.

Dito de outra forma, considerando o mestrado como uma prática particular dentro do meio universitário, deve-se observar que algumas ações de linguagem são essenciais para a realização da pesquisa. Em primeiro lugar, o estudante precisará escrever um projeto de pesquisa. Em seguida, ele deverá relatar o desenvolvimento de seu projeto, mostrando os dados já obtidos, logo, ele necessitará apresentar um relatório de qualificação. Consequentemente, o relatório deverá ser apreciado por pesquisadores experientes no âmbito do exame de qualificação. Em um segundo momento, no estágio final da pesquisa, os mestrandos deverão produzir uma dissertação de mestrado e defendê-la perante uma banca de especialistas.

Dissemos anteriormente que as práticas de linguagem são moldadas por um determinado gênero textual, produzidos por meio de uma língua natural. Por isso, enfatizamos também que as características linguísticas de um texto, isoladamente, não permitem compreender o seu verdadeiro sentido na atividade comunicativa. No entanto, atrelando o uso das unidades semióticas dentro de uma determinada prática social, o signo linguístico revelará, de acordo com Bronckart (2010), uma propriedade que eles têm, ou seja, das cristalizações psíquicas de unidades da interação social e sua interiorização, geradora da socialização do psiquismo.

Em conclusão, buscamos explicar algumas ideias que mostram o papel da linguagem no ISD, bem como o tratamento dado a essa questão por meio dos conceitos de texto e gênero textual. Diante da importância que a linguagem ocupa se faz necessário um método a partir do qual seja possível realizar a análise linguística das práticas de linguagem situadas. Nesse sentido, o ISD, após muitas pesquisas, elaborou um método de análise textual o qual será explicado a seguir.

2.3 Procedimentos de análise textual na perspectiva do ISD

A fim de compreendermos os níveis propostos pelo ISD para a análise textual, é necessário, primeiramente, reforçar algumas noções propostas por essa corrente teórica. Assim, trataremos a seguir das ideias de Volochínov.

Como Vigotski, Volochínov ([1929], 2009 p.53) atribui à palavra, enquanto signo semiótico e ideológico, a função de organizadora da linguagem interior e do psiquismo individual sendo que, este último, todavia, não deve ser entendido como uma atividade mental originada e controlada por um organismo biológico, pois a o psiquismo individual também é social, visto que todo indivíduo se encontra em um meio ideológico rodeado de signos semióticos.

Sendo a linguagem interior (ou discurso interior) um espaço confuso de pensamentos, é somente por meio das palavras, quando ela se encontra com o meio exterior (a situação social), que poderemos encontrar uma forma de expressão ideológica. Portanto, a palavra é o limiar, a fronteira entre a linguagem interior e exterior.

Não obstante, Volochínov ([1929], 2009 p.52) insiste que não somente a atividade mental é expressa por meio dos signos, mas para o próprio indivíduo ela somente existe sob a forma de signos, pois fora do material semiótico a atividade interior não existe como forma de expressão potencial. Tudo o que ocorre no organismo pode vir a ser material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico. Na verdade, o homem não pode pronunciar nem uma só palavra permanecendo homem biológico, uma variedade bípede do reino animal, pois a palavra receberá uma *coloração sociológica e histórica* (VOLOCHÍNOV, [1930] 2013, p.149).

Em síntese, compreendemos que, para Volochínov, os signos semióticos têm tanto uma “vida” dentro da consciência do indivíduo quanto fora, ou seja, no meio social e ideológico concreto no qual ele será utilizado. Sobre essa questão, de acordo com Bronckart (2017, p. 42):

Nesta perspectiva, a interpretação dos textos concretos exige que se coloquem em relação às formas linguísticas observáveis com os elementos do contexto. É sobre esta base que Volochínov explicitou o programa metodológico que orientou a maior parte das ciências do texto: analisar inicialmente as *atividades de interação verbal* no seu quadro social concreto; analisar os *gêneros discursivos/textuais* mobilizados nessas interações; proceder, enfim, ao exame das *propriedades linguísticas formais* de cada um dos gêneros.

Desse modo, o método de análise do ISD tem como preocupação inicial o levantamento das questões contextuais. Para isso, analisa-se a esfera da atividade humana e o contexto social mais amplo e específico, demarcando quais os papéis sociais do enunciador e do destinatário da ação de linguagem, além do local social da interação e de seu objetivo. Após essa reflexão, inicia-se a análise propriamente textual, desde a macroestrutura até a microestrutura do texto. Ao pensar sobre o contexto de produção, o agente produtor refletirá sobre o mundo físico e sociossubjetivo de produção, compreendido pelo:

Contexto físico	Contexto social
a) lugar físico de produção, ou seja, o local onde o texto é produzido;	a) lugar social: em que ambiente de interação o texto é produzido;
b) momento de produção, ou a duração temporal na qual o texto foi escrito;	b) posição social do produtor: o papel social desempenhado na interação (professor, jornalista, patrão), que lhe dá o estatuto de enunciador;
c) emissor, ou a pessoa que fisicamente produziu o texto;	c) posição social do receptor, que lhe dá o estatuto de destinatário;
d) receptor, ou a pessoa que fisicamente recebe o texto.	d) objetivo da interação.

Posteriormente, seguindo o programa metodológico de Volochínov, analisa-se a infraestrutura geral do texto, composta pelo plano mais geral do texto, isto é, a organização de conjunto do conteúdo temático, e pelos tipos de discurso. A seguir, apresentaremos o plano global dos conteúdos temáticos dos cinco gêneros prescritos no âmbito do mestrado, em nosso contexto.

2.3.1 A infraestrutura textual: Plano global dos conteúdos temáticos

Para apresentar e ilustrar o plano global dos conteúdos temáticos do gênero textual projeto de pesquisa, utilizamos os trabalhos de Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2005) e Motta-Roth, Hendges (2010). Esse plano consiste em:

Quadro 9 - Plano global dos conteúdos temáticos do projeto de pesquisa

Partes ou capítulos	Objetivo
<i>Identificação ou dados do projeto</i>	o título da pesquisa (que deve expressar com precisão o tema ou problema que o projeto se ocupa); área de pesquisa; autor e orientador; instituição
<i>Problemas, hipóteses e perguntas</i>	apresentação do problema de pesquisa ou as perguntas às quais o pesquisador quer responder
<i>Justificativa</i>	Mostrar a relevância e originalidade do projeto, ressaltando sua inovação. Essa seção é argumentativa, pois tem de levar o leitor a ficar convencido da necessidade da pesquisa (MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010, p.56).
<i>Objetivo geral e objetivo específico</i>	De acordo com Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2005, p.84), o objeto que será tratado deve ser explicitado logo no início da Introdução, sendo acompanhado de um relato dos percursos seguidos para a delimitação do assunto. O objetivo geral é o que se espera vir a conseguir com a realização da pesquisa. O objetivo específico esclarece o conteúdo do objetivo geral, sendo expresso por itens (<i>a</i> e <i>b</i> , por exemplo).
<i>Síntese da literatura relevante</i>	Apresentar uma síntese dos textos lidos, mostrando os conceitos centrais para a pesquisa. Para MOTTA-ROTH, HENDGES (2010, p.57) a pesquisa científica é um trabalho comunitário de uma dada comunidade científica com seus <i>objetos de estudo, raciocínios, ferramental teórico</i> .
<i>Metodologia</i>	Organização dos procedimentos adotados e a natureza dos dados obtidos. Além disso, há a descrição dos participantes da pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados.
<i>Resultados/impactos esperados</i>	Essa seção é também argumentativa, pois se pretende convencer o leitor de que os resultados esperados serão importantes e relevantes.
<i>Cronograma</i>	Divisão temporal das etapas da pesquisa dentro do prazo de vigência do trabalho como um todo.
<i>Orçamento</i>	Explicitação das fontes financiadoras da pesquisa, caso houver.
<i>Bibliografia</i>	Ao final do projeto de pesquisa, todas as referências citadas ao longo do trabalho (especialmente aquelas da seção da revisão da literatura) devem ser indicadas e listadas em ordem alfabética.

O segundo gênero textual produzido no âmbito do mestrado é o relatório de pesquisa. De acordo com Silva e Silva (2010), o gênero textual relatório de pesquisa é utilizado de forma dinâmica no meio acadêmico. Entretanto, frequentemente, os relatórios são requisitados pelas

agências financiadoras de pesquisa, a fim de regular e acompanhar os estudos científicos por elas financiados. No caso do mestrado, além dos relatórios destinados às agências financiadoras, há o relatório de qualificação, que é exigido em diversos programas de pós-graduação. Nesse contexto, os relatórios têm a finalidade de verificar se a pesquisa, segundo o ponto de vista de pesquisadores experientes e capazes de compreendê-la, está sendo desenvolvida com rigor científico. Assim, esses pesquisadores buscam comentar e interpelar o estudante acerca das decisões e resultados aos quais chegou.

Silva e Silva (2010), ao explicarem a função do relatório, comparam-no ao artigo científico e monografia. Os relatórios de pesquisa têm a finalidade de mostrar o processo da investigação científica; os artigos têm a função de apresentar um conhecimento científico mais sistematizado e estabilizado; já a monografia tem como finalidade expor com maiores detalhes um objeto de pesquisa por meio das perguntas de pesquisa e as respostas encontradas a elas.

O gênero textual relatório de pesquisa é composto pelas seguintes ações (RODRIGUES, 2008):

- Introduzir o estudo
- Revisar literatura
- Descrever a metodologia
- Apresentar e discutir dados
- Concluir o relato

De forma mais desenvolvida, Kleina (2016, p. 125) afirma que a estrutura do relatório varia conforme a pesquisa realizada e as orientações das instituições que o solicitam. Porém, o autor lista os principais itens que podem estar presentes na redação de um relatório:

Quadro 10 - Plano global dos conteúdos temáticos do relatório de qualificação

Plano global do relatório descrito pelos <i>experts</i>
<i>Capa</i>
<i>Folha de rosto</i>
<i>Resumo</i>
<i>Listas</i>
<i>Sumário</i>
<i>Introdução (tema, objetivos e justificativa)</i>
<i>Revisão bibliográfica</i>
<i>Metodologia (resultados e discussão dos resultados)</i>
<i>Conclusões e/ou recomendações</i>

<i>Referências</i>
<i>Anexos</i>
<i>Agradecimentos</i>
<i>Ficha de identificação do relatório</i>

A respeito do gênero textual exame de qualificação oral, Zani e Bueno (2015, p. 65) afirmam que ele ocorre na esfera social acadêmica, em uma instituição escolar, pública ou privada, em nível de Pós-graduação Stricto Sensu mestrado e Doutorado. Os destinatários formam um pequeno grupo de acadêmicos, geralmente, professores doutores especialistas no tema apresentado pelo candidato. E o aluno/pesquisador assume o papel de cientista em formação que irá transmitir a sua pesquisa, a destinatários especialistas, ou seja, a banca examinadora, sobre o tema a ser tratado.

Na verdade, segundo Dolz et al (2004), na situação comunicativa de uma comunicação oral, o expositor ocupará uma posição de “especialista” no assunto, pois é detentor de um conhecimento específico maior do que o público, porém não maior do que o domínio que o avaliador tem do assunto exposto. De todo modo, o papel de especialista garante ao expositor uma autoridade perante o auditório, quando este transmite uma sensação de segurança daquilo que está sendo explanado.

Ainda segundo Zani e Bueno (2015), baseadas em Dolz e Schneuwly (2004), e nos estudos de Kleina (2016), a infraestrutura do gênero textual exame de qualificação e defesa de mestrado têm as seguintes etapas:

Quadro 11 - Plano global dos conteúdos temáticos do exame de qualificação e defesas

Etapas da produção do Exame/Defesa oral	Objetivo
<i>Etapa inicial, introdutório ou de abertura</i>	Agradecimentos e apresentação dos membros da banca pelos orientadores; explicação do funcionamento da conversação.
<i>Etapa da arguição ou desenvolvimento</i>	Trata-se da etapa com maior duração, pois os dois examinadores da banca fazem seus questionamentos/comentários. Nesse momento, há turnos conversacionais dos estudantes, que respondem, quando necessário, às perguntas.
<i>Etapa final ou conclusão</i>	Terminada a arguição, os membros da banca reúnem-se de forma isolada para buscar consenso sobre o resultado do exame de qualificação ou da Defesa de mestrado. O resultado pode ser dado ao aluno após essa reunião, que é o procedimento mais comum.
<i>Etapa de fechamento ou encerramento</i>	Agradecimentos e despedidas.

Finalizando, o último gênero sobre o qual discorreremos será a dissertação de mestrado. A dissertação de mestrado é um requisito, na maioria dos programas de pós-graduação do país, para o encerramento de uma pesquisa científica. Ela é o objeto que será analisado pelos pesquisadores experientes da banca, e pelo qual eles deliberarão acerca da qualidade e validade do estudo empreendido. Igualmente a outros gêneros textuais essenciais da prática científica, a dissertação, muitas vezes, não é trabalhada no âmbito das disciplinas da pós-graduação.

Em relação ao contexto de produção, de acordo com Muniz-Oliveira e Barricelli (2009, p. 88), uma dissertação de mestrado é produzida por pessoas que desempenham o papel de alunos de pós-graduação *stricto sensu*, cursistas em um programa de mestrado acadêmico em uma universidade. Em relação aos outros destinatários do texto da dissertação de mestrado, é possível identificar, em primeiro lugar, os professores da banca examinadora tanto de qualificação quanto da defesa, mas também outros professores e pesquisadores interessados no tema, além de estudantes de graduação. A dissertação circula na esfera acadêmica, ou seja, em universidades e instituições de pesquisas, e pode ser disponibilizada em meio impresso e digital.

O objetivo de uma dissertação de mestrado é discutir um determinado tema com base em alguns conceitos, tentando persuadir os destinatários sobre a sua tese.

Em relação à elaboração de conteúdo temático, Muniz-Oliveira e Barricelli (2009) identificam diferentes partes e capítulos, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 12 - Plano global dos conteúdos temáticos da dissertação de mestrado

Partes ou capítulos	Objetivo
<i>Capa: Autor e Título</i>	Indicar o autor, título da obra, universidade e programa em que a pesquisa se insere, assim como o ano.
<i>Catálogo</i>	Descrever a referência bibliográfica da dissertação de mestrado, estabelecendo as informações bibliográficas adequadas para identificar a obra.
<i>Resumo/Abstract</i>	Apresentar, em poucas palavras, a pesquisa realizada, seus fundamentos teóricos/metodológicos e os resultados da análise.
<i>Epígrafe</i>	Resumir ou introduzir um tema a partir de uma frase curta, que constitui a escrita introdutória de outra por estar relacionada ao assunto do texto.
<i>Agradecimentos</i>	Agradecer as pessoas pela contribuição dada à produção do trabalho.
<i>Sumário ou índice</i>	Indicar as partes dos capítulos e seções dos temas a serem tratados no texto com a devida paginação.
<i>Lista de Quadros/figuras/ esquemas</i>	Listar os quadros com a devida numeração, título e página.
<i>Introdução: contexto de pesquisa</i>	Apresentar o contexto a partir do qual originou a pesquisa, assim como a problemática na qual a pesquisa se insere e o seu objetivo.

<i>Capítulo de Fundamentação Teórica</i>	Discutir os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa.
<i>Capítulo de metodologia</i>	Apresentar os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, como os de coleta, os de análise, assim como o objeto da pesquisa.
<i>Capítulo de interpretação dos Dados</i>	Discutir os resultados obtidos com as análises realizadas.
<i>Considerações Finais</i>	Fazer uma reflexão sobre os resultados das análises, colocando em evidência as descobertas, e, em alguns casos, projetar futuras pesquisas e/ou desdobramentos da pesquisa.
<i>Referências bibliográficas</i>	Relacionar os autores e obras citadas no texto, com as devidas referências, baseadas, geralmente, em normas da ABNT ou da universidade onde a pesquisa se insere.
<i>Anexos e Apêndices</i>	Apresentar textos para consulta do leitor que fizeram parte de alguma forma, da análise dos dados.

Após termos apresentado os gêneros necessários no processo do mestrado e seus respectivos planos globais, veremos, em seguida, o segundo nível de análise da infraestrutura geral do texto.

2.3.2 A infraestrutura textual: Os tipos de discurso

Como já afirmamos, os gêneros textuais, posto que são resultados da atividade humana, são de número infinito e por isso não são fáceis de serem classificados, tanto que Bronckart (1999) os define como uma nebulosa. Muitos estudiosos já procederam a uma divisão de gêneros, desde Aristóteles como os gêneros do discurso judiciário, epidítico e demonstrativo; os gêneros épico, lírico e dramático de Diomedes a Goethe; as tipologias textuais de Vietor e Petitjean. Para Bronckart (2003, p.51), as diversas nomenclaturas de “gêneros”, “tipos” e ainda “modo” definem vários critérios de separação, o que gera classificações muito diferentes. Ao analisar exemplares de gêneros textuais diversos, os pesquisadores do ISD perceberam que vários gêneros textuais possuíam macroestruturas textuais que se repetiam em um ou outro gênero, além de serem em número finito. Recorrendo a outros estudos os quais evidenciaram estruturas textuais parecidas, Bronckart (1999) retoma os estudos de Genette (1979), linguista francês que constatou a necessidade de classificar os gêneros por meio de critérios mais estáveis, nomeados por ele de “modos” ou “atitudes de elocução”.

A partir dessa necessidade apresentada por Genette (1979), buscou-se no ISD analisar as peculiaridades das estruturas textuais finitas encontradas nos diversos textos. Para isso, recorreu-se a alguns trabalhos, como os de Weirinch (1973) e Benveniste (1976), os quais puderam dar embasamento a esses segmentos textuais. Weirinch (1973), linguista alemão,

identificava duas “atitudes de elocução” na interação verbal, na qual o produtor do texto cria um mundo discursivo comentado e, outra, na qual é criado um mundo narrativo. Neste, segundo Weirinch (1973), o enunciador se encontra em uma posição de relaxamento na interação, pois, ao narrar, ou seja, ao criar um mundo passado, ele detém monopólio comunicativo, não se engajando necessariamente na interação. O mundo comentado, por sua vez, gera um tensionamento na interação, já que o enunciador e enunciatário estão engajados no processo comunicacional, havendo a necessidade da intercompreensão. De acordo com o autor:

En employant les temps commentatifs, je fais savoir à mon interlocuteur que le texte mérite de sa part une attention vigilante [Gespanntheit]. Par les temps du récit, au contraire, je l’avertis qu’une autre écoute, plus détachée [Entspanntheit], est possible. C’est cette opposition entre le groupe des temps du monde raconté et celui des temps du monde commenté que je caractériserai globalement comme attitude de locution.
(WEINRICH, 1973, p.30)¹⁵

Na citação acima, o linguista alemão nos mostra que no mundo comentado há uma dramaticidade inerente a esse tipo de interação, pois os interlocutores não preveem o desenrolar do processo comunicativo. A tensão, portanto, é aparente nessa atitude de elocução. Entretanto, o mundo do narrar apresenta um relaxamento na comunicação, bem como pouca dramaticidade e conflito. Ao analisar os tempos verbais dos dois mundos na língua francesa, Weinrich (1973) mostrou que, no mundo comentado, os tempos encontrados foram presente do indicativo, pretérito perfeito composto e futuro do presente composto; já no mundo do narrar, os tempos verbais encontrados foram o pretérito perfeito simples do indicativo, pretérito imperfeito e futuro do pretérito.

No contexto francês, Benveniste (1976) também buscou estudar o processo da enunciação, analisando também os elementos da língua, os tempos verbais, por exemplo, em dois planos enunciativos descritos por ele como o plano do discurso e o plano da história.

O plano do discurso contém algumas semelhanças com o mundo comentado de Weinrich, discutido acima, pois, de acordo com Benveniste (1976), o plano do discurso se caracteriza por uma participação ativa do enunciador. Nesse processo enunciativo, há a presença dos interlocutores (locutor e ouvinte) os quais intentam influenciar-se mutuamente. Tanto em textos escritos quanto orais o plano discursivo é encontrado, pois é possível

¹⁵ Empregando os tempos comentativos, eu faço saber a meu interlocutor que o texto merece de sua parte uma atenção vigilante. Pelos tempos do narrar, ao contrário, eu o advirto que outra atenção de escuta, mais relaxada, é possível. Esta oposição entre os grupos dos tempos do mundo narrar e aquele dos tempos do mundo do comentar que eu caracterizaria globalmente como atitude de locução.

identificarmos a presença do “eu” e do “tu” no texto. Para finalizar, no plano do discurso são utilizadas formas de primeira, segunda ou terceira pessoa verbal, além do uso de uma grande variedade de tempos verbais, e não majoritariamente os tempos do passado como no plano da história.

Igualmente, o plano da história guarda algumas semelhanças com o mundo narrativo da linguística textual de Weinrich. Neste plano, o produtor da enunciação não se implica, ficando ausente, sem se manifestar de forma evidente por meio dos pronomes pessoais “eu” e “tu”, mas usando formas que remetem a terceira pessoa do discurso, o “ele”. Assim, o enunciador fica isento de tecer reflexões ou comparações, ficando o mais fiel possível ao seu propósito de narrador dos acontecimentos. Fazem parte desse plano os tempos do passado, como o pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. A forma do presente pode aparecer somente contendo um valor de “presente intemporal” ou o “presente de definição”.

A partir dos dois estudos acima exposto, Bronckart (1999) propõe a junção dos trabalhos de Weinrich (1973) e Benveniste (1976), a fim de conceituar os segmentos textuais finitos que compõem os textos, chamados no ISD de “tipos de discurso” ou “tipos discursivos”. No cruzamento dos dois estudos, definem-se quatro tipos de discurso, o NARRAR implicado e o NARRAR autônomo; e EXPOR implicado e o EXPOR autônomo.

No ISD, um tipo de discurso IMPLICADO mostra na superfície textual os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros, integrados ao conteúdo temático, sendo que, para compreendermos este texto, devemos estudar as suas condições de produção. Quando o texto possui uma relação de independência com os parâmetros de ação de linguagem, ele é AUTÔNOMO destes parâmetros.

Os subconjuntos do NARRAR/EXPOR e AUTÔNOMO/IMPLICADO definem os quatros tipos discursivos do ISD:

Figura 3 - Os tipos de discurso

Coordenadas gerais dos mundos	
Relação ao ato de produção	Conjunção EXPOR
	Disjunção NARRAR
	Discurso interativo
	Relato interativo
Autonomia	
Discurso teórico	
Narração	

Cada um dos tipos de discurso contém características linguísticas particulares, como mostraremos abaixo por meio de exemplos de nossos dados de pesquisa:

Discurso interativo (Mundo do EXPOR implicado)

Arguidora 1: Tem um lugar que você fala também que no nível regional...não só no nível nacional...agora...onde você fez essa pesquisa...no banco de teses da USP...foi no banco de teses da Capes...Onde?

Estudante 2: Fiz no dois...fiz uma busca geral.

Arguidora 1: Então::...uma coisa que eu pensei que você mencionasse que você fez essa pesquisa traria mais coisa para o teu argumento...tá?

Estudante 2: Entendi (frase exclamativa)

Arguidora 1: Eu::...obviamente...imagino que você viu antes de fazer...mas como não tá dito aqui a gente fica na dúvida...se é uma afirmação de senso comum...ou se realmente você fez porque sentiu uma lacuna...então isso é uma coisa que você pode fazer pra valorizar o teu trabalho.

Estudante 2: Tá bom (frase exclamativa)

Arguidora 1: Gostei muito muito das suas perguntas de pesquisa...achei que estão excelentes...a pergunta que eu te talvez mais pro final...não sei qual é o tempo...em momento da qualificação é o processo do Mestrado...porque é diferente...tudo mudou.

Orientador: É::...depois de um ano...a pesquisa em dois anos e três meses.

O excerto acima¹⁶ é um exemplo do tipo discursivo interativo, visto que os interlocutores trocam informações, reagindo uns as intervenções dos outros, como verificamos nos turnos conversacionais de cada um. O processo comunicativo é co-construído entre os participantes da interação, logo o planejamento das falas e respostas, embora possa ser preparado, tende ao não-planejamento, pois não se pode prever totalmente o conteúdo temático dos turnos conversacionais. Por isso, segundo Urbano (2006), em seus trabalhos sobre análise da conversação, entende que “o texto falado, na falta de intervalo temporal, entre a produção cognitiva e a oral, não há, em princípio, como planejar previamente, sendo ele planejado localmente durante sua própria produção”. O não-planejamento do discurso interativo pode ser confirmado pelos termos sublinhados que indicam marcadores conversacionais (ta?), prolongamentos de fala e hesitações (É::). Nos trechos sublinhados, nota-se que há sobejamente itens textuais, como “eu”, “você”, “teu”, que mostram a implicação dos participantes da interação, bem como dêiticos temporais que têm essa mesma função, como “agora”.

Ainda segundo Bronckart (1999), os tempos verbais de base para o discurso interativo são o presente e o pretérito perfeito, além do futuro recente.

O próximo exemplo, também extraído de nossos dados de pesquisa, permite ilustrar o do discurso teórico, como vemos abaixo:

¹⁶ O excerto foi extraído da transcrição do exame de qualificação oral da Estudante 2.

Discurso teórico (Mundo do EXPOR autônomo)

Partindo do pressuposto de que a mídia impressa de grande circulação é formadora de opinião, na medida em que, se insere em um espaço público-social, propagando e materializando ideologias usualmente associadas a grupos socialmente dominantes, justifica-se a escolha do corpus a ser analisado nesta pesquisa, voltado para as produções dos jornais *Folha de São Paulo*, *Estado de São Paulo* e revista *Veja*.

Assim, busca-se, neste trabalho, investigar de que maneira a mídia impressa local se posiciona em relação ao Movimento Estudantil, levando-se em conta o estudo das estratégias discursivo-textuais empregadas e das relações de poder que ali se instauram.

O trecho acima¹⁷ foi retirado da Introdução do projeto de pesquisa de uma das participantes de nosso trabalho. Podemos perceber os conectores lógicos que encontramos no tipo discursivo teórico, como “Assim”, “na medida em que”, “e”, os quais garantem a sequência lógica das ideias desenvolvidas no parágrafo. Além disso, ao contrário do tipo discursivo anterior, neste, não há implicação do agente produtor do texto, como constatado nas formas textuais de índice de indeterminação do sujeito (“justifica-se”, “busca-se” e “levando-se”). Uma outra característica importante se refere ao apagamento dos parâmetros de produção dos textos, pois os termos sublinhados “nesta pesquisa” e “ali” não se referem ao contexto, mas ao cotexto, ou seja, ele tem valor somente no trecho em questão. Além disso, nos excertos de discurso teórico, de acordo com Bronckart (1999), temos os mesmos tempos verbais explorados no discurso interativo, exceto o uso do tempo futuro, presença de inúmeros organizadores lógico-argumentativos, grande número de modalizações lógicas e de anáforas nominais. Em suma, para Bota (2018, p.182) “Les thèmes abordés dans le cadre du discours théorique sont soustraits aux déterminismes spatio-temporels et les relations posées entre eux sont présentées comme valides en tout temps et en tout lieu”.¹⁸

Para Bronckart (1999, p.191), o discurso teórico comporta graus maiores ou menores de autonomia pelos quais é possível identificarmos a voz do autor empírico do texto por meio dos seus posicionamentos e interpretações acerca do conteúdo temático. Sobre essa questão, verificamos, em nossa pesquisa de mestrado (SANTOS, 2016), que nos projetos de pesquisa produzidos por graduandos de Iniciação Científica, ou seja, estudantes em início de formação enquanto pesquisadores na graduação, há uma maior implicação dos estudantes no texto, diminuindo a autonomia do discurso teórico construído nos projetos. A quantidade elevada de

¹⁷ O excerto foi retirado do relatório de qualificação da Estudante 2.

¹⁸ Os conteúdos temáticos abordados no âmbito do discurso teórico são diminuídos às determinações espacio-temporais e as relações estabelecidas entre eles são apresentadas como válidas em todos os tempos e lugares.

adjetivação (evidenciando avaliações apreciativas), bem como afirmações lógicas com alto grau de certeza, guiaram-nos a essa constatação.

Bulea e Bronckart (2008) entendem que discurso teórico aciona um raciocínio lógico ou quase lógicos. Os raciocínios quase lógicos foram estudados por Perelman, Olbrechts-Tyteca (2005), no âmbito da Teoria da Argumentação. Segundo os autores, a força dos argumentos quase lógicos está diretamente relacionada com a sua proximidade, ou com a similitude da sua estrutura, dos raciocínios de tipo formal, lógico matemático. Dentre os tipos de raciocínios classificados pelos autores como quase lógicos, encontra-se a comparação.

O raciocínio comparativo consiste em considerar vários elementos, situações ou objetos com vista a avaliá-los uns relativamente aos outros. Exemplificando: “Os liberais têm uma forma de pensar mais arejada que os conservadores” (PERELMAN; TYTECA, 2005). De acordo com Fiorin (2016), a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros, na qual não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se faz aproximações entre eles. Muitas vezes, as comparações aproximam aspectos acidentais dos objetos, deixando de lado diferenças fundamentais entre eles. Ainda, segundo Fiorin (2016), as comparações têm papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração.

No próximo exemplo, também extraído de nossos dados, vemos outro tipo discursivo, o relato interativo.

Relato interativo (Mundo do NARRAR implicado)¹⁹

Arguidora 2: E você foi explicando como faz...como categoriza...achei bom...a explicação ficou bem fácil...vou tentar depois ((risos))...na página 70 tem a tabela...a professora Eliane já falou lá da letrinha né?...processos mentais.

Estudante 2: Eu percebi isso quando eu imprimi.
[...]

Arguidora 2: Eu não sei na época como era...eu pensei até em uma relação de poder...sei lá...de um jogar a responsabilidade para outras falas...e o outro não precisar nesse sentido né?

Estudante 2: Uma coisa interessante que a gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma.

O relato interativo se caracteriza por apresentar uma situação de linguagem disjunta e implicada. A implicação por ser observada no excerto acima por meio do uso da primeira pessoa

¹⁹ Embora este exemplo não seja o mais característico do relato interativo, já que se apresenta como um misto entre discurso e relato interativo, optamos por deixá-lo, sublinhando as formas mais típicas, para manter todos os exemplos de nosso corpus.

tanto do singular quanto do plural. Além disso, nota-se acima²⁰ o uso de tempos verbais do passado, como o pretérito perfeito e mais que perfeito. Segundo Bronckart (1999, p.175), o relato interativo tem, em princípio, uma forma monologal, podendo ser desenvolvido tanto em uma interação real ou no quadro de um gênero textual escrito. Esse tipo de discurso se caracteriza por explorar um sistema de tempos verbais da história, nos termos benvenistianos, ou no tempo narrativo, de acordo com Weinrich, logo há o predomínio do pretérito perfeito, imperfeito, aos quais, às vezes, pode estar associado com pretérito mais que perfeito.

No último exemplo, vemos o tipo discursivo narração, também em um excerto de nossos dados.

Narração (Mundo do NARRAR autônomo)

É relativamente consensual — principalmente a partir da década de 1960 — o papel relevante do Movimento Estudantil como grupo político, mediador da classe estudantil, em escala nacional. Tal movimento, ao longo de sua trajetória, foi por diversas vezes, alvo de destaque na mídia nacional, principalmente na paulista, dado que, na região sudeste do país, suas ações foram mais impactantes e mais abrangentes. Devido a esse protagonismo e à sua influência, o Movimento Estudantil foi tema de diversos estudos no âmbito da História Social, principalmente no que tange a sua atuação no período marcado pelo chamado *Regime Militar*.

No excerto acima²¹, notamos que há um deslocamento da ação de linguagem para um outro tempo e um outro espaço autônomo com relação à situação de produção, como constatado no trecho ao longo de sua história, sem a implicação da produtora do texto no processo narrativo ao contar as ações, como encontrado no relato interativo. Os tempos verbais do passado são os mais explorados nesse tipo de discurso, além da explícita presença dos organizadores temporais e espaciais, presença de anáforas pronominais, mas também anáforas nominais por substituição lexical. Ademais, verifica-se a ausência de pronomes pessoais seja primeira ou de segunda pessoa do singular ou plural.

Depois de explicadas as características linguísticas dos tipos de discurso, apresentaremos o papel atribuído pelo ISD a esse conceito em relação ao desenvolvimento humano. Como discutimos acima, na seção “Linguagem, texto e gêneros textuais no ISD”, a prática dos gêneros textuais constitui-se como um passo importante da aprendizagem social. Entretanto, segundo Bronckart (2006, p.154), não é nesse nível que se implementam os processos de mediação que contribuem para o desenvolvimento das propriedades principais das

²⁰ Excerto extraído do exame de qualificação oral da Estudante 2.

²¹ Excerto extraído do relatório de qualificação da Estudante 2.

pessoas (como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio dos raciocínios, entre outros). Assim, conforme Bronckart (2006, p.154):

Como efetivamente já vimos, os gêneros combinam modos de estruturação particularmente heterogêneos de tal modo que eles nunca podem ser inteiramente definidos por meio de um determinado conjunto de operações cognitivas, que seriam materializados por um determinado conjunto de unidades e de regras linguísticas. Essas operações e essas regras só podem ser atestadas nos níveis infra-ordenados em relação à unidade texto e, em particular, no nível dos tipos de discurso.

A mobilização dos tipos de discurso, para os interacionistas sociodiscursivos, constrói os chamados *mundos discursivos*, isto é, mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, os quais contribuem para colocar em interface representações individuais e representações coletivas. Na verdade, esses tipos se constituem como formatos obrigatórios dessa colocação em interface. Quando a gente reproduz o tipo de discurso ele deve proceder o planejamento interno dos segmentos envolvidos aprendendo assim ativar esses processos indissoluvelmente mentais e languageiros que são os raciocínios.

Nesse sentido que, para Bronckart (2006, p.155), os tipos de discurso são segmentos psico-linguageiros, pois eles, por um lado, permitem a mediação de processo mentais - os raciocínios -, porém, por outro, ela só é possível pelas propriedades do sistema da língua, que limita fortemente a mediação. De todo modo, ela se constitui como um processo de desenvolvimento fundamental, na medida em que é por meio dela que se transmite as grandes formas da operatividade do pensamento humano.

Em adição, conforme explica Bota (2018, p.182), a importância dos tipos de discurso está no fato que eles constituem os sistemas de coordenadas semiológicas, nas quais se inscrevem necessariamente o conteúdo temático tratado no texto. Assim, é no quadro dos mundos discursivos criados pelos tipos de discurso que se atualizam e se reelaboram os conhecimentos humanos, pois eles são concebidos como espaços de construção, de transformação e aprendizagem das formas de desdobramento do pensamento humano (BOTA, 2018, p.182).

A seguir, descreveremos a noção de sequências textuais.

2.3.3 As sequências textuais

O conceito de sequências textuais foi proposto por Adam (1992), sendo retomado e repensando no âmbito do ISD. Adam (1992) classificou cinco tipos, ao passo que, para Bronckart (1999), as sequências se distribuem em seis tipos, pois além da sequência argumentativa, dialogal, descritiva, explicativa e narrativa, inclui-se a sequência injuntiva.

Para Bronckart (1999), as sequências textuais estão relacionadas aos tipos de discurso explicados acima e é em seu interior que podem ser observadas. Segundo o autor (BRONCKART, p. 251), as sequências são:

Baseadas em operações de caráter dialógico, organizam uma parte ou a totalidade dos enunciados que pertencem a um tipo, de acordo com um plano linguisticamente marcado, que se sobrepõe à linearidade primeira de todo segmento textual. Esse plano comporta um número *n* de fases (ou de “pacotes” de enunciados), explicitamente delimitados e, portanto, identificáveis, que se sucedem na ordem requerida pelo objetivo específico buscado pelo agente-produtor, tendo em vista seus destinatários.

A seguir, apresentaremos as características próprias das sequências textuais em diferentes níveis, segundo Machado (2005):

- no nível semântico-pragmático, as sequências são modos do agente produtor do texto (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, tendo em vista seus destinatários e os efeitos pretendidos.
- no nível morfossintático, elas se caracterizam por apresentar um número de fases, marcadas por unidades linguísticas.
- no nível psicológico, elas implicam operações discursivas desenvolvidas pelo produtor para organizar os conteúdos.
- no nível teórico, as sequências não são modelos imutáveis, mas sim construtos teóricos derivados de análises.
- no nível de sua relação com os tipos de discurso, elas são determinadas pelos *tipos de discurso*, sendo que em cada um dos tipos de discurso há o predomínio de determinadas sequências.

Segundo Bronckart, (1999), as sequências textuais podem ser organizadas em fases, cada qual com suas características, como vemos no quadro a seguir, proposto por Machado (2005, p. 246):

Quadro 13 - As características e fases das sequências textuais

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualidade Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/ avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: ⇒ premissas ⇒ suporte argumentativo ⇒ contra-argumento ⇒ conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: ⇒ situação inicial ⇒ complicação ⇒ ações desencadeadas ⇒ resolução ⇒ situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporariamente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Além das seis sequências textuais retomadas por Bronckart (1999) descritas acima, são concebidas duas outras formas de sequências ou de planificações textuais chamadas de *script* e *esquematização*.

O script, segundo Bronckart (1999), é uma forma de planificação textual considerada como o “grau zero” da narrativa, ou seja, é uma forma de organização textual em que as ações são encadeadas de forma causal/temporal, sem a presença do complicador ou tensão característica da sequência narrativa canônica. A esquematização por sua vez, é o “grau neutro” da ordem do EXPOR, na qual os segmentos têm função puramente informativa, diferentemente das sequências explicativas e argumentativas, nas quais o objeto de discurso é tido como problemático ou contestável e, por isso, deve ser explicado e argumentado.

Não nos retardaremos na explanação das sequências textuais, pois optamos, em nossas análises, por não dar destaque para essa categoria de análise, visto que, apesar de termos identificado o uso de sequências do tipo script, explicativa, dialogal e argumentativa em nossos

dados, decidimos enfatizar outras categorias mais pertinentes para mostrar o desenvolvimento do estudante e futuro pesquisador durante o processo do mestrado.

2.4 Mecanismos de textualização

A segunda camada do folhado textual, segundo Bronckart ([1997] 1999), refere-se aos mecanismos de textualização, que contribuem para uma coerência temática do texto. Os mecanismos de textualização são articulados pelo destinatário em grandes articulações hierárquicas, lógicas, temporais ou organizacionais do texto. Distinguem-se três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão servem para encadear a progressão temática por meio de organizadores textuais. Eles podem marcar a transição entre tipos de discurso ou entre tipos de sequência ou outra forma de planificação, podendo, também, articular os períodos.

Dependendo da função que exercem, os conectores assumem diversas funções. Quando os conectores assinalam a transição entre tipos de discurso, assumem a função de *segmentação*; quando assinalam a transição entre tipos de sequências, têm função de *demarcação* ou *balizamento*. Os conectores também podem “explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase uma sequência ou outra forma de planificação” (Bronckart, p.264), assumindo, assim, a função de *empacotamento*. Por último, os mecanismos de conexão podem articular frases em períodos, exercendo a função de *ligação* (coordenação) ou de *encaixamento* (subordinação).

De acordo com Bronckart (1999, p.266), podem assumir a função de conectores:

- Advérbios e locuções adverbiais: agora, aqui, ali, de fato; depois; além de; ontem; então etc.
- Sintagmas preposicionais: depois de três dias; sintagmas construídos com a preposição “para”, por exemplo, entre outros.
- Conjunções de coordenação: e; ou; nem; mas; porém; etc.
- Conjunções subordinação: visto que, mesmo que, antes que; desde que; porque, entre outras.

Também são marcas de conexão os sintagmas nominais, pois organizam o texto em conectores sintagmáticos, sendo, portanto, chamados de organizadores textuais (BRONCKART, [1997] 1999, p. 267).

Os mecanismos de coesão nominal tanto podem introduzir temas e/ou personagens, quanto assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. Esse recurso permite que o produtor do texto organize as informações novas e as já fornecidas por meio de cadeias referenciais formadas por expressões nominais e pronominais. Sobre a coesão nominal, Lousada (2010, p. 9) constata que as cadeias nominais podem expressar o ponto de vista do enunciador do texto por meio das escolhas de termos que substituem os referentes. Por isso, a autora propõe uma análise dos termos usados na coesão nominal atrelada a uma análise dos mecanismos enunciativos, pois denotam traços da posição enunciativa do produtor do texto em relação ao conteúdo temático.

Nos estudos realizados por Bronckart (1999) para descrever as categorias de análise da coesão nominal, não encontramos muitos exemplos de textos orais, logo as análises desses textos demandam algumas complementações, as quais possam ser articuladas com os pressupostos do ISD. Desse modo, utilizaremos os estudos de Cavalcante (2000, 2003) e Koch (2006) sobre as anáforas nominais encontradas em textos orais.

Segundo os estudos de Koch (2006, p. 264), as formas nominais referenciais anafóricas abarcam os grupos nominais com função de remissão a elementos presentes no texto ou identificados a partir de outros elementos nele presentes. Isto é, a anáfora pode ocorrer sem ou com a retomada de referentes anteriormente apresentados.

No primeiro caso, o referente da expressão nominal terá de ser construído com base em um elemento ou em elementos presentes no texto, denominados “âncora” ou “gatilho” do antecedente. Para isso, é necessária a mobilização do contexto, bem como dos aspectos do entorno da interação. Em se tratando de anáfora com retomada de referentes textuais pode haver simplesmente correferência entre a expressão anafórica e seu antecedente textual, ou ocorrer a recategorização deste.

Neste último caso, o núcleo das anáforas nominais pode consistir na repetição (total ou parcial) do antecedente, ou a retomada pode ocorrer por meio de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e descrições nominais. Na anáfora por sinônimos, tem-se correferência sem recategorização, ao passo que, nos três últimos, ocorre uma recategorização do antecedente textual (KOCH, 2006).

Retomada por Cavalcante (2000, 2003), a partir da ideia de objeto-de-discurso, a noção de recategorização²² do antecedente textual ocorre quando uma forma referencial for

²² Importante destacar que o processo referencial da recategorização teve como estudo pioneiro os trabalhos de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995).

renomeada no discurso, a fim de se adaptar aos objetivos comunicacionais do enunciador. Assim, segundo a autora, a recategorização sempre é utilizada com alguma carga avaliativa por parte do produtor do texto. Entre as anáforas nominais com recategorização, trataremos particularmente dos nomes genéricos. As recategorizações ocorrem sempre que o enunciador julga inadequada ou insuficiente a designação de um objeto discursivo. Muitas variáveis intervêm na escolha da forma de designar mais satisfatória, como a quantidade de conhecimento do locutor sobre o assunto, por exemplo.

Os nomes genéricos são as retomadas anafóricas por meio de nomes como *coisa, pessoa, negócio, criatura, indivíduo*. O uso de termos genéricos é sobejamente encontrado na língua falada, mesmo entre falantes da norma culta. Isso se explica em termos cognitivos, já que a escolha de um termo mais específico teria maior custo processual, logo se torna menos custoso cognitivamente recorrer a um termo imediatamente acessível (KOCH, 2006, p. 268).

Ao trabalhar com a referenciação de termos genéricos, por exemplo, com a palavra “troço”, Fulgêncio (1983) atribui dois critérios de uso para eles, sobretudo na língua falada: i) o falante acredita que o ouvinte é capaz de inferir o sentido anafórico, tendo em vista o contexto ou por conhecer bem o assunto da conversação, por isso o falante não precisa buscar um termo mais exato; ii) o falante não tem a preocupação que o ouvinte compreenda a anáfora, pois a informação nela contida é secundária e sua não compreensão não causaria prejuízo à interação. Segundo a pesquisadora, por fim, o uso dos termos genéricos é menos comum na escrita, pois o escritor tem mais tempo para procurar um termo mais específico e, também, porque a ausência da interação face a face não permite que o leitor partilhe de elementos contextuais para compreender o sentido do uso anafórico (FULGÊNCIO, 1983, p. 28).

Um segundo tipo de retomada coesiva será importante para as nossas análises, trata-se das retomadas por expressões comparativas. Para Koch (2006, p74), esse tipo de retomada estabelece entre o termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. A retomada coesiva pode possuir um caráter argumentativo, pois a comparação se faz tendo em vista dada conclusão a favor ou contra a qual se pretende argumentar.

A fim de complementar o conceito de coesão nominal proposto pelo ISD, trazemos, também, atrelaremos as considerações de Mondada e Dubois (1995, 2003) sobre o processo de referenciação. Mondada e Dubois (1995, 2003) consideram a “referenciação” como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. A

referenciação não diz respeito a “uma relação de representação das coisas ou dos estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (MONDADA; DUBOIS, 1995). No mais, segundo Koch e Marcuschi (1998), ao abordar sobre o conceito de referenciação, entendem que referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes.

Em seus estudos sobre a referenciação, mais especificamente sobre a (re)categorização dos objetos do discurso, Mondada e Dubois (1995, 2003) assumem uma concepção de língua próxima a do interacionismo sociodiscursivo. Para elas, as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Dessa perspectiva, postula-se uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Mondada e Dubois (1995) entendem que as categorias utilizadas para descrever o mundo alteram-se tanto sincrônica, quanto diacronicamente: quer nos discursos ordinários, quer nos discursos científicos, elas são antes plurais e mutáveis.

A partir dessa concepção, as autoras buscam compreender como a prática da escrita permite visualizar formas de (re)categorização e construção de objetos de discurso. Dessa forma, a língua assume valorações que são construídas no processo interacional da produção textual. Essa posição se opõe ao discurso produzido pela ciência, notadamente nas ciências experimentais ou naturais, nas quais o poder referencial da linguagem é fundado ou legitimado por uma ligação direta (e verdadeira) entre as palavras e as coisas (MONDADA; DUBOIS, 1995, p.274). Explicando de outro modo, os objetos-de-discurso são dinâmicos, ou seja, posto que são introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se o sentido no curso da progressão textual.

O último nível de análise dos mecanismos de textualização se refere à coesão verbal. Bronckart (1999) propõe três parâmetros para sua análise: os processos, que se referem à aspectualidade, os eixos de referência, vinculados à temporalidade, e a duração psicológica associada ao ato de produção. Para a análise da coesão verbal, faremos assim como Bronckart (2006, 2008b), ou seja, aliaremos a coesão verbal aos tipos de discurso, que já apresentamos anteriormente.

2.5 As vozes e as modalizações

As vozes e as modalizações fazem parte dos mecanismos enunciativos, recursos textuais que permitem verificar a polifonia textual. Para Bronckart ([1997], 1999, p.329), considera-se um texto polifônico, quando nele se fazem “ouvir” várias vozes distintas, as quais podem formar combinações polifônicas. No mais, as instâncias enunciativas de um texto oferecem grande contribuição para o estabelecimento da coerência interativa, pragmática ou configuracional. Além disso, orientam o destinatário na interpretação do conteúdo temático. Para Bronckart (1999, p.319), os mecanismos enunciativos:

[...] contribuem para a coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamento, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se “responsabilizam” por elas?

Ao produzirmos um texto, seja escrito ou oral, acionam-se várias representações coletivas acerca do contexto físico e social da ação de linguagem. Em um primeiro momento, portanto, considera-se o produtor do texto como aquele que está na origem da produção textual. Todavia, essas representações entram em interação com os motivos e intenções do produtor do texto, de modo que as representações de um agente particular estão em interação com as representações dos outros e, “mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experimental própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva” (BRONCKART, 1999, p.321).

Em consequência, o ponto de vista, as opiniões, bem como os valores do agente produtor do texto são sempre interativos, já que se integram às representações dos outros, tendo que confrontá-las e negociá-las. “A responsabilidade do que está sendo enunciado, deste ponto de vista, não é somente do autor, mas de outras instâncias” (BRONCKART, 1999, p. 323).

A fim de verificarmos as vozes, o ISD distingue: voz do autor empírico, vozes dos personagens e vozes sociais:

- Voz do autor: procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém nesta produção para comentar, opinar e avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

- Voz dos personagens: procede dos seres humanos (heróis presentes em relatos, narrações e interlocutores implicados em um discurso interativo dialogado), ou entidades humanizadas (por exemplo, os animais em cena em certos contos), implicados no conteúdo temático do texto.
- Vozes sociais: procedem de personagens, grupos ou instituições sociais, que não intervêm como agentes no percurso temático do texto, porém são mencionadas como instâncias de avaliação.

Em complementação aos procedimentos propostos por Bronckart ([1997] 1999) para o estudo das vozes, utilizaremos outros autores que, muito embora não adotem o ISD, compartilham com a teoria aspectos centrais, como: i) a importância do contexto de produção na compreensão das interações verbais e; ii) o papel dinâmico dos textos/discursos e das unidades linguísticas. Os autores em questão são: Voloshínov ([1929] 2013), Maingueneau (2008), Tulin ([2010] 2015), Fløttum e Vold ([2010] 2015).

O linguista russo Voloshínov ([1929] 2013, p. 395) defende que o discurso alheio deve ser investigado sob um viés sociológico, pois é necessário compreender o porquê de certo discurso ser reportado pelo autor, em dada situação comunicativa; o modo como ele é recebido pelo(s) destinatário(s), em dado contexto de recepção; as réplicas interiores e reações verbais que ele instiga; o conteúdo que ele carrega e a forma como ele é apresentado (transformações sintáticas, estilísticas e composicionais que ocorrem na sua própria construção e no enunciado autoral que o incorpora).

Sobre o discurso alheio, há três tipos básicos de transmissão: discurso direto, indireto e indireto livre. Os três só podem surgir e se formar em relação às tendências predominantes de percepção do discurso alheio, definidas socialmente.

O discurso indireto “ouve” diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons. A respeito da transmissão do discurso alheio de forma indireta, Voloshínov ([1929] 2013, p. 395) afirma que a análise da construção indireta pode desenvolver-se em duas direções, isto é, pode se relacionar com dois objetos essencialmente diferentes: i) o enunciado alheio pode ser percebido como determinada posição semântica do falante e, nesse caso, a construção indireta transmite analiticamente e exatamente aquilo que o falante disse; ii) é possível perceber e transmitir o enunciado alheio como expressão, que caracteriza não apenas o objeto do discurso, mas o próprio falante: o seu modo

de falar, individual ou típico, seu estado de espírito, a sua capacidade ou não de se expressar bem.

Por fim, cada tipo de discurso apresenta variantes com estilo linear ou pictórico de representar o enunciado alheio. Em uma de suas variações de estilo linear, a “modificação analítico-objetual” (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017, p. 397), o discurso indireto prioriza a posição semântica e objetiva do enunciado alheio, introduzindo os aspectos de sua construção verbal e formal que têm significação temática no contexto autoral ou transmitindo-os de modo temático. Já a “modificação analítico-verbal” (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017, p. 397) prioriza o caráter subjetivo e estilístico do enunciado alheio, introduzindo palavras e modos de dizer característicos do sujeito representado, inclusive com expressões entre aspas.

O discurso indireto, direto e variações também já foi objeto de análise nos estudos de Maingueneau (2008), porém, desse linguista, tomaremos duas noções elaboradas enquanto recursos de polifonia: a captação e a subversão. Para o autor (MAINGUENEAU, 2008, p. 173), captar um texto é o mesmo que imitá-lo, tomando a mesma direção que ele; o oposto da captação é a subversão. Por meio desse recurso polifônico, retoma-se um texto com o intuito de mudar a sua direção inicial. Na captação, busca-se a apropriação do valor pragmático do texto, o que não ocorre na subversão.

Em adição, exporemos as noções de Tutin ([2010] 2015) que adotaremos em nossa investigação. Conforme os estudos enunciativos de Tutin ([2010], 2015, p.141), em um *corpus* de artigos científicos na área de Ciências Humanas, há três grandes grupos de verbos que indicam posicionamento enunciativo: verbos que remetem a uma opinião, verbos que indicam uma escolha (nos quais se encaixam os verbos de formulação de hipóteses) e verbos indicadores de um aporte específico do autor ou uma proposição. Tendo em vista os objetivos desta tese, interessamo-nos pelos verbos do terceiro grupo - indicadores de um aporte específico do autor – e dos verbos indicadores de “formulação de hipótese”. Abaixo, vejamos uma figura com os três grupos de verbos descritos:

Figura 4 - Classificação dos verbos indicadores de posicionamento enunciativo

Segundo Tutin ([2010] 2015, p. 141), dentre os verbos indicadores de aportes científicos há um grupo que indica uma proposição do autor (propor), outro uma prova/demonstração (mostrar, provar) ou de resultados/conclusões (concluir) obtidas, quando o autor mostra a sua contribuição para o debate científico.

Por fim, também estudando os posicionamentos enunciativos em textos de pesquisadores em formação, Fløttum e Vold ([2010] 2015, p.347) identificaram características as quais evidenciavam um posicionamento enunciativo enquanto pesquisadores, chamado pelas autoras de *éthos* do pesquisador. O conceito de *éthos* proposto pelas autoras advém nos estudos Maingueneau (2008, p.98), para o qual o *éthos* é constituído pelos traços de caráter mostrados pelo enunciador aos destinatários, a fim de causar boa impressão. Através dessa imagem de si no discurso, o pesquisador faz referência ao próprio processo da pesquisa, utilizando alguns verbos com pronomes de primeira pessoa (FLØTTUM; VOLD, [2010] 2015). Ademais, o estudo de Fløttum e Vold ([2010] 2015) aponta que a voz do pesquisador em formação busca criar um *éthos* de pesquisador sério e confiável.

Em suma, os estudiosos acima nos auxiliarão na compreensão das vozes e dos posicionamentos enunciativos adotados por elas.

As vozes encontradas nos textos, ao se posicionarem sobre o conteúdo temático, emitem avaliações acerca desses conteúdos veiculados no texto. As modalizações são as avaliações dos enunciadores a respeito do conteúdo temático sobre o qual estão fazendo referência e que orienta o destinatário na interpretação do assunto. No ISD, analisam-se as avaliações no texto por meio das:

- Modalizações lógicas: são avaliações baseadas em critérios de veracidade, possibilidade, probabilidade, em que as afirmações expressam fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários. Algumas expressões que podem introduzir uma avaliação lógica são: certamente, evidentemente, é evidente, é necessário, é possível. Segundo a classificação de modalizações proposta pelo ISD (BRONCKART, [1997] 1999, p.330), as modalizações lógicas agrupam, tanto as chamadas de aléticas, quanto as modalizações epistêmicas. Sobre estas, elas se referem às avaliações que expressam o valor de verdade daquilo que é enunciado (BRONCKART, [1997] 1999, p.330). Elas podem imprimir um valor de certeza no qual o locutor compromete-se com a verdade ou não do conteúdo daquilo que diz. Assim, o conteúdo comunicado é marcado por meio de um conhecimento, crença ou, até uma opinião pessoal. Esse tipo de modalização diz respeito à avaliação do humano e marca o domínio do certo, do saber e da crença, relacionando-se com o conhecimento que se possui de algo.

A língua dispõe de uma variedade de recursos linguísticos que podem ser utilizados para a expressão da modalização epistêmica. É comum serem empregados verbos de crença ou de opinião conjugados em primeira pessoa (acredito, penso, creio etc.).

- Modalizações deônticas: são as avaliações apoiadas em critérios de deveres, regras e normas, apresentando sentido de dever e de obrigatoriedade. Podem ser expressas pelos verbos “poder”, “dever”, “ter que” etc.
- Modalizações apreciativas: elas são baseadas em critérios subjetivos, podendo apresentar afirmações do ponto de vista dos efeitos afetivos, como, por exemplo: felizmente, estranho, benéfico, entre outros.
- Modalizações pragmáticas: explicitam a responsabilidade das ações dos agentes envolvidos e responsáveis pelos atos executados, atribuindo intenções e razões para essas ações. São exemplos de unidades linguísticas que exercem a função modalizadora pragmática: verbos no pretérito (quis, pretendeu, pudesse).

2.6 As restrições da linguagem e os raciocínios

Em nossa pesquisa de mestrado, utilizamos a noção de restrições de linguagem tal como apresentada por Bronckart (2008b) e retomada por Bota (2011, 2018) para organizar as análises. Ela foi utilizada, sobretudo, para problematizarmos o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica.

Bronckart (2008b) reagrupa as camadas da arquitetura textual, rearranjando-as. Assim, as camadas foram distribuídas em três restrições da linguagem que, segundo o pesquisador genebrino, influenciam toda produção verbal: a restrição social, a restrição psicológica e a restrição linguística. Desse modo, todo texto, pertencente a um gênero textual, guarda aspectos da hierarquia particular ou das relações de dominância entre essas três restrições da linguagem.

Na restrição social, todo ato expressivo verbal é dotado de sentido através do contexto comunicacional, o que, em consequência, forçará a produção verbal a se adequar na forma de um gênero textual adequado à situação. Além disso, cada gênero textual organiza de forma peculiar o conteúdo temático da produção de linguagem. Até mesmo os mecanismos enunciativos estabelecem uma dependência em relação ao gênero textual usado, na medida em que as vozes e modalizações se relacionam aos papéis sociais previstos em toda situação de linguagem.

Uma última restrição imposta pelo gênero textual refere-se ao fato de que eles organizam a mobilização dos tipos de discurso e sua disposição dentro do texto. Bronckart (2008b, p.89) lembra de que estudos são necessários para se verificar se os tipos de discurso podem ser vistos como entidades que escapam às restrições do gênero textual e da atividade social, pois as propriedades linguísticas que os compõem são atestáveis em qualquer gênero textual dentro do qual aparece.

Na restrição psicológica, atenta-se para o uso dos tipos de discurso, enquanto produtos das operações ao mesmo tempo psicológicas e languageiras que consistem, por um lado, no estabelecimento das coordenadas temporais que organizam as ações semiotizadas e, do outro, clarificam as relações de autonomia ou implicação no texto.

No tocante às restrições linguísticas, impõem-se duas restrições. A primeira se refere às modalidades que marcam os tipos de discurso e os efeitos possíveis dentro do uso de cada um deles. A segunda restrição é a imposta pelos mecanismos de textualização, visto que todas as línguas, de uma forma ou outra, apresentam processos de conexão e coesão nominal, além de operações sintáticas particulares.

Valendo-se do reagrupamento proposto por Bronckart (2008b), Bota (2011) defendeu a tese, intitulada *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse sociodiscursive des travaux de validation pour les cours*, na qual ele analisou um conjunto de textos dentro de uma prática universitária e formativa, buscando compreender o papel das restrições para a construção dos raciocínios. Dentre os resultados da investigação, tomaremos

dois: a compreensão da noção de “aprendizagem epistêmica” e da noção de “raciocínios” em uma perspectiva sociointeracionista.

A “aprendizagem epistêmica”, afirma Bota (2018, p. 224), é a capacidade de correlacionar os sistemas linguageiro, psicológico e social de uma nova maneira, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios. Esse tipo de aprendizagem deve ser produzido necessariamente dentro de uma mediação formativa, pois ele não pode emergir espontaneamente ou se autoproduzir no estudante. Ainda sobre as aprendizagens em meio universitário, Bota (2018, p. 223) entende elas “relèvent de la production chez l’apprenant d’une capacité à faire interagir le langage et la pensée selon les corrélations systémiques préconisées dans les genres de textes scientifiques”²³.

Em relação à capacidade que o “aprendiz” - os mestrandos em nosso caso – adquire para fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios disponibilizados pelo dispositivo de formação, pode apresentar, segundo Bota (2018, p.225), três níveis de aprendizagem epistêmica: superficial, estrutural e funcional. O autor (2018, p. 225) propõe caracterizar esses três níveis por meio de três critérios: a) correlação entre a estrutura e a função dos signos linguísticos, b) as relações sistêmicas entre os conceitos; c) a reversibilidade de um sistema. Assim, os três níveis podem ser definidos da seguinte forma²⁴:

- *Aprendizagem superficial*: trata-se de uma aprendizagem somente verbal, que não produz nenhuma capacidade “complexa”. O aprendiz interioriza os novos signos eventualmente com traços residuais do seus valores terminológicos-conceituais, mas sem os religar ao processo de generalização.

- *Aprendizagem estrutural*: trata-se de uma aprendizagem que produz novas conexões entre o pensamento e a linguagem, mas somente em limites restritos. Os signos são interiorizados em algumas das suas funções generalizantes e o aprendiz reconstrói parcialmente o sistema de conceitos propostos pelo dispositivo de formação. Essa aprendizagem tem um caráter reprodutivo-local.

²³ relacionam-se com a produção no aluno de uma capacidade para fazer a linguagem e o pensamento interagirem de acordo com as correlações sistêmicas preconizadas nos gêneros de textos científicos

²⁴ As definições dos níveis de aprendizagem epistêmica foram traduzidas por nós a partir de Bota (2018, p.225-226).

- *Aprendizagem funcional*: trata-se da aprendizagem mais consistente, na qual o processo de aprendizagem permite não somente a uma produção de certas conexões pontuais (ou momentâneas) entre o pensamento e a linguagem, mas a uma capacidade permanente de realizar tais conexões, que afeta outros conhecimentos interiorizados anteriormente. Nesse caso, a aprendiz reconstrói um sistema de conceitos aberto, podendo “ultrapassar” seus atributos, a fim de “realimentar” o sistema.

Avançando em suas reflexões, Bota (2018, p.234) estabelece duas condições para poder fazer de desenvolvimento epistêmico seguido da aprendizagem epistêmica:

i) O desenvolvimento diz respeito à difusão dos efeitos da aprendizagem em um domínio específico a outros estágios e nos domínios colaterais do registro epistêmico. Neste sentido, como afirmava Vigotski, a aprendizagem cria efetivamente um potencial de desenvolvimento, e podemos acrescentar: em domínio específico do registo dos conhecimentos. O desenvolvimento seria, então, o processo que se “apodera” deste potencial para o multiplicar e propagar para outras zonas do registo epistêmico, produzindo uma reorganização de conjunto dos conhecimentos disponíveis na pessoa. Só a aprendizagem que definimos como funcional poderá constituir um verdadeiro potencial de desenvolvimento.

ii) Uma condição suplementar para poder falar de desenvolvimento epistêmico seria considerar o efeito que a aprendizagem pode exercer sobre os pré-construídos gnosiológicos coletivos. A capacidade de articular o pensamento e a linguagem é certamente uma capacidade social produzida no funcionamento psicológico individual. O desenvolvimento epistêmico propriamente dito ocorreria, quando o aprendiz pode mobilizar a sua capacidade para reinvestir os pré-instrumentos coletivos e contribuir para a sua transformação, mobilização e contribuição que seriam validadas pelo coletivo.

Até aqui, discutimos a primeira contribuição advinda das pesquisas de Bota (2011, 2018) sobre a noção de “aprendizagem epistêmica”. Agora, abordaremos a segunda contribuição, que diz respeito ao conceito de “raciocínio”, em uma perspectiva sociointeracionista.

Como segundo resultado de sua pesquisa, Bota (2011) verificou que as restrições da linguagem de Bronckart (2008b) atuavam conjuntamente nas produções textuais, mas de forma hierarquizada, por isso ele as denominou de “sistemas da linguagem”. Segundo autor:

Le raisonnement, en tant que processus interprétatif spécifique réalisé dans le cadre d'un genre de texte, constitue une hiérarchie particulière entre les systèmes à l'intérieur de la hiérarchie “prévue par le genre” (BOTA, 2011, p.193)²⁵.

Para Bota (2011), os três sistemas restringem a construção do pensamento nas produções verbais. Diante disso, ele propõe alguns princípios que definem o conceito de raciocínio na perspectiva interacionista sociodiscursiva:

D'une manière générale, dans cette perspective, les différentes sortes de raisonnements peuvent être considérés comme un sous-ensemble particulier des processus d'interprétation qui se réalisent à l'intersection de ces trois systèmes et qui sont donc redevables des rapports et des interactions spécifiques entre les ingrédients sémiologiques, psychologiques et sociaux (BOTA, 2011)²⁶.

A partir dessas constatações, Bota (2011) estabeleceu um conjunto de princípios²⁷, nos quais nos apoiamos, sobre os raciocínios enquanto processos ao mesmo tempo processos mentais e linguageiros²⁸:

- a) Os raciocínios nos mais diversos gêneros textuais são constituídos necessariamente pela junção no processo interpretativo dos três sistemas: psicológico, social e linguageiro.
- b) O texto é a unidade de significação, pois é o produto empírico de uma atividade de linguagem, logo é o espaço no qual se encontram as interações explícitas, entre as operações

²⁵[...] o raciocínio, enquanto processo interpretativo específico realizado no gênero textual, constitui uma hierarquia particular entre os sistemas no interior da hierarquia prevista pelo gênero.

²⁶De uma maneira mais geral, nesta perspectiva, os diferentes tipos de raciocínios podem ser considerados como conjuntos particulares submetidos aos processos de interpretação que se realizam na intersecção desses três tipos de sistemas e que são devedores das relações e das interações específicas entre os ingredientes semiológicos, psicológicos e sociais.

²⁷ Em nosso trabalho, compreendemos as críticas de Bota (2011, 2018) acerca da concepção de raciocínio dentro da “Semiologia do raciocínio”, desenvolvida por Jean-Blaise Grize, no âmbito da Lógica natural, no sentido de que essa abordagem tem como base o princípio de Piaget o qual as funções cognitivas dominam sobre as demais e que o desenvolvimento cognitivo precede a aprendizagem. No mais, à guisa de Bota, não concordamos com a ideia que a Lógica natural parece construir de que a linguagem é o “espelho” das relações mentais.

²⁸ Os princípios elencados por Bota (2011) foram traduzidos por nós.

semiológicas, os processos de abstração e de generalização, além dos valores sociais veiculados pelas atividades humanas.

c) É no nível do texto, enquanto unidade da comunicação, que os processos de abstração e generalização são possíveis, mais especificamente a partir da organização discursiva de um texto e da produção dos mundos discursivos. Assim, é a partir dos estágios maiores da textualidade (dos tipos de discurso) que pode ocorrer a interação entre os signos e os processos de abstração e a generalização.

d) O raciocínio, entendido como modalidade do processo interpretativo, estabelece uma hierarquia ou uma dominância entre os sistemas. A produção textual, quando influenciada mais pela intervenção de um dos sistemas, não visa somente favorecer a intervenção dos processos de abstração e generalização, mas visa mais particularmente conceder um lugar de dominância, ou seja, o raciocínio explora certos mecanismos semiológicos como recursos de um processo de abstração e de generalização.

e) Os conceitos, portanto, são considerados como o produto semio-lógico ou semio-cognitivo derivado de um raciocínio pela condensação dos processos de abstração e de generalização na entidade semiológica. Decorrente disso, os conceitos não podem ser produzidos de forma independente das unidades de uma língua natural, assim como afirmava Vigotski, segundo o qual “les concepts sont une forme spéciale de signe, un cas spécial d’emploi fonctionnel du mot”. Em suma, para Bota (2011), “un raisonnement est le processus même qui crée un concept ou qui produit les rapports de généralités définitoires d’un concept” (BOTA, 2011, p.195)²⁹.

Se, para Bota (2011), a aprendizagem epistêmica é a capacidade de correlacionar os sistemas linguageiro, psicológico e social de uma nova maneira, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios, dentro de uma atividade científica, podemos supor que o desenvolvimento dessa capacidade e, também, da aprendizagem epistêmica, ocorrem ao longo do tempo. Logo, seria necessária a construção de uma investigação científica longitudinal, tipo de pesquisa sobre o qual trataremos a seguir.

²⁹ Os conceitos são uma forma especial de signo, um caso especial de emprego funcional da palavra. Em suma, para Bota (2011), um raciocínio é o processo mesmo que cria um conceito ou que produz as relações de generalidades definitórias de um conceito.

3. A esfera científica e as pesquisas longitudinais

Nesta seção, iremos abordar a esfera científica³⁰ e as pesquisas longitudinais em um viés interacionista. Primeiramente, discutiremos a esfera científica a partir de Voloshínov e Medviédev, dois teóricos basilares no ISD. Em seguida, exporemos o conceito de atividade científica na perspectiva dos estudos de Metodologia Científica. Finalmente, abordaremos o papel das práticas de linguagem nas atividades científicas e a especificidade das pesquisas longitudinais.

3.1 A esfera científica

Na seção anterior, explicamos que o método de análise do interacionismo sociodiscursivo advém da proposta metodológica de análise de textos e discursos proposta por Voloshínov (1929), chamada de “método descendente”. De acordo com Bronckart (2009, p. 32), a obra de Voloshínov dialoga com várias referências que embasam a corrente epistemológica do interacionismo social, que foi adotada por Vigotski, e, mais contemporaneamente, pelo ISD:

L’oeuvre de Voloshínov s’est inscrite dans le cadre des multiples programmes de recherche qui, dans la décennie ayant suivi la révolution bolchevique, tentaient de re-construire des sciences humaines qui seraient compatibles avec le marxisme et pourraient servir d’appui à la formation et au développement d’un “homme nouveau”.³¹

Tanto Voloshínov, quanto Medviédev teceram, em vários momentos dos seus estudos, a esfera científica, seja para compará-la em relação a outras, como é o caso de Medviédev acerca da esfera literária, seja para explicar conceitos. Por isso, iremos discutir esses textos/excertos, a fim de buscarmos uma compreensão da esfera científica que seja coerente em relação ao estudo aqui proposto.

Os dois estudiosos russos têm como base comum de pensamento uma filiação interacionista, logo para eles as atividades humanas adquirem um importante papel na constituição da compreensão do humano, da sociedade e das classes sociais. Cada conjunto de

³⁰ Ainda neste capítulo, discutiremos a terminologia referente à esfera científica, universitária e acadêmica. Por ora, utilizaremos “esfera científica” em um sentido geral.

³¹ A obra de Voloshínov se inscreve em um quadro de múltiplos programas de pesquisas que, na década posterior à revolução bolchevique, buscava reconstruir as ciências humanas que seriam compatíveis com o marxismo e poderiam servir para sustentar a formação e o desenvolvimento de um “homem novo”.

atividades humanas compreende certos tipos de interações específicas, as quais são agrupadas em diversas esferas, como a artística, religiosa e a científica (VOLOSHÍNOV, 1929). As interações verbais de cada esfera produzem certos signos os quais servem para caracterizá-las e delimitá-las. Para Voloshínov (1929), essa variedade de signos se deve à variedade de esferas, pois cada uma delas possui um sistema de signos que lhe é específico e aí preenche certas funções: estética, científica, religiosa etc. Por exemplo, a esfera científica trabalha com as “fórmulas científicas”; a religiosa trabalha com os símbolos religiosos; a artística trabalha com as cores e as formas (pintura, escultura), bem como melodias (música).

Para exemplificar o pensamento acima, tomemos o processo interacional do mestrado. Trata-se de uma interação que ocorre dentro da esfera científica, na qual um mestrando e um orientador desenvolvem conjuntamente uma atividade científica com função formativa, pois, além do desenvolvimento de uma pesquisa científica, a interação também visa a formar um pesquisador. A fim de que seja possível construir uma investigação científica, é preciso também que os mestrandos aprendam a dominar alguns signos reguladores da interação, ou seja, há gêneros textuais que preenchem certas funções na atividade científica, como o projeto e relatório de pesquisa, defesas e a dissertação de mestrado. Além dos gêneros textuais, a atividade científica pressupõe a aprendizagem de raciocínios e conceitos, os quais possibilitarão que a pesquisa tenha uma filiação, uma base teórica de apoio e categorias de análise. Em outras esferas, usam-se outros materiais como as cores, as formas e melodias nas diversas atividades artísticas. Nesse sentido, segundo Medviédev (2012 [1928], p.48):

Todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem. É verdade que se trata de objetos de tipo especial, aos quais são inerentes os significados, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Elas não podem ser realizadas fora de algum material elaborado.

Ao afirmar que as “fórmulas científicas” são os signos pelos quais as atividades da esfera científica podem ocorrer, podemos supor que a materialidade dessas atividades são os raciocínios e conceitos já criados e que são imprescindíveis para que outros venham a ser desenvolvidos. Sobre essa particularidade da esfera científica, tanto Voloshínov, quanto Medviédev elaboraram reflexões buscando delimitar a esfera artística e literária em relação à esfera científica:

[...] na realidade, um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro. A ciência é uma unidade que nunca pode ser finalizada. Ela não pode ser fragmentada em uma série de obras acabadas e autônomas [...]

quando no enunciado científico se inscreve um acabamento superficial, põe-se o ponto final, essa finalização tem um caráter seminarístico (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p.194).

No entender desses autores, os trabalhos científicos não podem ter um acabamento temático definitivo e autônomo, pois essa é uma característica da esfera científica. Caso contrário, a ciência não evoluiria em busca de novas investigações e compreensões. Assim, um trabalho científico deve ser finalizado superficialmente, ou seja, ao mesmo tempo que é concluído, abrem-se para novas possibilidades investigativas.

Ademais, outra peculiaridade da esfera científica, de acordo com Voloshínov (1929), é o fato de que suas definições possuem um mínimo de subentendidos. Diferentemente da esfera literária, na qual são importantes acima de tudo os valores subentendidos, pois uma obra artística é um potente condensador de valorações sociais não expressadas, são justamente as valorações sociais que organizam a forma artística. Em outras palavras, os produtos das atividades científicas não podem ser subentendidos, isto é, não podem ser inferidos, ao contrário, devem ser explicados com rigor em cada etapa de produção, explicando e justificando as escolhas realizadas.

Em suma, recuperando as reflexões até aqui expostas, conclui-se que as atividades da esfera científica são mediadas por gêneros textuais e “fórmulas científicas”, ou seja, raciocínios e conceitos com os quais os trabalhos científicos dialogam, a fim de que a ciência progrida. Em adição, sabe-se que os trabalhos científicos demandam rigor em sua elaboração, e devem evitar subentendidos. Essas conclusões dos estudiosos russos se aproximam das noções circunscritas nos estudos de Metodologia Científica³² sobre as quais discorreremos a seguir, a fim de discutir a atividade científica.

3.2 A atividade científica

Segundo Salomon (1977, p.148), “o trabalho científico passa a designar a concreção da atividade científica, ou seja, a investigação e o tratamento de questões abordadas metodologicamente”. Ainda, para o autor (1977, p.148), a atividade científica é definida por:

³² Diversos conceitos da disciplina Metodologia Científica que serão referenciados foram expostos em obras datadas do final da década de 70 e 80 do século passado, porém esses estudos são reeditados até hoje, posto que são obras de referência sobre o “fazer científico”.

i) *Ser método de abordagem investigativo*: toda atividade científica deve ter como objetivo a descoberta do novo, buscar o saber não encontrado e compreender de forma original um fenômeno. Salomon (1977) entende que “o que leva uma pessoa a investigar é a existência de um problema. O investigador é motivado pelo gozo da descoberta de que falava Einstein: a compreensão – a elaboração da teoria ou a aplicação do conhecimento científico”.

A respeito da noção de “conhecimento científico”, Ruiz (1982, p.91) diferencia o que é o conhecimento científico do conhecimento vulgar. Este diz respeito ao modo comum, espontâneo e pré-crítico de conhecer, caracterizando-se como um conhecimento “popular”, sem inquirir as causas; por sua vez, o conhecimento científico não atinge simplesmente os fenômenos na sua manifestação global, mas os atinge em suas causas, na sua constituição íntima.

ii) *Ser processo cumulativo, não produto acabado*: toda atividade científica tem que dialogar com os saberes antigos, para que a investigação tenha consistência e se abra para futuras novas descobertas.

Em adição, segundo Barros e Lehfeld (2000, pág. 51), os progressos da ciência se dão por processos de renovação e pela invenção, contudo sem deixar de considerar o conhecimento anteriormente assimilado por elas. É essa evolução que, partindo da revisão do conhecido ou da crítica das explicações que estão colocadas pelas Ciências sobre fenômenos, conduz ao progresso científico. Segundo os autores (2000, pág. 52), tão importante quanto buscar os conhecimentos já existentes e valorizar os instrumentos novos para a descoberta de fatos novos, é preciso valorizar a construção de ferramentas conceituais novas, chegando-se à elaboração de categorias analíticas que definam um campo novo.

iii) *Ser um corpo de verdades provisórias e não de certezas absolutas*.

Salomon (1977) pouco desenvolve sobre esse aspecto da atividade científica, por isso utilizaremos os estudos de Ruiz (1982). Para o autor (1982, p. 112), estudar o problema da verdade não é outra coisa senão a análise da relação de conformidade do pensamento humano com seu objeto de conhecimento. A verdade nasce do julgamento da mente a respeito das realidades e não existe sem ele. Nesse sentido, realidade e inteligência são dois elementos que podem estar correta ou incorretamente relacionados no fenômeno do conhecimento, logo o problema da verdade introduz o problema da certeza. Para Ruiz (1982, pág. 117), a certeza científica se distingue de outras, como a absoluta, a religiosa ou vulgar. Chama-se de certeza

absoluta aquela cujos enunciados são categóricos, independentes de ressalvas ou contradições; a certeza religiosa se fundamenta nas inspirações da fé, logo os enunciados são confirmados enquanto revelações divinas; a certeza vulgar, por sua vez, fundamenta-se nas vivências individuais ou na aceitação ingênua do que dizem os veículos de comunicação. Entretanto, em oposição aos três tipos de certezas anteriores, a certeza científica resulta da experimentação controlada dos fatos e é sempre relativa, porém com comprovação experimental.

iv) *Ser método classificatório, descritivo e interpretativo.*

Além da distinção entre conhecimento científico e vulgar, Ruiz (1982) também define o que é o conhecimento intelectual e o conhecimento sensorial. Este é comum aos homens e aos irracionais, pois apreende o fato, o indivíduo na sua singularidade concreta; aquele não atinge a aparência, o fenômeno em si, mas ultrapassa as imagens sensoriais ao formular conceitos gerais, classificações, abstratos, definições e relações ideias. Nesse sentido, só o Homem é dotado dessa capacidade.

v) *Ter rigor:* toda atividade científica deve ser metodologicamente bem elaborada.

Segundo Kleina (2016, p.31), metodologia é uma palavra derivada de “método”, do latim *methodus* cujo significado é “caminho ou via para realização de algo”. Método é o processo para se atingir determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. A metodologia é explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa”.

De modo próximo aos aspectos definidores da “atividade científica”, exposto acima, Ruiz (1982, p. 48) define essa noção como a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagrada pela ciência. É o método de abordagem de um problema em estudo que caracteriza o aspecto científico de uma pesquisa. A atividade científica é desenvolvida por um cientista formado, porém, um estudante universitário, embora não seja um cientista amadurecido e experimentado, pode ser formado na mentalidade científica e nos critérios da ciência (RUIZ, 1982). Do nosso ponto de vista, o processo do mestrado tem essa função formativa na atividade científica.

Não é todo problema que pode se tornar científico. Ao formular um problema a ser investigado, o pesquisador deve verificar a relevância do objeto. Primeiro, verifica-se a relevância operativa, depois a contemporânea e, por último a humana (SALOMON, 1977). Averiguando a relevância operativa, o investigador examinará se o problema em questão é

capaz de produzir novos conhecimentos; depois, a relevância contemporânea, ou seja, se o problema é novo, como uma necessidade da época ou do local onde se realiza. Finalmente, o problema passará pelo crivo da relevância humana, na qual se verificará se a investigação será útil ao homem.

Em adição, Castro (1978) seleciona três critérios para a escolha do problema a ser investigado: critério da importância, originalidade e viabilidade. Um problema de pesquisa importante é aquele ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade; o critério da originalidade diz respeito ao potencial que o problema tem para surpreender; por fim, o critério da viabilidade se refere ao factibilidade do trabalho científico dado os prazos, recursos financeiros, competência do pesquisador, disponibilidade potencial de informações, o estado da teorização a respeito.

Portanto, um problema de investigação satisfatório para um trabalho científico preencherá os três critérios explicados acima. Castro (1978) fornece alguns exemplos para a compreensão dos critérios. Primeiramente, a título de exemplo, suponha-se um trabalho científico cujo problema seria descobrir o elixir da juventude. Essa investigação cumpriria os critérios da importância e originalidade, porém não se trata de um tema viável. Em seguida, imagine-se que uma pesquisa tenha como problema medir a evasão do ensino primário. Trata-se de um estudo importante e viável, todavia não original, pois há várias pesquisas nesse sentido. Por último, pensemos em uma investigação cujo foco é verificar a cor da roupa que os alunos trajam para ir fazer exame vestibular. Estamos diante de um problema original e viável, contudo com pouca relevância e importância. Concluindo, nenhum dos três problemas acima é totalmente satisfatório para um empreendimento de um trabalho científico, pois não cumpriram os três critérios.

Em síntese, discutimos nesta seção a noção de atividade científica e alguns aspectos a serem considerados dentro dessa atividade. Todavia, em nosso entendimento, embasados pelas teorias do interacionismo social e, sobretudo, pelo interacionismo sociodiscursivo, não podemos negligenciar o papel das práticas de linguagem como mediadoras da atividade científica. Para essa corrente teórica, as práticas de linguagem têm papel fundamental no desenvolvimento humano e na construção dos saberes (BULEA; BRONCKART, 2008). Por isso, na próxima seção, exploraremos essa questão.

3.3 As práticas de linguagem na atividade científica

Como expusemos na seção anterior, os gêneros textuais se transformam à proporção que as práticas humanas sofrem mudanças (BRONCKART, [1997] 1999). Apropriar-se dos gêneros textuais, em suma, é dominar as práticas humanas numa determinada prática social, sendo capaz de participar das interações sociais de forma mais eficaz. A aprendizagem dos gêneros, assim, segundo Machado (2005), é uma forma de socialização do indivíduo.

Nessa direção, podemos entender o modo pelo qual o ISD entende o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem dos gêneros textuais, que permitem ao indivíduo a participação efetiva nas interações sociais. Ao tratar dessa questão, Bronckart (2006) designa como uma aprendizagem social a apropriação dos gêneros textuais pelos indivíduos, entendendo os gêneros como instrumentos (no sentido vigotskiano) para o desenvolvimento.

Atualmente, há uma demanda e uma certa urgência na efetiva socialização em meio universitário de graduandos e pós-graduandos, ao menos no Brasil. Isso ocorre, entre outros, por dois motivos: a internacionalização das universidades, exposta por vários autores (como, por exemplo, Silva e Lousada (2014), e a necessidade de publicação como exigência das agências de fomento, também discutida por vários autores (como, por exemplo, Motta-Roth e Hendges (2010)) e de uma maior divulgação dos saberes produzidos.

O processo de internacionalização em voga nas universidades brasileiras estabelece para a comunidade acadêmica novas exigências linguísticas. Nesse contexto, ser proficiente na produção de textos em língua materna ou na leitura de uma língua estrangeira se tornou insuficiente, pois há uma demanda de se comunicar de forma oral e escrita no discurso acadêmico (FERREIRA; LOUSADA, 2016, p. 126). Em consequência, o trabalho formativo com textos acadêmicos orais e escritos se faz urgente, a fim de que seja possível uma socialização dos membros da comunidade acadêmica, sobretudo daqueles em formação.

Ademais, para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 13), no sistema universitário brasileiro, a política de financiamento de bolsas se baseia no ditado “Publique ou pereça”. Nos dias de hoje, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação, em língua materna ou estrangeira. Assim, há uma “pressão” para que os pesquisadores, sobretudo aqueles em formação, produzam textos de qualidade.

Mesmo havendo diversos pesquisadores tanto no Brasil, quanto estrangeiros, pesquisando sobre o discurso científico ou letramento acadêmico, Rinck (2015, p. 71) constata, ao traçar um panorama a respeito das pesquisas que trabalham com a análise do discurso

científico na perspectiva dos gêneros textuais, que a escrita é altamente privilegiada. Porém, embora haja muita pesquisa sobre os gêneros escritos, observamos que os gêneros orais permitem também compreender a atividade científica, como, por exemplo, a apresentação oral de pesquisa e a conferência.

Buscando organizar as práticas universitárias a partir dos papéis sociais possíveis de serem assumidos nesse contexto na produção textual, Lousada e Dezutter (2016) distinguiram duas grandes esferas de atividades em meio universitário: a esfera dos estudos universitários e a esfera da carreira acadêmica. A fim de uma melhor compreensão dessas duas noções, vejamos a figura a seguir:

Figura 5 - Esfera dos estudos universitários e esfera dos estudos acadêmicos

De acordo com Lousada e Dezutter (2016), na esfera dos estudos universitários há dois conjuntos de textos, que correspondem a dois objetivos específicos: i) os textos associados à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas por graduandos, que podem pertencer a diversos gêneros textuais, como: resumo, resenha, fichamento, entre outros; ii) os textos para formação profissional, produzidos com o objetivo de aprender uma profissão, seja de professor ou outra (químico, biólogo, jornalista etc.), e fazem parte de práticas profissionais bem precisas, como: relatório de estágio, planos de aula, relato de experiência, entre outros. Trata-se, nesse caso, de aprender a futura profissão.

Na esfera acadêmica, outros gêneros textuais são produzidos, pois se trata de situações em que é necessário produzir textos para veicular saberes produzidos pela atividade científica. Quem produz esses gêneros são, tradicionalmente, os pesquisadores ou professores-pesquisadores. Porém, há um grupo de “aprendizes” dessa atividade científica que almeja se tornar pesquisador: trata-se dos estudantes da pós-graduação, como os mestrandos cujos textos analisamos neste estudo.

Os papéis sociais possíveis de serem assumidos nessas duas esferas são diferentes. Segundo Lousada, Dezutter e Zavaglia (2017, p. 66):

À notre sens, la sphère de la carrière académique est celle où un chercheur ou un apprenti chercheur (étudiant, jeune chercheur ou chercheur expérimenté) produit des textes pour se former à la recherche (mémoire, thèse, etc.), diffuser son travail (article scientifique, communication orale, conférence, etc.), obtenir des fonds de recherche (projet), évaluer ses pairs (évaluation d'article, de thèse, etc.).³³

Os textos analisados em nossa pesquisa de doutorado estão inseridos nas práticas da esfera acadêmica, pois os mestrandos assumem o papel social de pesquisadores, devendo produzir textos pertencentes aos gêneros textuais próprios da atividade do pesquisador, como dissertação de mestrado e tese de doutorado, dentre outros.

Tanto na esfera universitária, quanto na acadêmica, pressupõem-se que atividades humanas estão sendo realizadas através de práticas de linguagem que se prolongam em um determinado período: por exemplo, dois anos para o mestrado; quatro anos para o doutorado. Assim, toda atividade tem um estágio inicial, intermediário e final, logo, analisar a aprendizagem da atividade científica nas duas esferas, por meio dos textos nelas produzidos, exige uma postura analítica para se considerar a temporalidade e a historicidade do processo analisado. As pesquisas longitudinais têm essas especificidades, por isso, a seguir, discutiremos sobre elas.

³³ Em nosso ponto de vista, a esfera da carreira acadêmica é aquela em que um pesquisador ou aprendiz de pesquisador (estudante, jovem pesquisador ou pesquisador experiente) produz textos para se formar na pesquisa (dissertação de mestrado, tese de doutorado, etc.), difundir seu trabalho (artigo científico, comunicação oral, conferência, etc.), obter financiamento de pesquisa (projeto), avaliar os pares (avaliação de artigo, de tese, etc.). (Tradução nossa)

3.4 Especificidade das pesquisas longitudinais

Bronckart (2008c, p. 110) explica que uma das bases filosóficas do ISD é a ideia de que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica. Em outras palavras, não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta, mas em termos de uma linha indireta/descontínua. Segundo Bronckart (2008c), é preciso rejeitar qualquer concepção essencialista do ser humano e analisar cientificamente as suas capacidades em uma perspectiva genealógica.

Na verdade, a base filosófica acima advém do interacionismo vigotskiano, no qual se entende que as funções psicológicas superiores devem ser analisadas usando o método indireto, que tem os seguintes princípios tal como explicamos na seção sobre o interacionismo social:

- **Analisar processos, e não objetos:** para Vigotski (2007), a dimensão temporal é importante na análise dos objetos de pesquisa. Para analisar os processos, o método proposto por ele propõe a criação de um processo artificial para o desenvolvimento psicológico, buscando reconstruir os estágios finais do processo desde os estágios iniciais.
- **Explicação *versus* descrição:** ao considerar a dimensão processual dos objetos analisados e não isoladamente, entende-se que é necessária a explicação dinâmico-causal dos estágios dos processos psicológicos e de suas manifestações externas.

Mais recentemente, alguns pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo têm enfatizado a relevância das pesquisas em estudos linguísticos, quando analisadas em processos dinâmicos (BULEA, 2016, p. 413). As investigações que analisam os fenômenos da linguagem em seu caráter processual e dinâmico foram tardiamente percebidas e aceitas, pois a concepção de linguagem dominante, advinda de Aristóteles, postulava que a linguagem era um instrumento de representação e tradução fiel da organização do mundo e do pensamento.

Aceitar e teorizar a dinâmica processual dos fenômenos languageiros não advém entretanto de uma declaração ou postulado, nem tão pouco de uma concepção “atenuada” do sentido da palavra dinâmica, reduzida à ideia de que as línguas e os signos mudam ou que a interação verbal é uma troca situada entre duas pessoas face a face (BULEA, 2016). Todavia:

Concevoir la dynamique langagière implique une épistémologie de l'évolution et des manifestations de l'évolution à diverses échelles: cela présuppose une manière de penser et de travailler qui prenne en considération la "flèche du temps" et son caractère proprement créateur, la diversité des effets engendrés par l'irréversibilité sur le comportement d'un système en évolution [...] (BULEA, 2016)³⁴.

Portanto, investigar os fenômenos languageiros de forma longitudinal, processual, implica considerar a influência da temporalidade nas explicações fornecidas, logo considerar as transformações ocorridas durante o processo. Além disso, esses estudos, de acordo com Bulea (2016, p. 414) permitiriam:

- i. Analisar o caráter não mecânico das interações de linguagem;
- ii. Considerar a comunicação como transmissão de signos e línguas, isto é, como um processo de transformação qualitativa do material semiótico e não um simples "deslocamento" de algo de pessoa para outra;
- iii. Verificar as realizações de fala/discurso como configurações contextuais ("microscópicas") de um mesmo estado ("macroscópico") de língua, suscetíveis de ter efeitos reversos do primeiro sobre o segundo;
- iv. Constatar a mudança linguística como um processo global de reorganização do sistema da língua;
- v. Analisar os mecanismos de analogia na criação lexical como construção de estruturas ordenadas (produção "ordenada") em nível local.

Embora até aqui tenhamos objetivado discutir as pesquisas longitudinais dentro de uma perspectiva interacionista, é possível considerar até mesmo nos estudos em Metodologia Científica uma inferência à importância desse tipo de investigação. Recuperemos duas citações de trabalhos já citados por nós anteriormente, cujo conceito definido foi “conhecimento científico”:³⁵

Diversamente do que acontece com o conhecimento vulgar, o conhecimento científico não atinge simplesmente os **fenômenos** na sua manifestação global,

³⁴ Conceber a dinâmica da linguagem implica uma epistemologia da evolução e manifestações da evolução em várias escalas: isso pressupõe uma maneira de pensar e trabalhar que leva em conta a “flecha do tempo” e seu caráter adequadamente criativo, a diversidade de efeitos causada pela irreversibilidade no comportamento de um sistema em evolução [...] (BULEA, 2016). (Tradução nossa)

³⁵ Os pesquisadores em Metodologia de Pesquisa usam recorrentemente a expressão “conhecimento científico”. Entretanto, em nossa tese, usaremos a expressão “saberes epistêmicos”, já **que** o conceito de aprendizagem epistêmica (BOTA, 2011) é relevante em nosso trabalho.

mas os atinge em suas **causas**, na sua constituição íntima, caracterizando-se, desta forma, pela capacidade de analisar, de explicar, de desdobrar, de justificar, de induzir ou aplicar leis, de prever com segurança eventos futuros (RUIZ, 1982, p. 92). (Grifos nossos)

O conhecimento científico direciona-se, como os demais níveis anteriormente descritos, às formas de pensamento e observação concretizadas em estratégias que o pesquisador utiliza para desvelar as **causas** dos **fenômenos**. O pensamento é uma característica própria do indivíduo e, como tal, é uma atividade orgânica indispensável à construção do conhecimento (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 36). (Grifos nossos)

As palavras de destacadas nas citações acima possuem significações muito semelhantes nas definições sobre “conhecimento científico”. Ambas trazem a compreensão de que o conhecimento científico é adquirido ao buscar explicações sobre as causas dos fenômenos, ou seja, quanto mais se descobrir sobre as origens genéticas dos fatos, mais conhecimento científico eles terão.

Nesse sentido, as pesquisas longitudinais, sobretudo no viés interacionista, tem como princípios a explicação da dinâmica causas dos fenômenos encontrados em um processo. Trata-se de uma análise explicativo-genealógica, na qual os estágios iniciais e intermediários são relevantes para a compreensão dos posteriores, finais.

Os trabalhos de Metodologia Científica pouco definem especificamente as pesquisas longitudinais. Na verdade, há uma variação na classificação taxonômica dos tipos de pesquisas nesses trabalhos. Alguns (RUIZ, 1982, p. 50) distinguem pesquisa de campo, pesquisa de laboratório e bibliográfica; outros (CASTRO, 1978, p. 58) diferenciam pesquisa descritiva, pesquisa experimental e pesquisa-ação; outros ainda (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 70) pesquisa aplicada e descritiva.

Analisando as taxionomias acima, constata-se que a pesquisa longitudinal se enquadraria como um subtipo das pesquisas chamadas descritivas. Para Barros, Lehfeld (2000), por exemplo, neste tipo de pesquisa o pesquisador procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos. A partir da conceituação acima, pode-se inferir que a pesquisa longitudinal pode ter algumas convergências com as investigações descritivas.

No mais, encontramos uma curtíssima alusão específica sobre a pesquisa/estudo longitudinal. Nela, explica-se que se trata de uma investigação sobre indivíduos em que se considera o antes, durante e depois. Além disso, afirma que esse tipo de pesquisa tem origem nos trabalhos dos psicólogos do desenvolvimento que estudam a criança desde o nascimento até determinada idade (SALOMON, 2004, p. 160).

Como exemplo de pesquisa longitudinal envolvendo o desenvolvimento da escrita, podemos citar os trabalhos de Bazerman (2018) e de seus colaboradores sobre a análise da escrita ao longo da vida. Partindo de uma perspectiva de escrita na qual se privilegia os estudos longitudinais, Bazerman (2018) avalia que as pesquisas sobre escrita, de modo geral, pouco fazem para criar um quadro integrado do desenvolvimento da escrita como um processo multidimensional que continua ao longo de toda a vida.

Nesse viés, escrever é uma ação complexa e multidimensional, pois envolve dimensões como a social, linguística, cognitiva, afetiva, sensoriomotora, motivacional e tecnológica, além de precisar acontecer em um contexto particular e significativo de comunicação (BAZERMAN, 2018, p.25).

Desde a escola (ou fora dela) até a vida adulta (universitária, profissional, entre outras), o indivíduo passa por diversos contextos, nos quais a escrita é praticada diferentemente (BAZERMAN, 2018, p. 23). Por isso, as trajetórias de desenvolvimento da escrita estão entrelaçadas com trajetórias de desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal, de tal forma que o desenvolvimento da escrita contribui para a singularidade pessoal.

Ancorando-se na perspectiva sociocultural vigotskiana, Bazerman (2018, p. 27) considera que, ao longo da vida, os escritores têm acesso diferenciado a eventos socioculturais envolvendo escrita. Ademais, a história vivida de cada indivíduo influencia o desenvolvimento da escrita, logo o desenvolvimento da escrita não é singular em sua trajetória, pois a escrita não é genérica, nem o seu desenvolvimento. Assim como compreende Vigotski (2007), e adotado por nós nesta tese, para Bazerman (2018) o desenvolvimento individual é marcado pela variação normal do ritmo e da sequência de aprendizagem de cada um.

Muito embora Bazerman (2018) considere as pesquisas longitudinais complexas, uma vez que é difícil acompanhar os indivíduos ao longo do tempo, ele pontua que, para se compreender de fato as causas da aprendizagem e desenvolvimento da escrita, é preciso um quadro mais coerente e fundamentado ao longo da vida do indivíduo.

Depois de expostos os conceitos e raciocínios teóricos, os quais nos auxiliarão nas análises, interpretação e discussão dos nossos dados de pesquisa, descreveremos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos adotados para o nosso estudo longitudinal.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos primeiramente o contexto mais geral em que esta pesquisa foi desenvolvida e apresentaremos o contexto mais específico, a saber, três Programas de Pós-graduação da FFLCH-USP da Faculdade de Letras. Em seguida, discutiremos os critérios de seleção dos participantes deste estudo e os procedimentos selecionados para a escolha e coleta dos dados. Depois, mostraremos os níveis e categorias que foram utilizados para a análise do material, indicando a pertinência delas para cada pergunta de pesquisa elaborada. Antes de expormos nosso percurso metodológico, explicitaremos abaixo o objetivo da nossa pesquisa, bem como as perguntas as quais buscaremos responder.

1. Objetivo e perguntas de pesquisa

Esta tese tem por objetivo geral investigar, de forma longitudinal, o desenvolvimento do pesquisador durante o processo do mestrado por meio da análise das relações entre o uso da linguagem, a aprendizagem e a construção dos saberes. Especificamente, verificaremos a capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Assim, analisaremos textos produzidos por estudantes de mestrado durante o processo da pesquisa e que são exigidos por este dispositivo de formação, na Universidade de São Paulo. Para atingir nossos objetivos, formulamos três perguntas de pesquisa as quais buscamos responder ao longo do estudo:

1. Há “desenvolvimento” do pesquisador durante o processo formativo do mestrado? Se sim, de qual desenvolvimento se trata?
2. A linguagem (os gêneros textuais e as marcas discursivas e linguístico-discursivas) fornece indícios para a compreensão desse desenvolvimento? Se sim, quais?
3. Há relação entre o “desenvolvimento” do pesquisador, o uso da linguagem e a aprendizagem epistêmica?

2. Contexto geral da pesquisa: A Universidade de São Paulo

Nosso contexto mais geral de pesquisa é a Universidade de São Paulo, uma Instituição de Ensino Superior brasileira criada em 1934 e com localização central na cidade de São Paulo,

mas tendo outros sete campi situados em diversas cidades do estado, como Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, São Carlos e Santos. Juntos, os sete campi agrupam 42 unidades de ensino e pesquisa, além de 335 cursos de graduação, 264 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). A comunidade USP é composta por 97.982 mil estudantes, divididos em 59.084 mil estudantes na graduação e 29.926 mil estudantes de pós-graduação, somando-se a esse montante os alunos de programas de especialização e de extensão universitária. A USP ainda conta com mais de 5.563 professores e cerca de 13.591 funcionários³⁶. Do ponto de vista de sua organização administrativa, a USP é gerida pela Reitoria Central e, ligadas a ela, as Pró-reitorias de Pós-graduação, Graduação, Extensão Universitária e Pesquisa. Dentre elas, a Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), que tem como missão promover e gerenciar o ensino de Pós-Graduação da USP. Seu objetivo principal é fomentar a qualidade do ensino de Pós-Graduação, estabelecendo um patamar de qualidade e inserção internacionais. Segundo dados da Pró-reitoria, o curso de mestrado é voltado para “**geração do conhecimento**, destina-se a **formação** de docentes, **pesquisadores** e profissionais com amplo domínio do saber e capacidade de liderança e **inovação**”³⁷.

A fim de que os interessados possam desenvolver uma pesquisa de Mestrado, a PRP tem em seu site uma aba específica, chamada de “Faça Pós na USP”, na qual é possível procurar um Programa de pós-graduação. Abaixo, a imagem do site:

Como já informamos, a USP conta com 42 Unidades de Ensino e Pesquisa, cuja maioria oferece aos graduandos a oportunidade de desenvolverem pesquisa em nível de Mestrado, que é gerido dentro das unidades por meio das:

³⁶ Dados do Anuário Estatístico da USP de 2019.

³⁷ Grifos nossos.

i. Comissões de Pós-graduação (CPGs).

A gestão dos Programas de Pós-Graduação, no âmbito das Unidades de Ensino e Pesquisa, dos Institutos Especializados, dos Museus, dos Órgãos Complementares, dos Programas Interunidades e das Entidades Associadas é de competência da Comissão de Pós-graduação (CPG). As CPGs têm suas informações divulgadas pelo site das Secretarias de Pós-graduação das Unidades. Dentre essas informações, destacamos as datas das reuniões da Comissão, os nomes dos seus membros (o Presidente e vice-presidente, bem como os coordenadores dos Programas de Pós-graduação das Unidades, e os Representantes discentes), alguns formulários destinados às Comissões Coordenadoras dos Programas, além do Regimento de Pós-graduação da USP.

ii. Comissões Coordenadoras dos Programas (CCPs).

As CCPs têm diversas funções no âmbito da Pós-graduação, desde a coordenação dos processos seletivos, deliberações sobre disciplinas, orientação até a proposição de credenciamento de docentes nos Programas. As informações das CCPs são divulgadas no site das Secretarias dos Departamentos de Ensino. Os dados acessíveis neste espaço são mais descritivos, pois são divulgadas as normas dos Programas, os Docentes credenciados e suas respectivas linhas de pesquisa, as Bolsas e Auxílios, calendário do processo seletivo, entre outros.

iii. Secretarias de Pós-graduação.

Elas são responsáveis pela gestão burocrática da Pós-graduação dentro dos Departamentos de Ensino. Além disso, fazem a divulgação de eventos científicos, deliberações da CCPs e noticiam resultados de processos seletivos.

3. Seleção dos participantes

Os três participantes desta pesquisa foram selecionados de acordo com os procedimentos que detalharemos abaixo. Os critérios de seleção foram os seguintes:

- i. Responderem a um questionário elaborado pelo pesquisador deste trabalho;
- ii. Serem estudantes de mestrado entre os 15 Programas de Pós-graduação da Faculdade de Letras da USP, são eles: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês; Língua, Literatura e Cultura Italiana; Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês; Língua e Literatura Alemã; Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano Americana; Estudos da Tradução; Literatura Portuguesa; Letras Clássicas; Filologia e Língua Portuguesa; Literatura Brasileira; Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa; Teoria Literária e Literatura Comparada; Língua, Literatura e Cultura Japonesa; Literatura e Cultura Russa; Estudos Judaicos e Árabe; Linguística;
- iii. Produzirem os mesmos gêneros textuais acadêmicos e na mesma ordem durante a pesquisa de Mestrado,
- iv. Estarem dispostos a disponibilizar os seus textos de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo.

Visto que a Faculdade de Letras possui 15 Programas de Pós-graduação, e precisávamos encontrar os participantes tendo em vista os critérios acima estabelecidos, elaboramos um questionário. Dentre as vantagens deste instrumento de coleta de dados, Marconi e Lakatos (2002, p.98) elencam o maior número de pessoas atingidas, obtenção de respostas rápidas e mais precisas, além do menor risco de influência do pesquisador nas respostas. Assim, o questionário é útil para, em primeiro lugar, levantarmos os gêneros textuais prescritos pelos Programas e a ordem cronológica de sua produção; em segundo lugar, para estabelecermos uma possibilidade de contato com os respondentes.

O questionário foi construído na ferramenta Google Forms, pois:

- Sendo um questionário online, é possível o envio deste para vários informantes com diversos perfis (no nosso caso de Programas de Pós-graduação diferentes), logo, essa ferramenta possibilita uma seleção de um grupo bem representativo de respondentes.
- Apresenta facilidade e comodidade para uso do informante, pois não há uso de papel.
- Os vários formatos oferecidos como layout no Google Forms, bem como tipos e tamanhos de fontes permitem deixar a sequência de perguntas mais clara.
- Tem recursos de perguntas abertas e fechadas. Para o nosso trabalho, foram necessárias perguntas fechadas, majoritariamente.
- Permite a pré-visualização do questionário para verificar possíveis problemas.

- Quantifica os resultados encontrados de forma clara e objetiva, pois gera uma tabela Excel com porcentagens.

A seguir, mostraremos o questionário aplicado³⁸:

Prezado mestrando, Prezada mestranda,

Nós lhe convidamos a participar voluntariamente de uma pesquisa, intitulada “A relação Pensamento e Linguagem no processo formativo do Mestrado”, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH-USP, que tem como objetivos:

- compreender o desenvolvimento do pesquisador a nível de mestrado por meio dos textos acadêmicos exigidos pelos Programas de Pós-graduação.
- levantar e analisar os índices textuais que permitem verificar uma formação de conceitos nos textos analisados.

Todos os dados obtidos nessa coleta serão confidenciais. É oportuno ressaltar que o trabalho é de cunho estritamente acadêmico e assumimos o compromisso de garantir extremo sigilo dos dados que nos forem confiados.

Obrigado por dedicar o seu tempo (10 minutos aproximadamente) no preenchimento deste questionário. A sua contribuição será de grande valia para o cumprimento do objetivo desta pesquisa.

Thiago Jorge Ferreira Santos – Doutorando
 Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada – Orientadora
 Universidade de São Paulo

A) Informação sobre o respondente

1. Nome completo do mestrando (a): _____

2. E-mail: _____

3. Skype: _____

4. Telefone residencial (opcional) _____

5. Telefone celular _____

6. Melhor dia e horário para eventual contato: _____

7. Indique o Programa de pós-graduação ao qual você está matriculado: _____

8. Indique o nome do Instituto/Faculdade o/a qual pertence o programa de pós-graduação: _____

9. Quando você iniciou seus estudos na pós-graduação (Mestrado)?

a. () No primeiro semestre de 2015.

b. () No segundo semestre de 2015.

c. () No primeiro semestre de 2016.

³⁸O questionário foi testado primeiramente em duas disciplinas cursadas e também com alguns membros do grupo ALTER-AGE, de forma a corrigir imperfeições e chegar a uma versão que permitisse uma coleta fidedigna dos dados.

- d. () No segundo semestre de 2016.
 e. () No primeiro semestre de 2017.
 f. () No segundo semestre de 2017

10. Quando você terminará seus estudos de pós-graduação?

- a. () No primeiro semestre de 2017.
 b. () No segundo semestre de 2017.
 c. () No primeiro semestre de 2018.
 d. () No segundo semestre de 2018.
 e. () No primeiro semestre de 2019.
 f. () No segundo semestre de 2019.

B) Os gêneros textuais acadêmicos durante o curso de pós-graduação

11. Quais textos abaixo você produziu/produzirá por exigência do programa de mestrado em que você está matriculado?

1. Projeto de pesquisa
2. Relatório de Qualificação
3. Relatório semestrais (exceto de bolsas)
4. Defesa oral de qualificação
5. Dissertação de Mestrado
6. Defesa Oral de Mestrado
7. Artigos Científicos
8. Capítulos de Livros
9. Ensaio
10. Outros (especificar na questão 12)

12. Qual a ordem cronológica dos textos que você produziu/produzirá durante o mestrado (no meu caso a ordem seria: 1, 2, 4, 5, 6): _____

O questionário foi construído em três partes: uma Introdução, na qual explicitamos o objetivo da pesquisa, tempo máximo despendido para o preenchimento e procedimentos de anonimato dos informantes; Parte A (perguntas gerais de identificação e possível contato com os respondentes); Parte B (perguntas a respeito da duração do Mestrado, como data de início e término, semestre da qualificação e ordem da escrita dos textos). O questionário foi aplicado entre de abril a julho de 2017. Neste período, obtivemos 16 respondentes, os quais deram as seguintes respostas:

Quadro 14 - Resultado do questionário para seleção dos participantes da pesquisa

	Mestrado	Programa de Pós-graduação	Início/Término da pesquisa	Ordem dos textos
Respondente 1	Sim	Estudos Linguísticos, Literários e	1º - 2016 / 2º - 2018	1, 2, 4, 5, 6

		Tradutológicos em Francês		
Respondente 2	Sim	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês	1º - 2013 / 2º - 2016	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 3	Sim	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês	2º - 2015 / 1º - 2017	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 4	Sim	Língua, Literatura e Culturas Italianas	2º - 2016 / 2º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 5	Sim	Língua e Literatura Alemã	1º - 2016 / 1º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 6	Sim	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês	2º - 2015 / 2º - 2017	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 7	Sim	Língua e Literatura Alemã	2º - 2016 / 2º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 8	Sim	Filologia e Língua Portuguesa	1º - 2016 / 1º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 9	Sim	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês	1º - 2016 / 1º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 10	Sim	Literatura Brasileira	1º - 2016 / 2º - 2018	1, 9, 2, 7, 5, 6
Respondente 11	Sim	Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês	1º - 2016 / 1º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 12	Sim	Língua e Literatura Alemã	1º - 2015 / 2º - 2017	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 13	Sim	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	1º - 2015 / 2º - 2017	1, 2, 4, 5, 6

Respondente 14	Sim	Filologia e Língua Portuguesa	1º - 2016 / 1º - 2018	1, 2, 4, 5, 6
Respondente 15	Sim	Literatura Brasileira	1º - 2016 / 1º - 2018	1, 2, 5
Respondente 16	Sim	Filologia e Língua Portuguesa	1º - 2016 / 2º - 2018	1, 2, 4, 5, 6

A partir das respostas e tendo em consideração os objetivos de nosso trabalho, verificamos primeiramente os semestres de término das pesquisas por meio de um gráfico quantitativo gerado pelo Google Forms:

Gráfico 1 - Término das pesquisas segundo os respondentes

Assim, desconsideramos, em um primeiro momento, selecionar os mestrandos que terminaram suas pesquisas no 2º semestre de 2016 e no 1º e 2º semestres de 2017, ou seja, os respondentes 2, 3, 6, 12 e 13, pois não teríamos acesso aos dados orais da qualificação desses estudantes, já que essa etapa de suas pesquisas momento já fora cumprida.

Segundo o gráfico acima, 6 respondentes (5, 8, 9, 11, 14 e 15) informaram que terminariam suas pesquisas no 1º semestre de 2018, logo seriam potenciais participantes em nosso trabalho. No entanto, esses mestrandos também responderam ao questionário depois de seus respectivos exames de qualificação, por isso, novamente, não coletaríamos os textos orais.

No caso dos respondentes 10 e 15, ambos nos informaram uma ordem diferente de produção e entrega de textos em relação aos respondentes 1, 4 e 16. O estudante 10, por exemplo, tinha que entregar um ensaio literário durante o Mestrado.

Finalmente, dos cinco respondentes restantes, os quais concluiriam seus trabalhos no 2º semestre de 2018, dois deles também já haviam realizado exame de qualificação, os

respondentes 7 e 10. Restando-nos três informantes, sendo eles os respondentes 1, 4 e 16, contatamos-lhes. Os respondentes nos informaram que não tinham passado pelo exame de qualificação. Explicamos-lhes, mais uma vez, os objetivos e procedimentos da pesquisa, não somente a eles, mas também aos respectivos orientadores.

Em suma, o critério de término das pesquisas foi importante para a seleção dos participantes. Embora os respondentes 10 e 15 tivessem fornecido uma ordem diferente de textos produzidos, verificamos as normas do Regimento de Pós-graduação dos Programas e, em todos eles, a organização é semelhante: inicia-se o trabalho com um projeto de pesquisa, depois se elabora um Relatório de Qualificação, submetendo-o a uma banca de qualificação, redige-se a Dissertação para ser defendida frente a uma Banca de Defesa.

Relatados os procedimentos de seleção dos participantes de nosso estudo, discorreremos a seguir sobre cada um dos mestrados escolhidos, destacando seus históricos acadêmicos e suas qualificações:

O Estudante 1: é Bacharel em Letras (Português/Francês) pela Universidade de São Paulo e, desde 2016, é mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH-USP, pesquisando mais amplamente no campo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira. Especificamente, o Estudante 1 busca em sua pesquisa, intitulada “A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino/aprendizagem de FLE”, *estudar as mediações formativas de correção linguageira por meio de tecnologias entre alunos brasileiros e canadenses de níveis diferentes de francês e sua influência no desenvolvimento da produção escrita de gêneros textuais dos alunos brasileiros*. Para o desenvolvimento do trabalho, o aluno utiliza conceitos da teoria de Vigotski e algumas noções da Escola de Genebra para uso de gêneros textuais no ensino de línguas.

O Estudante 2: é Bacharel e Licenciada em Letras, nas habilitações de Português e Francês da Universidade de São Paulo. Em 2016, iniciou sua pesquisa de Mestrado, intitulada “O Movimento Estudantil Paulista: um estudo histórico-discursivo de suas representações na mídia impressa”. Nela, a aluna busca analisar e descrever as formas de representação do Movimento Estudantil ativo no Estado de São Paulo, verificadas em notícias produzidas pela chamada “grande” mídia impressa em três períodos distintos: 1968, 1977 e 2011. O estudo será guiado por dois eixos, um discursivo, que se dará pela Semiologia unida aos estudos de

Teun A. van Dijk acerca das questões ideológicas; outro linguístico, que será realizado por meio das abordagens teóricas de Linguística Cognitiva (LC).

O Estudante 3: é licenciada, desde 1999, em Letras (Italiano) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. A partir de 2016, tornou-se mestranda do Programa de Pós-graduação de Língua e Literatura Italiana da FFLCH-USP, pesquisando de forma geral o ensino do italiano como língua estrangeira. Seu projeto foi intitulado de “Aspectos culturais na elaboração de material didático para o ensino de italiano como língua de herança”. Mais especificamente, a aluna investigará as contribuições de aspectos culturais para o ensino de Língua de Herança, através do planejamento e aplicação de um curso de língua italiana em contexto de Língua de Herança, na comunidade de Pedrinhas Paulista/SP, com ênfase em produção de materiais didáticos. Como aparato conceitual a estudante utilizará os estudos sobre Língua de Herança, considerações sobre a Abordagem Comunicativa e, também, a noção de Competência Intercultural.

Além das informações sobre os participantes da nossa pesquisa, consideramos importante também contextualizar os Programas de Pós-graduação aos quais esses alunos estão vinculados, verificando as informações específicas que apresentam sobre o Mestrado, como, por exemplo, a sua finalidade e o que busca desenvolver dentro desse dispositivo de formação. Os Programas são: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês; Filologia e Língua Portuguesa e Língua e Literatura Italiana. A seguir, apresentamos uma contextualização dos Programas:

- a. O Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês: chamado de Programa de Língua e Literatura Francesa até 2009, foi criado em 1970 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. O Programa tem como objetivo **formar mestres e doutores que desenvolvam pesquisas de alto nível sobre manifestações discursivas em língua francesa e/ou relacionadas à cultura francesa, nos âmbitos da literatura, da linguística e da tradução.** Neste Programa são realizadas pesquisas sobre Escrita Literária; Relações França-Brasil; Problemas Críticos de Literatura Francesa; A tradução entre línguas e práticas; Literaturas em tradução. Além disso, há a linha de pesquisa em Estudos das Línguas, Culturas e Textos e Didática do Francês Língua Estrangeira em Perspectiva, que, juntamente com as linhas Ensino

de Francês para a Comunidade e Ensino do francês com objetivos específicos, formam a Área de pesquisas em Estudos Linguísticos e Didáticos.

- b. O Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo foi criado em 1971. Seu **objetivo é orientar, preparar e formar** pesquisadores em especialidades ligadas à Filologia e aos estudos de Língua Portuguesa em geral. O Programa visa a formar tanto pesquisadores que procuram **aprimoramento científico**, quanto professores que desejam atuar nos institutos ou centros de nível superior e universidades. As atividades de pesquisa e ensino do programa tomam como objeto de estudo a língua portuguesa, abordada sob dois enfoques: o filológico e o linguístico. No enfoque linguístico se constitui de quatro subáreas: teoria e análise linguística, a linguística aplicada, as teorias do discurso e a historiografia. Seis linhas de pesquisas agrupam todos os pesquisadores da Área e, em cada uma delas, os professores desenvolvem, com seus orientandos e com outros colegas, vários projetos de pesquisa. As linhas de pesquisa são: Filologia do Português, Gramáticas do Português e de Línguas em Contato, História e Historiografia do Português, Léxico do Português, Linguística Aplicada do Português, Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português.
- c. O programa de Língua e Literatura Italiana foi criado em 1975. Há apenas dois programas de Pós-Graduação em Língua e Literatura Italiana no Brasil, e o da Universidade de São Paulo é um deles. O Programa objetiva oferecer aos seus alunos oportunidades que permitem **desenvolver diferentes competências exigidas ao futuro pesquisador e docente**. Dentre elas, destacam-se as relativas: (a) à prática da pesquisa, não apenas individual, mas também em equipe; (b) ao conhecimento das teorias e das metodologias dos estudos linguísticos, literários e tradutológicos ligados à área de Italianística; (c) **ao desenvolvimento de saberes técnicos fundamentais ao trabalho acadêmico**. No Programa, os projetos estão divididos em três linhas de pesquisa: 1) Aquisição e aprendizagem do italiano como língua estrangeira. 2) O italiano falado e escrito sob a perspectiva brasileira. 3) Literatura e cultura italianas.

Os trechos que grifamos acima serão importantes para discutirmos, sobretudo, a as nossas perguntas de pesquisa, relacionadas ao dispositivo formativo do mestrado e sua

especificidade enquanto atividade formativa em meio universitário. Feitas essas considerações, detalharemos abaixo os procedimentos de coleta dos dados.

4. Procedimento de coleta dos dados

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos de coleta dos dados, escritos e orais, indicando os instrumentos utilizados e o tempo em que foram obtidos. Os procedimentos foram organizados em dois momentos de coleta.

4.1 Primeira etapa de coleta de dados

A primeira etapa de coleta de dados foi realizada por meio de mensagens eletrônicas. A troca de e-mails, após a aplicação e análise dos questionários, se deu entre o pesquisador/orientadores e pesquisador/estudantes.

Nosso primeiro contato para a coleta dos dados foi realizado com os orientadores dos mestrands envolvidos na pesquisa, pois foi necessário lhes explicar os detalhes da nossa investigação, tentando buscar uma possível “ponte” entre o pesquisador e os estudantes durante a realização do estudo.

Os e-mails foram essenciais para a interlocução entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, visto que a carregada rotina dos estudantes os impediria de participar de reuniões ou encontros presenciais para a entrega dos textos escritos. Tivemos cuidado na redação dos e-mails de pesquisa, buscando sempre justificar aos participantes o porquê do pedido dos textos escritos e orais, a fim de que eles se sentissem realmente como participantes do estudo em curso.

Abaixo, mostraremos o e-mail que foi enviado aos orientadores dos estudantes selecionados em nossa pesquisa:

Prezado (a) Prof (a),

Sou Thiago Jorge Ferreira Santos, doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Em minha pesquisa de Doutorado, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Lousada, estou analisando alguns textos pertencentes a gêneros da esfera acadêmica e produzidos por mestrands. Visto que estou delimitando o corpus da pesquisa, gostaria de pedir seu consentimento para entrar em contato com seus alunos de Mestrado, a fim de lhes perguntar se há interesse em participar da pesquisa, cedendo alguns textos escritos, como o projeto de pesquisa. Em todos os procedimentos de nossa pesquisa que envolvam questões de imagem e

identidade, utilizaremos um "termo de consentimento livre e esclarecido", que será explicado aos alunos antes da coleta dos dados.

Certo de sua ajuda, aguardo uma resposta.

Respeitosamente,

Thiago

Após obtermos respostas positivas e solícitas dos orientadores, permitindo o contato com seus orientandos, o seguinte e-mail foi enviado aos três estudantes selecionados:

Prezado [nome do estudante], tudo bem?

Sou Thiago Jorge Ferreira Santos, doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Em minha pesquisa de Doutorado, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Lousada, e da qual você atuou como respondente de um questionário, analiso alguns textos pertencentes aos gêneros textuais da esfera acadêmica e produzidos por mestrandos. Visto que estou delimitando o corpus da pesquisa, gostaria de pedir sua ajuda para ser um dos participantes da minha pesquisa, juntamente com outros alunos de outros Programas de Pós-graduação. A ajuda é simples, e consiste em ceder os textos escritos, como o projeto de pesquisa e outros que ainda serão escritos futuramente, como os relatórios. Em todos os procedimentos de nossa pesquisa que envolvam questões de imagem e identidade, utilizaremos um "termo de consentimento livre e esclarecido", que vou explicar a você como funciona, assim que obtiver sua resposta.

Já entrei em contato com a sua orientadora e ela permitiu que eu entrasse em contato contigo. Em seguida, envio a resposta da sua orientadora frente a minha solicitação.

Aguardo sua resposta,

Att,

Após o processo acima descrito para a coleta dos dados, foram coletados os textos escritos referentes aos projetos de pesquisa e aos relatórios de qualificação. Os dados orais foram coletados por meio da participação do pesquisador nos exames de qualificação dos três participantes da pesquisa. Os textos orais foram gravados nos seguintes dias:

Quadro 15 - Datas dos exames de qualificação oral

	Datas dos exames de qualificação
Estudante 1	09/08/2017
Estudante 2	24/04/2017
Estudante 3	25/08/2017

Após a obtenção dos dados escritos e orais, tínhamos os seguintes textos coletados:

Quadro 16 – Primeira coleta de dados

	Projeto de Pesquisa e versões	Relatório de Qualificação e versões	Qualificação oral	Dissertação e versões	Defesa oral
Estudante 1	✓	✓	✓	⊘	⊘
Estudante 2	✓	✓	✓	⊘	⊘
Estudante 3	✓	✓	✓	⊘	⊘

4.2 Segunda etapa de coleta de dados

Após o processo da primeira etapa de coleta de dados, empenhamo-nos para obter o segundo conjunto de dados da pesquisa, a saber, as dissertações de mestrado (com as versões) e a gravação em áudio da defesa de mestrado. Igualmente aos procedimentos adotados para a gravação dos exames de qualificação, o pesquisador estava presente nas defesas, a fim de proceder à gravação. As defesas ocorreram nos seguintes dias:

Quadro 17 - Datas das defesas de mestrado

	Datas das defesas de mestrado
Estudante 1	28/09/2018
Estudante 2	24/09/2018
Estudante 3	18/01/2018

No 2º semestre de 2018, obtivemos esses dados, completando, assim, o nosso quadro de coleta anterior:

Quadro 18 - Segunda coletada de dados

	Projeto de Pesquisa e versões	Relatório de Qualificação e versões	Qualificação oral	Dissertação e versões	Defesa oral
Estudante 1	✓	✓	✓	✓	✓
Estudante 2	✓	✓	✓	✓	✓
Estudante 3	✓	✓	✓	✓	✓

5. Procedimentos de seleção dos dados

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos que utilizamos para selecionar os dados que constituem a pesquisa. Mostraremos um quadro geral dos textos coletados, indicando os procedimentos que seguimos para selecionar os textos e os segmentos textuais usados na análise geral dos dados.

5.1 Quadro geral dos textos coletados

A seguir, descreveremos os procedimentos para a seleção dos dados de análise. Nas tabelas abaixo, mostraremos todo o material coletado, os quais estudamos para estabelecer os critérios de escolha dos dados a serem analisados. De modo geral, no tocante aos textos escritos, consideramos para análise os textos das colunas *não* preenchidas com coloração. Para os dados orais, contabilizamos a duração total das transcrições³⁹ e a duração considerada para análise.

i) Projeto de pesquisa

Abaixo, elaboramos um quadro para ilustrar o conjunto de projetos de pesquisa coletados.

Quadro 19 - Projetos de pesquisa coletados

	Versão inicial	1ª Correção comentada	Outras versões comentadas	Versão Final
Estudante 1	✓	✓	✓	✓
Estudante 2	✓	✓	✓	✓
Estudante 3	✓	✓	✗	✓

Verificando-se a tabela referente aos projetos de pesquisa coletados, nota-se que os Estudantes 1 e 2 têm diversas versões comentadas pelos orientadores, diferentemente da Estudante 3, que possui somente a primeira correção comentada da versão inicial do projeto⁴⁰.

³⁹ Cabe registrar que os dados orais foram transcritos, segundo as normas de transcrição do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC). As normas de transcrição constam nas instruções dos Anexos.

⁴⁰ Vale destacar que os textos os quais estamos nomeando de versão inicial não apresentavam comentários dos orientadores. Por isso, a versão comentada que selecionamos é, também para nós, tomada como versão inicial.

A fim de equalizarmos a quantidade de versões, selecionamos para análise a 1ª correção comentada da versão inicial e a versão final. Ademais, a 1ª versão comentada dos Estudantes 1 e 2 contém, em relação às outras, a maior quantidade de comentários e intervenções dos orientadores, sendo, portanto, adequada para cumprirmos os objetivos de nossa pesquisa.

Nas versões que selecionamos, consideraremos, sobretudo, a Introdução e Justificativa, os objetivos, bem como a seção de Fundamentação Teórica. Nessas seções, os segmentos textuais os quais receberam mais comentários dos orientadores serão focados. A análise das introduções dos projetos é importante em nosso trabalho, pois, lá, poderemos encontrar as motivações dos estudantes para a realização da pesquisa. Como expusemos em nossos pressupostos teóricos, para Vigotski (2004, p.236), todo pensamento surge de um problema. Por sua vez, a seção teórica é particularmente relevante, pois verificaremos os conceitos que os alunos estão aprendendo e como a linguagem revela essa aprendizagem.

No mais, seria inadequado propor um estudo acerca do desenvolvimento do pesquisador no mestrado sem considerar o momento inicial dessa formação, pois, como mostramos em nossa Fundamentação Teórica, os estudos longitudinais têm como foco os estágios iniciais, intermediários e finais de um processo.

Quantificamos os comentários de cada versão do projeto de pesquisa selecionado, a fim de escolhermos quais seriam considerados para as análises. Para o cômputo do número total de comentários dos orientadores na versão comentada, consideramos todas as intervenções, porém nem todas seriam pertinentes para a nossa pesquisa. Assim, optou-se por desconsiderar os comentários nos quais os orientadores solicitavam aos estudantes que inserissem o número de página de livro citado, colocassem nas referências bibliográficas nomes de autores citados, comentários de formatação (fonte, tamanho ou espaçamento), comentários de inserção linguística (pontuação, ortografia e questões gramaticais). Os comentários restantes nos interessavam, pois tratavam de questões específicas referentes às seções dos projetos selecionadas para análise. Vejamos a tabela abaixo:

Quadro 20 – Número de comentários dos projetos selecionados para as análises gerais

	Introdução e Justificativa	Fundamentação teórica	Objetivos	Número total de comentários	Número de comentários considerados para análise
Estudante 1	5	5	2	12	8
Estudante 2	13	5	3	21	10
Estudante 3	10	1	1	12	7

A seguir, serão descritos os procedimentos para a seleção dos dados referentes aos relatórios de qualificação.

ii) Relatório de qualificação

A seguir, mostraremos um quadro para uma visão geral do conjunto dos relatórios de pesquisa coletados.

Quadro 21 - Projetos de pesquisa coletados

	Versão Inicial	Versão com mais comentários na Fundamentação Teórica e nas Análises e resultados	Outras versões com comentários dos capítulos do relatório	Versão Final
Estudante 1	✓	✓	✓	✓
Estudante 2	✓	✓	✓	✓
Estudante 3	✓	✓	✓	✓

Na tabela, constata-se que recebemos uma elevada quantidade de versões, as quais tivemos que organizar. Além das versões iniciais e finais, coletamos outras intermediárias, cujo foco eram os comentários dos orientadores, nos capítulos de Fundamentação Teórica e Análise/resultados de dados.

O Estudante 1 nos enviou uma elevada quantidade de versões. A primeira versão é datada de 06.01.2017 e a última de 03.07.2017, além disso havia versões em todos os meses a partir de janeiro a julho. Contudo, as versões dos primeiros meses (janeiro, fevereiro, março e abril) continham os esboços acerca das disciplinas cursadas⁴¹ e como foram aproveitadas, bem como esboços da Introdução e da Metodologia, contendo ainda de forma embrionária as partes referentes à Fundamentação Teórica e às Análises/resultados parciais.⁴² Nessas versões, há poucos comentários da orientadora e, a maioria deles, foram direcionados às outras partes dos relatórios. Diante disso, optou-se por considerar uma versão do mês de maio como versão comentada⁴³, pois continha, pela primeira vez, as partes da Fundamentação Teórica e das

⁴¹ Os relatórios de qualificação, segundo as normas dos Regulamentos dos três programas de pós-graduação, eram compostos por duas partes: A e B. A parte A continha o relato das disciplinas cursadas e as atividades acadêmicas realizadas, de modo geral. A parte B era destinada à exposição da pesquisa propriamente.

⁴² Supomos que o Estudante 1 ainda estivesse fazendo leituras teóricas, para se apropriar dos conceitos, bem como no processo de análise dos dados, por isso as partes referentes aos capítulos de Fundamentação Teórica e Análise/resultados preliminares ainda estavam pouco desenvolvidas nas versões do relatório de qualificação, entre os meses de janeiro a abril.

⁴³ Essa versão foi considerada por nós, também, como a versão inicial.

análises parciais mais desenvolvidas, bem como grande parte dos mesmos comentários da orientadora realizados em versões anteriores.

No caso da Estudante 2, recebemos os arquivos em uma organização por capítulos, nos quais continham uma única versão por capítulo com os comentários do orientador, desde a Introdução às Análises/resultados parciais. No tocante aos dados do relatório da Estudante 3, igualmente aos textos da Estudante 2, há uma única versão comentada, tanto do capítulo de Fundamentação Teórica, quanto do capítulo de Análises/resultados parciais.

Visto que nossa investigação tem como foco o desenvolvimento do pesquisador pela linguagem, privilegiamos, para nossas análises, os capítulos de Fundamentação Teórica e Análises/resultados das pesquisas. Para esta tese, a fim de compreender os processos de aprendizagem epistêmica através dos textos, focaremos nos segmentos textuais comentados pelos orientadores.

Optamos, já dissemos, por desconsiderar os comentários nos quais os orientadores solicitavam aos estudantes que inserissem o número de página de livro citado, colocassem nomes de autores citados na bibliografia, comentários de formatação (fonte, tamanho ou espaçamento), comentários de inserção linguística (pontuação, ortografia e questões gramaticais). Os comentários restantes nos interessavam, pois tratavam de questões específicas referentes às seções dos relatórios selecionadas para análise.

Vejamos a tabela⁴⁴ abaixo:

Quadro 22 - Número de comentários dos relatórios selecionados para as análises gerais

	Fundamentação teórica/análises preliminares	Análises/resultados preliminares	Número total de comentários	Segmentos com comentários selecionados para as análises gerais
Estudante 1	31	14	48	28
Estudante 2	58	0	58	26
Estudante 3	59	23	82	20

⁴⁴ Como podemos perceber na tabela, não tivemos acesso a nenhuma versão comentada do capítulo de Análises/resultados preliminares da Estudante 2. Nem a aluna, nem o seu orientador tinham versões arquivadas do capítulo. Reproduziremos abaixo as respostas que ambos nos deram. Naturalmente, solicitei à mestranda todas as versões que possuía, porém sobre o capítulo de análises, ela me disse “Thiago, procurei aqui nas profundezas dos meus arquivos rs, mas só achei essas versões que te enviei. Do quarto capítulo, eu não achei nada.” Após essa resposta da estudante, entramos em contato com o seu orientador, pois ele poderia ter alguma versão do capítulo. Eis a resposta dele: “A Introdução e o capítulo de análises foram feitos em conjunto, então, não há versões propriamente ditas”. Embora tivemos esse percalço, podemos verificar na tabela que tínhamos muitos comentários dos Estudante 1 e 3 para as nossas análises.

Posteriormente, serão descritos os procedimentos para a seleção dos dados referentes aos exames de qualificação.

iii) Exame oral de qualificação

A seguir, indicaremos a duração dos três exames orais de qualificação gravados e transcritos, bem como os dados selecionados.⁴⁵

Quadro 23 - Duração total e selecionada dos áudios dos exames de qualificação

	Turnos conversacionais a respeito da Fundamentação Teórica e Análise/resultados parciais das pesquisas	Duração total do áudio	Duração selecionada para análise
Estudante 1	✓	96'	42'
Estudante 2	✓	102'	64'
Estudante 3	✓	92'	31'

Nos três exames orais de qualificação, havia diversos turnos conversacionais entre arguidores, mestrados e orientadores tendo como tópico conversacional as perguntas e comentários sobre a Fundamentação Teórica e as Análises/resultados parciais apresentados. Os turnos referentes à Introdução dos trabalhos e à metodologia também apareceram, porém foram desconsiderados, pois seriam menos apropriados para o nosso trabalho. Assim sendo, as perguntas e comentários dos arguidores referentes aos conceitos e às Análises/resultados parciais apresentados foram privilegiados em nossas análises gerais.

iv) Dissertação de mestrado

Abaixo, elaboramos um quadro para ilustrar o conjunto de dissertações de pesquisa coletados.

⁴⁵ O áudio foi inteiramente transcrito.

Quadro 24 - Dissertação de mestrado coletados

	Versão Inicial	Versão com mais comentários na Fundamentação Teórica e nas Análises e resultados	Outras versões com comentários sobre os capítulos do relatório	Versão Final
Estudante 1	✓	✓	✓	✓
Estudante 2	✓	✓	✓	✓
Estudante 3	✓	✓	✓	✓

Para a escolha dos segmentos analisados, selecionamos as versões das dissertações de mestrado com uma maior quantidade de comentários dos orientadores.

O Estudante 1 nos enviou uma elevada quantidade de versões dos capítulos de Fundamentação Teórica e Análises/resultados, sendo que a primeira datava de 31/03 e a última de 14/07. Muitas dentre elas não continham nenhum comentário da orientadora. Em contraste, a Estudante 3 tinha somente uma versão comentada.⁴⁶ Por sua vez, a Estudante 2, seguindo a lógica das versões do relatório de qualificação, enviou-nos as versões por capítulo, e dentre elas selecionamos a versão com mais comentários do orientador.

Os segmentos analisados serão, à guisa de comparação entre a versão com mais comentários (considerada como versão inicial) e a versão final, segmentos dos capítulos de Fundamentação Teórica e Análise/resultados das pesquisas. Neste último, privilegiaremos os excertos em que os alunos interpretam os dados das suas investigações.

Ainda sobre os excertos analisados, a fim de compreendermos os processos de aprendizagem epistêmica através dos textos, focaremos nos segmentos textuais comentados pelos orientadores. Entretanto, optamos por desconsiderar os comentários nos quais os orientadores solicitavam aos estudantes que inserissem o número de página de livro citado, colocassem nomes de autores citados na bibliografia, comentários de formatação (fonte, tamanho ou espaçamento), comentários de inserção linguística (pontuação, ortografia e questões gramaticais). Os comentários restantes nos interessavam, pois tratavam de questões específicas referentes às seções das dissertações selecionadas para análise.

Vejamos a tabela⁴⁷ abaixo:

⁴⁶ Segundo a mestranda, de fato, ela só tinha uma versão corrigida da dissertação de mestrado.

⁴⁷ Como explicamos, a Estudante 3 tinha somente uma versão comentada da dissertação de mestrado. Isso pode talvez explicar a elevada quantidade de comentários encontrada. Porém, dos 144 comentários da versão comentada, 126 se referem à ortografia, acentuação, questões estilísticas, enfim, comentários que não tinham relação direta com a aprendizagem epistêmica.

Quadro 25- Número de comentários das dissertações selecionados para as análises gerais

	Fundamentação teórica/análises preliminares	Análises/resultados preliminares	Número total de comentários	Segmentos com comentários selecionados para as análises gerais
Estudante 1	14	26	40	20
Estudante 2	14	19	33	11
Estudante 3	93	51	144	18

Posteriormente, serão descritos os procedimentos para a seleção dos dados referentes às defesas orais.

v) Defesa oral de mestrado

A seguir, indicaremos a duração das defesas de mestrado gravadas e transcritas, bem como dos dados selecionados para as análises.⁴⁸

Quadro 26 - Duração total e selecionada dos áudios dos exames de qualificação

	Turnos conversacionais a respeito da Fundamentação Teórica e Análise/resultados finais das pesquisas	Duração total do áudio	Duração selecionada para análise
Estudante 1	✓	110'	40'
Estudante 2	✓	143'	93'
Estudante 3	✓	92'	55'

Nas três defesas, havia muitos turnos conversacionais entre arguidores, mestrandos e orientadores tendo como tópico conversacional as perguntas e comentários sobre a Fundamentação Teórica e as Análises/resultados parciais apresentados. Os turnos referentes à Introdução dos trabalhos e à metodologia também apareceram, porém em menor quantidade, e foram desconsiderados, pois seriam menos apropriados para o nosso trabalho. Assim sendo, as perguntas e comentários dos arguidores referentes aos conceitos e às Análises/resultados parciais apresentados foram privilegiados em nossas análises gerais.

⁴⁸ O áudio foi inteiramente transcrito.

6. Confiabilidade dos dados e procedimentos éticos

Abaixo, buscaremos explicar a validação dos dados em relação ao contexto de pesquisa e os procedimentos éticos adotados.

6.1 Validação em relação ao contexto da pesquisa

A proposta desta pesquisa foi a de estudar, enquanto doutorando, o processo formativo do mestrado pelo qual o próprio pesquisador já passou. Esse fato pode gerar certa desconfiança quanto ao tratamento dos dados, ainda mais se considerarmos que o pesquisador está, ele também, passando pelo processo formativo de doutorado. Porém, longe de ter se tornado um entrave para o estudo, acreditamos que esse contexto foi relevante para a pesquisa realizada, pelas razões que apresentaremos a seguir.

Durante o processo do mestrado, os estudantes não analisam empiricamente os próprios textos produzidos durante a pesquisa, nem as versões deles, por isso acreditamos que não há por parte dos estudantes uma consciência do percurso formativo do mestrado. Sendo assim, enquanto ex-aluno de mestrado no mesmo contexto, eu cumpria as etapas e o cronograma da pesquisa sem uma análise empírica desse percurso. Na verdade, seria muito difícil fazê-lo, dado que os próprios gêneros textuais exigidos na pesquisa científica estão sendo aprendidos pelos estudantes que nunca outrora escreveram relatórios de qualificação, dissertações, nem foram arguidos em um exame de qualificação ou Defesa de mestrado.

Ademais, embora o pesquisador esteja também em um processo de formativo de pesquisadores, cabem duas ponderações: i) o pesquisador está inserido em um processo formativo diferente, de doutorado, e não de mestrado, portanto em nível superior ao processo que está em análise; ii) mesmo que estando em um processo de formação semelhante, o pesquisador não analisou empiricamente os seus textos, nem mesmo coletou áudios do seu exame de qualificação ou defesa para uma análise empírica desses textos. Assim sendo, há um distanciamento do pesquisador em relação aos dados que analisa.

Em suma, o fato de o pesquisador conhecer o contexto de pesquisa foi importante, para que os orientadores fossem mais solícitos quanto ao pedido de ajuda na interlocução com os estudantes, uma vez que eles sabiam que a pesquisa seria realizada com seriedade e cientificidade. Isso também facilitou o contato com os estudantes. Além disso, tivemos o total

consentimento dos arguidores das bancas para a coleta em áudio do material posteriormente transcrito.

6.2 Procedimentos éticos

Como já explicado, foi pedido primeiramente o consentimento dos orientadores, depois dos estudantes. Nosso contexto mais específico de pesquisa, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, não conta com uma Comissão de Ética para a Área de Ciências Humanas, de modo que, embora fosse uma ação desejada por nós, não se prescreve a entrega de nenhum documento referente à pesquisa para a Universidade. Entretanto, intentando realizar a pesquisa de modo mais seguro e confiável, utilizamos o “termo de consentimento livre e esclarecido” que foi assinado pelos estudantes selecionados. Esses documentos estão de posse do pesquisador. Nas gravações em áudio do exame de qualificação e da defesa de mestrado, utilizamos o “termo de consentimento livre e esclarecido”, que foram explicados e assinados posteriormente pelos orientadores e membros das bancas tanto *exame de qualificação*, quanto da *defesa oral de mestrado*. A seguir, mostraremos o “termo de consentimento livre e esclarecido” utilizado no âmbito do grupo de pesquisa ALTER-AGE- CNPq:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
Nome do participante: _____	Data: _____
Endereço: _____	CEP: _____
Telefone: _____	RG: _____ CPF: _____
Nome do pesquisador principal: Eliane Gouvêa Lousada	
Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq)	
Título da Pesquisa: A relação Pensamento e Linguagem no processo formativo do Mestrado	
Doutorando: Thiago Jorge Ferreira Santos	
<p>Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.</p>	
<p>1. Propósito do estudo: compreender o desenvolvimento do pesquisador por meio dos textos produzidos ao longo do Mestrado.</p>	
<p>2. Procedimentos: coleta de textos escritos pelos participantes, gravações de áudio e vídeo.</p>	
<p>3. Riscos e desconfortos: nenhum.</p>	
<p>Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do desenvolvimento e formação do pesquisador.</p>	
<p>4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.</p>	
<p>5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.</p>	

6. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelar pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.

7. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador

7. Procedimentos de análise dos dados

Esta seção tem por objetivo apresentar os procedimentos usados para a análise dos dados. Antes dessa apresentação, porém, são necessários alguns esclarecimentos como ponto de partida.

Em primeiro lugar, cabe registrar que não partimos do pressuposto de que, por meio das nossas análises linguísticas e linguístico-discursivas, teremos um conhecimento exato da aprendizagem epistêmica ao longo do processo formativo do mestrado ou sobre o desenvolvimento do pesquisador, particularmente da capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Aliás, adotando a perspectiva vigotskiana, partilhamos a ideia de que os métodos de pesquisa que pressupõem procedimentos, pelos quais só seria possível estudar o que nos é dado pela observação externa, não nos aproxima da real compreensão dos fatos (FRIEDRICH, 2012, p.41). Nesse sentido Vigotski ([1927], 2013, p.263) criticava, por exemplo, a vertente behaviorista, pois os pesquisadores dessa corrente acreditavam que guiando-se pelas similaridades ou a identidade das manifestações externas chegariam a um conhecimento verdadeiro.

Buscando se contrapor a essas correntes, Vigotski propôs o conceito de instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012). Nesse sentido, segundo Friedrich (2012), o psicólogo russo entendia que as pesquisas deveriam utilizar métodos de caráter indireto, como no caso dos

métodos interpretativos e reconstrutivos utilizados nas ciências históricas. Por exemplo, um historiador, um geólogo e um filólogo estudam o passado da humanidade e da terra, ou ainda das línguas antigas, de um modo indireto, com o auxílio de traços, pistas com os quais o pesquisador vai formular um conhecimento do passado, interpretando-o e reconstituindo-o. Vigotski (1927 [1999] *apud* FRIEDRICH, 2012) entendia que o uso do método indireto não nos afasta da verdade, mas, muito pelo contrário, aproxima-nos dela, pois uma interpretação ou uma reconstrução de um fato se realiza sempre por intermédio de um conhecimento já existente, que mediatiza a produção do conhecimento do fato em questão.

Portanto, como nossa pesquisa partilha desses pressupostos vigotskianos, propomo-nos a construir uma interpretação e reconstituição da aprendizagem epistêmica no processo formativo do mestrado através de pistas e traços, ou seja, dos textos (versões e finais), aos quais tivemos acesso.

Mencionamos, em nossa Fundamentação Teórica, que a base para a análise dos dados foi o interacionismo sociodiscursivo, sobretudo no que diz respeito ao contexto de produção dos textos, aos tipos de discurso, aos mecanismos enunciativos e à coesão nominal. Além dessas categorias, como já expusemos em nossa Fundamentação Teórica, outras, advindas das teorias da enunciação e da Linguística textual foram usadas, tais como Mondada e Dubois (1995, 2003), Cavalcante (2000, 2003), Koch (2001, 2006), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2015) e Maingueneau (2008). A análise do discurso proposta por Maingueneau (2008), Tutin ([2010] 2015) e Fløttum e Vold ([2010] 2015) servirá, para nós, como uma maneira de interpretar alguns conteúdos, e será atrelada à análise discursiva dos textos; os conceitos da linguística textual serão integrados à análise do interacionismo sociodiscursivo sobre a coesão nominal em textos orais.

A seguir, detalharemos mais claramente os níveis e categorias usados para as análises

7.1 Níveis e categorias de análise

Como já mencionamos em nossa Fundamentação Teórica e acima, os dados foram analisados primeiramente segundo os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, com contribuições da teoria da argumentação; da Linguística textual e da análise do discurso. Esses conceitos foram atrelados aos níveis de análise do interacionismo sociodiscursivo.

7.1.1 Contexto de produção

A análise textual e discursiva proposta pelo ISD parte primeiramente das informações que dizem respeito ao contexto de produção, pois todo texto é oriundo de uma prática social, na qual os indivíduos se organizam para o desenvolvimento de ações tendo em vista uma finalidade. Assim, analisa-se o contexto social mais amplo e específico, demarcando quais os papéis sociais do enunciador e do destinatário da ação de linguagem, bem como o momento temporal e o local em que o texto foi produzido.

No tocante à dimensão contextual, procuramos descrever o contexto em que os textos pertencentes aos gêneros textuais estudados (projeto de pesquisa, relatório de qualificação, exame oral de qualificação, dissertação de mestrado e defesa oral de mestrado) foram produzidos. Essa descrição contribui para a compreensão de alguns aspectos relacionados aos mecanismos enunciativos e textuais e para as análises em geral.

Procuramos identificar e levantar hipóteses sobre as seguintes categorias, baseadas no contexto físico e social no qual os textos foram produzidos, como sugerido por Bronckart (1999):

Contexto físico	Contexto social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar físico de produção ▪ Momento de produção ▪ Emissor ▪ Receptor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar social ▪ Posição social do emissor: o papel social desempenhado na interação (professor, jornalista, patrão), que lhe dá o estatuto de enunciador; ▪ Posição social do receptor, que lhe dá o estatuto de destinatário; ▪ d) Objetivo da interação.

A análise do contexto de produção nos ajuda a discutir os dados observáveis, facilmente encontrados por meio dos elementos do contexto físico ou social. Em relação ao contexto social, mais especificamente quanto às posições sociais dos enunciadores e ao objetivo da interação, utilizaremos *experts* em estudos de Metodologia Científica, a fim de compreender o contexto de produção dos gêneros textuais selecionados para a análise. Assim, no tocante ao projeto de pesquisa e ao relatório de qualificação, recorreremos às considerações de Salomon (2004) e Marconi e Lakatos (2012); para o exame de qualificação e a defesa de mestrado, utilizaremos

Dolz et al (2004) e Zani e Bueno (2016). Enfim, para as análises do contexto de produção da dissertação de mestrado, usaremos Severino (1994), Muniz-Oliveira e Barricelli (2009) e Kleina (2016).

Na sequência dos aspectos contextuais, o nível da infraestrutura geral do texto é analisado.

7.1.2 Infraestrutura geral dos textos

Assim como proposta pelo ISD, a infraestrutura geral dos textos compreende a análise tanto do plano global dos conteúdos temáticos, quanto da mobilização dos tipos de discurso. Em um primeiro momento, descreveremos os planos globais das versões finais dos textos pertencentes aos gêneros escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado), bem como dos gêneros orais (Exame oral de qualificação e Defesa oral de mestrado), a fim de que as pesquisas dos participantes da nossa pesquisa sejam compreendidas.

A seguir, descreveremos a organização estrutural esperada dos quatro gêneros textuais a partir de estudos científicos sobre gêneros acadêmicos.

Quadro 27 - Plano global dos conteúdos temáticos dos projetos de pesquisa

Gênero 1: Projeto de pesquisa
Plano global dos conteúdos temáticos identificados a partir dos estudos de: SALOMON, 2004; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005; MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010; MARCONI, LAKATOS, 2012.
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas, hipóteses e perguntas - Justificativa - Objetivo geral e objetivo específico - Síntese da literatura relevante - Metodologia - Resultados/impactos esperados - Cronograma - Orçamento - Bibliografia

Quadro 28 - Plano global dos conteúdos temáticos dos relatórios de qualificação

Gênero 2: Relatório de qualificação
Plano global dos conteúdos temáticos identificados a partir dos estudos de: RODRIGUES, 2008; SILVA, SILVA, 2010
<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o estudo - Revisar literatura - Descrever a metodologia - Apresentar e discutir dados - Concluir o relatório

Quadro 29 - Plano global dos conteúdos temáticos dos exames de qualificação

Gênero 3: Exame oral de qualificação
Plano global dos conteúdos temáticos identificados a partir dos estudos de: DOLZ, SCHNEUWLY (2004), ZANI E BUENO, 2015, KLEINA (2016)
<ul style="list-style-type: none"> - Etapa inicial, introdutório ou de abertura - Etapa da arguição ou desenvolvimento - Etapa final ou conclusão - Fechamento ou encerramento

Quadro 30 - Plano global dos conteúdos temáticos das dissertações de mestrado

Gênero 4: Dissertação de mestrado
Plano global dos conteúdos temáticos identificados a partir dos estudos de: SEVERINO, 1994; MUNIZ-OLIVEIRA, BARRICELLI, 2009.
<ul style="list-style-type: none"> - Capa: Autor e Título - Catalogação - Resumo/Abstract - Epígrafe - Agradecimentos - Sumário ou índice - Lista de Quadros/figuras/ esquemas - Introdução: contexto de pesquisa - Capítulo de Fundamentação Teórica - Capítulo de metodologia - Capítulo de interpretação dos - Dados - Considerações Finais - Referências bibliográficas - Anexos

Quadro 31 - Plano global dos conteúdos temáticos das defesas de mestrado

Gênero 5: Defesa oral de mestrado
Plano global dos conteúdos temáticos identificados a partir dos estudos de: DOLZ, SCHNEUWLY (2004), ZANI E BUENO, 2015, KLEINA (2016)
<ul style="list-style-type: none"> - Etapa inicial, introdutório ou de abertura - Etapa da arguição ou desenvolvimento - Etapa final ou conclusão - Fechamento ou encerramento

Em um segundo momento, procederemos a uma análise focada na categoria dos tipos de discurso, pois se mostram importantes para a discussão proposta nesta pesquisa. Os quatro tipos de discurso, assim como definidos por Bronckart (1999) são:

Figura 7 - Tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		<i>Conjunção EXPOR</i>	<i>Disjunção NARRAR</i>
Relação ao ato de produção	<i>Implicação</i>	Discurso interativo	Relato interativo
	<i>Autonomia</i>	Discurso teórico	Narração

Tomaremos, sobretudo, os tipos de discurso teórico, interativo e o misto entre ambos, principalmente enfatizando os raciocínios que por eles podem ser acionados, conforme apontam Bronckart e Bulea (2008).

Na análise dos tipos de discurso, consideramos, também, os sentidos atribuídos aos momentos de conjunção e disjunção da linguagem (WEINRICH, 1983), e a passagem de um tipo de discurso para outro, objetivando buscar índices que possam auxiliar na reflexão acerca do desenvolvimento do pesquisador. Ademais, verificaremos, nos tipos de discurso, os mundos discursivos criados pelos estudantes em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo, representado pelos comentários dos orientadores. De acordo com Bronckart (1999, p.138), os tipos de discurso apresentam uma regularidade de marcação linguísticas, como por exemplo, os conectores ou articuladores textuais. Sendo assim, consideramos em alguns momentos os conectores textuais para complementar nossas análises dos tipos de discurso.

Em adição à compreensão pelo ISD do raciocínio lógico ativado pela mobilização do discurso teórico, convocaremos as considerações de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Fiorin (2016) acerca dos raciocínios quase lógicos, especialmente do raciocínio quase lógico comparativo.

Além da estrutura mais ampla dos textos, procuramos compreender a microestrutura textual, formada pelo nível dos mecanismos de textualização. Dentre esses mecanismos, analisamos sobretudo a categoria da coesão nominal. Nas análises da coesão nominal é importante verificar a construção das cadeias nominais, assim como já discutido por Lousada (2010). Investigaremos como a construção das cadeias nominais, sobretudo aquelas que contêm sintagmas nominais, podem nos apontar um possível desenvolvimento do pesquisador. A análise da coesão nominal será complementada por alguns conceitos da linguística textual (MONDADA, DUBOIS, 1995, 2003; CAVALCANTE, 2000, 2003; KOCH, 2006, 2008), a saber:

- anáfora por termos genéricos
- expressão nominal com artigo indefinido (descrição indefinida)
- referenciação
- recategorização dos objetos-de-discurso

Optamos por analisar a coesão nominal em relação à referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), ou seja, levaremos em conta o processo de modificação, reformulação

e recategorização dos objetos do discurso. Em nossa pesquisa isso é relevante, pois estamos trabalhando com as versões dos textos escritos, as quais contêm diversos comentários dos orientadores, logo é relevante para a nossa pesquisa discutir o aspecto formativo dessas intervenções cotejando com mudanças apresentadas nas versões finais dos textos, após os comentários. Esses procedimentos de análise podem nos apontar questões pertinentes para a discussão entre o uso da linguagem, aprendizagem epistêmica e o desenvolvimento do pesquisador.

Nesse sentido, atrelados aos processos de referenciação, consideramos as noções vigotskianas acerca do desenvolvimento genético dos conceitos. De forma mais específica, convocaremos os conceitos de pensamento por complexos, pseudoconceitos, conceitos potenciais e, também, de conceito verdadeiro (VIGOTSKI, [1934] 2009). Essas noções serão importantes para a discussão do desenvolvimento do pesquisador.

Finalmente, no tocante ao nível dos mecanismos enunciativos, examinaremos as unidades linguísticas que indicam como o enunciado remete a sua enunciação. Essas marcas se referem aos pronomes pessoais indicadores de dêixis, verbos modalizadores e verbos indicadores de posicionamento enunciativo (TUTIN, [2010], 2015), dêiticos espaciais e temporais. Nas análises das vozes, buscamos identificar como se constitui a voz do pesquisador (SANTOS, 2016) no processo formativo do mestrado. Nos dados orais, a noção de *éthos* do pesquisador (FLØTTUM; VOLD, [2010] 2015) será válida para interpretarmos os dados. Além disso, procuramos encontrar dados sobre as modalizações.

Ainda no que diz respeito às vozes, baseamo-nos em casos de polifonia tal qual estudados por Maingueneau (2008). Dentre esses, destacam-se os processos polifônicos de captação e subversão textual. Essas noções nos serão úteis para a compreensão de como os mestrandos se apropriam de saberes específicos exigidos pelo processo formativo, particularmente dos conceitos teóricos os quais devem aprender. Nessas análises, as versões dos textos serão importantes, pois, nelas, encontramos os comentários dos orientadores acerca da escrita dos estudantes. Além disso, essa interação formativa pode nos apontar responsabilizações enunciativas pelas quais poderemos aprofundar nossas análises das vozes.

Em relação às modalizações, adotamos a classificação proposta por Bronckart (1999):

- modalização lógica (e epistêmica)
- modalização apreciativa
- modalização deôntica
- modalização pragmática

7.2 Níveis de análise e perguntas de pesquisa

Abaixo, mostraremos quais os níveis e categorias de análise utilizaremos para respondermos as nossas três perguntas de pesquisa. Antes, contudo, iremos reapresentar nossos objetivos de pesquisa, geral e específico.

O objetivo amplo desta tese é investigar, de forma longitudinal, o desenvolvimento do pesquisador durante o processo do mestrado por meio da análise das relações entre o uso da linguagem, a aprendizagem e a construção dos saberes. Especificamente, verificaremos a capacidade que os estudantes podem apresentar de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como esses saberes são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Assim, analisaremos textos produzidos por estudantes de mestrado durante o processo da pesquisa e que são exigidos por este dispositivo de formação, na Universidade de São Paulo. Para atingir nossos objetivos, formulamos três perguntas de pesquisa as quais buscamos responder ao longo do estudo:

1. Há “desenvolvimento”⁴⁹ do pesquisador durante o processo formativo do mestrado? Se sim, de qual desenvolvimento se trata?

O dispositivo de formação do mestrado prescreve que a pesquisa deva ser sistematizada por meio da escrita de cinco gêneros textuais: projeto de pesquisa, relatório de qualificação, exame de qualificação, dissertação de mestrado e defesa de mestrado. Essas produções são realizadas ao longo do tempo, período em que o mestrando faz leituras, escreve versões dos textos, além de outras atividades. Portanto, os textos são produtos de diversas ações que ocorrem durante a pesquisa, por isso podem ser relevantes para compreender o desenvolvimento do pesquisador no mestrado.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, utilizamos os seguintes níveis de análise:

- **Contexto de produção:** são verificados nos textos o papel social do enunciador (aluno de mestrado) no início e no final do processo da pesquisa, bem como a posição social do orientador ao longo do percurso.

⁴⁹ Relembrando de que optamos, neste momento, por não trazer mais especificações sobre o tipo de desenvolvimento que observamos nos dados, justamente para poder discutir essa questão nas análises e apresentar algumas possíveis conclusões na parte final da tese.

- **Infraestrutura geral dos textos (tipos de discurso):** verificaremos a mobilização dos tipos de discurso, enquanto macroestruturas discursivas, as quais criam os mundos discursivos e os raciocínios, em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo, representados nos comentários dos orientadores. O esquema desenvolvimental da teoria vigotskiano tal como compreendida por Bronckart (2010) será trazido à discussão.

2. A linguagem (os gêneros textuais e as marcas linguísticas e linguístico-discursivas) fornece indícios para a compreensão desse desenvolvimento? Se sim, quais?

Na primeira pergunta de pesquisa, nosso foco será a discussão sobre o desenvolvimento do pesquisador durante o processo de formação do mestrado. Como já afirmado em nossa Fundamentação Teórica, a linguagem tem papel central para essa discussão. Na segunda pergunta de pesquisa, assim, discutiremos os valores que as marcas e os traços linguístico-discursivos podem adquirir na esfera acadêmica, especificamente no dispositivo formativo do mestrado. Para responder a segunda pergunta de pesquisa, utilizaremos como níveis de análise:

- **Infraestrutura geral dos textos (tipos de discurso):** mostraremos como os raciocínios, enquanto entendida psicolinguageiras nos permitem compreender o desenvolvimento do pesquisador, no processo formativo do mestrado.
- **Mecanismos de textualização (coesão nominal):** no tocante à aprendizagem epistêmica, verificaremos como as noções de recategorização dos objeto-de-discurso ocorrem depois das intervenções dos orientadores nas exposições teóricas dos estudantes. Ademais, discutiremos como as retomadas coesivas por termos genéricos e as expressões comparativas nos auxiliam na compreensão sobre as generalizações realizadas pelos mestrandos, as quais podem nos apontar para uma melhor compreensão do processo formativo do mestrado.
- **Mecanismos enunciativos (vozes e modalizações):** mostraremos como as vozes são constituídas relacionadas à responsabilização enunciativa. Ainda, veremos que os processos polifônicos de captação e subversão nos auxiliam na discussão acerca da aprendizagem dos saberes pelos estudantes. Em suma, os verbos indicadores de posicionamento enunciativo podem nos ajudar a compreender como os saberes vão se construindo no processo formativo do mestrado.

3. Há relação entre o “desenvolvimento” do pesquisador, o uso da linguagem e a aprendizagem epistêmica?

As respostas das duas perguntas anteriores são importantes para a discussão da terceira, na qual discutiremos quais saberes foram apropriados pelos estudantes. A discussão que faremos na segunda pergunta será retomada aqui, já que problematizaremos a aprendizagem e sua relação com produção de novos saberes. Para responder a terceira pergunta de pesquisa, utilizaremos o seguinte nível de análise:

- **Infraestrutura geral dos textos (tipos de discurso) e mecanismos de textualização (coesão nominal):** o uso dos tipos de discurso durante as produções textuais do mestrado podem ser pistas para a compreensão da construção dos raciocínios e, portanto, dos conceitos aprendidos e desenvolvidos durante a pesquisa. As noções vigotskianas de generalização e formação dos conceitos, expostas em nossa Fundamentação Teórica, contribuem para essa discussão. No mais, os níveis de aprendizagem epistêmica propostos por Bota (2011, 2018) serão relevantes para a compreensão de nossa resposta.

Descritos e explicados nossos procedimentos metodológicos, apresentaremos a seguir os resultados de nossas análises, conforme os parâmetros que estabelecemos nessa Metodologia.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS DAS ANÁLISES

*“Bem, você viu que eu mudei bastante do seu capítulo. BASTANTE MESMO. Mas acho que agora ele está mais claro do ponto de vista dos conceitos fundamentais”.*⁵⁰

Neste capítulo, apresentaremos as nossas análises⁵¹ referentes aos textos pertencentes aos cinco gêneros textuais prescritos para produção pelos Programas de pós-graduação selecionados. Desse modo, iniciaremos com os resultados das análises dos projetos de pesquisa, pelos quais compreenderemos a “fase inicial” do processo formativo. Em seguida, mostraremos os resultados de nossas análises da “fase intermediária” por meio dos relatórios de qualificação e dos exames de qualificação. Por fim, apresentaremos os resultados das análises das dissertações de mestrado e defesas, gêneros textuais que compõem a “fase final” do processo de pesquisa.

Explicamos, em nossa Metodologia, que selecionamos as categorias de análise da arquitetura textual propostas pelo interacionismo sociodiscursivo, a qual compreende níveis de análises, desde o contexto de produção, passando pela infraestrutura geral dos textos, mecanismos de textualização e enunciativos. Assim, os excertos escolhidos para a análise são estudados segundo as categorias e nos níveis propostos pelo ISD. Por isso, os mesmos excertos aparecerão mais de uma vez, porém enfocando-se aspectos diferentes nos diversos níveis de análise. A análise, apresentada de forma segmentada à luz das categorias e níveis do ISD, será alinhada nas discussões dos resultados, de modo a nos auxiliar na construção das respostas as nossas perguntas de pesquisa.

Em adição, quantificamos, também em nossa Metodologia, os segmentos textuais selecionados para as análises gerais, em cada um dos cinco gêneros textuais.⁵² Desse modo, este capítulo trará os resultados das análises por meio de uma amostragem representativa.

⁵⁰ Comentário escrito do orientador ao final da leitura do capítulo teórico do relatório de qualificação de um dos participantes da nossa pesquisa.

⁵¹ Para uma melhor compreensão geral das pesquisas dos nossos três participantes de pesquisa, inserimos os resumos das suas dissertações de mestrado nos Anexos.

⁵² Cf. nos Anexos os outros segmentos que compuseram nossas análises gerais.

1. Resultados das análises dos Projetos de pesquisa e versões

Iniciaremos as nossas análises pela discussão do contexto de produção para, depois, centrarmos-nos na organização textual dos projetos de pesquisa.⁵³ Finalmente, discutiremos alguns aspectos relevantes dos mecanismos enunciativos. Cabe salientar que, para cada categoria selecionada para as análises, explicaremos os resultados gerais encontrados e, em seguida, eles serão apresentados a partir de excertos dos projetos de pesquisa (versão comentada e final) produzidos pelos três estudantes. Os trechos analisados são segmentos das seções de Introdução/Justificativa, Fundamentação Teórica e objetivos, nas quais há comentários dos orientadores.

1.1 Contexto de produção

Como explicado em nossa Fundamentação Teórica, o contexto de produção, na teoria do interacionismo sociodiscursivo, é essencial para a compreensão de qualquer interação verbal (BRONCKART, [1997] 1999). Assim, discorreremos sobre o contexto de produção dos projetos de pesquisa, os quais estão sob análise, tendo em vista a situação particular do nosso estudo. Trataremos da posição assumida por cada membro da interação verbal estabelecida nos projetos, isto é, estudantes e orientadores, bem como do lugar social de produção dos textos.

Na escrita do projeto de pesquisa no mestrado, os estudantes em geral ocupam dois papéis sociais: o papel de candidatos a ingressarem em um Programa de Pós-graduação e, uma vez inscritos no curso de mestrado, tornam-se pesquisadores em formação.

Objetivando o ingresso em um Programa de Pós-graduação, os alunos precisam possuir algumas capacidades de escrita, pois, geralmente, é necessária a produção de alguns textos acadêmicos. Dois participantes de nossa pesquisa, Estudantes 1 e 2, já tinham realizado Iniciação Científica sob orientação dos docentes que os acompanharam no mestrado. A Estudante 3, por sua vez, não experienciou desenvolver pesquisa na graduação. Entretanto, ressalta-se que o seu projeto de mestrado surgiu de um artigo produzido em uma disciplina de pós-graduação, a qual ela cursou, logo ela já possuía também algum conhecimento de escrita acadêmica. Ressalta-se que, para a escrita do projeto de pesquisa, não são fornecidas instruções

⁵³ Siglas dos projetos de pesquisa, indicadas em cada excerto: projeto de pesquisa versão comentada (PPVC) e projeto de pesquisa versão final (PPVF).

sobre as características desse gênero textual em nenhum dos regulamentos dos três Programas de Pós-graduação.

No processo de admissão no curso de mestrado, o projeto é destinado a vários interlocutores, sendo o primeiro deles os orientadores. Os três participantes da pesquisa já conheciam seus orientadores, os quais contribuíram para a produção do projeto. Os orientadores, assim, são os primeiros destinatários do texto. Em um segundo momento, quando os projetos estavam prontos, esses textos passaram a ser direcionados a outros interlocutores: banca de arguição dos projetos e agências financiadoras de pesquisa.

No contexto mais específico do nosso trabalho, segundo dados dos regulamentos dos três Programas de pós-graduação, os candidatos aprovados na prova escrita de seleção para o mestrado tiveram seu pré-projeto de pesquisa e seu currículo avaliados por uma banca composta de três docentes, indicados pela Coordenação do Programa. A avaliação ocorreu por meio de uma arguição, e a banca indicou, mediante disponibilidade do orientador, os candidatos aprovados. O pré-projeto de pesquisa, exigido no processo seletivo, é aprimorado posteriormente pelos alunos, com o auxílio do orientador indicado.

Conforme dados do Programa de Língua, Literatura e Culturas Italianas, a banca “tem o intuito de aferir a pertinência da escolha e a exequibilidade da proposta do candidato, a familiaridade deste com os procedimentos básicos de redação acadêmica e de estruturação de trabalhos científicos, além da coerência, objetividade e clareza na organização e exposição das ideias”. A função das bancas dos outros dois Programas, segundo as informações contidas em seus sites, também era verificar se os estudantes estavam aptos a conduzirem os seus projetos de pesquisa.

Os três participantes estavam inscritos na Pós-graduação e, no momento de nossas análises dos seus projetos finais e versões, os textos já estavam corrigidos e comentados pelos orientadores, por isso encontramos neles muitas intervenções. A interferência dos orientadores nos projetos dos mestrandos é necessária diante da importância desse gênero textual em um trabalho científico. De acordo com Marconi e Lakatos (2012, p.103):

O projeto é uma das etapas componentes do processo de elaboração, execução e apresentação da pesquisa. Esta necessita ser planejada com extremo rigor, caso contrário o investigador, em determinada altura, encontrar-se-á perdido num emaranhado de dados colhidos, sem saber como dispor dos mesmos ou até desconhecendo seu significado e importância.

Ao produzir um projeto, deseja-se iniciar a formação para a pesquisa científica por meio do ingresso na Pós-graduação, além de estabelecer o percurso que a pesquisa seguirá.

Na produção de um projeto, o papel social previsto é o de um pesquisador que formula um problema de pesquisa, construído por meio do levantamento de outros estudos já realizados sobre o mesmo tema (MARCONI; LAKATOS, 2012). Aliás, exige-se do pesquisador a postura de compreender que toda atividade científica, de acordo com Salomon (2004, p. 148), é cumulativa, pois nenhum trabalho científico é definitivo e esgota todas as problemáticas em torno de um assunto.

1.2 Infraestrutura geral dos projetos de pesquisa

Daremos início às análises da infraestrutura textual, iniciando pelo plano global dos conteúdos temáticos para, depois, investigarmos os tipos de discurso.

1.2.1 Plano global dos conteúdos temáticos

Abaixo, descreveremos o sumário da versão final dos projetos de pesquisa dos três estudantes, a fim de auxiliar a compreensão dos conteúdos temáticos que serão abordados adiante. Negritaremos os conteúdos dos projetos de pesquisa que foram analisados, os quais constam, também, na versão comentada. As versões selecionadas para as análises continham comentários em todas as seções dos projetos, porém nosso foco, como já explicado, foram as seções de Introdução, Justificativa, Fundamentação Teórica e objetivos.

Estudante 1

Quadro 32 - Seções dos projetos de pesquisa do Estudante 1 analisados

Seções do projeto de pesquisa	Conteúdo
<i>Resumo</i>	“Este projeto tem por objetivo estudar as mediações formativas de correção linguageira por meio de tecnologias entre alunos brasileiros e canadenses de níveis diferentes de francês e sua influência no desenvolvimento da produção escrita de gêneros textuais dos alunos brasileiros.”
<i>1. Introdução / justificativa e Fundamentação Teórica</i>	- Objetivo da pesquisa, - Motivação e contextualização da pesquisa.

	- Argumentação para justificar a pertinência do estudo.
2. <i>Objetivos e perguntas de pesquisa</i>	- Delimitação dos objetivos gerais e específicos
3. <i>Cronograma</i>	Procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados
4. <i>Metodologia</i>	Progressão das atividades durante a pesquisa: do 1º semestre de 2016 ao 1º semestre de 2018.
<i>Referências Bibliografia</i>	Referências de livros, capítulos e artigos utilizados para a escrita do projeto e execução da pesquisa.

Estudante 2

Quadro 33 - Seções dos projetos de pesquisa do Estudante 2 analisados

Seções do projeto de pesquisa	Conteúdo
<i>Resumo</i>	“Esta pesquisa procura, a partir de uma abordagem diacrônica, calcada na comparação entre diferentes sincronias, analisar e descrever as formas de representação do Movimento Estudantil ativo no Estado de São Paulo, verificadas em notícias produzidas pela chamada “grande” mídia impressa em três períodos distintos: 1968, 1977 e 2011.”
1 <i>Introdução</i>	- Motivação e contextualização da pesquisa
2 <i>Arcabouço teórico</i>	Exposição dos conceitos da - Semiolinguística. - Linguística Sistemico Funcional.
3. <i>Justificativa</i>	- Argumentação para justificar a pertinência do estudo
4. <i>Objetivos</i>	- Delimitação dos objetivos gerais e específicos
5. <i>Cronograma</i>	Progressão das atividades durante a pesquisa: do 1º semestre de 2016 ao 1º semestre de 2018.
6. <i>Metodologia</i>	Procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados
<i>Bibliografia</i>	Referências de livros, capítulos e artigos utilizados para a escrita do projeto e execução da pesquisa.

Estudante 3

Quadro 34 - Seções dos projetos de pesquisa do Estudante 3 analisados

Seções do projeto de pesquisa	Conteúdo
<i>Resumo</i>	“Pretende-se aqui criar um curso de italiano como língua de herança, que privilegie a abordagem comunicativa e a criação de materiais didáticos, levando-se em conta o contexto de herança desta língua e desta cultura nesse município [Pedrinhas Paulista].”
<i>1. Introdução</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo da pesquisa. - Motivação e contextualização da pesquisa. - Argumentação para justificar a pertinência do estudo.
<i>2. Formulação do problema</i>	Pergunta geral da pesquisa
<i>3. Base teórica</i>	Exposição dos conceitos: <ul style="list-style-type: none"> - Língua de herança. - Abordagem comunicativa. - Competência intercultural. - Pedagogia pós-método.
<i>4. Foco da pesquisa</i>	Perguntas de pesquisa
<i>5. Objetivo</i>	- Detalhamento dos objetivos
<i>6. Metodologia</i>	Procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados
<i>7. Cronograma</i>	Progressão das atividades durante a pesquisa: do 2º semestre de 2016 ao 1º semestre de 2018.
<i>8. Referências</i>	Referências de livros, capítulos e artigos utilizados para a escrita do projeto e execução da pesquisa.

Nos conteúdos temáticos, acima descritos, destaca-se a grande quantidade de conceitos teóricos a serem expostos por escrito, no capítulo destinado à exposição dos pressupostos teóricos. No caso da Estudante 2, por exemplo, há duas correntes teóricas adotadas, cada qual com seu aparato conceitual e categorias de análise. Como mostraremos a seguir, a aprendizagem epistêmica (BOTA, 2011, 2018) dessas teorias demanda elevada capacidade de abstração, de modo que os estudantes demonstraram, segundo os orientadores, inconsistências na escrita teórica, quando definem e explicam os conceitos.

1.2.2 Tipos de discurso

Nas análises dos tipos de discurso dos projetos de pesquisa, constatamos um funcionamento entre o discurso teórico e o discurso interativo. Como abordamos na seção sobre as categorias de análise do ISD, o tipo de discurso teórico aciona o raciocínio lógico (BULEA;

BRONCKART, 2008), logo verificamos a sua construção desde a versão comentada até a versão final dos textos, investigando, também, atrelado ao discurso teórico, qual o papel do discurso interativo nesse processo. Uma vez que, segundo Bronckart (1999, p.155), os tipos de discurso agrupam um conjunto de características textuais, como as conexões, por exemplo, esses elementos linguísticos serão considerados também nas análises dos tipos de discurso.

Conforme já apresentamos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, Bronckart (1999, pág. 154) entende que, na ordem do EXPOR, o conteúdo temático é sempre interpretado à luz dos critérios de validade dos conhecimentos coletivos⁵⁴. Diante disso, levantamos a hipótese de que os comentários dos orientadores não validam a exposição conceitual dos estudantes ou validam parcialmente, demonstrando, assim, que os raciocínios lógicos elaborados pelos mestrados não estão em total conformidade com o conhecimento tal como concebido pelos especialistas.

Analisaremos a relação entre os mundos discursivos construídos pelos estudantes em relação ao papel social que o pesquisador deve assumir, segundo os especialistas, na elaboração de um projeto de pesquisa. Partimos da hipótese de que os mestrados em questão não têm pleno domínio do papel social que ocupam ao desenvolver um projeto de mestrado, haja vista as diversas intervenções dos orientadores nos textos.

Nos projetos de pesquisa, como já dissemos anteriormente, verifica-se uma dinâmica entre o discurso teórico e o discurso interativo. O primeiro foi encontrado predominantemente nas seções de Introdução, Justificativa, Fundamentação Teórica e objetivos dos projetos escritos pelos estudantes; já o segundo nas intervenções dialogadas escritas dos orientadores, registradas nas versões. Abaixo, discutiremos alguns exemplos, nos quais as características desses dois tipos de discurso aparecem.

Para Bronckart (1999, p.171), o discurso teórico apresenta:

- Nítida dominância das formas do presente e ausência de nomes próprios e de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular:

(1) Esta pesquisa, embasada em uma perspectiva sincrônica e diacrônica, busca analisar e descrever as formas de representações feitas pela grande mídia impressa (em notícias, reportagens e artigos de opinião) sobre o Movimento Estudantil atuante no Estado de São Paulo. Sua finalidade é de contribuir com o avanço dos estudos históricos do português paulista. (PPVF2)

⁵⁴ Esse termo pode aparecer nos textos de Bronckart como “obras humanas” ou “pré-construídos coletivos”.

No excerto acima, verifica-se que o tempo presente é predominante, tampouco há unidades de primeira ou segunda do singular ou plural.

- Presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo:

(2) O gênero funciona, portanto, como um instrumento que viabiliza essa perspectiva do ensino de línguas orientada para a interação e comunicação, acreditando na ideia de que a linguagem deve ser tida como uma forma de ação no mundo. (PPVF1)

Acima, encontram destacados os organizadores lógicos, “portanto” e “e”.

- A presença de diversas modalizações lógicas;

(3) Dessa forma, a linguagem pode ser vista como um sistema relacionado e dependente de outras funções cognitivas [...] (PPVF2)

O verbo de modo “pode” tem valor de possibilidade no exemplo acima.

- Frequência de anáforas pronominais e nominais

(4) Além disso, tanto para esse autor, quanto para Dolz e Schneuwly (1996), a comunicação, seja ela em língua materna ou estrangeira, é possível a partir de um maior ou menor grau de domínio sobre determinado gênero e, portanto, colocar os alunos em contato com diversos gêneros, dos mais simples aos mais elaborados, é visto por eles como uma maneira de estimular sua capacidade de comunicação. (PPVF1)

No excerto acima, os termos “esse”, “ela”, “eles” e “sua” evidenciam a grande frequência das anáforas.

O discurso interativo, por sua vez, é encontrado nas versões comentadas, quando constatamos um tipo de “diálogo” escrito entre os orientadores e os mestrands, a fim de comentar os seus projetos. Para Bronckart (1999, p. 166), são marcas do discurso interativo:

- Unidades que remetem aos participantes da interação; uso do presente e pretérito perfeito; dêiticos espaciais; presença de nomes próprios:

(5) Para os estudos argumentativos, sobretudo no que se refere ao gênero artigo de opinião, serão utilizados, além de Charaudeau (2014c), Breton (2003) e Reboul (2004). **[Estudante 2, você selecionou MUIIIITAS categorias de análise. No começo da página 4, você tinha**

falado no modelo do van Leeuwen, estratégias de autorização/legitimação, organização textual e argumentação. Aqui na página 6, você falou em metáforas, Dinâmica de Forças, categorização. Aí na p. 7, você falou em *êthos*. Não há como dar conta de tudo isso.]. (PPVF2)

O trecho em negrito, acima, apresenta um comentário do orientador, após a exposição teórica da Estudante 2, no projeto de pesquisa. Nota-se, no excerto, o uso do pronome pessoal “você” diversas vezes, remetendo ao participante da interação; preferência pelo pretérito perfeito, em “selecionou” e “falou”; a presença de nomes próprios, como em “Estudante 2...”; dêiticos espaciais, representado diversas vezes pelo “aqui”.

Os comentários em discurso interativo, atrelados à escrita em discurso teórico, mostram as intervenções dos orientadores, a fim de adequar o mundo discursivo do EXPOR ao que é previsto tendo em vista os conhecimentos validados pelo coletivo. Essa busca pela adequação pode ser verificada em dois momentos, i) quando os orientadores buscam garantir que o gênero textual projeto de pesquisa cumpra o seu objetivo interacional, na prática do mestrado, assim como previsto pelos especialistas; ii) quando os orientadores encontram inconsistências na exposição teórica dos mestrandos, no momento em que eles explicam algum conceito ou raciocínio das teorias, as quais utilizam em seus trabalhos.

Em outras palavras, os comentários visam a interferir no raciocínio acionado pelo discurso teórico, o qual Bronckart e Bulea (2008) nomeiam de raciocínio lógico. Quando afirmamos que o mundo discursivo criado em diversos segmentos escritos, em discurso teórico, apresenta inadequações quanto ao gênero textual projeto de pesquisa, referimo-nos, por exemplo, à relação entre o papel social que os alunos deveriam assumir nessa interação da esfera acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016)⁵⁵, conforme os especialistas (SALOMON, 2004; MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; MARCONI e LAKATOS, 2012), e o modo como eles constroem no texto ideias hiperbólicas e uma argumentação frágil. Visto que, como pontuamos em nossa análise do contexto de produção, o papel social dos estudantes, na interação estabelecida pelos projetos de pesquisa, é de pesquisadores em formação, por isso a presença de alguns exageros de ideias, nos objetivos, e argumentação fraca, nas justificativas, deve ser evitada.

Outrossim, também encontramos, nas versões comentadas dos projetos de pesquisa, comentários dos professores aos estudantes, orientando-lhes a reformular - definir melhor, explicar mais claramente, ou mesmo excluir - alguma explicação sobre determinado conceito

⁵⁵ Cf. nosso capítulo de pressupostos teóricos, no qual discutimos com maior profundidade os termos esfera científica, acadêmica e universitária.

teórico. As reformulações teóricas ocorrem, quando os alunos criam um raciocínio lógico, para expor e definir os conceitos nos quais as pesquisas são embasadas, no entanto, não o fazem de maneira apropriada, deixando entrever um modo particularmente incompleto de se apropriar dos atributos que compõem tal conceito.

Como já expusemos acima, o discurso interativo encontrado nas versões dos projetos de pesquisa mostra os apontamentos dos orientadores no texto, comentando e avaliando a escrita dos estudantes. Os dêiticos de pessoa e lugar são verificáveis nas intervenções dos orientadores como “eu” e “você” (dêiticos de pessoa) e “aqui” (dêiticos de lugar), bem como o uso de marcadores conversacionais e do modo imperativo, em “reduza...”, “retire...”, por exemplo. Nas versões do projeto de pesquisa, à medida que o texto recebe intervenções dos orientadores, notamos que, nesse processo, ocorre uma maior adequação entre o mundo discursivo do EXPOR em discurso teórico e o que se é esperado e validado pelos especialistas. Em consequência, os excessos e a subjetividade na escrita dos estudantes são amenizados. Assim, os orientadores adequam o discurso teórico dos projetos, segundo a posição preconizada na interação estabelecida por esse gênero textual.

A seguir, discutiremos alguns exemplos para a compreensão do papel das intervenções dos orientadores, a fim de adequar o mundo discursivo do EXPOR aos conhecimentos validados pelo coletivo. Verificaremos o emprego do discurso teórico em relação ao que é preconizado pelos especialistas, ao enunciar os objetivos de pesquisa.

Os comentários dos orientadores, nos objetivos de pesquisa propostos, buscam conter os exageros quanto às ambições dos trabalhos, bem como tornar o objetivo mais adequado a uma tradição de pesquisa com filiações teóricas e preocupações de investigação. Além disso, buscam adequar e especificar o objetivo de modo que os leitores saibam quais especificidades ele contém. Abaixo, discutiremos, à luz dos tipos de discurso (BRONCKART, [1997] 1999; BULEA, BRONCKART 2008), como os orientadores intervêm nos objetivos das pesquisas.

Estudante 1

Na versão comentada do projeto de pesquisa, o Estudante 1 enunciou o objetivo do seu trabalho de pesquisa da seguinte forma:

(6) Este projeto tem por objetivo estudar o papel da correção languageira, inserida em um dispositivo de telecolaboração, no desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês como língua estrangeira através de atividades de produção escrita baseadas em gêneros textuais com uso de um dispositivo de telecolaboração. **[Reescreva o objetivo: Este**

projeto de mestrado tem por objetivo estudar a influência de correções linguageiras feitas através de ferramentas digitais por alunos canadenses no desenvolvimento da escrita baseada em gêneros textuais de alunos brasileiros de francês. De maneira específica, visamos a analisar o papel da correção linguageira, inserida em um dispositivo de telecolaboração, no desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês como língua estrangeira]. (PPVC1)

Verifica-se que, na versão comentada, o estudante expõe o objetivo da pesquisa dando ênfase a alguns aspectos, os quais segundo ele a pesquisa busca alcançar. Todavia, a orientadora avaliou que havia inconsistências, por isso ela sugeriu a reescrita integral do objetivo de pesquisa, redirecionando o trabalho proposto. Na reformulação proposta pela orientadora, indicou-se a que área mais ampla de estudos o trabalho do mestrando se inseria, ou seja, a investigação proposta pelo Estudante 1 foi circunscrita no âmbito dos estudos sobre o “desenvolvimento da escrita baseada em gêneros textuais”. Na versão inicial, não havia alinhamento da pesquisa à uma área ampla de estudos.

Ademais, a orientadora inseriu um objetivo mais amplo e outro mais específico, detalhamento não apresentado na versão comentada. De acordo com Motta-Roth e Hedges (2010, p. 56), o objetivo geral de um projeto de pesquisa é o que se espera vir a conseguir com a realização do estudo, e o objetivo específico esclarece o conteúdo do objetivo geral. Assim, compreende-se que o estudante tinha uma ideia confusa do objetivo, pois esse não foi situado em uma “tradição” de estudos, e nem desmembrado em objetivo geral e específico.

Se, para Bronckart (1999), a ordem do EXPOR apresenta o conteúdo temático sempre à luz dos critérios dos conhecimentos validados pelo coletivo, levantamos a hipótese de que a orientadora interferiu no mundo discursivo, mais especificamente no raciocínio lógico construído pelo mestrando, a fim de adequar o segmento em discurso teórico ao que era válido e adequado pelos especialistas. Na versão final, manteve-se o alinhamento sugerido pela orientadora.

Vejamos, agora, os dados da Estudante 2.

Estudante 2

Foquemos no excerto a seguir.

(7) Assim, busca-se, neste trabalho, através de uma perspectiva crítico-descritiva, de que maneira a mídia impressa local se posiciona em relação ao Movimento Estudantil, levando-se em conta um estudo de todas **[Cuidado com o exagero]** as estratégias textuais empregadas, como as modais, as argumentativas, as sintático-semânticas, e as conectivas; pautadas sempre no viés ideológico e nas relações de poder que estão inerentes ao discurso. (PPVC2)

Ao enunciar o seu objetivo de pesquisa, a Estudante 2 provoca um comentário do seu orientador. Acima, constata-se um segmento em discurso teórico inadequado em relação ao que é esperado, como podemos perceber no comentário do orientador, destacado no excerto.

O raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) criado no discurso teórico contém uma inadequação, pois a mestranda usou a palavra “todas”. Ela afirmou que a pesquisa objetivava estudar uma quantidade exagerada de estratégias linguísticas, o que foi negado pelo comentário pontual do orientador. Do ponto de vista dele, seria “exagero” descrever “todas” as estratégias.

A construção do mundo discursivo pela estudante é distinta daquela a ser assumida por um pesquisador, em um projeto de pesquisa, pois, para Salomon (2004), todo trabalho científico deve ser cumulativo e não um produto acabado do conhecimento. Ainda segundo o autor (SALOMON, 2004), o trabalho científico deve ser um corpo de verdade provisórias, onde a probabilidade tem que ser mais evidenciada que a certeza, possibilitando novas descobertas.

Retomando Bronckart (1999), o mundo discursivo da ordem do EXPOR, em discurso teórico, ao se aproximar dos conhecimentos validados pelo coletivo, tende a apresentar um conteúdo temático como verdadeiro. Logo, podemos supor que o raciocínio lógico da mestranda, além de não ser crível com o que esperado pelo coletivo, não é verdadeiro, pois a pesquisa não tem o objetivo de descrever “todas” as estratégias textuais.

Na versão final do projeto, a aluna retira a palavra “todas”, trocando-a por outra menos hiperbólica:

(8) Assim, busca-se, neste trabalho, através de uma perspectiva crítico-descritiva, investigar de que maneira a mídia impressa local se posiciona em relação ao Movimento Estudantil, levando-se em conta o estudo de algumas estratégias discursivo-textuais empregadas, e das relações de poder que estão inerentes ao discurso. (PPVC2)

A palavra “algumas”, escolhida pela Estudante 1, possui maior cautela e torna o objetivo da pesquisa mais factível, além de menos ambicioso, adequando-o ao é preconizado pelos especialistas que estudam o gênero textual projeto de pesquisa.

Para finalizar, discutiremos os dados da Estudante 3.

Estudante 3

Atentemos ao excerto abaixo.

(9) Contudo, o objetivo de produzir falantes da língua italiana não tem sido alcançado [...] e a partir dele desenvolver minha pesquisa, a qual terá como foco o ensino de língua italiana **[para adolescentes e adultos]** como língua de herança, através da abordagem comunicativa. Como parte da pesquisa, será realizada a elaboração de materiais didáticos, a partir do estudo deste contexto específico em que o italiano é a língua de herança e, em seguida, ministrarei um curso à comunidade. (PPVC3)

No excerto acima, o comentário da orientadora propõe um detalhamento do público-alvo da pesquisa, que não teria como foco o ensino de língua italiana direcionado ao público em geral, porém a adolescentes e adultos. Para Marconi e Lakatos (2012, p.106), a especificação do objetivo da pesquisa tem a função, por um lado, atingir o objetivo geral e, por outro, aplicar este a situações particulares. Por isso, o detalhamento proposto pela orientadora é importante, uma vez que a pesquisa buscaria elaborar materiais didáticos para a aplicação de um curso voltado para grupos etários específicos e não para todos. Mais uma vez, constata-se que os estudantes não se adequam ao que é previsto na interação por meio do gênero textual projeto de pesquisa e, portanto, não se adequam à esfera acadêmica.

Segundo Bronckart (1999, pág. 151), na ordem do EXPOR, ao contrário da ordem do NARRAR, em que os conteúdos temáticos devem permanecer como um mundo “parecido” em relação às regras dos conhecimentos validados pelo coletivo, essa “aparência” não é comum nos conteúdos temáticos da ordem do EXPOR. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa deve se adequar ao que, de fato, será realizado ao longo da sua execução.

Agora, discutiremos como as intervenções dos orientadores auxiliam nas justificativas dos projetos, aperfeiçoando o discurso teórico, e consequentemente, o raciocínio lógico por ele construído. Verificaremos o emprego do discurso teórico em relação ao que é preconizado pelos especialistas, ao construir a Justificativa da pesquisa

Os comentários dos orientadores, nas Justificativas das pesquisas, buscam melhorar as explicações e argumentações construídas pelos mestrandos para justificar a pertinência dos seus trabalhos. A seguir, discutiremos, à luz dos tipos de discurso, como os orientadores intervêm nas Justificativas das pesquisas.

Estudante 1

Vejamos o excerto a seguir:

(10) O projeto surge de uma parceria entre duas universidades, uma brasileira e uma canadense, por conta de uma oportunidade de estágio que me possibilitou trabalhar por três meses em 2015 no Departamento de Francês da Universidade de Victoria, na Colúmbia Britânica, como assistente de pesquisa no projeto Apprentissage à l'heure du numérique coordenado pela professora Profa. Dra. Catherine Caws. **[essa informação não é relevante/importante para o seu projeto, ela vai para nota de rodapé. Vc está com dificuldade de identificar o que é importante e o que não é]** (PPVC1)

Na versão comentada, na seção de Justificativa da pesquisa, o estudante busca justificar o trabalho que propõe por meio da sua experiência como assistente de pesquisa em um projeto, na Universidade de Victoria, no Canadá.

O comentário da orientadora mostra que, para ela, muitas informações não são relevantes para justificar a pesquisa. Ao fornecer detalhes acerca da experiência vivida, o foco passa a ser o relato e não o estudo proposto. De acordo com o Motta-Roth, Hendges (2010, p. 57), a Justificativa de um projeto de pesquisa é “altamente argumentativa”, ou seja, necessita-se de uma argumentação a qual convença sobre a inovação e relevância do estudo proposto. O relato produzido pelo Estudante 1 não respondeu à seguinte questão, necessária em uma Justificativa: “Por que e para que desenvolver este projeto, com estas características?” (MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010). No mais, Marconi e Lakatos (2012, p.107) afirmam que a Justificativa exige criatividade e capacidade de convencer do pesquisador.

Conforme já discutimos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, Bronckart (1999, pág. 154) entende que, na ordem do EXPOR, o conteúdo temático é sempre interpretado à luz dos critérios de validade dos conhecimentos validados pelo coletivo, diferentemente da ordem do NARRAR, na qual a ficção é uma característica normal. Diante disso, levantamos a hipótese de que, embora o relato estivesse em conformidade com o preconizado pelos especialistas, ele não estava direcionado à argumentação do trabalho, por isso a orientadora adequou o relato da experiência do estudante em outro país, para argumentar a respeito da pertinência do trabalho.

Na versão final, entretanto, o relato passa a ser articulado com o objetivo do projeto, visto que a experiência internacional do estudante lhe propiciou participar das etapas de organização de um estudo, nas quais as colaborações de tandem¹ foram utilizadas. Logo, essa experiência seria útil para o trabalho proposto.

Agora, passaremos as considerações sobre os dados da Estudante 2.

Estudante 2

Na seção da Justificativa, encontramos um segmento de discurso teórico, no qual a estudante enuncia as contribuições da pesquisa que propõe, a fim de argumentar sobre a pertinência do seu projeto. Como podemos ver, abaixo, o orientador interfere no raciocínio lógico da mestrandia por meio de um comentário. Vejamos o excerto abaixo:

(11) Ademais, levando-se em conta que Fairclough (2001) chama atenção para a questão de que atualmente, em estudos de várias áreas, começa-se a reconhecer que mudanças no uso linguageiro estão relacionadas com mudanças sociais e culturais [...] busca-se nessa pesquisa, através da análise linguística e histórico-discursiva do *corpus*, depreender as mudanças sociais ocorridas durante o chamado Regime Militar e suas implicações e influências remanescentes (ou não) na década atual. **[Cuidado. Isso é Sociologia e História. Tirar. O que você pode fazer é propor estudar as correlações entre fatores sócio-históricos e linguístico-discursivos, o que é desejável e precisa ser feito, mas é com foco no discursivo].** (PPVC2)

No trecho sublinhado acima, a Estudante 1 discorre sobre os interesses da pesquisa proposta. Ao afirmar que o trabalho buscará “depreender as mudanças sociais” ocorridas desde a ditadura até a década atual, o orientador intervém, instruindo que esse tipo de contribuição extrapolaria os limites da pesquisa, pois adentra em estudos de História e Sociologia, cabendo para isso outros referenciais teóricos. O orientador, ainda, propõe uma outra análise que seja possível de ser realizada dentro do escopo teórico selecionado para desenvolver a pesquisa.

À luz de Bronckart (1999, p.154), compreendemos que o mundo do EXPOR pode, em última instância, apresentar um conteúdo temático inválido, delirante ou “falso” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Nessa direção, podemos supor que o orientador, ao identificar uma ideia hiperbólica na Justificativa, buscou adequar o raciocínio lógico da estudante, segundo o que de fato era possível se esperar da pesquisa de mestrado da Estudante 2.

Na versão final do projeto de pesquisa, a aluna reformula o excerto, seguindo a indicação do orientador:

(12) Ademais, busca-se, nesta pesquisa, através da análise do corpus, estudar as correlações entre fatores sócio-históricos e linguístico-discursivos, levando-se em conta que Fairclough (2001) aponta o fato de que, atualmente, em estudos de várias áreas, se começa a reconhecer que mudanças no uso linguageiro estão relacionadas com mudanças sociais e culturais, o que faz a análise linguística ser um método importante para os estudos das mudanças sociais. (PPVF2)

A Estudante 2 atrelou novamente o que pretendia focalizar na pesquisa à citação indireta de “Fairclough (2001)”, de modo que a análise teve como especificidade os aspectos

linguísticos os quais, a partir deles, serão apontadas considerações de outro domínio do saber. Assim, a aluna se adequou a sua argumentação com as contribuições que, possivelmente, a pesquisa poderia aportar.

Para finalizar, traremos as análises dos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Como exposto na versão final do projeto de pesquisa da Estudante 3, o objetivo do trabalho é “Pretende-se aqui criar um curso de italiano como língua de herança, que privilegie a abordagem comunicativa e a criação de materiais didáticos, levando-se em conta o contexto de herança desta língua e desta cultura nesse município [Pedrinhas Paulista]”. Para justificar a importância da pesquisa, a Estudante 3 narra a história do desenvolvimento da cidade, pontuando que, aos poucos, a língua e a cultura italianas vêm se perdendo em Pedrinhas Paulista, havendo a necessidade de resgatá-las. Abaixo, um trecho dessa narração:

(13) Entretanto, com o passar do tempo, tanto a língua quanto a cultura vêm aos poucos se perdendo. Investigando **[Uma investigação preliminar, que será aprofundada nesta pesquisa, aponta que a língua italiana...]**, descobrimos que a língua italiana só é falada por imigrantes que frequentaram escolas na Itália, os demais falam **[parecem falar]** apenas os dialetos da sua região de origem. O italiano, portanto, não foi transmitido **[parece não ter sido transmitido]** de pai para filho, apenas os dialetos. [...] A partir da quarta geração, os dialetos se perderam **[parecerem ter se perdido]**, uma hipótese plausível seria a de a comunidade ter se aberto e, conseqüentemente terem ocorrido casamentos com pessoas que não pertenciam a ela e, portanto, não falavam a língua. (PPVC3)

As quatro intervenções da orientadora revelam que o segmento, em discurso teórico, não está em conformidade com o que é preconizado pelos especialistas. Os comentários da orientadora, indicados pelo acréscimo do verbo “parecer”, objetivam abrandar as asserções da estudante, adequando o discurso teórico a uma hipótese.

Como exposto na infraestrutura geral do projeto de pesquisa da Estudante 3, ela objetivou produzir um curso de língua italiana, no município de Pedrinhas Paulista, onde reside. Para Salomon (2004, p. 223), a Justificativa de um trabalho de pesquisa é a defesa do projeto, cujo referencial há de ser a relevância do problema: teórica; humana; operacional. Assim, ao defender o seu projeto por meio da situação problemática da língua italiana no município, a mestranda, por lá residir e bem conhecer, faz asserções a partir da sua experiência enquanto moradora e não como pesquisadora em formação. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2012, p. 107) entendem que uma das ênfases na construção de uma Justificativa de projeto de pesquisa

pode ser a “possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade abarcada pelo tema proposto”, porém a Estudante 3 não fez um estudo elaborado para constatar peremptoriamente a situação problemática da língua italiana, em Pedrinhas Paulista.

Retomando Bronckart (1999), o mundo discursivo da ordem do EXPOR, em discurso teórico, ao se aproximar dos conhecimentos validados pelo coletivo, tende a apresentar um conteúdo temático como verdadeiro. Assim, podemos deduzir que a orientadora buscou tornar o raciocínio escrito da estudante mais crível por meio das modificações que propôs.

Em seguida, discutiremos como os comentários dos orientadores intervêm no discurso teórico, ao longo da escrita dos alunos na exposição dos conceitos teóricos. Verificaremos o emprego do discurso teórico em relação ao preconizado pelos especialistas, na Fundamentação Teórica.

Na seção de pressupostos teóricos dos projetos de pesquisa, os estudantes buscam mostrar a filiação teórica da qual os seus trabalhos fazem parte, além de reproduzirem e definirem alguns conceitos que serão usados em seus trabalhos. Alguns desvios comentados pelos orientadores, em algumas definições/explicações conceituais, bem como algumas escolhas usadas pelos mestrands, evidenciam que eles estão aprendendo um referencial teórico.

Levantamos a hipótese de que certas escolhas lexicais podem revelar um grau maior ou menor de aprendizagem dos conceitos teóricos, pois indicam o estágio de compreensão do raciocínio lógico que define determinado conceito. Essa observação também é realizada pelos orientadores, quando esses identificam inconsistências no que tange à exposição teórica. Abaixo, discutiremos alguns exemplos, nos quais os estudantes usam um termo da teoria, trocando-o por outros que, para eles, tinham o mesmo valor semântico.

Estudante 1

Vejamos o excerto a seguir:

(14) Como afirma Cristovão, (2010, p.105), quanto mais gêneros conhecer uma pessoa, maior será sua capacidade de agir com a linguagem em situações diversas. Nessa perspectiva, acreditamos que o contato com uma diversidade de gêneros possibilita ao aluno que transfira os conhecimentos aprendidos **[as capacidades de linguagem desenvolvidas]** a gêneros ainda não aprendidos. (PPVC1)

No trecho acima, encontrado na Fundamentação Teórica, verificamos que a orientadora interfere na exposição, comentando o uso da expressão “conhecimentos aprendidos”, e indicando a troca do termo por “capacidades de linguagem”. Essa expressão é um conceito, utilizado na perspectiva genebrina de ensino e aprendizagem de línguas baseados em gêneros textuais, linha teórica na qual a pesquisa do aluno se insere, e da qual a orientadora é *expert*.

O Estudante 1 constrói, através da escrita, um mundo discursivo (BRONCKART, [1997] 1999, p.151) distante do esperado, pois o raciocínio lógico criado para conceituar não se iguala àquele preconizado na teoria adotada. Ainda sobre o conceito de capacidades de linguagem:

(15) Para se apropriar de um determinado gênero de maneira eficiente, é preciso conhecer **[desenvolver]** os três tipos de capacidades de linguagem que o compõem. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), são elas: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. (PPVC1)

No excerto, verificamos a troca de um verbo, do “conhecer” por “desenvolver”. A simples troca pode nos indicar, igualmente ao exemplo anterior, o grau de apreensão dos conceitos científicos utilizados na pesquisa pelos estudantes. Na perspectiva teórica adotada na pesquisa do Estudante 1, para se apropriar de um gênero textual é preciso passar por um processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nota-se, portanto, que a orientadora corrige a exposição teórica, a fim de manter o trabalho tal como ele pode ser validado teoricamente. Nesse sentido, segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 114), todo trabalho científico deve conter pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação.

Segundo Bronckart (1999), o discurso teórico é caracterizado por uma alta densidade de conectores lógicos, os quais constroem o raciocínio lógico ativado por este tipo de discurso. Observa-se que, nos exemplos que se seguirão, o discurso teórico produzido pelos estudantes expõe alguns conceitos científicos das teorias utilizadas, desviando, na escrita, o verdadeiro significado dos conceitos por de uma conexão pouco lógica entre as ideias que formam os conceitos.

Discutiremos essa questão abaixo:

(16) Os gêneros são materializações de atividades de linguagem, ou seja, enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953) **[cuidado pq Bakhtin não usa o termo gênero textual]**. O gênero funciona, portanto, como um instrumento que viabiliza essa perspectiva do ensino de

línguas orientada para a interação e comunicação, acreditando na ideia de que a linguagem deve ser tida como uma forma de ação no mundo. (PPVC1)

No excerto acima, o mestrando, que utiliza o conceito de gêneros textuais em sua pesquisa de mestrado, apresenta a definição de gêneros do discurso. Na exposição, o estudante atribuiu o mesmo significado ao conceito de gênero textual e gênero do discurso; por isso a orientadora alerta para as diferenças entre a perspectiva bakhtiniana e do interacionismo sociodiscursivo. O raciocínio foi questionado, pois o conector reformulativo “ou seja” estabelece uma conexão pouco lógica entre a ideia de gêneros textuais e gêneros do discurso, quando o estudante pretende explicar o conceito de gêneros textuais. Embora possa haver pontos de contato entre as duas teorias, os conceitos que delas surgiram derivam de pesquisas diferentes.

Segundo Bronckart (1999, pág. 151), os conteúdos temáticos da ordem do NARRAR, embora possam apresentar desvios maiores ou menores, devem permanecer como um mundo “parecido” em relação às regras aos conhecimentos validados pelo coletivo. Essa “aparência” não é comum nos conteúdos temáticos da ordem do EXPOR. Ora, os conceitos expostos no projeto de pesquisa não podem “parecer” com o que eles significam nas teorias de referência, eles devem ser explicados rigorosamente tal como as teorias prescrevem. Portanto, as intervenções da orientadora, nos dois excertos acima, têm por finalidade adequar as explicações teóricas ao que elas, de fato, significam em dada teoria.

Passemos às análises das exposições teóricas da Estudante 2, em seu projeto de pesquisa.

Estudante 2

Foquemos no excerto abaixo:

(17) A escolha de se trabalhar com essas representações em períodos diversos se deve, em primeiro lugar, pelo interesse em recuperar a memória sócio-discursiva a respeito do Movimento Estudantil local; em segundo lugar, pela perspectiva de traçar um comparativo entre as construções sociolinguísticas e discursivas **[Sugiro ‘linguístico-discursivas’ ou sociosemióticas]** oriundas do dito período do Regime Militar brasileiro e as mais contemporâneas. (PPVC2)

No excerto acima e no próximo, a Estudante 2 expõe o que a pesquisa objetivará desenvolver. Segundo o segmento em discurso teórico da mestranda, sabemos que serão trabalhadas representações textuais a respeito do Movimento Estudantil e, em seguida, serão estudadas as construções sociolinguísticas e discursivas dessas representações.

De acordo com o comentário do orientador, não serão trabalhadas as denominadas “construções sociolinguísticas”, mas com as construções “linguístico-discursivas”. Ao nomear “construções sociolinguísticas”, a aluna poderia dar a entender que trabalharia com questões de variação linguística, por exemplo, entre outras abordagens da Sociolinguística. Não sendo esse o arcabouço teórico adotado no trabalho, não seria possível utilizar esse termo, por isso o orientador sugere outro mais adequado teoricamente às construções que serão trabalhadas na pesquisa. Desse modo, o objetivo do trabalho é atrelado à nomenclatura de determinada teoria.

Se, segundo Marconi e Lakatos (2012, p. 114), uma pesquisa científica tem um caráter interpretativo, necessitando para isso a correlação do trabalho com o universo teórico, levantamos a hipótese de que o orientador busca inserir a Estudante 2 em uma área de pesquisa, que tem uma filiação teórica.

Para terminar, discutiremos mais um excerto:

(18) Nesse sentido, considerando ideologia como algo inerente ao homem [**Aspecto constitutivo da cognição social humana**], enquanto sujeito, e à sociedade [**Elemento de coesão social**], de modo geral, outro grande nome da ACD, Fairclough (2001), destaca o importante conceito de hegemonia, a partir de trabalhos Gramsci e Buci-Glucksmann. (PPVC2)

No excerto acima, inserido na seção de Fundamentação Teórica, a estudante expõe alguns conceitos da teoria da Análise Crítica do Discurso, sobretudo dos teóricos Van Dijk e Fairclough, os quais serão utilizados na pesquisa. Ao textualizar o conceito de “ideologia” da teoria de Van Dijk, a Estudante 2 comparou o conceito, usando o conector “como”, à expressão “algo inerente”, ou seja, o atributo cognitivo que o conceito possui nesta perspectiva teórica não foi realçado, por isso o orientador intervém no segmento em discurso teórico, sugerindo a utilização do termo “Aspecto constitutivo da cognição humana”.

Semanticamente, há uma diferença, segundo o orientador, entre “algo inerente ao homem” e “Aspecto constitutivo da cognição humana”, logo podemos supor que a Estudante 2 elaborou um raciocínio lógico associativo, o qual foi reformulado pelo orientador. Assim, o comentário do professor teve por finalidade adequar a explicação do conceito com aquela preconizada na teoria, isto é, em conformidade com Bronckart ([1997] 1999), o conteúdo temático do mundo discursivo foi interpretado à luz dos critérios dos conhecimentos válidos pelo coletivo, no caso, os adeptos da teoria em questão. Verifica-se que a mestranda citou, inclusive, o teórico que define os conceitos, porém o orientador, *expert*, identificou a inconsistência no raciocínio lógico.

Para encerrar a discussão, passemos aos dados da Estudante 3

Estudante 3

Vejamos o excerto abaixo:

(19) Ensinar Língua de Herança, portanto, pressupõe também o ensino da cultura [**cultura de origem**], uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero, já que esses alunos trazem consigo um conhecimento muito amplo das manifestações culturais, celebrações, tradições, gastronomia e até mesmo algum domínio da língua. (PPVC3)

Antes de tudo, é importante ter em mente um dado contextual relevante sobre o excerto acima, no qual se discorria sobre o conceito de ensinar “Língua de Herança”. Tal noção foi usada, segundo os estudos da orientadora da Estudante 3, que reformulou esse conceito em sua tese de livre-docência⁵⁶, logo, evidentemente, ela conhecia muito bem o conceito, pois era especialista e autora da abordagem de língua herança usada.

Ao reproduzir o conceito de “Ensinar Língua de Herança”, a Estudante 3 conclui que este ensino propicia, também, o ensino da cultura. A marca conclusiva é realizada por meio do conector, “portanto”. Essa conclusão é questionada pela orientadora, cujo comentário mostra que, no ensinar língua de herança, aprende-se a cultura de origem e não a cultura geral.

À guisa das análises anteriores, também aqui encontramos uma intervenção da orientadora no raciocínio lógico construído pela mobilização do discurso teórico pela mestranda, com vistas a adequar o conteúdo temático do mundo discursivo (BRONCKART, [1997] 1999, p.151) tal como é preconizado na literatura especializada.

Finda as análises dos tipos de discurso, nosso foco agora serão os aspectos relativos à coesão nominal.

1.3 Coesão nominal

Nas análises que expusemos acima, buscamos mostrar, à luz dos tipos de discurso (BRONCKART, [1997] 1999), que os orientadores interferem nos segmentos em discurso teórico, a fim de adequar os raciocínios lógicos dos mestrandos, seja em relação à prática de

⁵⁶ A tese foi defendida em 2016 e consta para livre acesso na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP.

linguagem em produção, seja em relação aos conceitos teóricos, os quais eles utilizam nas pesquisas. Portanto, por meio dos seus comentários, os orientadores propõem e apontam reformulações nos projetos.

As reformulações nos permitem verificar a coesão nominal da versão comentada para a versão final, isto é, podemos observar modificações de algumas ideias, sobretudo nas seções de Fundamentação Teórica, após as intervenções do orientador. Conforme considera Bronckart (1999, p.263), a coesão nominal se atém à discussão sobre os referentes textuais, considerando particularmente a coesão referencial estabelecida por pronomes e, também, anáforas. Uma vez que analisaremos interações escritas objetivando observar as modificações de uma versão para outra dos projetos de pesquisa, complementaremos o conceito de coesão nominal proposto pelo ISD, atrelando-o às considerações de Mondada e Dubois (1995, 2003) sobre o processo de referenciação.

Retomando o que já expusemos em nossa Fundamentação Teórica, Mondada e Dubois (1995, 2003) consideram a “referenciação” como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. Nessa perspectiva, segundo Koch e Marcushi (1998), referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes. Em adição, também convocaremos o conceito de recategorização proposto por Cavalcante (2000, 2003) a partir dos trabalhos de Mondada e Dubois (1995, 2003). Segundo a autora (CAVALCANTE, 2003), ao recategorizar um objeto, o locutor o apresenta sob novas luzes, enquadra-o em novas categorias, procurando chamar a atenção para novas qualidades/propriedades.

Por esse ponto de vista, levantamos a hipótese de que a interação entre os mestrandos e os orientadores, pela qual estes alteram ou ratificam os raciocínios lógicos construídos pelos estudantes, pode modificar os objetos-de-discurso em relação àqueles apresentados nas versões comentadas dos projetos de pesquisa. Constatamos que a mudança de significado das palavras ocorre por meio da modificação de um vocábulo com sentido mais geral para outro, com maior especificação semântica.

Vejamos alguns exemplos:

Estudante 1

Nos quadros a seguir, é possível constatar tanto modificações na proposição dos objetivos de pesquisa, quanto na Fundamentação Teórica. Se Mondada e Dubois (1995, 2003) consideram a “referenciação” como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”, podemos supor que há um processo de referenciação entre as duas versões, após os comentários dos orientadores. Logo, ocorre uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das modificações e, em consequência, a possível criação de novos objetos-de-discurso e não uma simples troca de vocábulos.

Analise os quadros a seguir, nos quais retomaremos alguns excertos analisados nos tipos de discurso.

Quadro 35 - Processo de referenciação dos objetivos do projeto de pesquisa do Estudante 1

Objetivos da pesquisa	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>
(20) “Este projeto tem por objetivo estudar o papel da correção linguageira, inserida em um dispositivo de telecolaboração, no desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês como língua estrangeira através de atividades de produção escrita baseadas em gêneros textuais com uso de um dispositivo de telecolaboração”. (PPVC1)	(21) “Este projeto de mestrado tem por objetivo estudar a influência de correções linguageiras feitas através de ferramentas digitais por alunos canadenses no desenvolvimento da escrita baseada em gêneros textuais de alunos brasileiros de francês. De maneira específica, visamos a analisar o papel da correção linguageira, inserida em um dispositivo de telecolaboração, no desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos de francês como língua estrangeira”. (PPVF1)

No quadro acima, é possível constatar que o objetivo foi modificado sobremaneira de uma versão para outra. A partir da atividade formativa da orientadora, o objetivo da pesquisa pode ter sido transformado em outro objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003). Na versão comentada, temos um objetivo que parece se ater somente ao dispositivo digital de telecolaboração, porém, sabe-se, a partir da reformulação, que a pesquisa tem um interesse maior, pois pretende “estudar a influência de correções linguageiras feitas através de ferramentas digitais”. Além disso, sabe-se que os textos produzidos pelos alunos brasileiros serão corrigidos por canadenses, detalhe importante não apresentado na versão comentada. Portanto, o objetivo da pesquisa, no projeto, foi recategorizado (CAVALCANTE, 2000, 2003), pois ele foi apresentado “sob novas luzes”.

Atentemo-nos ao quadro abaixo:

Quadro 36 - Processo de referenciação da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 1

Fundamentação Teórica	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>
(22) “Os gêneros são [...] enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953).” (PPVC1)	(23) “Os gêneros do discurso são [...] enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953).” (PPVF1)

O objetivo exposto na versão final do projeto de pesquisa do Estudante 1, acima discutido, mostra-nos que o trabalho está baseado na perspectiva dos gêneros textuais. No entanto, ao definir esse conceito, na Fundamentação Teórica, o mestrando o faz por meio da definição de outro conceito, de gêneros do discurso. Isto é, o Estudante 1 tomou os dois conceitos como semelhantes, associando-os por um vínculo que não é abstrato e lógico. Esse tipo de pensamento associativo, em nosso entender, pode se aproximar do que Vigotski nomeia de pensamento por complexos. Segundo Vigotski ([1934] 2009, p.180), a linguagem do adulto está cheia de “resíduos” do pensamento por complexos. Esse modo de pensar se caracteriza, em seu estágio inicial, por uma construção em termos de nomes de famílias, ou seja, os objetos são agrupados por um nome de família, porém esse agrupamento não ocorre por um vínculo abstrato e lógico, mas sim, concreto e fatural.

Ainda de acordo com Vigotski ([1934] 2009), o significado das palavras no pensamento por complexos pode ser melhor definido como nomes de famílias unificados em grupos de objetos. Desse modo, retomando o quadro acima, levantamos a hipótese de que o Estudante 1 entende os dois conceitos, gêneros textuais e gêneros do discurso, como sendo iguais, pois pertencem, ao grupo de família “gênero”. Interessante notar que, na versão comentada, o mestrando, antes de definir o conceito, usa simplesmente o termo “gêneros”. Após a intervenção da orientadora pode ter havido a construção de um novo objeto-de-discurso, pois a definição dada pelo estudante corresponde a de gêneros do discurso e não de gêneros textuais. Assim, supomos ter havido a recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003) do raciocínio lógico explicativo do conceito de “gêneros”, pois essas noções não são igualáveis. Analisemos mais um exemplo:

Quadro 37 - Processo de referenciação da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 1

Fundamentação Teórica	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>

(24) “Como afirma Cristovão, (2010, p.105), quanto mais gêneros conhecer uma pessoa, maior será sua capacidade de agir com a linguagem em situações diversas. Nessa perspectiva, acreditamos que o contato com uma diversidade de gêneros possibilita ao aluno que transfira os conhecimentos aprendidos a gêneros ainda não aprendidos.” (PPVC1)	(25) “Como afirma Cristovão, (2010, p.105), quanto mais gêneros conhecer uma pessoa, maior será sua capacidade de agir com a linguagem em situações diversas. Nessa perspectiva, acreditamos que o contato com uma diversidade de gêneros possibilita ao aluno que transfira as capacidades de linguagem desenvolvidas a gêneros ainda não aprendidos.” (PPVF1)
--	--

No quadro acima, também temos um exemplo de recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003), pois, após o comentário do orientador, o termo “conhecimentos aprendidos” foi modificado em “capacidade de linguagem”, que é um conceito científico. O nexos fático e fortuito entre o conceito e outro termo que, somente externamente parecia o mesmo, aponta para uma forma de pensar por complexos (VIGOTSKI, [1934] 2009, p.180). Podemos supor que, neste caso, o nome de família seja “conhecimento” e, nesse raciocínio, “capacidades” pertenceria a mesma família, logo é possível trocar um pelo outro. Isso mostra que o conceito de capacidade de linguagem ainda não foi totalmente aprendido pelo Estudante 1. Voltaremos a essa discussão em outros excertos.

Passemos agora, aos quadros referentes ao Estudante 2.

Estudante 2

O processo de referenciação, no quadro abaixo, mostra que o objetivo da pesquisa proposto no projeto era ambicioso e pouco factível. Contudo, após o comentário do orientador, ele se tornou mais adequado a uma investigação científica, em nível de mestrado. Na Fundamentação Teórica também é possível verificar os processos de referenciação da versão comentada à versão final, por meio da troca de uma palavra de sentido amplo por outra, mais específica.

Quadro 38 - Processo de referenciação dos objetivos do projeto de pesquisa do Estudante 2

Objetivos da pesquisa	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>
(26) “levando-se em conta um estudo de todas [...]” (PPVC2)	(27) “levando-se em conta o estudo de algumas [...]” (PPVF2)

A reformulação, acima, pode ter criado um novo objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), pois o objetivo passou a ser possível de realização no mestrado. Além disso, ficou mais próximo daquilo que se espera em um projeto de pesquisa.

Passemos ao segundo quadro:

Quadro 39 - Processo de referenciação da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 2

Na Fundamentação Teórica	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>
(28) “A escolha de se trabalhar com essas representações em períodos diversos se deve, em primeiro lugar, pelo interesse em recuperar a memória sócio-discursiva a respeito do Movimento Estudantil local; em segundo lugar, pela perspectiva de traçar um comparativo entre as construções sociolinguísticas e discursivas oriundas do dito período do Regime Militar brasileiro e as mais contemporâneas.” (PPVC2)	(29) “A escolha de se trabalhar com essas representações em períodos diversos se deve, em primeiro lugar, pelo interesse em recuperar a memória sócio-discursiva a respeito do Movimento Estudantil local; em segundo lugar, pela perspectiva de traçar um comparativo entre as construções linguístico-discursivas oriundas do dito período do Regime Militar brasileiro e as mais contemporâneas.” (PPVF2)

Levantamos a hipótese de que, aqui, também estamos diante de um pensamento por complexo, pois a Estudante 2 fez uma associação sem nexos lógicos entre “construções sociolinguísticas e discursivas” e “construções linguístico-discursivas”, como se fossem semelhantes. Ora, as correntes teóricas adotadas na pesquisa da mestranda, a Teoria Semiolinguística e a Linguística Sistemico-Funcional, não têm categorias de análise sociolinguística, se não linguístico-discursivas. Assim, supomos que a mestranda ainda não se apropriou totalmente dos conceitos, por isso ela pode os utilizar de forma indistinta.

Em termos vigotskianos ([1934] 2009, p.180), o pensamento por complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata, por isso a unificação que ele apresenta tem como base a semelhança externa entre os objetos. Nesse sentido, embora os dois termos possuam distinções no que tange ao tipo de análise que propõem, para a Estudante 2 eles são da mesma “família”, ou seja, podem ser assemelhados, pois, externamente, eles parecem sinônimos. Essa reflexão pode nos apontar para o nível de aprendizagem da mestranda de alguns conceitos teóricos usados na pesquisa.

Para finalizar, passemos aos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 40 - Processo de referenciação dos objetivos do projeto de pesquisa do Estudante 3

Objetivos de pesquisa	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>
(30) “o objetivo [...] desenvolver minha pesquisa, a qual terá como foco o <i>ensino de língua italiana</i> ”. (PPVC3)	(31) “o objetivo [...] desenvolver minha pesquisa, a qual terá como foco o <i>ensino de língua italiana para adolescentes e adultos...</i> ” (PPVF3)

A modificação dos objetivos, no projeto de pesquisa da Estudante 3, também indicam um processo de referenciação, no qual o objetivo do trabalho, enquanto um objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), pode ter sido transformado. O curso de italiano como Língua de Herança não seria oferecido a todas as faixas etárias de moradores de Pedrinhas Paulista, se não aos adolescentes e adultos. Logo, a atividade formativa entre a mestrande e sua orientadora propiciou que o projeto de pesquisa se tornasse mais adequado ao que, efetivamente, seria realizado no trabalho.

A seguir, discutiremos um último quadro.

Quadro 41 - Processo de referenciação da fundamentação teórica do projeto de pesquisa do Estudante 3

Fundamentação Teórica	
<i>Versão comentada</i>	<i>Versão Final</i>
(32) “Ensinar Língua de Herança, portanto, pressupõe também o ensino da cultura , uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero [...]” (PPVC3)	(33) “Ensinar Língua de Herança, portanto, pressupõe também o ensino da cultura de origem , uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero [...]” (PPVF3)

Ao expor o conceito de “Ensinar Língua de Herança”, a Estudante 3, no excerto acima, faz uma conclusão, a qual provoca o comentário da orientadora, gerando, consequentemente, a mudança registrada no quadro acima. A mestrande faz uma associação entre o conceito de “cultura” e “cultura de origem”, como se ambas as noções fossem semelhantes. Supomos que, na esteira dos outros exemplos já discutidos, estamos diante também de um pensamento por complexo.

Como já explicamos, conforme Vigotski ([1934] 2009, p.180), o significado das palavras no pensamento por complexos pode ser melhor definido como nomes de famílias unificados em grupos de objetos. Aplicando essa reflexão ao caso acima, levantamos a hipótese de que o nome de família, no pensar da Estudante 3, poderia ser “cultura”, pois ela não distingue esse termo do outro, “cultura de origem”, componente do conceito de “língua de herança”. Assim, a intervenção da orientadora gerou uma recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003),

pois o conceito foi apresentado na versão final em outra direção tal qual ela deveria estar na versão comentada.

Agora, vamos nos deter nas análises dos mecanismos enunciativos, buscando discutir as vozes e as modalizações.

1.4 Mecanismos enunciativos

Nas análises anteriores, referentes aos tipos de discurso e à coesão nominal, não discutimos os aspectos enunciativos que os excertos mostravam. Todavia, nesta seção, recuperaremos alguns deles, buscando compreender as vozes e as modalizações encontradas nos projetos de pesquisa.

Em nossa pesquisa de mestrado (SANTOS, 2016) encontramos duas vozes nas análises dos mecanismos enunciativos, as quais nomeamos de: voz do estudante (início da Iniciação Científica) e voz do pesquisador (final da Iniciação Científica). Uma vez que, agora, estamos trabalhando com as versões dos textos, pudemos observar uma voz pela qual a interação entre o par menos experiente (os mestrandos) e o par mais experiente (os orientadores) pode ser analisada. Para Bronckart, Bulea e Bota (2006), além da formação propiciada pela escola, há outros sistemas formativos, nos quais os indivíduos mais experientes integram os recém-chegados no conjunto de pré-construídos coletivos, desenvolvendo conjuntamente atividades e mostrando as normas e os valores sociais, quando lhes são fornecidos comentários verbais sobre essas atividades.

Assim, propomos uma modificação nos termos, tendo em vista a especificidade de nosso trabalho atual, a “voz do pesquisador”, agora, passará a ser nomeada de “voz do pesquisador em formação”, pois, face ao par mais experiente, que comenta nos textos dos estudantes, verifica-se mais claramente que se trata de um dispositivo de formação de pesquisadores. Desse modo, a voz do par mais experiente será nomeada de “voz do pesquisador experiente”. Ambas serão discutidas a seguir e no decorrer desta tese.

Levantamos a hipótese de que a voz do pesquisador experiente assume a função de uma voz social. De acordo com Bronckart (1999, p. 327), as vozes sociais são procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que funcionam como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.

Discutiremos alguns casos em que a voz do pesquisador experiente intervém na escrita dos projetos de pesquisa dos estudantes, a fim de inseri-los na carreira da esfera acadêmica (LOUSADA; DEZUTTER, 2016). Isso pode ser discutido por meio dos comentários na Introdução dos projetos, na qual os estudantes propuseram o objetivo da pesquisa e construíram a argumentação necessária para justificá-la, bem como na seção de Fundamentação Teórica dos projetos. Em adição, a voz do pesquisador experiente nos permite compreender alguns traços da entrada dos estudantes não somente na esfera acadêmica, porém a sua inserção dentro de uma área de pesquisa, com suas filiações teóricas e interesses de investigação.

Como explicamos em nossa Fundamentação Teórica, a fim de possibilitar uma melhor compreensão das duas vozes encontradas, tomaremos dois recursos de polifonia estudados por Maingueneau (2008): a captação e a subversão. Como já explicamos, o ato de reproduzir um texto é definido por Maingueneau (2008, p. 173) como um fenômeno de polifonia, no qual ocorre a criação de um enunciado sobre outros enunciados. Para imitar um texto, o enunciador pode usar duas estratégias: a captação e a subversão. Na primeira, o enunciador busca textualizar na mesma direção que o texto imitado; na segunda, não há essa característica (MAINGUENEAU, 2008). Pensando em nossos dados, ao reproduzir os raciocínios conceituais, os mestrandos buscam captá-los, ou seja, expô-los segundo uma linha teórica de pensamento. Entretanto, em vários momentos, os orientadores não validam essas exposições teóricas enquanto uma completa captação, mas sim como uma subversão do raciocínio conceitual. Cabe, aqui, uma ressalva em relação aos textos analisados por Maingueneau (2008), ou seja, provérbios e textos publicitários e nossos textos. No caso de Maingueneau (2008) há uma intenção de realizar a subversão, pelos propósitos contextuais dos textos analisados. Já em nosso caso, não se pode dizer que há intencionalidade da parte dos estudantes, já que se trata de um processo formativo de aprendizagem de um quadro teórico. Apesar dessa diferença, optamos por utilizar essa categoria, já que os fenômenos analisados são semelhantes.

De acordo com Bronckart (1999, p.326), as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado. No discurso teórico, segundo o autor, a responsabilização pelo que é enunciado pode estar aparente. Isso ocorre, quando o enunciador assume a voz de um personagem e se coloca no texto como “criador do conhecimento” (BRONCKART, 1999, p.327). Em nossas análises, todavia, podemos depreender um posicionamento da voz do pesquisador em formação enquanto “reprodutor do conhecimento”.

Em outras palavras, quando os estudantes reproduzem um conceito (um conhecimento), nas exposições teóricas escritas, muitas vezes eles o subvertem demasiadamente de modo a provocar reações dos orientadores. Nessa interação formativa, identificamos a voz do pesquisador em formação e do pesquisador experiente.

No tocante às modalizações, constatamos, sobretudo nos diversos segmentos de exposições teóricas, que as avaliações na voz do pesquisador em formação se parecem lógicas com função epistêmica. Elas aparecem, quando se reproduz, geralmente, algum conceito teórico, citando o(s) especialista(os) que o define, evidenciando uma adesão (um comprometimento) de certeza àquela explicação conceitual. Porém, ao mesmo tempo, o conceito é reproduzido, segundo a interpretação pessoal da voz do pesquisador em formação, desviando o conceito tal como validade em determinada teoria.

Nesse momento, a voz do pesquisador experiente aparece, pois ela registra uma subversão (MAINGUENEAU, 2008) do conceito expressa pela opinião pessoal, buscando adequá-lo teoricamente⁵⁷. Assim sendo, as modalizações da voz do pesquisador experiente tendem a ser deônticas (como veremos abaixo, expressas por verbos no infinitivo, imperativo, entre outras formas), pois, conforme Bronckart (1999, p.331), são tipos de avaliações apoiadas nos valores do mundo social, ou seja, avalia-se segundo as normas em uso, no caso em questão, nas “normas” de uma teoria específica.

Nos excertos a seguir discutiremos as vozes e modalizações.

Estudante 1

Abaixo, o primeiro excerto:

(34) Como afirma Cristovão, (2010, p.105), quanto mais gêneros conhecer uma pessoa, maior será sua capacidade de agir com a linguagem em situações diversas. Nessa perspectiva, acreditamos que o contato com uma diversidade de gêneros possibilita ao aluno que transfira os conhecimentos aprendidos **[as capacidades de linguagem desenvolvidas]** a gêneros ainda não aprendidos. (PPVC1)

No trecho acima, já conhecido por nós, encontrado na Fundamentação Teórica, verificamos que a orientadora corrige a expressão “conhecimentos aprendidos”, indicando a troca do termo por “capacidades de linguagem”. Em outras palavras, o par mais experiente identifica uma subversão (MAINGUENEAU. 2008) na exposição do conceito, pois a voz do

⁵⁷ Ressaltamos novamente que, nesse caso e nos casos dos estudantes que veremos a seguir, não se trata de uma subversão intencional, como nos textos analisados por Maingueneau (2008).

pesquisador em formação reproduziu a noção, desvirtuando-a da sua direção. Logo, podemos entrever o grau de captação (MAINGUENEAU, 2008) do conceito pelo Estudante 1.

Embora, no segmento, não haja nenhum elemento explícito de implicação do mestrando, o comentário da voz do pesquisador experiente nos aponta que a subversão na exposição é de responsabilidade da voz do pesquisador em formação. Mesmo que no segmento tenha a citação de uma *expert* no conceito exposto, a responsabilização não é da especialista, pois há uma inadequação conceitual. É nesse sentido que, à luz de Bronckart (1999, p.327), podemos dizer que a voz do pesquisador em formação se posiciona como uma “reprodutora de conhecimentos”.

No tocante às modalizações, a voz do pesquisador em formação avalia o conteúdo temático de forma epistêmica. Se, para Bronckart (1999, p.330), as modalizações epistêmicas se referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições, a exposição teórica do excerto (34) não é, segundo a voz do pesquisador experiente, totalmente verdadeira. Algumas marcas linguísticas nos apontam para a adesão do pesquisador em formação com a verdade daquilo que ele reproduz por meio do verbo “acreditamos” que, na verdade, mostra uma “opinião” pessoal, em primeira pessoa e não propriamente o que os especialistas dizem.

Vejamos mais um exemplo:

(35) Os gêneros são materializações de atividades de linguagem, ou seja, enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953) **[cuidado pq Bakthin não usa o termo gênero textual]**. O gênero funciona, portanto, como um instrumento que viabiliza essa perspectiva do ensino de línguas orientada para a interação e comunicação, acreditando na ideia de que a linguagem deve ser tida como uma forma de ação no mundo. (PPVC1)

No excerto, verificamos a troca do termo “gênero textual” por “gênero do discurso”. A simples troca pode nos indicar, igualmente ao trecho anterior, o grau de apreensão dos conceitos científicos utilizados na pesquisa. Na perspectiva teórica adotada no estudo do Estudante 1, trabalha-se com a noção de gênero textual, porém o mestrando avalia o conteúdo daquilo que ele enuncia de forma epistêmica. Esse tipo de modalização diz respeito à avaliação do humano e marca o domínio do certo, do saber e da crença, relacionando-se com o conhecimento que se possui de algo.

Em consequência, nota-se que a voz do pesquisador experiente comenta a exposição teórica, apontando que ela possui uma inconsistência, tomando-se o domínio do saber de dado perspectiva teórica. Assim, na voz do pesquisador experiente, podemos encontrar uma modalização deôntica, expressa pela palavra “cuidado”, a qual indica que algo no conteúdo

temático da exposição teórica não estava em conformidade com as “normas” de validade conforme os especialistas. Lembremos de que, para Bronckart (1999, p.331), as modalizações deônticas avaliam elementos do conteúdo temático como sendo do domínio das normas coletivas.

Passemos, agora, aos dados da Estudante 2.

Estudante 2

Retomemos o excerto a seguir:

(36) A escolha de se trabalhar com essas representações em períodos diversos se deve, em primeiro lugar, pelo interesse em recuperar a memória sócio-discursiva a respeito do Movimento Estudantil local; em segundo lugar, pela perspectiva de traçar um comparativo entre as construções sociolinguísticas e discursivas **[Sugiro ‘linguístico-discursivas’ ou sociossemióticas]** oriundas do dito período do Regime Militar brasileiro e as mais contemporâneas. (PPVC2)

No excerto acima, podemos encontrar uma reflexão parecida com a anterior. A voz do pesquisador experiente, enquanto uma voz social avaliadora (BRONCKART, [1997] 1999), percebe uma subversão (MAINGUENEAU, 2008) na exposição teórica, sugerindo uma adequação maior em relação às teorias adotadas na pesquisa da Estudante 2. Novamente, aqui, a voz do pesquisador em formação se posiciona como “reprodutora de conhecimentos”, pois a troca dos termos não tem respaldo teórico, nem nos *experts*, logo se trata, a nosso ver, da responsabilização enunciativa do par menos experiente.

Nesse processo formativo, então, podemos entrever que as abordagens teóricas utilizadas não foram totalmente captadas (MAINGUENEAU, 2008) pela mestrandia.

Em relação as modalizações, novamente aparece a modalização epistêmica, pois a voz do pesquisador em formação está se relacionando com o conhecimento, apresentando-o de forma aparentemente certa, todavia o pesquisador experiente intervém, questionando a “certeza” da exposição teórica, a fim de ajustá-la, para que se aproxime do valor conceitual tal como aceito pelos especialistas de uma teoria.

Analisemos mais um excerto:

(37) Ademais, levando-se em conta que Fairclough (2001) chama atenção para a questão de que atualmente, em estudos de várias áreas, começa-se a reconhecer que mudanças no uso linguageiro estão relacionadas com mudanças sociais e culturais [...] busca-se nessa pesquisa, através da análise linguística e histórico-discursiva do *corpus*, depreender as mudanças sociais

ocorridas durante o chamado Regime Militar e suas implicações e influências remanescentes (ou não) na década atual. **[Cuidado. Isso é Sociologia e História. Tirar. O que você pode fazer é propor estudar as correlações entre fatores sócio-históricos e linguístico-discursivos, o que é desejável e precisa ser feito, mas é com foco no discursivo].** (PPVC2)

Nesse excerto, encontrado na seção de Justificativa, a voz do pesquisador experiente interfere no conteúdo temático, a fim de alertar a Estudante 2 sobre uma contribuição citada por ela, a qual a pesquisa não poderá mostrar. A partir da intervenção do par mais experiente, podemos compreender melhor a voz do pesquisador em formação, que se responsabiliza por uma contribuição a qual a pesquisa não teria condições de oferecer. Esse posicionamento enunciativo é distinto em relação ao esperado de um pesquisador, que deve justificar a importância do seu trabalho.

No tocante às modalizações, o excerto acima é lapidar, a nosso entender, para compreender o tipo de avaliações expressas pela voz do pesquisador experiente. As modalizações encontradas são deônticas, pois expressam julgamentos baseados nos valores, na obrigação social e nas normas. As marcas linguístico-discursivas que evidenciam isso são, o uso da palavra “Cuidado” e do verbo no infinitivo “Tirar”, ambas indicando que a voz do pesquisador em formação não está em conformidade com as regras; o uso da locução “pode fazer” e “precisa ser feito”, sinalizando ações a serem realizadas de acordo com os critérios de obrigação social.

Na versão final do projeto de pesquisa, reformula-se o excerto, eliminando a ideia apontada pela voz experiente:

(38) Ademais, busca-se, nesta pesquisa, através da análise do corpus, estudar as correlações entre fatores sócio-históricos e linguístico-discursivos, levando-se em conta que Fairclough (2001) aponta o fato de que, atualmente, em estudos de várias áreas, se começa a reconhecer que mudanças no uso linguageiro estão relacionadas com mudanças sociais e culturais, o que faz a análise linguística ser um método importante para os estudos das mudanças sociais. (PPVF2)

Através da voz do pesquisador experiente, a Estudante 2 atrelou o que pretendia focalizar na pesquisa à citação indireta de Fairclough (2001), de modo que a análise teve como especificidade os aspectos linguístico-discursivos e, a partir deles, que se apontariam considerações de outro domínio do saber. Assim, a aluna se adequou às possibilidades oferecidas por uma área de pesquisa específica.

Para finalizar, passemos às análises dos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Analisemos o primeiro excerto:

(39) Ensinar Língua de Herança, portanto, pressupõe também o ensino da cultura [**cultura de origem**], uma vez que ambas estão intimamente ligadas e, sendo língua dos pais e dos avós, entendemos que não se deve partir do zero, já que esses alunos trazem consigo um conhecimento muito amplo das manifestações culturais, celebrações, tradições, gastronomia e até mesmo algum domínio da língua. (PPVC3)

No exemplo acima, localizado na Fundamentação Teórica, verificamos que a orientadora comenta após o uso da palavra “cultura”, sinalizando a troca do termo por “cultura de origem”. Em outras palavras, o par mais experiente, *expert*, ou melhor, nesse caso, é a autora do conceito, identifica uma subversão (MAINGUENEAU. 2008) na exposição, pois a voz do pesquisador em formação tentou “imitar” a noção, porém ela a desvirtuou da sua direção original. Logo, podemos entrever o grau de captação (MAINGUENEAU, 2008) do conceito pela Estudante 3.

No que tange às modalizações, a voz do pesquisador em formação mostra uma avaliação baseada em um valor de certeza do conceito exposto. Linguisticamente, os verbos conjugados no tempo presente gnômico - usado para expressar um fato ou condição permanentemente verdadeira - podem evidenciar o epistêmico de verdade daquilo que é enunciado

1.5 Quadro síntese das análises dos projetos de pesquisa

A seguir, apresentaremos um quadro síntese de nossas análises do gênero textual projeto de pesquisa e versão comentada, a fim que seja possível verificar, nas análises do próximo gênero textual, a relação entre eles em nosso estudo longitudinal.

Quadro 42 - Síntese das análises dos projetos de pesquisa e versão comentada

Categoria de análise	Exemplos	Interpretação
Contexto de produção	<i>Comentários dos orientadores:</i> [Sugiro retirar pois fica ambíguo], [Diminua, de acordo com...], [Deixar somente...], [Acho melhor...]. [Cuidado...]	Início do processo de formação. Os pesquisadores mais experientes desenvolvem as atividades de pesquisa conjuntamente aos mestrandos, fornecendo-lhes comentários verbais sobre essas atividades

<p>Tipos de discurso</p>	<p>Ex. 1: “Assim, busca-se, neste trabalho, através de uma perspectiva crítico-descritiva, de que maneira a mídia impressa local se posiciona em relação ao Movimento Estudantil, levando-se em conta um estudo de todas [Cuidado com o exagero] as estratégias textuais empregadas [...]” (PPVC2)</p> <p>Ex. 2: “[...] busca-se nessa pesquisa, através da análise linguística e histórico-discursiva do <i>corpus</i>, depreender as mudanças sociais ocorridas durante o chamado Regime Militar e suas implicações e influências remanescentes (ou não) na década atual. [Cuidado. Isso é Sociologia e História. Tirar. O que você pode fazer é propor estudar as correlações entre fatores sócio-históricos e linguístico-discursivos, o que é desejável e precisa ser feito, mas é com foco no discursivo]”. (PPVC2)</p> <p><i>Intervenções na Fundamentação Teórica:</i></p> <p>Ex. 3: “Como afirma Cristovão, (2010, p.105), quanto mais gêneros conhecer uma pessoa, maior será sua capacidade de agir com a linguagem em situações diversas. Nessa perspectiva, acreditamos que o contato com uma diversidade de gêneros possibilita ao aluno que transfira os conhecimentos aprendidos [as capacidades de linguagem desenvolvidas] a gêneros ainda não aprendidos.” (PPVC1)</p>	<p>Predomínio do discurso teórico e do misto interativo-teórico nas versões comentadas. Os comentários dos orientadores têm a função de:</p> <p>i) Adequar a escrita acadêmica ao gênero textual projeto de pesquisa (Ex. 1 e 2).</p> <p>ii) Adequar a escrita teórica dos estudantes à determinada teoria. Presença de raciocínios lógico-associativos de baixa abstração (Ex. 3).</p>
<p>Coesão nominal</p>	<p>Ex. 1: “Contudo, o objetivo de produzir falantes da língua italiana não tem sido alcançado [...] e a partir dele desenvolver minha pesquisa, a qual terá como foco o ensino de língua italiana [para adolescentes e adultos] como língua de herança, através da abordagem comunicativa.” (PPVC3)</p> <p>Ex. 2: Os gêneros são materializações de atividades de linguagem, ou seja, enunciados relativamente estáveis presentes em cada esfera da atividade</p>	<p>Os comentários dos orientadores buscam especificar as palavras e expressões (Ex. 1)</p> <p>Na Fundamentação Teórica os comentários dos orientadores parecem recategorizar os raciocínios lógico-associativos de baixa abstração. (Ex. 2)</p>

	humana e sócio-historicamente construídos (BAKHTIN, 1953) [cuidado pq Bakhtin não usa o termo gênero textual]. ” (PPVC1)	
Vozes	<p>Ex. 1: “Para se apropriar de um determinado gênero de maneira eficiente, é preciso conhecer [desenvolver] os três tipos de capacidades de linguagem que o compõem [...]. (PPVC1)</p> <p>Ex. 2: “A escolha de se trabalhar com essas representações em períodos diversos se deve, em primeiro lugar, pelo interesse em recuperar a memória sócio-discursiva a respeito do Movimento Estudantil local; em segundo lugar, pela perspectiva de traçar um comparativo entre as construções sociolinguísticas e discursivas [Sugiro linguístico-discursivas ou sociossemióticas] oriundas do dito período do Regime Militar brasileiro e as mais contemporâneas.” (PPVC2)</p>	<p>A voz social do pesquisador experiente busca produzir uma captação dos conceitos. (Ex. 1 e 2)</p> <p>A voz do pesquisador em formação parece subverter os conceitos teóricos a partir de impressões fatuais. (Ex. 1 e 2)</p>
Modalizações	<p>Ex. 1: Para os estudos argumentativos, sobretudo no que se refere ao gênero artigo de opinião, serão utilizados, além de Charaudeau (2014c), Breton (2003) e Reboul (2004). [Estudante 2, você selecionou MUIIIITAS categorias de análise. No começo da página 4, você tinha falado no modelo do van Leeuwen, estratégias de autorização/legitimação, organização textual e argumentação. Aqui na página 6, você falou em metáforas, Dinâmica de Forças, categorização. Aí na p. 7, você falou em <i>éthos</i>. Não há como dar conta de tudo isso.]. (PPVC2)</p> <p>Ex. 2: “Para se apropriar de um determinado gênero de maneira eficiente, é preciso conhecer [desenvolver] os três tipos de</p>	<p>Modalizações deônticas na voz do pesquisador experiente. (Ex. 1)</p> <p>Modalizações epistêmicas na voz do pesquisador em formação. (Ex. 2)</p>

	capacidades de linguagem que o compõem [...]” (PPVC1)	
--	---	--

2. Resultados das análises dos relatórios de qualificação e versões

Iniciaremos as nossas análises pela discussão do contexto de produção para, depois, centrarmos-nos na organização textual dos relatórios de qualificação.⁵⁸ Finalmente, discutiremos alguns aspectos relevantes dos mecanismos enunciativos. Em cada categoria selecionada para as análises, propomos a seguinte organização: explicaremos os resultados gerais encontrados e, em seguida, mostraremos as análises a partir de alguns excertos dos relatórios de qualificação (versão comentada e final) produzidos pelos três estudantes. Os trechos analisados se centrarão nas exposições escritas dos conceitos teóricos e, no capítulo de Análises/resultados parciais, nos momentos de generalizações ou sínteses.

2.1 Contexto de produção

O relatório de qualificação é um texto obrigatório para a inscrição dos mestrados no exame de qualificação. Na verdade, ele é o objeto de avaliação dos pesquisadores que examinarão o estudo em investigação, pois, a partir dele, serão formuladas algumas perguntas e sugestões, a fim de averiguar o andamento da pesquisa e se o mestrando tem capacidade de desenvolvê-la. Para Salomon (2004, p. 227), o relatório é parte imprescindível da pesquisa, pois ele proporciona um momento de revisão, através do reexame do trabalho, dados, conceitos utilizados, processos, técnicas e conclusões tiradas.

Os estudantes, participantes da nossa pesquisa, no momento da escrita dos seus relatórios, estavam na metade do percurso do mestrado e tinham realizado leituras teóricas sobre os conceitos que utilizariam, bem como já tinham estabelecido um método de análise para os dados coletados. Ademais, algumas análises quantitativas dos dados já haviam se realizado, além de algumas análises qualitativas.

O lugar social de produção do relatório de qualificação foi a Universidade de São Paulo, onde a prática formativa do mestrado ocorre. É no momento intermediário do processo de formação que a interação por meio do relatório será realizada. Mais especificamente, os lugares

⁵⁸ Siglas dos relatórios de qualificação, indicadas em cada excerto: relatório de qualificação versão comentada (RQVC) e relatório de qualificação versão final (RQVF).

sociais foram os três programas de Pós-graduação, nos quais os participantes de nossa pesquisa estavam matriculados. Segundo as prescrições dos Regulamentos dos três Programas de Pós-graduação, o relatório de qualificação deve ser organizado de modo a versar sobre os seguintes assuntos: descrição das atividades acadêmicas dos mestrandos, como as apresentações de pesquisa, os artigos escritos, as disciplinas cursadas e o desempenho nelas obtido, entre outras; o histórico da pesquisa e os objetivos pretendidos; as teorias que foram selecionadas para a execução do trabalho; os resultados já obtidos e, por último, as etapas posteriores para o término.

O relatório de qualificação, diferentemente do projeto de pesquisa, por exemplo, foi produzido pela primeira vez pelos três estudantes no âmbito do mestrado, logo os orientadores muito contribuíram, a fim de que eles tivessem a consistência necessária para serem apresentados à banca examinadora. Assim, os destinatários dos relatórios foram, em primeiro lugar, os orientadores, e, depois, os pesquisadores convidados a integrarem os exames de qualificação. Tanto os orientadores, quanto os membros da banca avaliadora são pesquisadores experientes, cujas pesquisas se aproximam dos trabalhos realizados pelos estudantes.

O papel social ocupado pelos mestrandos, no momento intermediário da pesquisa, foi de pesquisadores em formação⁵⁹. No entanto, após cumprida a metade do percurso da pós-graduação, exige-se dos estudantes mais maturidade tanto em relação ao domínio dos conceitos teóricos selecionados para as análises, quanto uma capacidade analítica mais aprimorada para interpretar os dados já coletados.

No tocante aos conceitos teóricos utilizados na pesquisa, de acordo com Marconi e Lakatos (2012, p. 136), o que não foi alterado pela pesquisa deve ser repetido no relatório. Sendo assim, encontramos muitas alterações nos textos, logo há diversas intervenções dos orientadores, sobretudo na exposição teórica dos estudantes, na versão comentada. A exposição teórica dos projetos de pesquisa pode sofrer modificações até a apresentação do relatório de qualificação, no entanto é essencial a apresentação correta do modelo teórico de referência, a fim de que o leitor saiba qual é a base teórica para a análises dos dados (SALOMON, 2004, p. 230).

Em relação à apresentação das análises dos dados, Salomon (2004, p. 233) afirma que ela consiste no emprego de técnicas cuja finalidade é fornecer ao pesquisador os elementos de inferência, uma vez que as conclusões parciais das pesquisas são a consequência da análise.

⁵⁹ Aprofundaremos a reflexão sobre o papel social do pesquisador em formação na discussão sobre os mecanismos enunciativos, sobretudo em relação às vozes.

Conforme apontamentos de Marconi e Lakatos (2012, p. 136), o relatório de pesquisa não tem a função de aliciar o leitor, porém demonstrar as evidências a que se chegou através da pesquisa, mesmo que algum resultado seja inconclusivo. Ainda, segundo eles, as relações e correlações entre os dados obtidos constituem o cerne dessa parte do relatório (MARCONI; LAKATOS, p. 137).

Enfim, de acordo com Kleina (2016, p. 125), o relatório de qualificação tem o objetivo de descrever objetivamente os fatos científicos que ocorreram na pesquisa. Além disso, o pesquisador faz análise deles para chegar a conclusões ou tomar decisões. Portanto, é no relatório de qualificação que a pesquisa se estrutura, pois, para a sua escrita, é necessária uma organização lógica dos itens dos conteúdos a serem desenvolvidos.

2.2 Infraestrutura geral dos textos

Daremos início às análises da infraestrutura textual, iniciando pelo plano global dos conteúdos temáticos para, depois, investigarmos os tipos de discurso.

2.2.1 Plano global dos conteúdos temáticos

Abaixo, descreveremos o sumário da versão final dos relatórios de qualificação de mestrado dos três estudantes, a fim de auxiliar a compreensão dos conteúdos temáticos abordados. Negritaremos as seções dos projetos que serão analisadas, assim como explicado em nossa Metodologia.

Para iniciar, retomemos o plano global dos conteúdos temáticos do gênero textual relatório de qualificação, assim como preconizado pelos especialistas (RODRIGUES, 2008; SILVA; SILVA, 2010; KLEINA, 2016, p. 125), porém adaptando-o ao que prescrevem os três Programas de Pós-graduação, nos quais os participantes da nossa pesquisa estavam matriculados:

Quadro 43 - Plano global descrito pelos experts e Plano global em nosso contexto

Plano global descrito pelos <i>experts</i>	Plano global em nosso contexto
Capa	Capa
Folha de rosto	Folha de rosto
Resumo	Resumo
Listas	Listas

Sumário	Sumário	
-	Ficha de identificação pessoal e acadêmica	PARTE A
Introdução (tema, objetivos e justificativa)	Introdução (tema, objetivos e justificativa)	PARTE B
Revisão bibliográfica	Revisão bibliográfica	
Metodologia (resultados e discussão dos resultados)	Metodologia (resultados e discussão dos resultados)	
Conclusões e/ou recomendações	Conclusões e/ou recomendações	
Referências	Referências	
Anexos	Anexos	
Agradecimentos	-	
Ficha de identificação pessoal	-	

Em linha gerais, os relatórios que analisamos continham todos os itens, exceto os dois últimos, agradecimentos e ficha de identificação. Na verdade, a ficha de identificação, ou seja, os dados (pessoais, porém sobretudo acadêmicos) dos mestrados eram inseridos na Parte A dos relatórios. Em nosso contexto, o relatório deveria ser composto pelas partes A e B. Na primeira, relatam-se as disciplinas cursadas e com o quê contribuíram para a pesquisa; depois são relatadas as apresentações orais realizadas, artigos escritos e atividades acadêmicas no geral. A Parte B é reservada para a pesquisa em si.

Diante disso, inserimos, acima, a Parte A, na estrutura do gênero textual relatório de qualificação.

Estudante 1

Quadro 44 - Capítulos e seções analisadas no relatório de qualificação do Estudante 1

Parte B do relatório de qualificação	Conteúdo
<i>Introdução</i>	✓ Objetivos e perguntas de pesquisa
<i>Pressupostos teóricos</i>	1. interacionismo social 1.1 Mediação e as funções psicológicas superiores 1.2 Desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal 1.3 Desenvolvimento da linguagem escrita 2. O interacionismo sociodiscursivo 2.1 O modelo de análise do ISD 3. A análise da conversação/interação 4. O Ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais

	5. Produção escrita e correções linguageiras 6. As tecnologias no ensino da língua
<i>Metodologia</i>	1 Contexto de pesquisa 2 Procedimentos de coleta de dados 3 Procedimentos de análise
<i>Análises parciais</i>	- As funções comunicativas observadas nas interações entre os alunos no Facebook, no GoogleDocs e nas videoconferências - As dificuldades na mobilização de capacidades de linguagem encontradas nos textos dos alunos brasileiros - A correção dada pelos alunos canadenses - O papel do dispositivo na colaboração entre os alunos e nas mediações formativas de correção linguageira
<i>Considerações parciais</i>	✓ Conclusões parciais

Estudante 2

Quadro 45 - Capítulos e seções analisadas no relatório de qualificação do Estudante 2

Parte B do relatório de qualificação	Conteúdo
<i>Capítulo 1: O Movimento Estudantil na História do Brasil</i>	Introdução 1.1 O Movimento Estudantil: um breve histórico 1.2 O Golpe de 1964: como foi instaurado o Regime Militar Brasileiro 1.3 1968: o Movimento Estudantil no “ano que não terminou” 1.4 A Batalha da Maria Antônia
<i>Capítulo 2: A Teoria Semiolinguística</i>	Introdução 2.1 Semiolinguística 2.2 Semiotização do mundo: um processo duplo 2.3 Ato de linguagem 2.4 Circunstâncias de Discurso 2.5 Sujeitos de linguagem 2.6 Modos de organização do discurso
<i>Capítulo 3: A representação dos atores sociais e de suas práticas: a transitividade em perspectiva sistêmico-funcional</i>	Introdução 3.1 A Linguística Sistêmico-Funcional 3.2 A transitividade 3.3 Processos e Participantes 3.4 Circunstâncias
<i>Capítulo 4: A representação diacrônica do Movimento Estudantil no Jornalismo Impresso Paulista.</i>	Introdução 4.1 Procedimentos metodológicos 4.2 A produção dos gêneros informativos a partir da perspectiva semiolinguística

	4.3 Modos de organização do discurso noticioso: considerações sobre a diacronia dos gêneros informativos 4.4 Representação de atores sociais
<i>Capítulo 5</i>	Conclusão

Estudante 3

QUADRO 46 - CAPÍTULOS E SEÇÕES ANALISADAS NO RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO DO ESTUDANTE 3

Parte B do relatório de qualificação	Conteúdo
<i>Introdução</i>	Objetivos e perguntas de pesquisa
<i>Capítulo 1 – Cultura e Língua de Herança</i>	1.1 Conceito de cultura, Competência intercultural e Choque cultura 1.2 Conceito de língua de herança 1.3 As particularidades da Cultura no ensino de Língua de Herança.
<i>Capítulo 2 – Produção de materiais didáticos na Era Pós-Método</i>	2.1 História oral e produção de materiais didáticos 2.2 Era Pós-método e a produção de materiais didáticos
<i>Capítulo 3 – Metodologia</i>	3.1 Objetivos e perguntas direcionadoras da pesquisa 3.2 Pesquisa qualitativa e estudo de caso 3.3 Contexto de pesquisa 3.4 Participantes da pesquisa 3.5 Instrumentos para geração de dados
<i>Capítulo 4 – Análises</i>	Análises parciais
<i>Considerações finais</i>	Conclusões finais

2.2.2 Tipos de discurso

A dinâmica entre os tipos de discurso predominantes nos relatórios de qualificação se assemelha àquela analisada nas versões dos projetos de pesquisa, isto é, a presença do discurso teórico. Entretanto, no que tange à abstração encontrada nos raciocínios lógicos criados (BULEA; BRONCKART, 2008), há diferenças em relação àquela dos projetos.

O discurso teórico pode ser encontrado no relatório de qualificação por meio de algumas marcas linguísticas como:

- Nítida dominância das formas do presente

(40) Sobre o chamado ato de linguagem (A de L), como mencionado na seção anterior, Charadeau (2014) propõe a existência de uma situação de troca que é dependente da intencionalidade dos parceiros envolvidos. Tal ato desenvolve-se em um determinado contexto situacional que implica aos sujeitos da troca identidade, conhecimentos de mundo compartilhados e existência de um movimento de influência de um em relação ao outro, por meio de determinadas estratégias. (RQVF2)

- Presença de múltiplos organizadores lógico-argumentativos

(41) Outro aspecto da cultura de cada país a ser ressaltado nesta ocorrência relatada por V.P. é o fato de os brasileiros se comunicarem em alto contexto e os italianos em baixo contexto. Segundo Edward T. Hall (1976), contexto e significado estão relacionados [...] Por outro lado [...] (RQVF3)

- Presença de modalizações lógicas

(42) Em contrapartida, a cooperação entre os indivíduos da espécie humana se dá de maneira mediada por “verdadeiras interações verbais” (idem, p. 32), o que configura uma dimensão de organização particular que justifica, segundo o autor (Bronckart, 1999/2012), que sejam chamadas de sociais. Certamente, o início da cooperação entre os organismos humanos [...] (RQVF1)

- Grande frequência de anáforas pronominais, nominais

Apresentam-se, nesse modelo teórico de transitividade, seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Eles são subdivididos em duas categorias: os três primeiros se encaixam na categoria de principais; o restante, na de secundários. Esses últimos [...] (RQVF2)

Além do discurso teórico predominante, o discurso interativo também pode ser encontrado, sobretudo nas versões, nas quais há um “diálogo” entre os estudantes e seus orientadores por meio dos comentários destes. O discurso interativo pode ser observado pelo uso de dêiticos de pessoa: “eu”, “você”; de lugar: “aqui”.

As análises que serão mostradas a seguir se centram em dois capítulos dos relatórios de qualificação: Fundamentação Teórica e Análises/resultados parciais da pesquisa. Vamos iniciar pelos resultados das análises nos capítulos de Fundamentação Teórica.

2.2.2.1 Tipos de discurso no capítulo de Fundamentação Teórica

Conforme já discutimos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, Bronckart (1999, p. 154) entende que, na ordem do EXPOR, o conteúdo temático é sempre interpretado à luz dos critérios de validade dos conhecimentos coletivos humanos. Diante disso, levantamos a hipótese de que os comentários dos orientadores têm a função adequar a escrita teórica dos estudantes às representações coletivas.

Em outras palavras, a partir do entendimento de Bronckart (1999), podemos dizer que as interferências dos orientadores têm a função de adequar o discurso teórico em conformidade com os raciocínios previstos nas teorias. Isto é, fazer a adequação entre o mundo discursivo produzido pela escrita teórica na definição dos conceitos, em relação a eles tais como são definidos nas teorias das quais fazem parte. Assim, não haveria possibilidade de interpretações diversas dos conceitos, pois foram explicados e ancorados teoricamente tal como atestados pelos especialistas. Em suma, constatamos que, neste momento intermediário da pesquisa, os comentários dos orientadores visam a intervir no raciocínio lógico criado pelos estudantes no texto, garantindo maior correção conceitual e impessoalidade.

Conforme já apontado nas análises do contexto de produção, a interação preconizada em um relatório de pesquisa exige que os pesquisadores apresentem o arcabouço teórico de base, o qual utilizarão no decorrer do trabalho, especialmente na aplicação dos dados. Sobre isso, Salomon (2004, p. 230) entende que no relatório é necessário se ter a definição do modelo teórico de base mais indicado para atender satisfatoriamente o objetivo da pesquisa.

Desse modo, verifica-se, no discurso teórico das seções de apresentação dos conceitos basilares, diversas intervenções dos orientadores dirigidas à escrita dos estudantes, a fim de corrigir algumas explicações conceituais, adequando-as ao que é validado pelos especialistas. Os primeiros destinatários dos relatórios, ou seja, os professores, identificam as inadequações nas exposições teóricas. Diante disso, podemos supor que os mestrando estão aprendendo os conceitos centrais para a pesquisa. Essa constatação pode ser mais bem compreendida por meio de alguns excertos.

Finalmente, encontramos, na versão comentada do relatório da Estudante 2, exclusivamente, um raciocínio lógico associativo entre um conceito e outro, baseado em impressões da mestranda, semelhante ao que já discutimos nos projetos de pesquisa.

Vejamos, em primeiro lugar, os excertos abaixo, referentes ao emprego do discurso teórico em relação às teorias adotadas pelos três mestrando em relação à explicação

aparentemente semelhante à de um conceito científico, mas com inconsistências, seja em relação a uma noção não conceituada pelos estudantes.

Estudante 1

O primeiro excerto que analisaremos pertence ao capítulo de Fundamentação Teórica da versão comentada do relatório de qualificação do Estudante 1. Especificamente, conforme o plano global dos conteúdos temáticos descrito na seção anterior, o excerto pertence à seção “Produção escrita e correções languageiras”. Recordemos que, em sua pesquisa, o mestrando analisava correções realizadas por alunos universitários canadenses em textos escritos em francês, produzidos por alunos de língua francesa, que cursavam uma disciplina de graduação na USP. Para embasar teoricamente o conceito de correção, o mestrando buscou se aprender de uma classificação de modo/tipos de correção, proposta pelos dois estudiosos citados no excerto abaixo.

(43) Os estudos de Serafini (1989) e de Ruiz (2010) propuseram classificações sobre os movimentos de correção mais comuns feitos por professores da seguinte forma: i) Correção resolutive: quando o professor detecta os erros do aluno e ele mesmo os corrige **[procurar direito a definição de erro]** [...] (RQVC1)

Na explicação sobre os tipos de correção, deparamo-nos com um comentário da orientadora, destacado acima. É possível aludir que a professora percebeu alguma inconsistência na escrita teórica do estudante, por isso pediu-lhe para procurar a definição de “erro” tal como concebida por Serafini e Ruiz. Sabendo que a pesquisa do Estudante 1 tem como base teórica os pressupostos teóricos vigotskianos⁶⁰, nos quais há uma noção de “erro”, supõe-se que a orientadora pode ter compreendido que o estudante estivesse considerando a noção “erro” igual nas duas teorias, aquela proposta pelos dois autores, e a outra, de linha vigotskiana.

Se, para Bronckart ([1997] 1999), a ordem do EXPOR apresenta o conteúdo temático sempre à luz dos critérios de validade dos conhecimentos coletivos humanos, supomos que a professora orienta o estudante a definir o conceito de “erro” tal como é entendido na sua teoria de origem, evitando, assim, outras interpretações inválidas. Conclui-se que a orientadora detectou uma inconsistência pela falta de explicação, logo ela buscou por meio do seu

⁶⁰ Cf. Plano global dos conteúdos temáticos do relatório de qualificação do Estudante 1.

comentário intervir no discurso teórico produzido pelo Estudante 1, a fim de aperfeiçoar o raciocínio lógico apresentado.

No exemplo posterior, é possível uma conclusão semelhante:

(44) Seguindo essa lógica, a escrita não deve ser tida como uma habilidade motora, mas como uma linguagem **[Pegar a definição de Saussure]** ou seja, “um sistema complexo de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). (RQVC1)

O excerto acima faz parte da seção teórica “Desenvolvimento da linguagem escrita”. No excerto, o Estudante 1 expunha sobre a linguagem escrita à luz de Vigotski. Ao definir a escrita como uma linguagem, a orientadora intervém no discurso teórico do mestrando, buscando evitar que o termo “linguagem” seja compreendido como um conceito comum, mas como um verdadeiro conceito, específico de um autor, no caso da pesquisa em questão, Saussure. Retomando Bronckart ([1997] 1999), o mundo discursivo da ordem do EXPOR, ao se aproximar dos conhecimentos validados pelo coletivo, tende a apresentar um conteúdo temático como crível e verdadeiro. Assim, podemos deduzir que a orientadora busca tornar o raciocínio escrito do estudante mais atestável por meio de definições ancoradas teoricamente.

Para aprofundar essa discussão, tomemos dois excertos do relatório de qualificação comentado da Estudante 2.

Estudante 2

Para as análises dos excertos a seguir, lembremo-nos de que, em sua pesquisa, a Estudante 2 utiliza a Teoria Semiociológica e a Linguística Sistemico-Funcional. Ressalta-se, por isso, que vários conceitos de ambas as teorias que devem ser aprendidos pela mestranda, para que sejam expostos corretamente em seu relatório de qualificação. No excerto abaixo, a estudante discorre sobre a Teoria Semiociológica.

(45) Vale destacar que essas estratégias não podem contrariar as restrições impostas pelo contrato comunicacional **[Eu acho que a noção de contrato é fundamental na Semiociologia e sua definição deveria constar no texto de verdade.]**elas estão estreitamente condicionadas a ele, de modo que, diante disto, o “sujeito enunciativo tem uma margem de manobra que concretiza seu projeto de fala por meio de suas estratégias discursivas” (CORRÊA-ROSADO, 2014, p. 15). (RQVC2)

No excerto em discurso teórico, acima, verifica-se uma intervenção do orientador na escrita da mestrandia, após ela citar o conceito de “contrato comunicacional”. De acordo com o professor, o conceito em questão deveria ser definido, pois é “fundamental” na teoria adotada. Mais uma vez, intervém-se no raciocínio lógico construído, a fim de aperfeiçoá-lo. Retomando Bronckart ([1997] 1999), o mundo discursivo da ordem do EXPOR, ao se aproximar dos conhecimentos validados pelo coletivo, tende a apresentar um conteúdo temático como crível e verdadeiro. Assim, podemos deduzir que o orientador busca tornar o raciocínio escrito da estudante mais crível por meio de definições mais explicadas.

Os dois excertos a seguir têm uma particularidade, pois ambos possuem um comentário o qual demonstra não um erro conceitual, mas uma percepção do orientador de que as explicações carecem de uma reestruturação/clareza maiores, para que sejam boas exposições de conceitos teóricos. No primeiro excerto, a Estudante 2 define a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, especificando em que ela consiste. Como é observável abaixo, o orientador pede à aluna a revisão da explicação, pois detectou alguma inconsistência na exposição.

(46) A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) consiste em uma abordagem teórica que enfatiza a dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos textos à organização gramatical. **[VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. [VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. Acrescente a ênfase à dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos textos à organização gramatical]** (RQVC2)

No próximo excerto que analisaremos, expõe-se o conceito de “Situação extralinguística”. Novamente, o orientador, *expert* na teoria em questão, percebeu que a noção não foi explicada erroneamente, porém é preciso deixá-la mais clara, para que não haja equívocos conceituais. A intervenção na escrita em discurso teórico teve como finalidade melhorar o raciocínio lógico construído, dando-lhe a maturidade conceitual necessária.

(47) Outro componente constituinte das C de D⁶¹ é a Situação extralinguística, que se constrói por meio do ambiente material relativo à codificação ou à decodificação da mensagem. Tal ambiente é pertinente ao fato de que os sujeitos da troca são possuidores do mesmo saber a respeito do mundo que os envolve, e por conta disso, esse ambiente pode ser “transformado em

⁶¹ C e D significa “Circunstância do Discurso. Trata-se de um conceito proposto por Charaudeau, no âmbito da Teoria Semiolinguística.

palavras”. [Não está clara a noção. Parece que a situação extralinguística se refere ao espaço físico. É só isso mesmo?]. (RQVC2)

Conforme já explicamos em outras análises, de acordo com Bronckart (1999, p. 151), os conteúdos temáticos da ordem do NARRAR, embora possam apresentar desvios maiores ou menores, devem permanecer como um mundo “parecido” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Essa mera “aparência” não é comum nos conteúdos temáticos da ordem do EXPOR. Sendo assim, os comentários do orientador, nos dois excertos acima, podem indicar uma adequação do discurso teórico de modo que ele de fato exponha os conceitos tal como preconizados pelas teorias, não abrindo possibilidade para uma definição ficcional (mais criativa) ou que somente se “aparente” a determinado conceito.

Para finalizar, discutiremos um exemplo particular, diferente dos anteriores e dos posteriores. Vejamos o excerto:

(48) Charaudeau (2005) propõe que a semiotização do mundo se constrói através de um duplo processo: o de *transformação* e o de *transação*. O primeiro desses processos ocorre a partir do sujeito emissor que transforma o “mundo a significar” em “mundo significado”. Tal processo implica quatro tipos de atividades: a *identificação*, que realiza a conceitualização [Ele usa **conceitualização ou conceptualização?**] e nomeação dos seres do mundo [...] (RQVC2)

Acima, a mestrandia discorria sobre o conceito de “semiotização” e os dois processos que a constroem, referente à Teoria Semiolingüística. Ao abordar o primeiro desses processos, “a transação”, a estudante usa um termo e, em consequência, gera um comentário do orientador. Segundo ele, o termo utilizado não consta na teoria em questão, logo a Estudante 2 fez uma associação como se “conceitualização” fosse o mesmo que os outros dois termos citados no comentário do professor.⁶² À luz de Bronckart (1999), o mundo do EXPOR pode, em última instância, apresentar um conteúdo temático inválido ou “falso” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Sendo assim, o orientador buscou ajustar o discurso teórico, aproximando-o dos contornos de um verdadeiro conceito. Nota-se que há referência ao teórico e à obra na qual o conceito é definido, no entanto, na Semiolingüística, o termo “conceitualização” não é utilizado.

Na versão final, apresenta-se a seguinte mudança:

⁶² Vale ressaltar que, curiosamente, encontramos a resposta da aluna ao comentário do orientador, na versão comentada do relatório de qualificação. Nela, a Estudante 2 escreveu: “Eu apliquei esse termo. Vou deixar conceitualização então”.

(49) Charaudeau (2005) propõe que a semiotização do mundo se constrói através de um duplo processo: o de *transformação* e o de *transação*. O primeiro desses processos ocorre a partir do sujeito emissor que transforma o “mundo a significar” em “mundo significado”. Tal processo implica quatro tipos de atividades: a *identificação*, que realiza a conceitualização e nomeação dos seres do mundo [...] (RQVF2)

Conclui-se, assim, que o comentário do orientador fez a mestrande voltar à obra referida e buscar a informação válida.

Passemos, agora, às análises dos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Recordemos que a pesquisa da Estudante 3 tinha como objetivo elaborar e aplicar um curso de italiano como língua de herança para adultos, na cidade de Pedrinhas Paulista, uma colônia italiana no estado de São Paulo. Os módulos do curso foram montados não tendo em vista os conteúdos gramaticais, mas por meio de histórias de vida e de aspectos culturais ítalo-brasileiros. Em consequência, um dos objetivos do curso era desenvolver a competência cultural nos alunos. No capítulo teórico da versão comentada do relatório de qualificação, a mestrande se referiu ao conceito de “competência intercultural”, porém não o definiu:

(50) Entendemos, neste trabalho, competência intercultural como **[acrescente essa parte: a capacidade de compreender e de interagir de maneira efetiva com pessoas de diferentes origens culturais, permite que se estabeleça um diálogo entre as duas culturas, prevenindo os ruídos na comunicação. (BACCIN, 2012, p. 19)]** (RQVC3)

Objetivando intervir no discurso teórico elaborado pela estudante, a orientadora comenta que insere no texto a definição de “competência intercultural” adotada na pesquisa, já que há várias definições desse conceito cunhadas por outros estudiosos. Em nenhum momento o comentário aponta para um desconhecimento da aluna sobre o conceito em questão, pois o objetivo da orientadora é melhorar o raciocínio lógico da exposição teórica do relatório de qualificação. À luz de Bronckart (1999), como já explicamos, o mundo do EXPOR pode, em última instância, apresentar um conteúdo temático inválido ou “falso” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Sendo assim, a orientadora não invalidou a exposições escrita de sua orientanda, porém buscou ajustá-la, aproximando-a dos contornos de um verdadeiro conceito.

Subsequente à exposição do conceito de “competência cultural”, a Estudante 3 discorreu sobre mais dois conceitos, “estereótipo” e “preconceito”. Observemos a seguir:

(51) Além do conhecimento da competência intercultural é necessária ainda a compreensão de mais dois conceitos [**A compreensão do conceito de competência intercultural está relacionada às noções de estereótipo e de preconceito, uma vez que...**], o de estereótipo e o de preconceito, uma vez que, em se tratando de emigração, há sempre a ocorrência de um ou de outro dentro das relações interpessoais. (RQVC3)

Se não tivéssemos o comentário da orientadora, destacado acima, os leitores compreenderiam que os três conceitos citados não têm nenhuma relação entre si. Contudo, o comentário da professora aponta para uma relação entre o conceito de “competência cultural” e os outros dois, de modo que as noções de “estereótipo” e “preconceito” são atributos da primeira noção. Desse modo, levantamos a hipótese de que o raciocínio lógico sobre o conceito em questão ainda não está totalmente compreendido pela estudante, pois ela não soube expô-lo com clareza. Essa intervenção da orientadora foi importante para o aperfeiçoamento do raciocínio lógico construído pela mestrande, na exposição desses conceitos.

À guisa de conclusão, analisaremos um último excerto, abaixo:

(52) Outro fato da cultura de cada país a ser observado nesta ocorrência é que os brasileiros se comunicam em alto contexto e os italianos em baixo contexto [**explique o que significa alto/baixo contexto**], o que justifica a objetividade dos últimos ao comunicar-se, sem se preocupar se estão sendo delicados ou não ao transmitir a mensagem. (RQVC3)

Em alguns excertos já analisados, destacamos que os orientadores fazem comentários para indicar aos estudantes a necessidade da definição de algum conceito. Por exemplo, o conceito de “linguagem”, para o Estudante 1, e “contrato comunicacional”, para a Estudante 2. Igualmente, acima, intervém-se na exposição em discurso teórico, a fim de dar-lhe maior clareza conceitual. Ao citar a noção de “alto contexto” e “baixo contexto”, a mestrande não os definiu, logo o leitor pode inferir outras significações a esses conceitos, distintas daquelas nas quais a pesquisa da aluna é embasada. Portanto, o comentário da orientadora, a nosso ver, buscou, além de ampliar o conteúdo temático referente ao conceito, adequá-lo conforme válido pelos especialistas.

Na versão final da dissertação de mestrado, a Estudante 3 acata o comentário da orientadora, definindo os dois conceitos.

2.2.2.2 Tipos de discurso nos capítulos de Análises/resultados parciais

No tocante ao capítulo de Análises/resultados parciais dos relatórios de qualificação, também encontramos predominantemente trechos em discurso teórico ou misto interativo-

teórico (BRONCKART, [1997] 1999). Logo, há construções de raciocínios lógicos (BULEA; BRONCKART, 2008), os quais apresentam uma peculiaridade, a saber, constroem comparações entre os dados da pesquisa. Levantamos a hipótese de que esses “raciocínios lógico-comparativos” operam de forma a agrupar um certo conjunto de resultados das análises que tenham a mesma função, agrupando-o por meio de um elemento comparador, geralmente o “como”.

Fizemos um levantamento quantitativo das ocorrências do termo “como” tanto de forma macro, em todos os capítulos de Análises/resultados parciais dos relatórios de qualificação, quanto de forma micro, especificamente nos momentos nos quais encontramos um segmento indicar de generalização. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Ocorrências do termo “como” indicadores de generalização das análises parciais

No gráfico, podemos constatar, de forma geral, que a ocorrência do termo “como” aumenta da versão comentada dos capítulos de Análises/resultados parciais para a versão final. Entretanto, o termo “como” aparece com variadas funções em todos os capítulos de Análises/resultados, por exemplo: com o sentido de “de acordo com...” em “Como explica...” ou “tal como explica...”; com valor de pronome interrogativo; com valor de comparação, porém não em trechos de generalização; em exemplificações “como por exemplo...”, entre outras funções.

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, o nosso foco eram os segmentos nos quais havia uma generalização das análises. Nessa parte do relatório, a partir dos trabalhos de

Tutin ([2010] 2015) sobre os verbos indicadores de posicionamento enunciativo⁶³, constatamos que verbos com sentido de aportes científicos do autor ou formulação de uma hipótese introduziam uma expressão comparativa, iniciada pelo elemento comparador “como”, ou seja, encontramos o que pode se configurar como raciocínios lógico-comparativos.

Como se verifica no gráfico, as generalizações por meio das expressões comparativas tendem a aumentar de uma versão para outra, pois a distância temporal entre as duas versões propicia que os mestrands continuem o trabalho e, em consequência, construam novos raciocínios lógico-comparativos entre as análises. Embora haja certa tendência de aumento, as especificidades das pesquisas e o momento no qual os estudantes estão em seus trabalhos podem explicar as diferenças em termos quantitativos. Por exemplo, a pesquisa da Estudante 2 desenvolve um trabalho que mais contém categorias de análises, logo é aceitável a ideia de que ela faça um número maior de generalizações, após a aplicação dessas categorias nos dados de pesquisa; já a Estudante 3 apresenta poucas categorias analíticas em seu trabalho.

Discutiremos esses resultados gerais de forma mais detalhada por meio de excertos encontrados nas versões comentadas e finais dos capítulos de Análises/resultados parciais dos três relatórios. Para isso, analisaremos o discurso teórico em vários segmentos textuais, nos quais há raciocínios lógico-comparativos, no capítulo de Análises/resultados das pesquisas.

Estudante 1

Antes de expormos o primeiro excerto, é importante que o contextualizemos. Lembremos de que a pesquisa do Estudante 1 buscava investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de produção escrita, por meio das correções de textos produzidos por universitários brasileiros, e corrigidos por universitários canadenses. Um outro interesse do trabalho era verificar como as tecnologias digitais contribuem no processo de aprendizagem. Para tanto, o Estudante 1 precisava formar duplas interativas entre os dois grupos de alunos. O primeiro contato entre os grupos foi pelo Facebook. Assim, o mestrando, no excerto abaixo, analisa essas interações:

(53) No segundo exemplo, A comenta no post do aluno canadense E e eles desenvolvem um diálogo a respeito do percurso escolar seguido por ambos. Entretanto, isso não é o que acontece nos outros posts. Podemos constatar que o restante do conjunto de postagens feitas para a

⁶³ Desenvolveremos mais sobre isso nas análises dos mecanismos enunciativos. Os verbos utilizados que indicam generalizações foram, por exemplo: se configurar, se constituir, conceber, se concretizar, poder ser, entre outros.

Atividade 1 **não se configura como um diálogo**, do modo como explicitado por Bronckart (1999/2012 p. 231). (RQVF1)

O excerto acima é construído em discurso misto interativo-teórico (BRONCKART, [1997] 1999), como constatado pela desinência verbal que mostra implicação, pelo uso do conector lógico “Entretanto” e a forma verbal no presente, em “não se configura”, por exemplo.

Observamos o acionamento do raciocínio lógico por meio do discurso teórico (BULEA; BRONCKART 2008) e levantamos a hipótese de que o estudante utiliza a expressão “como um diálogo” enquanto um raciocínio lógico-comparativo (destacado no excerto), a fim de organizar as diferenciações entre os *posts* dos alunos. Destaca-se, nessa construção comparativa, a referência ao conceito teórico “diálogo” e ao especialista que o define, isto é, o conceito em questão auxiliou o estudante na construção da relação comparativa. Sobre o raciocínio lógico-comparativo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 274) entendem que as interações entre termos de uma comparação podem ser devidas à percepção de vínculos reais entre o que se coteja. Nesse sentido, a expressão comparativa “como um diálogo” evidencia a (não) função de uma postagem em relação ao restante do conjunto dos *posts*, nas interações entre os alunos, no Facebook.

Observemos um outro excerto. Nele, veremos uma reflexão do Estudante 1 sobre a forma de correção de um texto escrito pela aluna brasileira (Bárbara), e corrigido pelo seu par, uma aluna canadense (Caroline), em uma atividade assíncrona de correção:

(54) Ahamos importante destacar essa última questão pois isso é o contrário do que aponta Dippold (2009), que diz que em sua maioria, os estudos que estudam o feedback entre pares constataram que ele era frequentemente sócio-afetivo ou continha uma apreciação bem geral do texto, o que não se constituía como uma ajuda real para a reescrita. Não é o que acontece em nosso caso, pois apesar da correção de Caroline tocar somente na forma do texto de Bárbara, acreditamos que seu feedback **pode funcionar como uma ajuda para a reescrita ou para a escrita de outros textos**. (RQVF1)

Construído em discurso misto interativo-teórico – presença da implicação em “Ahamos” e “nosso”, como também do conector lógico “pois” – o excerto se assemelha ao anterior, pois encontramos um raciocínio lógico-comparativo, cujo sentido é diferenciar um determinado aspecto dos dados e, também, mostrar a sua funcionalidade. Ressalta-se que aqui, também, utiliza-se uma noção teórica para criar a expressão comparativa “como uma ajuda para a reescrita ou para a escrita de outros textos”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275) e Fiorin (2015, p.124) a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Nela, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções,

mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles. Assim, a expressão comparativa acima aproxima e exclui certas análises realizadas, a fim de dar-lhes uma mesma função.

Como já explicamos, objetivando discutirmos o maior número de ocorrências dos excertos, nos quais encontramos indícios de raciocínios lógico-comparativos, iremos utilizar diferentes excertos nas próximas seções, as quais enfocarão aspectos relativos à coesão nominal e aos mecanismos enunciativos.

Agora, vamos nos focar nos excertos pertencentes aos dados da Estudante 2.

Estudante 2

O excerto a seguir foi encontrado no início do capítulo de Análises/resultados, quando a Estudante 2 analisava trechos das reportagens do Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, para buscar a representação do papel da polícia, nos períodos históricos abarcados pela pesquisa:

(55) Os exemplos (3) e (4) **relevam uma outra faceta**: as expectativas sociais acerca da atividade policial na manifestação, uma vez que o marcador de polaridade não é o verbo deixar, marcam aquilo que as vozes institucionais **projetavam como Processos Materiais típicos dos agentes do Estado**, cuja concretização não se realizou, revelando, assim, uma avaliação – ainda que implícita – dos periódicos. Especialmente no Estado de São Paulo, a Polícia é **construída**, reiteradamente, **como um Ator ineficiente ou inerte, responsável, em maior ou menor grau, pela situação ter escalado ao ponto que chegou [...]** (RQVF2)

Antes de tudo, cabe pontuar que o excerto acima apresenta características de discurso teórico (BRONCKART, [1997] 1999), já que contém conectores lógicos, como “assim” e “ainda que”, e verbos no tempo presente, como “revelam” e “é”. Ao analisar um conjunto de dados, que foi exemplificado pelos excertos (3) e (4), a mestrand a se vale de um raciocínio lógico-comparativo (destacado acima), a fim de mostrar uma similaridade entre os termos e a sua funcionalidade. Sobre as comparações, Fiorin (2015, p. 124) entendem que elas dão concretude àquilo que é uma abstração. Assim, podemos supor que as comparações têm uma função de evidenciar de forma clara e concreta as relações de semelhança encontradas em um certo conjunto de dados.

Igualmente ao que discutimos nas análises do Estudante 1, aqui também supomos que os conceitos teóricos contribuem para a construção dos raciocínios lógico-comparativos, logo eles podem funcionar como formas de possibilitar as relações entre dados analisados. No

excerto acima, os conceitos “Processos Materiais” e “Ator” foram definidos no capítulo de Fundamentação Teórica, logo a estudante os utiliza para criar as relações de semelhança.

Para finalizar a discussão nesta seção, tomemos exemplos do relatório da Estudante 3.

Estudante 3

Como já pontuado por nós, a Estudante 3 apresenta, em suas análises parciais, um relato de como foi a elaboração do curso de italiano como língua de herança, na cidade de Pedrinhas Paulista, além de poucas reflexões sobre os resultados da aplicação de um questionário. Sobre ele, sabe-se que foi aplicado aos alunos, após o primeiro módulo do curso. Sobre as respostas dos cursistas, a mestranda diz o seguinte:

(57) Com base no relato acima, dado por uma aluna em ocasião da aplicação de um questionário sobre o curso, de forma anônima para garantir maior fidelidade dos alunos àquilo que realmente pensam sobre o material e o curso, **podemos constatar que** o parâmetro da possibilidade da Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003) está presente em nosso material e no curso **como um eixo central**, pois nossas ações possibilitaram uma transformação social na comunidade de Pedrinhas Paulista. (RQVF3)

Como nos excertos anteriores, encontramos também, no excerto acima, características do tipo de discurso interativo-teórico, pois há implicação e verbos no tempo presente, como em “podemos constatar” e “está”, bem como conectores lógicos, como o “pois”. No mais, podemos constatar a presença de um raciocínio lógico-comparativo, em “como um eixo central”, que supomos ter a função de organizar a observação da mestranda sobre as impressões gerais dos alunos do curso sobre as aulas e o material.

Segundo Fiorin (2015, p. 122), a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Desse modo, ao dar a palavra aos cursistas, percebiam-se regularidades nas apreciações positivas, pois a “interatividade” é prevista na Pedagogia Pós-método usada na pesquisa, através da noção de parâmetro de possibilidade. Em suma, organizar o curso de modo a “dar a palavra aos alunos” foi “um eixo central”.

Continuando nossas análises, vamos discutir agora os aspectos relativo à coesão nominal.

2.3 Coesão nominal

Primeiramente, analisaremos alguns excertos do capítulo de Fundamentação Teórica dos relatórios de qualificação para, em seguida, discutirmos alguns excertos referentes às análises parciais e resultados desses textos. Adotaremos como procedimento geral a

apresentação dos resultados gerais das análises, discutindo posteriormente de forma mais detalhada por meio de excertos.

2.2.2.3 Coesão nominal no capítulo de Fundamentação Teórica

Em nossas análises da coesão nominal dos projetos de pesquisa, mostramos que, entre a versão final e a versão comentada, evidencia-se uma relação de retomada de uma mesma ideia, muitas vezes um conceito, após um comentário do orientador. Vimos que essas intervenções, em nossas análises, tinham a função de especificar uma ideia ou reformular a escrita de um conceito expresso no texto, a fim de lhe fornecer um status mais próximo do que Vigotski ([1934] 2009) nomeia de “verdadeiro” conceito. Lembremo-nos de que Vigotski ([1934] 2009) afirma que o “verdadeiro conceito” é uma forma muito especial de signo, um caso especial de emprego funcional da palavra, por isso o autor o compara a um “diamante esculpido na pedra bruta que é o signo”. No relatório de qualificação, levanta-se a hipótese de que a função dos comentários dos orientadores seria “esculpir” mais as exposições teóricas escritas, a fim de aproximá-las aos conceitos maduros.

De acordo com Vigotski ([1934] 2009, p. 190), os pseudoconceitos são aqueles que externamente se parecem com um verdadeiro conceito, porém internamente são compostos por associações simples, formada por vínculos diretos. A fase dos pseudoconceitos é típica na adolescência, sendo a transição para a formação do verdadeiro conceito. Para Vigotski ([1934] 2009), sem o estágio intermediário dos pseudoconceitos, o pensamento por complexos se desenvolveria sem direção para a formação dos conceitos verdadeiros, de forma que cada indivíduo daria seu próprio significado, isto, obviamente, impediria toda vida social devido à impossibilidade de comunicação entre os seres humanos.

Conforme Vigotski ([1934] 2009, p.194) afirma, é difícil encontrar o limite que separa o pseudoconceito do verdadeiro conceito, pois eles contêm, em termos de semelhança, uma aparência grande. Assim sendo, os resultados das análises que discutiremos mais abaixo não têm como objetivo encontrar esse limite.

No momento do desenvolvimento intelectual, no qual os pseudoconceitos aparecem, o adolescente forma o conceito, emprega-o, mas tão logo precisa defini-lo, encontra dificuldades (VIGOTSKI, [1934] 2009, p.230). Essas dificuldades são percebidas na escrita dos mestrados, sobretudo ao abordar os conceitos teóricos utilizados nas pesquisas. Desse modo, os comentários dos orientadores nos permitem fazer alguns apontamentos sobre a (re)construção

dos conceitos, observando a coesão nominal criada entre a versão comentada do relatório de qualificação e a versão final escrita pelos alunos. Isto é, as intervenções dos orientadores podem permitir a modificação dos objetos-do-discurso em um processo de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), pois podem evidenciar a recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003) dos pseudoconceitos, aproximando-os dos atributos de um verdadeiro conceito (VIGOTSKI, [1934] 2009).

Diferente das análises que empreenderemos a seguir, discutiremos um excerto da versão comentada no relatório de qualificação da Estudante 2 que pode indicar não a presença de um pseudoconceito, porém de um pensamento associativo (VIGOTSKI, [1934] 2009, p.182), de baixo grau de abstração, tal como discutimos em nossas análises da coesão nominal dos projetos de pesquisa.

Para organizar esta seção, em primeiro lugar, discutiremos as análises referentes ao capítulo de Fundamentação Teórica e, em seguida, abordaremos as análises do capítulo de Análises/resultados parciais.

Nos excertos abaixo, iremos discutir os processos de coesão nominal no capítulo de Fundamentação Teórica, investigando a transformação dos objetos-do-discurso a partir dos comentários dos orientadores. Para isso, retomaremos alguns excertos já analisados nos tipos de discurso.

Estudante 1

Retomemos alguns excertos já discutidos anteriormente, porém, agora, serão analisados à luz da referenciação. Vejamos o primeiro exemplo abaixo:

(59) Os estudos de Serafini (1989) e de Ruiz (2010) propuseram classificações sobre os movimentos de correção mais comuns feitos por professores da seguinte forma: i) Correção resolutiva: quando o professor detecta os erros do aluno e ele mesmo os corrige **[procurar direito a definição de erro]** [...] (RQVC1)

O excerto acima faz parte da seção “Produção escrita e correções languageiras”, na Fundamentação Teórica. Ao expor a classificação de tipos de correção, nos quais a noção de “erro” é discutida, a orientadora comenta que na pesquisa esse conceito precisa ser bem definido. O comentário é relevante, pois o conceito ainda não havia sido detalhado pelo Estudante 1, por isso, de acordo com a intervenção, o mestrando deveria ler o que os teóricos realmente dizem (“procurar direito”) sobre “erro”, para poder conceituá-lo.

Definindo-se a noção de “erro”, dentro do arcabouço teórico da pesquisa, evitar-se-ia a presença de conceito ainda não maduros (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99) e se criaria um novo objeto discursivo. Assim, levantamos a hipótese de que a orientadora objetivou que o Estudante 1 pudesse construir um novo objeto-de-discurso, pois, para Mondada e Dubois (2003) a construção de um novo objeto e discursivo ocorre na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. Com isso, supomos que a orientadora buscou recategorizar (CAVALCANTE, 2000, 2003) a noção de “erro” em questão, buscando encaixá-la dentro sistema conceitual específico.

Analiseemos abaixo mais um exemplo:

(60) Seguindo essa lógica, a escrita não deve ser tida como uma habilidade motora, mas como uma linguagem [**Pegar a definição de Saussure**] ou seja, “um sistema complexo de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). (RQVC1)

O trecho acima compõe a seção na qual o Estudante 1 discorria sobre a linguagem escrita na perspectiva vigotskiana. Desde o início da exposição teórica, não foi encontrada a definição do conceito de linguagem, sendo que esse termo fora utilizado diversas vezes. Em sua pesquisa, o Estudante 1 adota uma concepção específica de linguagem, por isso a orientadora instruiu o aluno a usar o conceito a partir da perspectiva saussuriana. Desse modo, a orientadora pode ter recategorizado (CAVALCANTE, 2000, 2003) o conceito, afastando-o, porventura, da possibilidade de ser tomado enquanto um pseudoconceito (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99), mas como uma noção pertencente a uma corrente teórica específica.

A seguir, discutiremos os dados da Estudante 2.

Estudante 2

Iniciando as discussões acerca da coesão nominal, tomemos o excerto abaixo:

(61) Outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se constrói por meio do ambiente material relativo à codificação ou à decodificação da mensagem. Tal ambiente é pertinente ao fato de que os sujeitos da troca são possuidores do mesmo saber a respeito do mundo que os envolve, e por conta disso, esse ambiente pode ser “transformado em palavras”. **[Não está clara a noção. Parece que a situação extralinguística se refere ao espaço físico. É só isso mesmo?]**. (RQVC2)

No excerto acima, a aluna discorre sobre o conceito de “Situação extralinguística” da teoria Semiolingüística, explicando quais atributos o compõem. Diante disso, o orientador comenta a noção exposta, afirmando que ela não está completamente formulada, como constatamos em “Não está clara a noção”. Segundo ele, destacou-se somente um aspecto abarcado pelo conceito, porém há outros que se inserem na ideia. Nota-se que o orientador não afirmou que a conceituação estava errada, porém ele identificou uma inconsistência, a nosso ver típica do pseudoconceito (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99).

Ao comentar a escrita teórica da aluna, sugerindo uma mudança na explicação conceitual, levanta-se a hipótese de que o orientador pode ter buscado recategorizar (CAVALCANTE, 2000, 2003) o conceito não maduro, para que seja de fato um conceito integrado a uma teoria. A possível recategorização pode ocorrer, pois os comentários do orientador podem ter propiciado uma transformação do conceito em um novo objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003). Vejamos como o mesmo excerto aparece na versão final do relatório de qualificação:

(62) Ademais, outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se “figura como um ambiente material transformado em palavra através dos filtros construtores de sentido, utilizados pelos atores da linguagem” (CHARAUDEAU, 2014, p. 32). Assim, esses atores também criam hipóteses segundo as quais um determinado ambiente semiotizado está inserido em um saber partilhado. (RQVF2)

Notemos que o comentário do orientador fez com que a Estudante 2 revisse o conceito de “Situação extralinguística”, a fim de explicá-lo melhor. Isso pode ser suposto, pois, como podemos atestar no excerto acima, a mestrande usa as palavras do principal articulador da Semiolingüística, para conceituá-lo.

Um outro exemplo que trataremos, a fim de discutir a coesão nominal, foi encontrado no terceiro capítulo do relatório de qualificação:

(63) A Linguística Sistemico-Funcional (LSF) consiste em uma abordagem teórica que enfatiza a dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos textos à organização gramatical. **[VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. Acrescente a ênfase à dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos textos à organização gramatical]** (RQVC2)

Ao definir a teoria da Linguística Sistemico-Funcional, a Estudante 2 explica, primeiramente, o que a teoria enfatiza e, depois, o que ela busca correlacionar. É interessante destacarmos que, mesmo para um pesquisador da área de Linguística e Literatura, porém não

conhecedor da teoria em exposição, seria capaz de compreender minimamente a explicação teórica acima. Todavia, do ponto de vista do orientador, *expert* nessa abordagem teórica, o conceito não está bem formulado, ou seja, ele ainda carece de modificações para que esteja correto.

Assim, supomos que o orientador identifica na exposição escrita a presença de um conceito não maduro (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99), uma vez que a conceituação, embora se pareça com a de um verdadeiro conceito, necessita de uma reformulação para chegar a tal grau de abstração. Em consequência dessa intervenção do orientador, a definição de Linguística Sistêmico-Funcional pode ter sido transformada em outro objeto-de-discurso (MONDADA, DUBOIS, 1995) e, portanto, recategorizada (CAVALCANTE, 2000, 2003), a fim de que pertença ao arcabouço teórico em questão.

Exemplificaremos, abaixo, como os objetos-do-discurso são transformados e, por isso, recategorizados (CAVALCANTE, 2000, 2003). Para isso, tomemos um excerto já conhecido por nós:

(64) Vale destacar que essas estratégias não podem contrariar as restrições impostas pelo contrato comunicacional **[Eu acho que a noção de contrato é fundamental na Semiologia e sua definição deveria constar no texto de verdade.]**elas estão estreitamente condicionadas a ele, de modo que, diante disto, o “sujeito enunciativo tem uma margem de manobra que concretiza seu projeto de fala por meio de suas estratégias discursivas” (CORRÊA-ROSADO, 2014, p. 15). (RQVC2)

A intervenção do orientador acerca do termo “contrato comunicacional” gera uma modificação para a versão final do relatório de qualificação da aluna. Uma vez percebida a falta da definição do conceito de “contrato comunicacional” da teoria Semiologia, na exposição teórica da estudante, alerta-se para a importância de a fornecer. Na reformulação, verifica-se que a ideia fora retomada pelo mesmo termo, contrato comunicacional que, em seguida, foi definido. Vejamos o mesmo excerto na versão final do relatório de qualificação:

(65) Vale destacar que essas estratégias não podem contrariar as restrições impostas pelo contrato comunicacional. Elas estão estreitamente condicionadas a ele, de modo que, diante disto, o “sujeito enunciativo tem uma margem de manobra que concretiza seu projeto de fala por meio de suas estratégias discursivas” (CORRÊA-ROSADO, 2014, p. 15). Destacamos que o contrato comunicacional é definido por ser “a condição para os parceiros de um ato de linguagem se compreenderem minimamente e poderem interagir, coconstruindo o sentido, que é a meta essencial de qualquer ato de comunicação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p.130). (RQVF2)

Ao recategorizar um objeto, o locutor o apresenta sob novas luzes, enquadra-o em novas categorias, procurando chamar a atenção para novas qualidades/propriedades (CAVALCANTE, 2000, 2003). Nesse sentido, podemos dizer que a Estudante 2, ao retomar a ideia após o comentário do orientador, recategoriza-a, atribuindo a ela atributos de um verdadeiro conceito (VIGOTSKI, [1934] 2009) tais quais são compreendidos na perspectiva teórica assumida.

Para finalizar, retomaremos o excerto (66), a fim de discutir a peculiaridade encontrada na versão comentada do relatório de qualificação:

(66) Charaudeau (2005) propõe que a semiotização do mundo se constrói através de um duplo processo: o de *transformação* e o de *transação*. O primeiro desses processos ocorre a partir do sujeito emissor que transforma o “mundo a significar” em “mundo significado”. Tal processo implica quatro tipos de atividades: a *identificação*, que realiza a conceitualização **[Ele usa conceitualização ou conceptualização?]** e nomeação dos seres do mundo [...] (RQVC2)

O excerto acima pode não apresentar um pensamento por pseudoconceitos, porém um pensar associativo, baseado em impressões. Do ponto de vista da aprendizagem dos conceitos, em linha com o pensamento vigotskiano ([1934] 2009, p. 175), supomos que a forma de raciocinar é semelhante ao pensamento por complexo associativo. Para Vigotski ([1934] 2009, p. 175), trata-se do estágio inicial do pensamento por complexos, no qual o significado da palavra contém um valor instável, pois o pensamento é guiado pela percepção difusa, logo por nexos subjetivos. O conceito não pode ser produto de associações (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 235). Voltando ao trecho acima, a substituição da expressão “conceitualização” não tem o mesmo significado que “conceituação”, exceto ainda no pensamento associativo da Estudante 2. O orientador, enquanto especialista, sabe que o termo empregado pela estudante não existe na teoria, por isso intervém na escrita teórica, a fim de garantir maior correção conceitual. Na versão final, a mestranda, após rever o conceito em questão, troca o termo por “conceitualização”, tal como validado na teoria da Semiologia.

Em suma, do ponto de vista da referenciação o conceito pode ter sido transformado em outro objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003).

Para finalizar, passemos às análises da dissertação de mestrado da Estudante 3.

Estudante 3

Iniciaremos com um excerto que não foi abordado por nós anteriormente, porém pode ser útil para a ideia que buscamos construir com as análises da referenciação, nos capítulos de Fundamentação Teórica. Vejamos o excerto a seguir:

(67) A competência intercultural é um elemento importante dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) e há alguns anos tem sido alvo de pesquisadores, pois se percebeu que é comum a ocorrência de ruídos na comunicação devido à falta de conhecimento dos elementos culturais que envolvem as comunidades falantes da língua-alvo, uma vez que uma LE deve ser reconhecida e considerada como a expressão de um pensamento e de um modo de viver diferente. Entendemos, neste trabalho, competência intercultural como: **[Acrescentei esta parte]**

a capacidade de compreender e de interagir de maneira efetiva com pessoas de diferentes origens culturais, permite que se estabeleça um diálogo entre as duas culturas, prevenindo os ruídos na comunicação. (BACCIN, 2012, p. 19)

(RQVC3)

No excerto acima, a Estudante 3 discorria sobre os conceitos de “competência cultural”. Embora a orientadora não tenha solicitado mudanças na exposição escrita da mestranda, ela parece perceber que falta alguma informação, para que a explicação fique melhor, ou seja, com todos os atributos que definitórios do conceito, tal como aceito pelos *experts*. Assim, a orientadora acrescenta uma citação direta sobre o conceito, apresentando outras informações sobre ele, a fim de complementar a definição.⁶⁴

Como já expusemos, de acordo com Vigotski ([1934] 2009, p. 190), os pseudoconceitos são aqueles que externamente se parecem com um verdadeiro conceito. Nesse sentido, podemos pensar que, o conceito de “competência cultural” ainda não estava maduro em sua compreensão pela Estudante 3, gerando o acréscimo da orientadora. Ainda, é possível pensar que há um processo de referenciação, pois Mondada e Dubois (1995, 2003) consideram a “referenciação” como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. Logo supomos que o comentário da professora pode ter gerado um novo objeto-de-discurso.

Continuando nossas análises, retomemos um excerto o qual já foi abordado nas análises dos tipos de discurso:

⁶⁴ Os comentários dos orientadores iniciados pelos verbos “insira” ou “acrescente” eram bem comuns nas interações verbais escritas analisadas, especificamente nos capítulos de Fundamentação Teórica dos relatórios de qualificação. Isso pode ser constatado em nossos anexos.

(68) Outro fato da cultura de cada país a ser observado nesta ocorrência é que os brasileiros se comunicam em alto contexto e os italianos em baixo contexto **[explique o que significa alto/baixo contexto]**, o que justifica a objetividade dos últimos ao comunicar-se, sem se preocupar se estão sendo delicados ou não ao transmitir a mensagem. (RQVC3)

Anteriormente ao excerto acima, discorria-se, na versão comentada, a respeito dos estudos de Geert Hofstede, estudioso dos comportamentos culturais. Atrrelados a esses estudos, a Estudante 3 inclui outras duas noções: alto contexto e baixo contexto. A orientadora solicita a definição desses conceitos, pois as ligações que a mestrando elabora na explicação são diretas, o que pode ter evidenciado a presença de conceitos não maduros (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99). Na versão final, encontramos a seguinte transformação do conceito e a sua recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003).

Vejamos a versão final:

(69) Outro aspecto da cultura de cada país [...] é o fato de os brasileiros se comunicarem em alto contexto e os italianos em baixo contexto. Segundo Edward T. Hall (1976), contexto e significado estão relacionados. Na comunicação de alto contexto a maioria da informação é entendida através do contexto físico e social [...] Por outro lado, em uma mensagem de baixo contexto a maioria da informação é transmitida explicitamente por palavras. (RQVC3)

Como observamos, a mestranda inclui a definição dos dois conceitos por meio da citação do teórico que os elaborou.

O último trecho que selecionamos para discussão da coesão nominal nas versões do relatório de qualificação encontra-se a seguir:

(71) Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança, se ele foi exposto por muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma apropriação de ambas **[LM e LH do ambiente sociocultural em que vive]** e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29). (RQVC3)

Após definir o conceito de língua de herança, tal como cunhado pela orientadora da pesquisa, são tecidas, no excerto acima, considerações sobre essa noção. A orientadora, então, reconhece que a explicação carece de maior detalhamento conceitual, pois é só possível se considerar língua de herança se o indivíduo ficou exposto em um ambiente sociocultural em que a língua materna e a de herança são utilizadas. Esse atributo do conceito não foi destacado, parece-nos que teria reproduzido um conceito que só aparentemente se parece com o “verdadeiro” conceito (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, p. 99).

Na versão final, encontramos a seguinte modificação do excerto:

(72) Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança, se ele foi exposto por muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma apropriação de LM e LH do ambiente sociocultural em que vive e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29). (RQVF3)

Como é possível verificar, o conceito de “língua de herança” parece ter sido transformado em outro objeto-de-discurso (MONDADA, DUBOIS, 2003), logo ele foi recategorizado (CAVALCANTE, 2000, 2003) de modo a não se configurar como um pseudoconceito.

2.2.2.4 Coesão nominal no capítulo de Análises/resultados

Nos capítulos de Análises/resultados das pesquisas, encontramos algumas marcas linguageiras pelas quais é possível identificar retomadas coesivas por meio de uma expressão comparativa. Não discutimos, na seção anterior, qual o estatuto desse raciocínio lógico no tocante ao processo de formação conceitual, porém, nesta seção, iremos fazê-lo e, para isso, adotaremos o conceito de coesão, mais especificamente, com o uso de relações comparativas para a manutenção da progressão referencial do texto (KOCH, 2012, pág. 74), exposto em nossa Fundamentação Teórica. A fim de nos auxiliar na interpretação das relações coesivas, tomaremos a noção vigotskiana de conceito por pensamento potencial (VIGOTSKI, [1934] 2009, pág. 222).

Ao recuperar um certo conjunto de resultados das análises no texto por meio de um elemento comparador, verifica-se que os estudantes não explicam efetivamente a ideia em si, porém utilizam a expressão comparativa para explicar a função do conjunto de análises. Levantamos a hipótese de que os conjuntos dizem respeito ao modo como os mestrandos organizam os resultados das análises, agrupando-as, seja para aproximá-las, seja para diferenciá-las, por meio de uma mesma funcionalidade apresentada por elas.

Essa forma particular de organizar o pensamento pode se aproximar do que Vigotski ([1934] 2009, pág. 222) nomeia de conceitos advindos do pensamento potencial, os quais são formados por um atributo verdadeiramente existente nos objetos do grupo e que desempenha a mesma função em todo o conjunto. No interior da referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), isso pode ser mais bem verificado, pois um pensamento elaborado sobre os resultados das análises é retomado e generalizado, considerando uma característica ou atributo inerente aos dados.

Nos excertos abaixo, iremos discutir os processos de coesão nominal no capítulo de Análises/resultados, investigando a transformação dos objetos-do-discurso. Para isso, retomaremos alguns excertos já analisados nos tipos de discurso, acrescidos de outros encontrados nos textos dos três participantes de nossa pesquisa.

Estudante 1

Abaixo, mostraremos um quadro em que serão sublinhados, à esquerda, o conjunto de dados de análises comparados e, à direita, negritaremos a retomada coesiva desse conjunto por meio de uma expressão comparativa.

Quadro 47 - Retomadas coesivas por expressões comparativas nas análises parciais do relatório de qualificação do Estudante 1

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(73) Não é o que acontece em <u>nosso caso</u> , pois apesar da correção de Caroline tocar somente na forma do texto de Bárbara, acreditamos que <u>seu feedback</u> pode funcionar [...]	(74) como uma ajuda para a reescrita ou para a escrita de outros textos. (RQVF1)
(75) Podemos constatar que <u>o restante do conjunto de postagens</u> feitas para a Atividade 1 não se configura [...]	(76) como um diálogo , do modo como explicitado por Bronckart (1999/2012 p. 231). (RQVF1)
(77) <u>Seu comentário</u> “je suis contente d’avoir la possibilité d’échange avec des étudiants Canadiens” configura-se [...] visto que ela se configura [...]	(78) como um ato de polidez positiva (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996) [...] como o desejo de ser ratificado, compreendido, aprovado, gostado ou admirado (RQVF1)
(79) Para terminar, gostaríamos de ressaltar que além de não deixar os traços de sua correção, Camila não faz o uso de nenhuma outra ferramenta como a barra de comentários, por exemplo, espaço em que poderia tentar estabelecer um diálogo com Beatrice. O fato de realizar <u>a correção desse modo</u> poderia ser visto [...]	(80) como um não domínio da ferramenta GoogleDocs . (RQVF1)
De qualquer modo, quando Bárbara se desculpa por utilizar tu, ela realiza uma FTA ou uma ameaça à face positiva e o acompanha de um sorriso para amenizar a ameaça à sua face. <u>Caroline, por sua vez, não fala nada sobre o comentário de Bárbara</u> e vemos que isso pode ser visto também [...]	como um FTA da face positiva ⁶⁵ de quem o recebe, Bárbara. (RQVF1)

⁶⁵ FTA significa “Atos de Ameaça à Face” e se trata de um conceito dos estudos em Análise da Conversação.

Os dois primeiros excertos do quadro já foram discutidos em nossas análises dos tipos de discurso, por isso buscaremos analisar outros sob o aspecto da coesão nominal.

Nos exemplos acima, podemos constatar que todas as retomadas coesivas são iniciadas pelo elemento comparador “como”. Percebemos que todas as retomadas advêm das análises feitas pelo Estudante 1 sobre os seus dados de pesquisa (sublinhados à esquerda), por exemplo, no excerto (75), “o restante das postagens” é retomado pela expressão nominal comparativa “como um diálogo”. Observemos também que, para elaborar as expressões coesivas por comparação, os estudantes utilizam alguns conceitos teóricos os quais estão aprendendo.

De acordo com Koch (2012), a referenciação criada pelo “como” gera uma relação comparativa entre o termo comparado e o comparante, estabelecendo uma relação não só de igualdade, mas também de inferioridade ou superioridade, ou seja, uma relação de diferenciação. Desse modo, na pesquisa do Estudante 1, certas análises acerca das interações iniciais entre os alunos brasileiros e canadenses, no Facebook, bem como algumas análises das correções dos primeiros textos escritos em francês, foram reunidos em um conjunto por terem, segundo a mestranda, uma mesma função.

Levantamos a hipótese de que, em termos vigotskianos ([1934] 2009, pág. 222), estaríamos face a conceitos advindos do pensamento potencial, pois um certo grupo de dados foi reunido a partir de um único atributo, isto é, a generalização ocorre mediante um atributo atestável em todos os elementos do grupo. Como pontua Vigotski ([1934] 2009, pág.227), a diferença entre o pensamento na fase dos complexos e o pensamento por conceitos está no fato de que, neste, a generalização é o resultado do emprego funcional da palavra. Sendo assim, levantamos a hipótese de que as expressões comparativas seriam conceitos advindos do pensamento potencial, pois representam a mesma função encontrada em um grupo de análises. A nosso ver, os grupos de análise foram recategorizados (CAVALCANTE, 2000, 2003) por meio das retomadas coesivas, podendo ter criado, assim, um novo objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), pois ocorreu a construção de um novo objeto discursivo que, possivelmente, teve origem na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações das concepções dos estudantes e seus orientadores.

Vejamos agora algumas retomadas coesivas por expressões comparativas no capítulo de Análises/resultados da Estudante 2.

Estudante 2

Abaixo, mostraremos um segundo quadro em que serão sublinhados, à esquerda, o conjunto de dados de análises e, à direita, negritaremos a retomada coesiva desse conjunto por meio de uma expressão comparativa.

Quadro 48 - Retomadas coesivas por expressões comparativas nas análises parciais do relatório de qualificação da Estudante 2

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(81) <u>Os exemplos (3) e (4)</u> relevam uma outra faceta: as expectativas sociais acerca da atividade policial na manifestação, uma vez que o marcador de polaridade não é o verbo deixar, marcam aquilo que as vozes institucionais projetavam [...] Especialmente no Estado de São Paulo, <u>a Polícia</u> é construída reiteradamente [...]	(82) como Processos Materiais típicos dos agentes do Estado [...] como um Ator ineficiente ou inerte, responsável. (RQVF2)
(83) Embora <u>a diversidade de verbos</u> seja maior na Folha de S. Paulo, <u>ambos os jornais</u> apresentam números próximos em termos de distribuição de tipos declarativos e imperativos – praticamente 3 para 1. Isso significa que <u>a polícia</u> é concebida [...]	(84) como um agente que, majoritariamente, faz saber, informa, embora também ordene. (RQVF2)
(85) Destacamos, agora, <u>os processos verbais</u> , cuja análise se mostra relevante para esta pesquisa, na medida em que considerar a quem o jornal dá voz, bem como o <u>tipo de atividade comunicativa</u> que é construída [...]	(86) como típica dos grupos se mostra significativa em termos de construção de poder ou de subordinação. (RQVF2)

Em uma interpretação à luz de Vigotski ([1934] 2009, pág. 222), podemos dizer que as retomadas coesivas acima são conceitos advindos do pensamento potencial, pois um certo grupo de dados foi reunido a partir de um atributo, ou seja, a generalização ocorre mediante um atributo funcional atestável em todos os elementos do grupo. A coesão comparativa, para Koch (2012, pág. 74), possui um caráter eminentemente argumentativo, pois ela mostra uma adesão ou oposição ao que se pretende argumentar. Assim, as retomadas acima por meio do termo comparador “como” mostram as análises e os resultados da pesquisa a partir da interpretação analítica dos dados analisados.

Nesse sentido, elas representam as sínteses parciais da pesquisa, ou seja, aquilo a que o trabalho está aportando de novidade, logo elas têm um caráter argumentativo. Exemplificando, o segundo exemplo mostra a Estudante 2 propondo uma interpretação dos resultados das análises dos dados, isto é, as análises estão sendo agrupadas pelo ângulo ou visão da mestranda, logo de um ponto de vista particular.

Do ponto de vista do processo de referenciação, Mondada e Dubois (1995, 2003) entendem que as categorias e os objetos-do-discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades,

transformando-se a partir dos contextos. Nessa direção, é no curso da atividade científica de “agrupar as análises dos dados de pesquisa” que novos objetos-do-discurso são criados.

Enfim, vejamos as análises a partir dos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Em seguida, mostraremos um excerto com as mesmas indicações que os dois anteriores.

Quadro 49 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises parciais do relatório de qualificação da Estudante 3

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(87) Com base no relato acima, dado por uma aluna em ocasião da aplicação de um questionário sobre o curso, de forma anônima para garantir maior fidelidade dos alunos àquilo que realmente pensam sobre o material e o curso, podemos constatar que <u>o parâmetro da possibilidade da Pedagogia Pós-Método</u> (Kumaravadivelu, 2003) está presente em nosso material e no curso [...]	(88) como um eixo central [...](RQVF3)

Segundo Koch (2012, pág. 74), a coesão por comparação pode se expressar por meio dos termos tanto, tal...como, mais/menos...do que, entre outros, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. No caso do excerto acima, a relação estabelecida é de igualdade, por exemplo, o “parâmetro de possibilidade da Pedagogia Pós-Método” foi retomado “como eixo central”, pois, pelas respostas dos cursistas sobre o curso e o material em uso, a Estudante 3 interpreta que a aplicação do “parâmetro” foi essencial para a elaboração do curso.

Supomos que a expressão comparativa é a recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003) de um grupo de análises. À luz de Vigotski ([1934] 2009, pág. 222), estamos tratando de um conceito advindo do pensamento potencial, pois eles são identificados quando se destaca um grupo de objetos, reunindo-os segundo um atributo comum. Essa forma particular de organizar o pensamento pode se aproximar do que Vigotski ([1934] 2009, pág. 222) nomeia de conceitos advindos do pensamento potencial, os quais são formados por um atributo verdadeiramente existente em todo o grupo.

Passemos a seguir para as análises dos mecanismos enunciativos.

2.4 Mecanismos enunciativos

Primeiramente, analisaremos alguns excertos do capítulo de Fundamentação Teórica dos relatórios de qualificação para, em seguida, discutirmos alguns excertos referentes às análises parciais e resultados desses textos. Adotaremos como procedimento geral a apresentação dos resultados gerais das análises, discutindo posteriormente de forma mais detalhada por meio de excertos.

2.4.1 Vozes e modalizações no capítulo de Fundamentação Teórica

Os mecanismos enunciativos analisados nos relatórios de qualificação evidenciam tanto a voz do pesquisador experiente, quanto também uma outra, a qual nomeamos de voz do pesquisador em formação. A primeira é clarificada pela interação entre os estudantes e os seus orientadores, quando esses fazem comentários à escrita dos alunos, mais especificamente a sua compreensão dos conceitos teóricos utilizados. A segunda voz é explicitada por algumas afirmações questionáveis e generalizações, as quais representam o modo com os alunos estão aprendendo das teorias.

Nos projetos de pesquisa, constatamos que os mestrandos fazem associações sem nexos objetivos entre os nomes dos conceitos, trocando-os por outros que, ou não são atestados na teoria de base, ou não se coadunam com aquilo que o conceito de fato significa em determinado arcabouço teórico. As modificações terminológicas podem representar um posicionamento enunciativo que evidencia uma forma particular de compreensão dos conceitos teóricos. Se, para Bronckart (1999, p. 325), todo posicionamento enunciativo contém um ponto de vista (ângulo ou visão) sobre o conteúdo temático, é possível supor que, ao fazerem associações pouco atestáveis, os estudantes estão evidenciando o ângulo pelo qual as noções das teorias estão sendo aprendidas.

Como expusemos em nossa Fundamentação Teórica, Maingueneau (2008) define dois recursos polifônicos, a captação e a subversão. Levantamos a hipótese de que os estudantes, ao captarem alguns atributos dos conceitos e subverterem outros, evidenciam a voz do pesquisador em formação. Destacamos, em nossas análises do contexto de produção que, para Salomon (2004, p. 227), o relatório é parte imprescindível da pesquisa, pois ele proporciona um momento de revisão dos conceitos utilizados. Nesse sentido, ao terem que elaborar por escrito as exposições teóricas, os estudantes permitem que a voz do pesquisador experiente, *expert* nas teorias utilizadas, identifiquem os atributos captados e subvertidos, a fim de adequar as definições/explicações.

De outro modo, ao explicar os conceitos teóricos em discurso indireto, a voz do pesquisador em formação os transmite diferentemente do sentido original. Nessa direção, de acordo com Volochínov ([1929] 2013, p. 395), o discurso indireto “ouve” diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons. Os “outros aspectos e tons”, oriundos da voz do pesquisador em formação, são percebidos e reformulados pela voz do pesquisador experiente.

No que tange às modalizações, elas aparecem diferentemente nas duas vozes enunciativas. Na voz do pesquisador em formação, a modalização é epistêmica (BRONCKART, [1997] 1999, p.330), em razão de se atribuir um valor de verdade e certeza ao conceito explicado, muitas vezes, expondo-o não em conformidade com determinada teoria, mas por meio de uma opinião pessoal. Consequentemente, na voz do pesquisador experiente, encontramos a modalização deôntica (BRONCKART, [1997] 1999), pois o conteúdo temático expresso pela voz do pesquisador em formação é questionado em relação ao que deveria apresentar conforme ele é compreendido no mundo social

Nos excertos abaixo, discutiremos melhor as duas vozes encontradas.

Estudante 1

Retomemos o seguinte trecho:

(89) Os estudos de Serafini (1989) e de Ruiz (2010) propuseram classificações sobre os movimentos de correção mais comuns feitos por professores da seguinte forma: i) Correção resolutiva: quando o professor detecta os erros do aluno e ele mesmo os corrige **[procurar direito a definição de erro]** [...] (RQVC1)

Já discutimos que a orientadora intervém na exposição, pois encontrou inconsistências na explicação conceitual. Posto que a orientadora conhece os conceitos utilizados na pesquisa do Estudante 1, ela tem experiência para identificar que, possivelmente, o aluno estivesse captando o conceito de “erro” de forma diferente (MAINGUENEAU, 2008), gerando, assim, uma subversão dessa noção (MAINGUENEAU, 2008). Assim, levantamos a hipótese de que o posicionamento assumido pela orientadora é de uma pesquisadora experiente. Isso pode ser constatado por meio da modalização deôntica, “procurar direito a definição de erro”, pois ela indica uma modalização apoiada no domínio da conformidade com as normas em uso.

Retomando Volochínov ([1929] 2013, p. 395), é possível perceber e transmitir o enunciado alheio em discurso indireto como expressão, que caracteriza não apenas o objeto do

discurso, mas o próprio falante: o seu modo de falar, individual ou típico, seu estado de espírito, a sua capacidade ou não de se expressar bem. Aplicado em nosso contexto, portanto, é possível afirmar que a voz do pesquisador experiente busca evitar uma interpretação pessoal da voz do pesquisador em formação, advinda de uma aprendizagem ainda não madura do conceito explicado no excerto.

O excerto a seguir tem apresenta a mesma questão discutida acima:

(90) Seguindo essa lógica, a escrita não deve ser tida como uma habilidade motora, mas como uma linguagem [**Pegar a definição de Saussure**] ou seja, “um sistema complexo de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). (RQVC1)

No excerto acima, o pesquisador em formação define a “escrita” como uma “linguagem”. No entanto, do ponto de vista da voz do pesquisador experiente, é preciso definir qual o conceito de linguagem na teoria na qual a pesquisa se embasa. Sobre isso, conforme defende Volochínov ([1929] 2013, p. 395), o discurso outro deve ser investigado sob um viés sociológico, pois é necessário compreender o porquê de certo discurso ser reportado pelo autor, em dada situação comunicativa; o modo como ele é recebido pelo(s) destinatário(s), em dado contexto de recepção; as réplicas interiores e reações verbais que ele instiga; o conteúdo que ele carrega e a forma como ele é apresentado. Nesse sentido, a ausência de uma explicação mais detalhada por parte da voz do pesquisador em formação pode apontar para uma aprendizagem conceitual insuficiente, a qual foi verificada pelo pesquisador experiente.

Do ponto de vista da modalização, a voz do pesquisador experiente interfere no conteúdo temático da exposição teórica, pois percebeu uma modalização epistêmica questionável na escrita do Estudante 1. Lembremo-nos de que, para Bronckart ([1997] 1999, p. 330), as modalizações epistêmicas podem imprimir um valor de certeza no qual o locutor compromete-se com a verdade ou não do conteúdo daquilo que diz. Portanto, ao expor o conceito de Saussure, a voz do pesquisador em formação a explicado como correta e verdadeira, como verificamos, tanto no excerto (89), quanto no (90), nos quais as modalizações são evidenciadas pelo uso do presente gnômico, pois expressam um fato ou condição permanentemente verdadeiro.

Agora, passemos às análises dos aspectos enunciativos dos dados da Estudante 2.

Estudante 2

Resgatemos um excerto já discutido por nós anteriormente:

(91) Outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se constrói por meio do ambiente material relativo à codificação ou à decodificação da mensagem. Tal ambiente é pertinente ao fato de que os sujeitos da troca são possuidores do mesmo saber a respeito do mundo que os envolve, e por conta disso, esse ambiente pode ser “transformado em palavras”. **[Não está clara a noção. Parece que a situação extralinguística se refere ao espaço físico. É só isso mesmo?].** (RQVC2)

No excerto acima, a aluna discorre sobre o conceito de “Situação extralinguística” da teoria Semiolingüística, explicando quais elementos o compõem. No comentário da voz do pesquisador experiente, a noção exposta não está completamente formulada, pois ela captou (MAINGUENEAU, 2008) somente um aspecto abarcado pelo conceito, porém há outros que se inserem na ideia. Logo, a Estudante 2 subverteu (MAINGUENEAU, 2008) o conceito, desviando-o da sua direção original. Em consequência, a voz do pesquisador experiente assume um posicionamento enunciativo de comentar e ponderar as afirmações, definições e conceituações realizadas pelos mestrands.

Conforme já expusemos, Volochínov ([1929] 2013, p. 395) explica que é possível perceber e transmitir o enunciado alheio em discurso indireto como expressão, que caracteriza não apenas o objeto do discurso, mas o próprio falante: o seu modo de falar, individual ou típico, seu estado de espírito, a sua capacidade ou não de se expressar bem. Em nosso contexto, portanto, é possível afirmar que a voz do pesquisador experiente percebe uma interpretação (expressão) pessoal da voz do pesquisador em formação, oriunda de uma aprendizagem ainda não madura do conceito explicado no excerto.

No que tange às modalizações, elas aparecem diferentemente nas duas vozes enunciativas. Na voz do pesquisador em formação, a modalização é epistêmica (BRONCKART, [1997] 1999, p.330), pois elas podem imprimir um valor de certeza no qual o locutor compromete-se com a verdade do conteúdo daquilo que diz. No nosso exemplo, atribui-se à noção de “Situação extralinguística” um atributo que ela não contém. Sobre isso, é interessante pontuar que, na versão final do relatório de qualificação, o seu conteúdo é reformulado e o conceito foi explicado utilizando-se as palavras de Charaudeau. Logo, o valor de certeza e verdade da exposição teórica foi adequado ao que prescreve determinada teoria.

Na voz do pesquisador experiente, encontramos a modalização deôntica, pois o conteúdo temático é questionado em relação ao que deveria apresentar conforme ele é compreendido no mundo social. A negação “não está clara a noção” e a indagação “É isso mesmo?” evidencia a modalização baseada em regras e normas sociais.

Tomemos mais um excerto para a análise das vozes e modalizações:

(92) A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) consiste em uma abordagem teórica que enfatiza a dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos textos à organização gramatical. **[VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. [VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. Acrescente a ênfase à dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos textos à organização gramatical]** (RQVC2)

No excerto, no qual o pesquisador em formação definia a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, a voz do pesquisador experiente percebe uma subversão da definição, culminando no comentário acima. Isto é, de acordo com Volochínov ([1929] 2013, p. 395), o discurso indireto “ouve” diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons. Assim, ao atualizar o conceito em seu capítulo teórico, a voz da pesquisadora em formação, define-o segundo a sua compreensão e nível de aprendizagem conceitual. Portanto, nem todos os atributos foram captados (MAINGUENEAU, 2008) pela mestrandia.

No tocante às modalizações, novamente encontramos a modalização epistêmica na voz do pesquisador em formação e a deôntica, na voz do pesquisador experiente. A primeira pode ser verificada no trecho “A Linguística Sistêmico-Funcional consiste...”, no qual o verbo “consistir”, conjugado no presente gnômico, expressa o valor de verdade daquilo que é enunciado. A segunda pode ser atestada no comentário do pesquisador experiente, no trecho “VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. Acrescente...”. A reformulação que o professor indica tem que ser baseada na definição tal como encontrada na teoria de base.

Para finalizar, traremos novos excertos do relatório de qualificação comentado da Estudante 3.

Estudante 3

Buscando discutir as vozes encontradas e as modalizações, tomemos o excerto abaixo:

(93) Outro traço da cultura italiana que causa desconforto nos brasileiros de seu convívio e vice e versa é a orientação em longo prazo (HOFSTEDE, 2001). Por terem vivido os desdobramentos da guerra e terem passado por grandes dificuldades financeiras enquanto analisa seu texto, também por serem habituados a invernos muito rigorosos, aprenderam desde cedo a guardar, poupar e não gastar senão com o necessário. Em contato com os brasileiros, que nunca passaram por nenhuma guerra e que colhem tanto no verão quanto no inverno, não habituados a poupar pensando no futuro, a compreensão mútua fica comprometida e o choque

cultural é praticamente inevitável. **[É uma possível explicação, uma hipótese. Cuidado para não reforçar estereótipos]** (RQVC3)

A Estudante 3 faz uma interpretação dos dados relatos de vida dos cursistas à luz da noção de “orientação em longo prazo”, citando, inclusive, o teórico de referência. Porém, ao interpretá-los, reforça uma ideia que o conceito não abarca. Percebendo essa inadequação na interpretação da voz do pesquisador em formação, o par experiente faz um comentário. Aqui, levantamos a hipótese de que o pesquisador em formação não captou (MAINGUENEAU, 2008) todos os atributos do conceito, por isso o subverteu (MAINGUENEAU, 2008) na aplicação.

Levantamos a hipótese de que o posicionamento enunciativo é verificado pelo modo particular o qual a voz do pesquisador em formação expõe e explica o conceito teórico. Se, para Bronckart (1999, p. 325), todo posicionamento enunciativo contém um ponto de vista (ângulo ou visão) sobre o conteúdo temático, podemos dizer, então, que a voz do par menos experiente pode ser identificada pelo “ângulo” de sua compreensão do conceito (orientação a longo prazo).

Em outras palavras, já sabemos que, de acordo com Volochínov ([1929] 2013, p. 395), é possível perceber e transmitir o enunciado alheio em discurso indireto como expressão, que caracteriza não apenas o objeto do discurso, mas o próprio falante: o seu modo de falar, individual ou típico, seu estado de espírito, a sua capacidade ou não de se expressar bem. Aplicando essa reflexão ao nosso excerto acima, portanto, é possível afirmar que a voz do pesquisador experiente percebe uma interpretação (expressão) pessoal da voz do pesquisador em formação, oriunda de uma aprendizagem ainda não madura do conceito explicado no excerto.

No que tange às modalizações, reafirmamos a presença da modalização epistêmica (BRONCKART, [1997] 1999, p.330), na voz do pesquisador em formação, que se relaciona com o conceito de forma a apresentá-lo como verdadeiro, porém a sua exposição contém inconsistências. A voz do pesquisador experiente identifica essas inconsistências gerando, assim, o seu comentário.

A modalização da voz do par mais experiente é, como supomos nas análises anteriores, deôntica. Lembremos de que, em conformidade com Bronckart (1999, p.331), as modalizações deônticas consistem em uma modalização apoiada nos valores e nas regras constitutivas do mundo social. Destarte, ao dizer “Cuidado para não reforçar estereótipos”, a voz do pesquisador experiente pode estar indicando uma falta de conformidade entre a interpretação do conceito e o que de fato significa.

Na versão final o excerto (93) foi assim apresentado:

(94) Segundo Hofstede (2001), orientação em longo e curto prazo, uma das dimensões culturais por ele observada, indica o modo predominante como indivíduos pertencentes a uma determinada nação lidam com o dinheiro. Em países que apresentam tendência maior à orientação em longo prazo, seus membros são estimulados a investirem e serem econômicos, sendo capazes de adiar seus desejos e planos por uma boa causa. Naquelas que apresentam tendência à Orientação em Curto Prazo há uma propensão maior para o consumo, nelas os lucros imediatos são mais importantes que as relações. Este é outro traço da cultura italiana que causa desconforto nos brasileiros de seu convívio e vice-versa. Estamos falando aqui de uma predominância de comportamento, não se trata de uma generalização. (RQVF3)

Interessante notar que o excerto acima é iniciado por meio da definição do conceito de “orientação a longo prazo”, segundo o teórico citado, em contraste com a versão comentada, na qual a voz do pesquisador em formação atribui certa interpretação ao especialista. A partir da definição, é feita a interpretação que, ao final, pontuou-se que não se pode ser generalizada. Portanto, a voz do pesquisador em formação acatou o comentário da voz do pesquisador experiente.

Vejamos mais um excerto de exposição teórica, encontrado na seção “Conceito de cultura, Competência intercultural e Choque cultural”, assim como descrita no plano global dos conteúdos temáticos do relatório de qualificação:

(95) Além do conhecimento da competência intercultural é necessária ainda a compreensão de mais **[Será necessário adaptar. Eu inseri esta linha: A compreensão do conceito de competência intercultural está relacionada às noções de estereótipo e de preconceito, uma vez que...]** dois conceitos, o de estereótipo e o de preconceito, uma vez que, em se tratando de emigração, há sempre a ocorrência de um ou de outro dentro das relações interpessoais. De acordo com Maria Manoel Lima (1997 apud MACHADO), estereótipo significa [...](RQVC3)

A exposição teórica acima tinha como finalidade explicar o conceito de “competência cultural”. Em seguida, acrescenta-se à explicação a respeito de mais dois outros conceitos, “estereótipo” e “preconceito”, sem estabelecer a relação entre eles. Para o leitor, parece que se trata de três conceitos independentes, no entanto isso não é verdadeiro a partir da intervenção da voz do pesquisador experiente.

Isto é, mais uma vez, o par experiente percebeu uma inconsistência na explicação teórica, pois houve uma subversão (MAINGUENEAU, 2008) do conceito de “competência cultural”, logo levantamos a hipótese de que a voz do pesquisador em formação não captou (MAINGUENEAU, 2008) um atributo importante da noção, qual seja, a sua relação com os outros dois conceitos de “estereótipo” e “preconceito”. À luz de Volochínov ([1929] 2013, p. 395), podemos dizer que o discurso indireto construído pela explicação teórico foi tomado

diferentemente da sua direção normatizada, pois a voz do pesquisador em formação o transmitiu com outros “aspectos e tons”.

No que tange às modalizações, outra vez, encontramos novamente a modalização deôntica na voz do pesquisador experiente, por meio da expressão “Será necessário adaptar...”, pois ela mostra uma necessidade baseada nas normas, ou seja, deve-se reformular o excerto em questão para ajustá-lo ao que a teoria prescreve. A postura avaliativa deôntica ocorre, porque a voz do pesquisador em formação atribui responsabilização explicativa à teoria como agente de certo conceito, o qual não está em conformidade com o previsto. Na versão final do relatório de qualificação, o excerto acima aparece da seguinte forma:

(96) A compreensão do conceito de competência intercultural está relacionada às noções de estereótipo e de preconceito, uma vez que, em se tratando de emigração, há sempre a ocorrência de um ou de outro dentro das relações interpessoais. De acordo com Maria Manoel Lima (1997 apud MACHADO, 2015), estereótipo significa [...] (RQVF3)

Como podemos constatar, a orientação da voz do pesquisador experiente foi acatada, reformulando o excerto conforme orientado.

2.4.2 Vozes e modalizações no capítulo de Análises/resultados

Nos capítulos de Análises/resultados dos relatórios de qualificação, encontramos uma dinâmica entre a voz do pesquisador em formação e o pesquisador experiente. Em contraste com as análises dos capítulos de Fundamentação Teórica, o posicionamento enunciativo, aqui, aparece no modo como a voz do pesquisador em formação agrupa as análises que realizou em conjuntos, comparando-as, seja para aproximá-las ou diferenciá-las, de acordo com a funcionalidade que apresentam. Os verbos indicadores de posicionamento enunciativo Tutin ([2010] 2015, pág. 141), sobretudo os verbos que indicam novos aportes científicos ou hipóteses, introduzem as comparações as quais nos referimos.

Ademais, constatamos que os conceitos aprendidos advindos das teorias adotadas nas pesquisas auxiliam na generalização, ou seja, por meio dos conceitos teóricos a voz do pesquisador em formação aproxima ou distancia as análises entre si. Nesse sentido, os processos polifônicos de captação e subversão (MAINGUENEAU, 2008) são importantes de serem verificados, para que o par menos experiente não compreenda erroneamente os conceitos e, em consequência, analise os dados de forma inadequada.

A partir dos dados da Estudante 2, nos quais encontramos comentários interessantes sobre as análises que ela realizou, poderemos constatar que o posicionamento enunciativo da voz do pesquisador experiente é verificar se os conceitos estão sendo aplicados corretamente. Assim, essa voz avalia externamente o conteúdo temático como uma voz social (BRONCKART, 1999, p.327), que regula as interpretações das análises da voz do pesquisador em formação. Podemos dizer, conseqüentemente, que o par mais experiente avalia o conteúdo temático em conformidade com as normas em uso, logo por meio de modalizações deônticas (BRONCKART, 1999, p.331).

Por sua vez, a voz do par menos experiente apresenta o conteúdo temático de forma lógica (BRONCKART, 1999, p.330), sobretudo as Análises/resultados, as quais estão apoiadas nos critérios do mundo objetivo como possíveis e prováveis.

Para as análises, retomaremos alguns excertos já discutidos nas seções acima, porém, agora, à luz dos aspectos enunciativos apontados por Bronckart (1999), complementados pelos estudos enunciativos de Tutin ([2010] 2015, pág. 141), sobre os verbos indicadores de posicionamento enunciativo.

Estudante 1

Retomando as tabelas criadas para as análises da coesão, iremos reorganizá-las, a fim de enfatizarmos algumas marcas, as quais podem evidenciar os posicionamentos enunciativos da voz do pesquisador em formação. À esquerda, negritamos alguns verbos que, a nosso ver, podem indicar um possível novo aporte da pesquisa ou uma hipótese e, à direita, em sublinhado, as expressões comparativas que esses verbos introduzem.

Quadro 50 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises realizadas pelo Estudante 1

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(97) Não é o que acontece em nosso caso, pois apesar da correção de Caroline tocar somente na forma do texto de Bárbara, acreditamos que seu feedback pode funcionar [...]	(98) <u>como uma ajuda</u> para a reescrita ou para a escrita de outros textos. (RQVF1)
(99) Para terminar, gostaríamos de ressaltar que além de não deixar os traços de sua correção, Camila não faz o uso de nenhuma outra ferramenta como a barra de comentários, por exemplo, espaço em que poderia tentar estabelecer um diálogo com Beatrice. O fato de realizar a correção desse modo poderia ser visto [...]	(100) <u>como um não domínio da ferramenta GoogleDocs.</u> (RQVF1)

(101) De qualquer modo, quando Bárbara se desculpa por utilizar tu, ela realiza uma FTA ou uma ameaça à face positiva e o acompanha de um sorriso para amenizar a ameaça à sua face. Caroline, por sua vez, não fala nada sobre o comentário de Bárbara e vemos que isso pode ser visto também [...]	(102) <u>como um FTA da face positiva⁶⁶ de quem o recebe, Bárbara.</u> (RQVF1)

Os três excertos acima apresentam um verbo indicador de uma hipótese (à esquerda) de resultados aos quais a pesquisa parcialmente chegou (à direita). No primeiro, encontramos o verbo “pode funcionar”, no segundo e terceiro, o verbo “pode ser visto”. Segundo os estudos de Tustin ([2010] 2015, pág. 141), há certos verbos, como formular, levantar, emitir uma hipótese, supor, que indicam um posicionamento enunciativo. Assim, acreditamos que os dois verbos destacados também possam ter um funcionamento semântico de hipótese⁶⁷, sobretudo de suposição, igualmente ao verbo “supor”. Eles introduzem as comparações, por isso podemos supor que eles indicam um posicionamento enunciativo.

No que diz respeito às vozes, se para Bronckart (1999, pág. 326), as vozes enunciativas devem ser analisadas como entidades que assumem a responsabilização pelo que é enunciado em uma determinada perspectiva, podemos dizer que os verbos encontrados no *corpus*, especificamente no capítulo de Análise/resultados parciais, formados pelo verbo poder + infinitivo (como “vir a ser”, “ter”, “funcionar”) podem funcionar como uma hipótese, logo nos permitem encontrar o posicionamento enunciativo da voz do pesquisador em formação.

As modalizações, nos excertos acima, podem conter uma modalização lógica do conteúdo temático, sobretudo nas expressões formadas pelo verbo indicador de aporte científico/hipótese + a expressão comparativa. Para Bronckart (1999, p. 330), as modalizações lógicas contêm uma modalização apoiada em critérios do mundo objetivo, por isso o conteúdo temático pode ser apresentado do ponto de vista de suas condições de verdade, como possíveis, atestáveis, prováveis ou eventuais. Nesse sentido, as expressões formadas pelo verbo indicador de aporte científico/hipótese + a expressão comparativa podem indicar um certo resultado

⁶⁶ FTA significa “Atos de Ameaça à Face” e se trata de um conceito dos estudos em Análise da Conversação.

⁶⁷ De acordo com o dicionário Michaelis, hipótese é a “Suposição que se faz sobre algo, que pode ser verdadeira ou falsa, fundamentando-se em evidências incompletas ou pressentimentos; conjectura” ou a “Explicação teórica de um conjunto de dados que se espera que permaneçam válidos depois de observações futuras”.

parcial a que a pesquisa chegou, sendo esse apoiado nos “critérios de verdade” a partir das análises dos dados. Vejamos mais dois exemplos:

Quadro 51 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises parciais realizadas pelo Estudante 1

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(103) Podemos constatar que o restante do conjunto de postagens feitas para a Atividade 1 não se configura [...]	(104) <u>como um diálogo</u> , do modo como explicitado por Bronckart (1999/2012 p. 231). (RQVF1)
(105) Seu comentário “je suis contente d’avoir la possibilité d’échange avec des étudiants Canadiens” configura-se [...] visto que ela se configura [...]	(106) <u>como um ato de polidez positiva</u> (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996) [...] <u>como o desejo de ser ratificado, compreendido, aprovado, gostado ou admirado.</u> (RQVF1)

Nos exemplos acima, encontramos duas ocorrências do verbo “configurar”. Esse verbo se adequa a um grupo de verbos, que, para Tutin ([2010] 2015, pág. 141), serve para indicar um aporte específico do autor. Supomos que esse verbo pode indicar um resultado mais conclusivo. De acordo com Bronckart (1999), todo posicionamento enunciativo evidencia uma visão adotada, logo os verbos em questão apontam para um modo pessoal da voz do pesquisador em formação de agrupar as análises realizadas, valendo-se de conceitos teóricos. Aqui, igualmente aos dois excertos acima, também acreditamos conter avaliações lógicas.

No capítulo de Análises/resultados parciais, encontramos, predominantemente, a modalização deôntica, na voz do pesquisador experiente. Vejamos isso abaixo:

(107) No último momento em que não se fala sobre correção **[Explique o porquê]**, Camila comenta as férias descritas por Beatrice no texto fazendo uma apreciação positiva [...] Durante a interação, foram realizados 76 turnos de fala, sendo 37 de Camila e 39 de Beatrice. Embora não haja disparidade na quantidade de turnos, a aluna canadense fala 1121 palavras, enquanto que a aluna brasileira, somente 134 [...] Essa grande diferença se dá pelo modo como a interação é realizada: vemos uma atitude muito passiva **[Precisa explicar. Você não disse antes que os alunos canadenses foram mais ativos]** da aluna brasileira em relação à aluna canadense. (RQVC1)

Buscando responder a uma das suas perguntas, qual seja, “Quais funções comunicativas podemos observar nas interações entre os alunos no Facebook, no GoogleDocs e nas videoconferências para a correção dos textos?”, a voz do pesquisador em formação apresenta uma responsabilização enunciativa através de algumas análises parciais realizadas por ele, acerca da interação de uma dupla de graduandas, Beatrice (aluna brasileira) e Camila (estudante canadense), na interação de ambas por Skype. Algumas análises de responsabilidade da voz do pesquisador em formação foram questionadas pela voz do pesquisador experiente, como

podemos constatar no trecho acima. Atentemo-nos para a escrita, a qual contém asserções lógicas, inclusive com a indicação de dados quantitativos, ou seja, atesta-se um fato por meio de suas condições de verdade.

As intervenções da orientadora evidenciam avaliações deônticas por meio do uso do imperativo, como em “Explique” e “Precisa explicar”, pelas quais a verdade das análises do Estudante 1 é questionada.

Passemos a análise dos dados da Estudante 2.

Estudante 2

Recuperaremos a tabela criada para a análise da coesão, reorganizando-a, a fim de enfatizarmos os posicionamentos enunciativos da voz do pesquisador em formação.

Quadro 52 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises parciais realizadas pelo Estudante 2

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(108) Os exemplos (3) e (4) relevam uma outra faceta: as expectativas sociais acerca da atividade policial na manifestação, uma vez que o marcador de polaridade não é o verbo deixar, marcam aquilo que as vozes institucionais projetavam [...] Especialmente no Estado de São Paulo, a Polícia é construída reiteradamente [...]	(109) <u>como Processos Materiais</u> típicos dos agentes do Estado [...] <u>como um Ator ineficiente ou inerte, responsável.</u> (RQVF2)
(110) Embora a diversidade de verbos seja maior na Folha de S. Paulo, ambos os jornais apresentam números próximos em termos de distribuição de tipos declarativos e imperativos – praticamente 3 para 1. Isso significa que a polícia é concebida [...]	(111) <u>como um agente</u> que, majoritariamente, faz saber, informa, embora também ordene. (RQVF2)
(112) Destacamos, agora, os processos verbais, cuja análise se mostra relevante para esta pesquisa, na medida em que considerar a quem o jornal dá voz, bem como o tipo de atividade comunicativa que é construída [...]	(113) <u>como típica dos grupos</u> se mostra significativa em termos de construção de poder ou de subordinação. (RQVF2)

Os verbos “conceber” e “construir” podem indicar também possíveis novos aportes, as quais a pesquisa chegou. Segundo Bronckart (1999, pág. 327), a voz de personagens pode aparecer no tipo de discurso teórico como “criador de conhecimento”, logo os verbos acima podem indicar um posicionamento enunciativo por meio da voz do pesquisador em formação, que no caso em questão, pode estar criando um possível aporte científico.

No tocante às modalizações, a voz do pesquisador em formação, no capítulo de Análises/resultados dos relatórios, avalia o conteúdo temático, sobretudo aqueles com generalizações, de forma lógica (BRONCKART, [1997] 1999), apoiando-se nos critérios de possibilidade, essa advinda das análises dos dados de pesquisa.

Como já dissemos, não encontramos muitos comentários dos orientadores acerca de dados do capítulo de Análises/resultados, porém duas intervenções a duas análises realizadas pela Estudante 2 pode nos apontar para um posicionamento enunciativo da voz do pesquisador experiente. Vejamos os comentários abaixo:

(114) Neste exemplo, *um choque da Guarda Civil e outro da Força Pública* [Cuidado! Um verbo é um processo, não um fenômeno] são Experienciadores; *limitaram-se a observar* é o Processo Mental de caráter perceptivo e *a luta* é o Fenômeno. (RQVF2)

Logo em seguida, um outro comentário parecido é emitido:

(115) Neste caso, *alguns soldados* têm função de Experienciador; e descontrolaram [Estudante 2, cuidado! Um verbo é um processo, não um fenômeno] é um Processo Mental de cunho emotivo. (RQVF2)

As duas interferências da voz do pesquisador experiente corrigem a aplicação, pela pesquisadora em formação, de uma categoria conceitual da Linguística Sistêmico-Funcional. O posicionamento enunciativo, aqui, igualmente ao que discutimos nas análises dos capítulos de Fundamentação Teórica, parece ser de uma voz social. Lembremos de que, para Bronckart (1999, p. 327), a voz social intervém como instância externa de avaliação, mas não como agente no percurso temático.

Dissemos, anteriormente, que os conceitos teóricos, os quais estão sendo aprendidos pelos pesquisadores em formação, podem auxiliar na generalização por meio da expressão comparativa. Se não há essa intervenção, podemos supor que a estudante chegaria a resultados inadequados, pois ela aplicaria conceitos de forma não atestáveis teoricamente. Logo, a voz do pesquisador experiente é importante para evitar que as análises contenham inconsistências.

As modalizações dos dois excertos acima ilustram muito bem essa situação, pois se tratam, a nosso ver, de avaliações deônticas. Bronckart (1999, p. 331) entende que essas modalizações são apoiadas nos valores do mundo social, apresentando o conteúdo temático em conformidade com as normas. Portanto, podemos supor que as modalizações indicadas por “Cuidado!” expressa a não conformidade da aplicação do conceito com o que a teoria prescreve, pois a voz do pesquisador em formação ainda não se apropriou dos conceitos.

Finalizando essa discussão, passemos aos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Retomemos a tabela criada para a análise da coesão nominal.

Quadro 53 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises parciais realizadas pelo Estudante 3

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(116) Com base no relato acima, dado por uma aluna em ocasião da aplicação de um questionário sobre o curso, de forma anônima para garantir maior fidelidade dos alunos àquilo que realmente pensam sobre o material e o curso, podemos constatar que o parâmetro da possibilidade da Pedagogia Pós-Método (Kumaravadevelu, 2003) está presente em nosso material e no curso [...]	(117) <u>como um eixo central [...]</u> (RQVF3)

No excerto acima, encontramos a locução “podemos constatar”. Já discutimos nas análises do Estudante 1 que os verbos encontrados no *corpus*, especificamente no capítulo de Análise/resultados parciais, formados pelo verbo poder + infinitivo, podem funcionar como uma possível hipótese, logo nos permite encontrar o posicionamento enunciativo da voz do pesquisador em formação. No que tange às modalizações, a voz do pesquisador em formação avalia o conteúdo temático, sobretudo aqueles com generalizações, de forma lógica (BRONCKART, [1997] 1999), apoiando-se nos critérios de possibilidade, essa advinda das análises dos dados de pesquisa.

Sobre esse tipo de modalização, discutimos, no excerto 107, que a voz do pesquisador experiente pode questionar a validade das análises com avaliações lógicas propostas pela voz do pesquisador em formação. Abaixo, veremos um exemplo, no qual a voz do pesquisador experiente valida a interpretação apresentada:

(117) Nosso projeto está em total consonância com os aspectos propostos pelo parâmetro da particularidade, diante do que já expusemos acima e tendo em vista que nosso material é sensível ao contexto de LH e contempla as particularidades socioculturais da comunidade.**[ISSO]** Para melhor exemplificar, utilizaremos uma atividade proposta na primeira unidade da apostila, que tem [...] (RQVF3)

Primeiramente, iremos contextualizar o excerto acima. Já sabemos que, no capítulo de Análise/resultados parciais, a Estudante 3 apresenta uma análise parcial do material elaborado,

embasado nos conceitos de língua de herança, tradição oral e competência cultural, especificamente da primeira unidade já finalizada e aplicada no curso de língua de herança montado. Em dado momento, a voz do pesquisador em formação apresenta uma análise do material, como vemos acima. Diferentemente do excerto 107, aqui, o pesquisador experiente concorda e valida a interpretação do par menos experiente. Logo, esse tipo de modalização anuente por parte da voz do pesquisador experiente também pode ser encontrado.

2.5 Quadro síntese das análises dos relatórios de qualificação

A seguir, apresentaremos um quadro síntese de nossas análises do gênero textual relatório de qualificação e versão comentada, a fim que seja possível verificar, nas análises do próximo gênero textual, a relação entre eles em nosso estudo longitudinal.

Quadro 54 - Síntese das análises dos relatórios de qualificação e versões

Categoria de análise	Exemplos	Interpretação
Contexto de produção	<i>Comentários dos orientadores:</i> [procurar direito a noção de...], [Não está clara a noção], [Explique o que é....], [Acho melhor...].	Os relatórios devem apresentar os modelos teóricos de base do trabalho. Os mestrandos estão aprendendo os conceitos.
Tipos de discurso	Ex. 1: “Os estudos de Serafini (1989) e de Ruiz (2010) propuseram classificações sobre os movimentos de correção mais comuns feitos por professores da seguinte forma: i) Correção resolutiva: quando o professor detecta os erros do aluno e ele mesmo os corrige [procurar direito a definição de erro] [...]” (RQVC1) Ex. 2: “Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) consiste em uma abordagem teórica que enfatiza a dimensão semântico-pragmática da linguagem, buscando correlacionar a ancoragem sociocultural e enunciativa dos	Os estudantes parecem reproduzir corretamente os conceitos. Os pesquisadores mais experientes identificam inconsistências nas exposições. (Ex. 1 e 2) Identificamos um raciocínio lógico-comparativo elaborado pela aplicação do conceito científico. As análises são agrupadas em um conjunto discriminado. (Ex. 3 e 4)

	<p>textos à organização gramatical. [VOLTAR E VER COMO REESTRUTURAR ISSO AQUI. Acrescente...] (RQVC2)</p> <p>Ex. 3: “No segundo exemplo, A comenta no post do aluno canadense E e eles desenvolvem um diálogo a respeito do percurso escolar seguido por ambos. Entretanto, isso não é o que acontece nos outros posts. Podemos constatar que o restante do conjunto de postagens feitas para a Atividade 1 não se configura como um diálogo, do modo como explicitado por Bronckart (1999/2012 p. 231).” (RQVF1)</p> <p>Ex. 4; “Os exemplos (3) e (4) relevam uma outra faceta: as expectativas sociais acerca da atividade policial na manifestação, uma vez que o marcador de polaridade não é o verbo deixar, marcam aquilo que as vozes institucionais projetavam como Processos Materiais típicos dos agentes do Estado, cuja concretização não se realizou, revelando, assim, uma avaliação – ainda que implícita – dos periódicos.” (RQVF2)</p>	
Coesão nominal	<p>Ex. 1: “Outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se constrói por meio do ambiente material relativo à codificação ou à decodificação da mensagem. Tal ambiente é pertinente ao fato de que os sujeitos da troca são possuidores do mesmo saber a respeito do mundo que os envolve, e por conta disso, esse ambiente pode ser “transformado em palavras”. [Não está clara a noção. Parece que a situação</p>	<p>Os comentários dos orientadores modificam os objetos-de-discurso referentes aos conceitos não maduros. (Ex. 1 e 2)</p> <p>Conjuntos de resultados das análises são retomados por expressões comparativas. Mostram o modo como os mestrandos organizam os resultados das análises, agrupando-as. (Ex. 3)</p>

	<p>extralinguística se refere ao espaço físico. É só isso mesmo?]. (RQVC2)</p> <p>Ex. 2: “Outro fato da cultura de cada país a ser observado nesta ocorrência é que os brasileiros se comunicam em alto contexto e os italianos em baixo contexto [explique o que significa alto/baixo contexto], o que justifica a objetividade dos últimos ao comunicar-se, sem se preocupar se estão sendo delicados ou não ao transmitir a mensagem.” (RQVC3)</p> <p>Ex. 3: “Embora a diversidade de verbos seja maior na Folha de S. Paulo, ambos os jornais apresentam números próximos em termos de distribuição de tipos declarativos e imperativos – praticamente 3 para 1. Isso significa que a polícia é concebida como um agente que, majoritariamente, faz saber, informa, embora também ordene.” (RQVF2)</p>	
Vozes	<p>Ex. 1: “Além do conhecimento da competência intercultural é necessária ainda a compreensão de mais [Será necessário adaptar. Eu inseri esta linha: A compreensão do conceito de competência intercultural está relacionada às noções de estereótipo e de preconceito, uma vez que...] dois conceitos, o de estereótipo e o de preconceito, uma vez que, em se tratando de emigração, há sempre a ocorrência de um ou de outro dentro das relações interpessoais [...]” (RQVC3)</p> <p>Ex. 2: “De qualquer modo, quando Bárbara se desculpa por utilizar tu, ela realiza uma FTA ou uma</p>	<p>A voz do pesquisador em formação subverte o sentido original de um conceito. A voz social do pesquisador experiente busca produzir uma melhor captação dos conceitos das teorias. (Ex. 1)</p> <p>O posicionamento enunciativo da voz do pesquisador em formação – revelado pelos verbos indicadores de novos aportes ou hipóteses - aparece no modo como agrupa as análises. (Ex. 2)</p>

	ameaça à face positiva e o acompanha de um sorriso para amenizar a ameaça à sua face. Caroline, por sua vez, não fala nada sobre o comentário de Bárbara e vemos que isso pode ser visto também como um FTA (ato de ameaça à face) da face positiva de quem o recebe, Bárbara.” (RQVF1)	
Modalizações	<p>Ex. 1: “Outro componente constituinte das C de D é a Situação extralinguística, que se constrói por meio do ambiente material relativo à codificação ou à decodificação da mensagem. Tal ambiente é pertinente ao fato de que os sujeitos da troca são possuidores do mesmo saber a respeito do mundo que os envolve, e por conta disso, esse ambiente pode ser “transformado em palavras”. [Não está clara a noção. Parece que a situação extralinguística se refere ao espaço físico. É só isso mesmo?]. (RQVC2)</p> <p>Ex. 2: “Durante a interação, foram realizados 76 turnos de fala, sendo 37 de Camila e 39 de Beatrice. Embora não haja disparidade na quantidade de turnos, a aluna canadense fala 1121 palavras, enquanto a aluna brasileira, somente 134 [...] Essa grande diferença se dá pelo modo como a interação é realizada: vemos uma atitude muito passiva [Precisa explicar. Você não disse antes que os alunos canadenses foram mais ativos] da aluna brasileira em relação à aluna canadense”. (RQVC1)</p>	<p>Modalizações epistêmicas na voz do pesquisador em formação ao explicar um conceito teórico e modalizações lógicas ao fazer generalizações das análises. (Ex. 1 e 2)</p> <p>Modalizações deônticas na voz do pesquisador experiente ao questionar a exposição dos conceitos e as generalizações das análises. (Ex. 1 e 2)</p>

3. Resultados das análises dos exames de qualificação

Iniciaremos as nossas análises pela discussão do contexto de produção para, depois, centrarmo-nos na organização textual dos exames de qualificação.⁶⁸ Finalmente, discutiremos alguns aspectos relevantes dos mecanismos enunciativos. Para cada categoria selecionada para as análises, propomos a seguinte organização: explicaremos os resultados gerais encontrados e, em seguida, mostraremos as análises a partir de excertos dos exames de qualificação de cada participante da pesquisa. Os exemplos analisados são momentos de generalizações ou síntese, sobretudo das análises/resultados parciais dos trabalhos.

3.1 Contexto de produção

O exame oral de qualificação de mestrado é um momento prescrito no processo de formação do pesquisador. Ele é ordenado segundo as regras dos Programas de Pós-graduação nos quais os estudantes, participantes de nossa pesquisa, estão matriculados. Em linhas gerais, o objetivo do exame de qualificação no mestrado é avaliar a capacidade do aluno em executar seu projeto de pesquisa. De acordo com os regulamentos dos Programas, os exames de qualificação consistem na avaliação de um relatório no qual serão abordados os seguintes tópicos: descrição das atividades acadêmicas realizadas (disciplinas cursadas, participação em eventos científicos, publicação de resumos e de artigos completos, experiência profissional, atividades técnicas); proposta de pesquisa e objetivos do trabalho; Fundamentação Teórica do trabalho; apresentação das análises e resultados parciais; proposta de continuidade da dissertação, visando demonstrar as perspectivas de finalização do trabalho dentro do prazo estabelecido.

No momento dos exames de qualificação, os mestrandos tinham delimitado seus objetivos de pesquisa, exceto parcialmente um deles, a Estudante 2, que buscou auxílio da banca sobre a sua pertinência e factibilidade, tendo em vista o tempo da pesquisa e a quantidade de dados coletados. Também neste momento, os alunos já tinham realizado várias leituras e releituras teóricas, pois isso era importante para a escrita dos capítulos teóricos de seus relatórios. Ademais, a descrição de uma parte dos dados já havia sido feita e, além disso, algumas análises qualitativas parciais.

⁶⁸ Siglas dos exames orais de qualificação, indicadas em cada excerto: EOQ.

Na interação da qualificação oral, os estudantes devem se colocar como alunos que dominam as suas pesquisas, sabendo discuti-las a partir daquilo que foi realizado até o momento, porém projetando as etapas posteriores. Além disso, os alunos devem demonstrar que já se apropriaram dos principais conceitos teóricos selecionados e sabem utilizá-los na interpretação dos dados de análise. De acordo com Zani e Bueno (2016, p. 65), o aluno/pesquisador no exame de qualificação assume o papel de “cientista em formação”, que irá transmitir um conteúdo, no caso sua pesquisa, a destinatários especialistas, ou seja, a banca examinadora, acerca do tema a ser tratado.

Os interlocutores dos turnos conversacionais dos estudantes, nos exames de qualificação são⁶⁹:

Quadro 55 - Arguidores do exame oral de qualificação do Estudante 1

Exame de qualificação oral - Estudante 1	
Orientadora	Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com foco no uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna e estrangeira (francês e inglês) e à análise e elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos.
Arguidora 1	Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Línguas, atuando, principalmente, nos seguintes temas: linguística aplicada; gêneros textuais/discursivos; telecolaboração; ensino e aprendizagem.
Arguidora 2	Orienta projetos na linha de aquisição e aprendizagem, com foco em trabalho de ensino e pesquisa mediado por tecnologias digitais da área de Letras, especialmente de língua e literatura grega. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com foco nos seguintes temas: internet, ensino instrumental de línguas, ensino à distância e instrução tecnológica.

Através das informações acima, percebe-se que a banca de qualificação do Estudante 1 foi organizada tendo em vista as especificidades da pesquisa desenvolvida por ele. As perguntas e comentários proferidos aos mestrands, geralmente, têm como norte as *expertises* dos pesquisadores experientes, componentes da banca examinadora. Primeiramente, a orientadora é *expert* na teoria do interacionismo sociodiscursivo e no uso dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem de línguas. Tanto a teoria citada, quanto a noção de gêneros textuais são basilares na pesquisa do aluno. Por sua vez, a Arguidora 1 é *expert* em gêneros textuais e no conceito de telecolaboração, que foi citado inúmeras vezes pelo Estudante 1 em seu relatório de qualificação. Enfim, a Arguidora 2 tem *expertise* no uso de tecnologias no ensino de línguas,

⁶⁹ As informações foram retiradas dos currículos Lattes.

logo suas perguntas versavam, sobretudo, acerca do uso dos suportes digitais nas interações corretivas entre os estudantes brasileiros e canadenses.

Vejamos agora, abaixo, os interlocutores do exame de qualificação da Estudante 2:

Quadro 56 - Arguidores do exame oral de qualificação do Estudante 2

Exame de qualificação oral - Estudante 2	
Orientador	Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas orientadas à articulação entre linguagem, cognição e discurso. Atua, principalmente, no campo da Análise Crítica do Discurso, na interface com a Linguística Sistêmico-Funcional, com a Linguística Cognitiva e com a Teoria da Argumentação; e na área de Linguística Aplicada, interessa-se pela articulação entre gramática e textualidade, por meio de um olhar amparado pelas perspectivas cognitivo-funcional e discursivo-textual.
Arguidora 1	Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com foco no uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna e estrangeira (francês e inglês) e à análise e elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos.
Arguidora 2	Atua nas áreas de linguística e língua portuguesa nos seguintes segmentos: enunciação, semântica, análise crítica do discurso, linguística do texto. Suas pesquisas mais recentes se apoiaram no campo da Análise Crítica do Discurso, sobretudo em textos jornalísticos.

Antes de tudo, destaca-se que o orientador da pesquisa realizada pela Estudante 2 tem como objeto de investigação as relações entre linguagem, cognição e discurso, tendo como base a teoria Sistêmico-Funcional e, também, a perspectiva discursiva-textual. Ora, o trabalho da aluna se coadunava com os interesses do seu orientador, pois versava sobre as representações do Movimento Estudantil, no discurso jornalístico, apoiando-se na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional. Como mostrado acima, a Arguidora 1 tem experiência em análise de textos e discursos, em outra vertente teórica, porém cuja centralidade também está na descrição e análise linguística. Finalmente, a Arguidora 2 atua nas análises de textos jornalísticos, o que foi importante para a pesquisa da Estudante 2, a qual tinha como dados de investigação reportagens de dois jornais brasileiros.

Vejamos agora, a seguir, os interlocutores do exame de qualificação da Estudante 3:

Quadro 57 - Arguidores do exame oral de qualificação do Estudante 3

Exame de qualificação oral - Estudante 3	
Orientadora	Dedica suas pesquisas aos seguintes temas: ensino e políticas para línguas de herança, a formação de professores na perspectiva Pós-Método e o ensino de italiano em escolas públicas. As suas investigações atuais são: o ensino de italiano como língua de herança em uma ex-colônia italiana no Brasil e línguas de herança de imigrantes, no contexto brasileiro.

Arguidora 1	Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua italiana, atuando principalmente nos seguintes temas: língua italiana, ensino do italiano e ensino instrumental. Suas pesquisas atuais têm por finalidade o estudo e a análise da língua italiana falada pelos imigrantes italianos, fixados em comunidades nos diversos Estados do Brasil; e também verificar quais são as ferramentas didáticas, em sentido amplo, que propiciam a aquisição de conteúdos relacionados com a linguagem, em geral, e o desenvolvimento das competências textuais e discursivas na leitura de textos em italiano.
Arguidora 2	Tem experiência na área de Letras, com ênfase em línguas estrangeiras modernas. Atuando principalmente nos seguintes temas: língua e memória. Em suas investigações atuais orienta trabalhos sobre material didático para o ensino do italiano ao público brasileiro; fenômenos lexicais e morfossintáticos do italiano em contraste com o português.

A pesquisa da Estudante 3 tem como conceito principal a língua de herança usada por imigrantes brasileiros de origem italiana, mais especificamente por imigrantes da cidade de Pedrinhas Paulista, no interior de São Paulo. Essas questões de pesquisa são investigadas por sua orientadora, tendo sido, inclusive, objeto da sua tese de Livre-Docência. Concernente à Arguidora 1, ela se dedica ao estudo e a análise da língua italiana falada pelos imigrantes italianos fixados em comunidades nos diversos estados do Brasil; ela se dedica também a verificar o desenvolvimento das competências textuais e discursivas na leitura de textos em italiano. Em decorrência disso, as perguntas e comentários da examinadora foram feitas a partir dos seus interesses de investigação. Por último, a Arguidora 2 orienta trabalhos cujo foco são os materiais didáticos para o ensino do italiano como Língua Estrangeira. A Estudante 3, em sua pesquisa, elabora e analisa no seu trabalho um material didático para o curso de italiano como língua de herança.

A seguir, discorreremos sobre o plano global dos conteúdos temáticos dos três exames de qualificação.

3.2 Infraestrutura geral dos textos

Daremos início às análises da infraestrutura textual, iniciando pelo plano global dos conteúdos temáticos dos exames de qualificação para, depois, investigarmos os tipos de discurso.

3.2.1 Plano global dos conteúdos temáticos

Os conteúdos temáticos das qualificações orais de mestrado, gravadas e transcritas por nós, seguem etapas descritas a partir dos trabalhos de Dolz e Schenewly (2004); Zani e Bueno (2015) e Kleina (2016, p.151), podendo ser organizados em algumas etapas:

- i. *Etapla inicial*: agradecimentos e apresentação dos membros da banca pelos orientadores; explicação do funcionamento do exame de qualificação oral.
- ii. *Etapla da arguição*: trata-se da etapa com maior duração, pois os dois examinadores da banca fazem seus questionamentos/comentários. Nesse momento, há turnos conversacionais dos estudantes, que respondem, quando necessário, às perguntas.
- iii. *Etapla final*: terminada a arguição, os membros da banca reúnem-se de forma isolada para buscar consenso sobre o resultado do exame. Sendo positivo, o aluno está habilitado para continuar o seu trabalho. O resultado pode ser dado ao aluno após essa reunião, que é o procedimento mais comum e o adotado em nosso contexto de pesquisa.
- iv. *Fechamento*: agradecimentos e despedidas.

Os turnos selecionados para as análises dizem respeito à etapa da arguição, a qual contém um maior número de turnos conversacionais. Estrutura-se essa etapa, em um primeiro momento, quando os orientadores concedem a palavra para as primeiras arguidoras, as quais fazem questionamentos aos alunos não somente dos objetivos das pesquisas, conceitos teóricos da pesquisa utilizados, metodologia adotado, mas também sobre as análises apresentadas; em um segundo momento, quando as segundas examinadoras detêm o turno da fala, novas questões são formuladas, tendo em vista à organização do relatório de qualificação apresentado. Entremeados às perguntas e comentários dos professores, encontramos os turnos conversacionais dos mestrandos, que respondem e justificam seus posicionamentos. Em síntese, temos abaixo uma tabela com os números de linhas transcritas por participante nas interações dos exames de qualificação⁷⁰:

⁷⁰ No que diz respeito aos dados orais de nossa pesquisa, optamos por quantificar o número de linhas transcritas, e não os turnos conversacionais, a fim de mostrar a quantidade de participação dos interlocutores nos exames de qualificação. Porém, sabendo que, para Preti (2003, p.270), o turno conversacional é o elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com sua participação na conversação, intervindo com ou sem caráter referencial, no decorrer da conversação, utilizaremos o termo “turno” em nossas análises, com a finalidade de registrar que estamos trabalhando no nível da interação verbal oral e não de excertos isolados, no entanto, levando em conta nossos objetivos, não faremos uma análise dos turnos assim como realizada nos trabalhos específicos em Análise da Conversação, nos quais são analisados tipos de turnos, como inseridos, nucleares, entre outros.

Quadro 58 - Número de linhas transcritas dos exames de qualificação

		Estudantes	Orientadores	Arguidores 1	Arguidores 2
Números de linhas transcritas	Estudante 1	162	232	289	159
	Estudante 2	95	207	225	108
	Estudante 3	90	28	86	73

Por meio da tabela acima, notamos que, além dos arguidores, os orientadores participam ativamente da conversação. Isso se justifica, pois há muitos turnos conversacionais entre os arguidores e eles. De modo geral, os orientadores intervinham em momentos específicos da interação, seja para explicar algum procedimento da pesquisa, não compreendido pelos arguidores e não bem explicado pelos alunos, seja para justificar algumas escolhas realizadas nos trabalhos ou fornecer alguma informação acerca do processo da pesquisa.

Comparados aos arguidores, os alunos tiveram uma participação menor na interação, uma vez que cabia aos examinadores a tarefa de comentar e questionar os estudantes. Assim, selecionamos para as análises os turnos em que havia perguntas dos examinadores acerca das análises parciais realizadas e apresentadas no relatório de qualificação. Em consequência, encontramos, nos turnos analisados, aspectos os quais indicam a formação de um raciocínio lógico comparativo entre os dados analisados por eles.

3.2.2 Tipos de discurso

De acordo com o que discutimos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, segundo Bronckart (1999, 2006), o discurso interativo é definido por segmentos com características conversacionais, como trechos de pergunta-resposta, marcadores conversacionais, hesitações, correções e reformulações. Ainda, o tipo interativo cria um mundo discursivo implicado em que os parâmetros do contexto de produção estão conjuntos com a ação de linguagem, logo encontramos marcas temporais do presente do indicativo, bem como dêiticos pessoais (eu, tu, você), de tempo (agora) e espaço (aqui). Essas características são sobejamente encontradas nos trechos que discutiremos a seguir.

Como já mencionado, o uso do tipo de discurso interativo ativa um tipo de raciocínio específico, a saber, o raciocínio prático (BULEA; BRONCKART, 2008). Esse modo prático de pensar pode ser produzido, pois a situação de comunicação imposta por esse tipo discursivo impele os participantes, implicados na interação, a uma dinâmica tendente ao não-planejamento

dos turnos conversacionais. No exame de qualificação oral de mestrado, nesse sentido, os estudantes não sabem quais perguntas/comentários lhes serão dirigidos, logo as suas respostas são elaboradas localmente, sob tensão, a fim de esclarecer as dúvidas e questões dos arguidores.

A respeito da tensão encontrada no tipo de discurso interativo, Weinrich (1973), assim como já exposto em nossa Fundamentação Teórica, afirma que ela é comum nas interações do mundo comentado, uma vez que não há neste mundo a figura do narrador, detentor exclusivo da palavra, mas sim dos interlocutores, que constroem conjuntamente o texto dialogal. Em decorrência disso, levanta-se a hipótese de que o pensamento é construído rapidamente, sem um sólido planejamento prévio, como é possível na produção do texto escrito, que geralmente tende ao planejamento (RODRIGUES, 2001, p.32; URBANO, 2006, p.133). Assim, buscou-se, a partir das respostas dos estudantes, na etapa da arguição dos exames de qualificação, compreender como os saberes estão sendo utilizados, especialmente nos tópicos relacionados às análises parciais dos dados.

Outrossim, não apenas o tipo de discurso interativo foi encontrado nos exames de qualificação, mas também o discurso teórico. Nas interações conversacionais dos exames, verifica-se em alguns momentos que o discurso interativo pode se entremear às características do tipo de discurso teórico, formando um tipo misto interativo-teórico (BRONCKART, [1997] 1999, p.192). Assim, é possível verificar em alguns excertos de discurso interativo, conforme Bulea e Bronckart (2008), o acionamento de um raciocínio lógico ou semilógico. Esses segmentos são notáveis, sobretudo, nos tópicos conversacionais referentes às análises parciais dos dados.

O discurso teórico encontrado nos excertos contém uma peculiaridade, a saber, ele indica um raciocínio lógico em construção, isto é, uma síntese interpretativa em processo, que se constitui ainda como um pensamento cujo valor é genérico. A partir de algumas marcas linguageiras observáveis nos momentos de análises dos dados, levanta-se a hipótese de que elas possam indicar um modo particularmente lógico de organizar o pensamento.

As marcas linguísticas que apontam para essa questão são as anáforas por termos genéricos e as descrições nominais com sentido genérico. Em decorrência das análises que apresentaremos, compreende-se que as marcas linguísticas funcionam como signos, no sentido saussuriano, apresentando-se como “analisadoras” ou “organizadoras” que reúnem, em uma unidade estável, um conjunto de imagens de caráter até então idiossincrático (De MAURO, 1975). Contudo, esses “organizadores” transmitem um raciocínio preliminar, representativo das relações entre os dados das pesquisas, por isso eles contêm um valor semântico instável e

genérico, textualizado por meio das anáforas por termos genéricos e descrições nominais, sobre as quais discutiremos na seção dos mecanismos de coesão nominal. Por hora, ilustraremos, nos excertos a seguir, a função do raciocínio lógico nos segmentos do tipo de discurso misto interativo-teórico. Para tanto, utilizaremos exemplos retirados dos três exames de qualificação.

Estudante 1

Em primeiro lugar, é importante lembrar o objetivo da pesquisa do Estudante 1. Objetivou-se em seu trabalho estudar o desenvolvimento da produção escrita em francês baseada em gêneros textuais de alunos universitários brasileiros, e a influência das correções feitas por alunos canadenses através de ferramentas digitais. Assim, o nosso estudante tinha como participantes da sua investigação dois grupos de culturas universitárias distintas, dos alunos brasileiros e canadenses anglófonos. No momento do exame oral de qualificação, o mestrando já tinha analisado alguns textos, a fim de compreender as correções linguageiras feitas pelos alunos canadenses, nos textos dos alunos brasileiros. Vejamos a seguir dois turnos conversacionais.

O primeiro turno conversacional que analisaremos ocorreu entre o Estudante 1 e a Arguidora 1. Glosando sobre as análises da pesquisa do Estudante 1, a Arguidora 1 sugere ao mestrando a leitura dos trabalhos de um teórico relevante, segundo ela, Robert O'Dowd, nos estudos sobre mediação em telecolaboração. A sugestão ocorreu, pois, ao compreender as análises do aluno, a examinadora avaliou que somente o grupo dos universitários canadenses corrigia os textos dos estudantes brasileiros, não havendo nessa interação uma troca, uma cooperação entre ambos os grupos; cooperação essa almejada e prevista em análises nas quais o conceito de telecolaboração é usado. Vejamos no excerto abaixo:

(118) **Arguidora 1:** É exatamente a mediação na telecolaboração né eu sugiro que você veja um pouco um trabalho de O'Dowd ((Robert O'Dowd)) que é...

Estudante 1: O'Dowd?

Arguidora 1: O'Dowd... eu estou escrevendo pra você... assim eu li várias coisas e ele é o PAPA da telecolaboração né e ele tem vários trabalhos... tem a Francesca Helm... eles têm vários trabalhos sobre telecolaboração muitos deles é com a França... que é isso que você tá fazendo... não e troca de língua né... e só a telecolaboração ou a colaboração ela indica a (cooperação) pra ação... eu não vi o aluno brasileiro (cooperando) com o aluno canadense... entendeu? o que ele deu em troca? né porque na telecolaboração tem isso. (EOQ1)

Ainda que a pergunta pudesse gerar uma tensão maior (WEINRICH, 1973), devido ao mundo discursivo conjunto, já que a examinadora questiona o uso do conceito-chave

telecolaboração nas análises do estudante, o aluno entende, como veremos, abaixo, facilmente o comentário. Isso pode ocorrer, pois há um pensamento em construção oriundo das análises parciais já efetuadas. A fim de reagir ao comentário da Arguidora 1, o mestrando constrói este raciocínio:

(119) **Estudante 1:** é...assim...eu entendo o que você tá falando **eu vejo em alguns momentos** e:::existe uma troca existe uma colaboração nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar alguma coisa pro canadense ma:::s de fato é aquilo o objetivo era diferente...não era esse. (EOQ1)

Diante da resposta do estudante, podemos pensar que um raciocínio lógico (BULEA, BRONCKART. 2008) estava em processo de construção por meio da regularidade encontrada pelo aluno em alguns textos (“alguns momentos”) analisados na sua pesquisa.

Em um segundo turno conversacional, com o propósito de entender as análises realizadas, a Arguidora 2, no comentário abaixo, observa que o mestrando está analisando não somente as correções, mas também o comportamento interpessoal entre os dois grupos de discentes universitários. Nota-se que a observação da arguidora está se construindo localmente, como é percebido nos prolongamentos de fala, interrupções abruptas e nas ênfases entonacionais em determinadas palavras. Vejamos a observação da examinadora:

(120) **Arguidora 2:** Porque você tem ahn::: ahn::: o obj/ quando você tá lidando com os objetos corrigidos você tá lidando com o texto... quando você tá lidando com a voz corretiva e num é num é o oo::: o texto gerado pelo aluno né... é::: aliás tudo tá no texto né o que eu quero dizer é que o que você tá olhando é o comportaMENTO ahn::: interpessoal na interpessoalidade do do da correção. (EOQ1)

Em virtude do comentário da arguidora, o aluno se lembra de três exemplos de textos corrigidos já analisados, os quais, segundo ele, são pertinentes para discutir o comportamento corretivo dos alunos canadenses frente aos brasileiros. Destaca-se que a situação de comunicação, na qual o discurso interativo é mobilizado, é portadora de uma tensão (WEINRICH, 1973), uma vez que o estudante não sabia quais perguntas ou comentários seriam realizados. Por conseguinte, a fim de interagir com a arguidora, o aluno faz a síntese de três correções analisadas em sua pesquisa. Abaixo, a resposta do Estudante 1:

(121) **Estudante 1:** É e aí quando você fala isso já vem/ **já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção** que...um que o aluno canadense altera completamente o texto do aluno brasileiro sem deixar nada sem mostrar pro aluno brasileiro o que ele tá fazendo então você abre o texto...inclusive acho que isso é uma das questões que tem que trazer porque assim como os

textos são feitos de maneira digital tudo que é éé::: todos esses ahn::: essa teoria que eu trago é de uma correção de suporte físico. (EOQ1)

Ao sintetizar a relação encontrada entre os três exemplos mencionados, é possível levantar a hipótese de que o estudante nos aponta um raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) em construção, acionado, por um lado, pelas análises comparativas entre os três exemplos realizados preliminarmente, antes do exame de qualificação oral; e por outro, pela situação tensionada gerada pelo discurso interativo, o qual aciona, conforme Bulea e Bronckart (2008), um raciocínio prático, útil nesse caso para interação com os arguidores, respondendo-lhes as perguntas e comentários.

Em exemplos posteriores, igualmente, discutiremos a função do tipo de discurso misto interativo-teórico no exame de qualificação oral.

Estudante 2

A fusão do discurso misto interativo-teórico também foi encontrada em trechos do exame de qualificação da Estudante 2, nos tópicos conversacionais relacionados às análises. Nas questões formuladas para a Estudante 2 acerca das análises apresentadas no relatório de qualificação, encontramos também algumas passagens, as quais mostram a construção de um raciocínio lógico (BULEA, BRONCKART, 2008), pois a mestrande busca encontrar relações de semelhança entre os dados da pesquisa.

Antes de aprofundarmos nessa questão, contudo, faz-se necessária uma recapitulação de algumas informações sobre o estudo empreendido pela Estudante 2. A aluna busca em seu trabalho verificar como o Movimento Estudantil foi representado pela mídia, em três momentos diferentes da história do Brasil; para isso, optou-se por coletar como dados reportagens de dois jornais brasileiros de ampla circulação: A Folha de S. Paulo e o Estado de S. Paulo. Desse modo, a mestrande analisou, até a qualificação oral, alguns textos midiáticos das duas publicações.

Face às análises parciais apresentadas, as examinadoras fizeram questionamentos, contestações e sugestões. Nesse momento, é possível destacarmos um raciocínio lógico emergente construído pela aluna. Abaixo, examinaremos como isso ocorre em uma interação entre a Arguidora 2 e a mestrande.

A examinadora interpreta os dados da pesquisa, fazendo uma sugestão, para que a Estudante 2 buscasse mais referências para as análises a partir de leituras sobre a escrita

jornalística, na época em que os seus dados foram publicados (1968, 1977 e 2011). A sugestão foi pertinente, pois a aluna afirmou que na Folha de S. Paulo as reportagens sobre os movimentos estudantis atribuem a responsabilidade pelo fato a outrem; o Estado de S. Paulo, por sua vez, não apresentava essa peculiaridade. Vejamos:

(122) **Arguidora 2:** Aproveitando isso que ((nome do orientador)) comentou...que na Folha você tem os dados e no Estado não né?...não sei se você chegou a ver...será que uma pesquisa no Estado de S. Paulo na época...e a Folha de S. Paulo na época...será que tem alguma explicação nesse sentido [...] Eu não sei na época como era...eu pensei até em um relação de poder...sei lá...de um jogar a responsabilidade para outras falas...e o outro não precisar nesse sentido né? (EOQ2)

Como resposta, a Estudante 2 fornece uma análise pela qual é possível levantar a hipótese de que um raciocínio lógico (BULEA, BRONCKART, 2008) entre os textos dos dois jornais estava em curso:

(123) **Estudante 2:** A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante. (EOQ1)

Na resposta, verifica-se que um traço comparativo entre os dados está sendo elaborado pela estudante, no entanto, ele ainda está em construção. A partir dos aspectos notados nos textos se chegou à conclusão de que a Folha de S. Paulo usa várias testemunhas e o Estadão não.

Para completar a discussão sobre os tipos de discurso e os raciocínios, discutiremos, a seguir, os dados referentes ao exame de qualificação oral da Estudante 3.

Estudante 3

Precipuamente, retomemos algumas informações sobre a pesquisa da Estudante 3. O trabalho tinha o objetivo de investigar um estudo de caso sobre o processo de produção de material didático para um curso de língua de herança, no município de Pedrinhas Paulista, uma ex-colônia italiana, localizada no interior do estado de São Paulo. Os participantes implicados na pesquisa são os alunos do curso de língua de herança, as colaboradoras, o professor formador, a professora supervisora e a pesquisadora. Os instrumentos empregados para a geração de dados foram: gravações em áudio de encontros via Skype com o formador, gravações em áudio e vídeo de entrevistas e diários reflexivos.

Sendo assim, a mestranda coletou relatos dos moradores antigos do município, a fim de conhecer a história da língua italiana naquele contexto e usá-los como conteúdo para a construção do seu material de língua de herança. No momento da qualificação oral, a aluna tinha realizado algumas análises sobretudo dos relatos coletados. Na intervenção abaixo, feita pela Arguidora 2, percebe-se ao final do excerto um comentário no qual ela questiona uma afirmação da mestranda, no relatório de qualificação, pois estava muito abrangente. No trecho questionado, a aluna afirmou que somente os moradores de Pedrinhas Paulista, frequentadores da escola na Itália, sabiam falar o italiano, quando chegaram no Brasil, porém os outros, em condição contrária, sabiam se comunicar somente por seu dialeto aprendido na família. Veja a interação entre elas.

(124) **Arguidora 2:** Foi o que aconteceu comigo na minha tese...eu não era da comunidade...um dos arguidores...muito delicado...ele sentia a minha paixão...tem algumas coisinhas que você pode evitar um pouco...mas não daria para fazer um trabalho desses não sendo comunidade [...] na página 68..."Uma vez que somente quem frequentou a escola na Itália sabia falar italiano...mas falavam somente o seu dialeto...aprendido por todos no seio da família" ((leitura de um trecho))...Será? Eles tinham um contato...claro...aí depende do lugar onde estava...mas a maioria já frequentou um pouco da escola...tinha o rádio...a gente não pode afirmar...o contato pelo menos passivo eles tinham...aqui então eu acho que você tem que modular o que você diz. (EOQ3)

Diante do comentário da examinadora, a estudante fornece a seguinte resposta:

(125) **Estudante 1:** Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender. (EOQ3)

Percebe-se, na resposta da aluna, que ela se vale do raciocínio lógico construído a partir das análises parciais dos seus dados de pesquisa, a fim de demonstrar que a sua afirmação se baseia nos relatos já analisados por ela. Em outras palavras, a pergunta da arguidora, dentro da situação de comunicação conjunta e implicada, criada pelo discurso interativo, estimula a emergência de um raciocínio lógico (BULEA, BRONCKART, 2008) que já estava em processo de construção. Esse raciocínio tem uma função prática, pois é a base para a elaboração da resposta da mestranda.

Na próxima seção, aprofundaremos as nossas considerações acerca da emergência do raciocínio lógico, nas interações orais do exame de qualificação, porém sob o enfoque dos mecanismos de textualização, mais especificamente a coesão nominal.

3.3 Coesão nominal

Como discutido acima, o gênero textual exame de qualificação oral mobiliza o tipo de discurso misto interativo-teórico. Assim, nessa situação de comunicação dialogal é possível destacarmos alguns índices languageiros nas respostas dos estudantes, os quais nos apontam para a emergência de um raciocínio lógico em elaboração. Não discutimos, na seção anterior, qual o estatuto psico-languageiro desse raciocínio no tocante ao processo de formação conceitual, porém, nesta seção, iremos aprofundar essa reflexão e, para isso, invocaremos o conceito de retomada anafórica através de termos genéricos (KOCH, 2006, p.268) aliado ao conceito de expressão/descrição nominal (MAINGUENEAU, 2008, p.180), ambos expostos em nossa Fundamentação Teórica; esses conceitos de análise textual serão atrelados à noção vigotskiana de pensamento por complexos (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 178).

Antes de tudo, cabe destacar que, conforme expusemos em nossa Fundamentação Teórica, Bronckart (1999, p. 193) explica que na fusão dos tipos de discurso interativo e teórico é comum ocorrer retomadas anafóricas sob a forma de referência intratextual. Nesse sentido, buscamos analisar as cadeias nominais de referência, a fim de encontrarmos pistas para a compreensão do desenvolvimento do pesquisador no mestrado. Através de nossas análises chegamos a dois aspectos de coesão nominal que podem contribuir para a discussão proposta em nossa pesquisa: as anáforas nominais por termos genéricos e por expressões/descrições nominais. Essas cadeias anafóricas foram encontradas nos tópicos conversacionais das análises parciais dos dados.

A seguir, analisaremos alguns excertos, os quais podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento do pesquisador no momento intermediário do processo do mestrado, em uma arguição oral, diferentemente do relatório de qualificação que, embora seja prescrito igualmente no momento intermedial do trabalho, trata-se de uma produção textual escrita, logo mais planejada. Os excertos a seguir permitem compreender que o raciocínio lógico, emergente das interações orais da qualificação, é formado por vínculos fortuitos, ou seja, eventuais, talvez inesperados e não planejados, diferentemente dos vínculos de um raciocínio conceitual verdadeiro. No interior da coesão nominal, isso pode ser mais bem verificado, pois o raciocínio lógico é retomado e generalizado com termos ou expressões de valor genérico.

Em nossas considerações dos capítulos de análises parciais/resultados dos relatórios de qualificação, levantamos a hipótese de que os estudantes elaboram conceitos advindos do pensamento potencial (VIGOTSKI, [1934] 2009), ou seja, uma generalização pela qual

agrupam-se objetos por meio de um atributo funcional, de fato existente e comum a todos eles. Nesse modo particular de pensar, as generalizações ocorrem através das expressões comparativas, as quais podem atestar, hipoteticamente, esse tipo de formação conceitual. Em contraste, encontramos nas intervenções dos estudantes, nos exames de qualificação, isto é, interações verbais não planejadas, formas de pensar que se assemelham aos complexos. Por isso, supomos que, no momento intermediário do processo de mestrado, essas duas formas de pensar são concomitantes, pois alguns processos de pensamento estão mais avançados do que outros.

Para finalizar, lembremo-nos de que, para Vigotski ([1934] 2009, p.237), como expusemos em nossa Fundamentação Teórica, o pensamento por complexo e os conceitos advindo do pensamento potencial são os dois cursos básicos por onde transcorre o desenvolvimento do verdadeiro conceito.

Foqemo-nos nos excertos abaixo.

Estudante 1

O primeiro excerto da qualificação oral do Estudante 1 foi em parte analisado por nós anteriormente. Contudo, o que nos interessa agora é a sua continuação, na qual aparece uma retomada anafórica por termo genérico.

(126) **Arguidora 2:** Porque você tem ahn::: ahn:::: o obj/ quando você tá lidando com os objetos corrigidos você tá lidando com o texto... quando você tá lidando com a voz corretiva e num é num é o oo::: o texto gerado pelo aluno né... é:::: aliás tudo tá no texto né o que eu quero dizer é que o que você tá olhando é o comportaMENTO ahn::::: interpessoal na interpessoalidade do do da correção.

Estudante 1: É e aí quando você fala isso já vem/ **já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção** que...um que o aluno canadense altera completamente o texto do aluno brasileiro sem deixar nada sem mostrar pro aluno brasileiro o que ele tá fazendo então você abre o texto...inclusive acho que isso é uma das questões que tem que trazer porque assim como os textos são feitos de maneira digital tudo que é éé:::: todos esses ahn::::: essa teoria que eu trago é de uma correção de suporte físico.

Arguidora 2: ah::: tá.

Estudante 1: então assim... aparecem coisas. (EOQ1)

Na primeira resposta do aluno, como já discutimos, aparece um raciocínio lógico das relações que ele elabora, a partir de certo conjunto de dados já analisado. Na segunda vez em que o estudante responde, verifica-se a utilização da palavra “coisa”, a qual tem a função de retomar o raciocínio exposto na primeira intervenção. De acordo com Koch (2006), nos termos genéricos o planejamento e sua verbalização são quase simultâneos, pois a busca de um termo mais específico teria maior custo processual, logo compreende-se, em primeira análise, que o

raciocínio lógico em questão ainda é formado por vínculos fortuitos, oriundos de uma análise perceptiva dos dados, realizada anteriormente, porém a qual foi trazida à conversação para responder a um comentário da arguidora; em segunda análise, o estudante ainda não tinha elaborado vínculos mais abstratos em seu raciocínio, logo não pôde utilizar um termo anafórico com valor semântico mais específico.

Na perspectiva vigotskiana de formação conceitual, o pensamento por complexos é caracterizado pela formação de um pensamento definido como a generalização elaborada por vínculos fatuais e fortuitos, diferentemente dos vínculos de um conceito verdadeiro (VIGOTSKI, [1934] 2009). Ainda segundo Vigotski ([1934] 2009, p. 215), na generalização advinda do pensamento por complexo, a palavra ainda não se liga diretamente ao ato de pensar, mas tem uma função nominativa, originária de “um dado sensorial ligado por via associativa a outra coisa sensorialmente percebida”.

Retomando o excerto acima, à luz das considerações vigotskianas ([1934] 2009, p. 215), entende-se que o termo anafórico com sentido genérico, “coisa”, tem uma função inicial de referenciar e nomear um certo vínculo percebido entre os três exemplos mencionados pelo estudante. Assim, levanta-se a hipótese de que, posteriormente, durante a continuação da pesquisa, essa generalização pode se tornar mais abstrata, adquirindo, eventualmente, contornos de um verdadeiro conceito. Abaixo, mais um exemplo o qual já aludimos anteriormente, porém o que nos interessa, agora, é a sua continuação, em que o mestrando responde:

(127) **Arguidora 1:** é exatamente a mediação na telecolaboração né eu sugiro que você veja um pouco um trabalho de O’Dowd ((Robert O’Dowd)) que é...

Estudante 1: O’Dowd?

Arguidora 1: O’Dowd... eu estou escrevendo pra você... assim eu li várias coisas e ele é o PAPA da telecolaboração né e ele tem vários trabalhos... tem a Francesca Helm... eles têm vários trabalhos sobre telecolaboração muitos deles é com a França... que é isso que você tá fazendo... não é troca de língua né... e só a telecolaboração ou a colaboração ela indica a (cooperação) pra ação... eu não vi o aluno brasileiro (cooperando) com o aluno canadense... entendeu? o que ele deu em troca? né porque na telecolaboração tem isso.

Estudante 1: Assim...interessante...eu entendo o que você tá falando **eu vejo em alguns momentos** e:::existe **uma troca** existe **uma colaboração** nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar algo pro canadense ma:::s de fato é aquilo o objetivo era diferente...não era esse. (EOQ1)

No excerto acima, lembremo-nos de que a arguidora indicava os trabalhos de um importante especialista nos estudos de telecolaboração. Segundo esses estudos, o conceito de telecolaboração pressupõe que haja troca e colaboração entre os parceiros da interação. No entanto, por meio das análises do Estudante 1, o grupo de universitários brasileiros não estava,

segundo a arguidora, cooperando na interação, pois era o grupo canadense que corrigia os textos dos brasileiros. Como resposta, o aluno compreende o comentário da examinadora e responde que há nos seus dados “momentos”, nos quais os estudantes brasileiros ensinam algo para os universitários canadenses.

A generalização do raciocínio lógico do Estudante 1 ocorreu pela retomada anafórica de duas expressões/descrições definidas, ambas iniciadas por artigos indefinidos. A respeito das expressões (UM + Nome), Maingueneau (2008, p. 188) explica que nessas descrições o artigo indefinido retira, da classe indicada pelo nome, um elemento particular, diferentemente das descrições com artigos definidos, as quais há um único referente que corresponde às propriedades descritas. Logo, as descrições “uma troca” e “uma colaboração” indicam uma tentativa de categorização, porém o estudante, para realizá-la, vale-se das palavras empregadas pela arguidora que, anteriormente, utilizou-as em seu comentário.

Em conformidade com a perspectiva vigotskiana ([1934] 2009), as descrições nominais podem ser evidências da formação de um pensamento por complexos, pois, de acordo com esse autor (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 220), essa forma de pensamento complexifica objetos particulares percebidos, combinando-os ainda de forma dispersa em determinados grupos. Em busca de mais compreensão acerca dessas hipóteses, analisemos dois exemplos da qualificação oral da Estudante 2.

Estudante 2

O primeiro excerto de análise já foi parcialmente discutido sob o enfoque dos tipos de discurso. Todavia, agora, iremos analisá-lo acrescentando alguns aspectos referentes à coesão nominal.

(128) **Arguidora 2:** Aproveitando isso que ((nome do orientador)) comentou...que na Folha você tem os dados e no Estado não né?...não sei se você chegou a ver...será que uma pesquisa no Estado de S. Paulo na época...e a Folha de S. Paulo na época...será que tem alguma explicação nesse sentido [...] Eu não sei na época como era...eu pensei até em um relação de poder...sei lá...de um jogar a responsabilidade para outras falas...e o outro não precisar nesse sentido né?
 Estudante 2: **A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante.** (EOQ2)

No excerto acima, a anáfora por termo genérico reaparece através da palavra “coisa”, isto é, o raciocínio lógico em construção foi retomado por meio de uma forma genérica. Sobre os termos genéricos, Fulgêncio (1983, p. 25) analisou a anáfora pelo vocábulo genérico “troço”,

e chegou à conclusão que esse tipo de palavra geralmente é usada quando o falante não consegue generalizar por meio de um termo mais adequado. Nesse sentido, a palavra “coisa”, no exemplo acima, denota uma generalização por complexo a qual, segundo Vigotski ([1934] 2009, p. 220), possui, ainda, uma abstração fraca; nela é fraquíssimo o processo de discriminação de atributos. Passemos a um outro excerto:

(129) **Arguidora 1:** Você vai ver se na mesma notícia...por exemplo vai...estou vendo aqui na 88...“foram vaiados”...”recusou-se”...é isso? [...] e em um outro momento...”o guarda civil explica”...é isso?...[...] ver quando ele está sendo referenciado como responsável de uma ação...e vendo quando ação é apagada por algum meio linguístico...se você vai usar a Sistemico Funcional você está pensando em meios linguísticos pra identificar padrões né?...então mais ou menos isso que você está pensando em fazer?

Estudante 2: Autoral ((responsabilidade enunciativa autoral)) quando é a voz do jornal...e outro quando é um discurso citado né?...a gente pode ver aqui no Estado (jornal O Estado de S. Paulo)...em relação à polícia não coloca a voz de outros...enquanto a Folha (jornal Folha de S. Paulo)...ela não usa isso...é **um padrão** interessante. (EOQ2)

Em primeiro lugar, é conveniente resgatarmos o contexto da pergunta da examinadora. Ao reler as análises da página 88 do relatório de qualificação, a arguidora busca compreender o que a estudante desejava identificar nas reportagens da Folha de S. Paulo e Estadão por meio das análises linguísticas realizadas. A professora chega à conclusão que a aluna pretende identificar padrões, nos quais os atores sociais são responsabilizados por ações e quando isso não é explícito, porém apagado.

Em seguida, a Estudante 2 elabora a sua resposta por meio das análises parciais até aquele momento efetuadas. Nelas, a aluna destaca diferenças na responsabilização de atores sociais nos dois periódicos escolhidos. Essa análise foi generalizada por meio da descrição indefinida “um padrão”. Essa palavra foi usada ao final da pergunta pela examinadora e, posteriormente, usada pela estudante para generalizar o seu raciocínio lógico. Esse aspecto foi levantado por nós na análise de um dos excertos da qualificação do Estudante 1, que utilizou as expressões “uma troca” e “uma colaboração”, ambas usadas na pergunta da arguidora, para expressão uma generalização do seu raciocínio lógico.

Trazendo a teoria vigotskiana ([1934] 2009, p. 188) à discussão, a generalização anterior pode ser discutida pelo pensamento por complexo, pois, nesse momento de formação conceitual, constrói-se um complexo limitado de associações simples por meio da combinação de vínculos fatuais do objeto. Nesse sentido, o termo “padrão” é a síntese analítica de alguns vínculos percebidos pela Estudante 2.

Em última análise, discutiremos abaixo um excerto da qualificação da estudante 3, buscando concluir a discussão acerca da coesão nominal.

Estudante 3

A seguir, um último excerto para a discussão da coesão nominal:

(130) **Arguidora 2:** [...] na página 56...o que eu pus? São sugestões...depois você olha...na página 68...”Uma vez que somente quem frequentou a escola na Itália sabia falar italiano...mas falavam somente o seu dialeto...aprendido por todos no seio da família” ((leitura de um trecho))...Será? Eles tinham um contato...claro...aí depende do lugar onde estava...mas a maioria já frequentou um pouco da escola...tinha o rádio...a gente não pode afirmar...o contato pelo menos passivo eles tinham...aqui então eu acho que você tem que modular o que você diz.
 Estudante 1: **Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender.** (EOQ3)

Igualmente aos exemplos anteriores, retomaremos de forma sintética um excerto já analisado, porém agora para analisarmos alguns detalhes da resposta da Estudante 3. Lembremo-nos de que a examinadora questiona uma afirmação da mestrande, no relatório de qualificação, avaliando-a como abrangente.

Na resposta da aluna, o raciocínio lógico foi retomado anaforicamente por meio da descrição indefinida “uma ideia”. Assim como outras descrições indefinidas já analisadas, esta indica uma generalização advinda do pensamento por complexo, pois ocorre uma generalização por uma semelhança fatural. Conforme Maingueneau (2008, p. 189), as descrições ou grupos nominais podem mostrar uma interpretação genérica, pela qual a expressão nominal faz referência não a um elemento singular, mas a uma classe, logo a expressão “uma ideia” pode evidenciar que um valor comparativo entre os dados da pesquisa está sendo percebido.

Depois de discutidos os resultados das nossas análises da coesão nominal, passemos à discussão dos aspectos enunciativos encontrados.

3.4 Mecanismos enunciativos

Anteriormente, em nossas análises dos tipos de discurso e da coesão nominal, destacamos a emergência de um raciocínio lógico em formação, oriundo da situação não planejada imposta pelo tipo de discurso interativo e, também, por algumas semelhanças fortuitas encontradas pelos estudantes, em seus dados de pesquisa. Esse raciocínio em formação pode ter contornos de um pensamento por complexo, tal como estudado por Vigotski ([1934] 2009). Para ele ([1934] 2009, p.237), como já dissemos, o pensamento por complexos e os conceitos advindos do pensamento potencial são a base para o desenvolvimento do verdadeiro

conceito. Assim, levanta-se a hipótese de que o raciocínio emergente, nos momentos de generalizações dos exames de qualificação, pode ser a base para a formação de um verdadeiro conceito

A análise das vozes no Exame oral de qualificação pode ser discutida por meio do raciocínio lógico em construção. Nesse sentido, de acordo com os trabalhos de Fløttum e Vold ([2010] 2015, p.347), o *éthos* do pesquisador faz referência ao próprio processo da pesquisa, utilizando alguns verbos com pronomes de primeira pessoa. A voz do pesquisador aparece na interação da qualificação, sobretudo no momento de construir o raciocínio lógico sobre o qual já discorreremos. Posto que destacamos um raciocínio nascedouro, chamaremos essa voz, à esteira dos outros gêneros já analisados, de voz do pesquisador em formação.

Acerca do gerenciamento das vozes enunciativas, Bronckart (1999, p. 326) propõe três categorias: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico. Sobre a primeira categoria, vozes de personagens, elas procedem de humanos ou entidades humanizadas implicadas como agentes no texto. Essa voz pode aparecer em textos narrativos ou dialogais, no entanto Bronckart (1999) afirma que ela também pode aparecer no discurso teórico, quando assume um papel de “criador de conhecimentos”. No exame oral de qualificação, nessa direção, podemos dizer que os estudantes se colocam na voz de um “personagem pesquisador”, pois há um raciocínio analítico que pode ser a base para a formação de novo conceito, ou seja, de um novo saber.

Ademais, no que concerne às modalizações, a voz do pesquisador em formação assume em alguns momentos uma postura avaliativa. Ainda segundo (FLØTTUM; VOLD, 2015), o pesquisador pode fazer julgamentos de valor, utilizando modalizações apreciativas. Nos exames de qualificação, as apreciações podem ser encontradas quando os mestrandos identificam um aspecto novo, na análise comparativa dos dados de pesquisa. Por isso, as apreciações estão geralmente próximas aos raciocínios em desenvolvimento. Se, para Bronckart (1999, p. 332), as avaliações apreciativas procedem do mundo subjetivo, podemos supor que a voz do pesquisador em formação emite apreciações, pelas quais se avaliam os complexos criados.

A seguir, aprofundaremos essa questão por meio de alguns excertos:

Estudante 1

Retomemos o excerto abaixo, atentando-nos ao trecho negrito.

(131) **Arguidora 2:** Porque você você tem ahn::: ahn:::: o obj/ quando você tá lidando com os objetos corrigidos você tá lidando com o texto... quando você tá lidando com a voz corretiva e num é num é o oo::: o texto gerado pelo aluno né... é:::: aliás tudo tá no texto né o que eu quero dizer é que o que você tá olhando é o comportaMENTO ahn::::: interpessoal na interpessoalidade do do da correção.

Estudante 1: É e aí quando você fala isso já vem/ **já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção [...]** (EOQ1)

Na resposta do Estudante 1 à examinadora, verifica-se o uso da primeira pessoa do singular, ou seja, há implicação do mestrando seguida da expressão verbal “vir na cabeça”. Ao estudar o *éthos* de pesquisadores em formação, Fløttum, Vold (2015, p.347) concluíram que a voz do pesquisador nos textos escritos, isto é, em produções planejadas, faz referência ao próprio processo da pesquisa, utilizando verbos como analisar, comparar, entre outros. Ora, a interação no exame de qualificação oral tende a um não planejamento textual, porém a expressão verbal “vir na cabeça” faz, igualmente, referência ao processo de análises parciais. A expressão verbal, a nosso ver, poderia se encaixar no grupo verbos de posicionamento do autor que, segundo Tutin ([2010], 2015), mostra um aporte científico novo, ou seja, o autor, ou a voz do pesquisador em formação, em nosso caso, indica uma contribuição ao debate científico. Em nosso caso, todavia, trata-se de um aporte ainda em sua fase básica, porém pode vir a ser mais desenvolvido.

Clarificaremos a questão da voz do pesquisador em formação analisando o excerto abaixo:

(132) **Estudante 1:** Assim...*interessante*...eu entendo o que você tá falando **eu vejo em alguns momentos** e:::existe **uma troca** existe **uma colaboração** nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar algo pro canadense ma::::s de fato é aquilo o objetivo era diferente...não era esse. (EOQ1)

A voz do pesquisador em formação é identificada, mais uma vez, pelo uso do pronome pessoal em primeira pessoa do singular, seguido do verbo “ver”. Retomando as considerações de Fløttum e Vold (2015), a voz do pesquisador em processo de formação se define por fazer referência ao próprio processo de pesquisa. Acima, o verbo “ver” assume o valor analítico, bem como o verbo “vir”, no primeiro excerto. Em outras palavras, ambos poderiam ser substituídos, por exemplo, pelo verbo “constatar” que, para Tutin ([2010] 2015), mostra um posicionamento da voz do pesquisador em formação trazendo um possível novo aporte científico. Ademais, nota-se a modalização apreciativa “interessante” (BRONCKART, [1997] 1999) atrelada à análise a constatação a que chegou o Estudante 1.

Estudante 2

Atentemo-nos agora nos excertos do exame de qualificação da Estudante 2. A voz do pesquisador em formação também aparece neste excerto por meio da expressão “a gente”. Essa expressão é seguida da locução verbal “tinha notado”, a qual a ação do “notar” nos remete ao processo de análise dos dados da pesquisa, denotando um processo de comparação entre eles. Segundo Fløttum e Vold ([2010] 2015) o pronome “a gente” pode se referir tanto ao pesquisador em formação + a comunidade científica, quanto a dupla pesquisador em formação + leitores. À luz dessas considerações, o termo “a gente” do excerto abaixo tem o valor de agregar a voz do pesquisador em formação, conjuntamente com a voz do orientador. Assim, “o notar” tem como sujeitos essas duas vozes.

(133) **Estudante 2: A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante.** (EOQ2)

À luz da classificação de Tutin ([2010] 2015), a expressão verbal “ter notado” também pode indicar o posicionamento da voz do pesquisador em formação, no sentido de que ele está fazendo uma constatação que poderia, eventualmente, se tornar um novo aporte científico.

Como já apresentamos, a voz do pesquisador em formação pode assumir uma posição valorativa apreciativa (FLØTTUM, VOLD, [2010] 2015). No excerto acima, essa apreciação aparece por meio da adjetivação “interessante”. Voltaremos a essas questões por meio de um outro excerto do exame de qualificação da Estudante 2.

(134) **Estudante 2: Autoral ((responsabilidade enunciativa autoral)) quando é a voz do jornal...e outro quando é um discurso citado né?...a gente pode ver aqui no Estado ((jornal O Estado de S. Paulo))...em relação à polícia não coloca a voz de outros...enquanto a Folha ((jornal Folha de S. Paulo))...ela não usa isso...é um padrão interessante.** (EOQ2)

A implicação da voz do pesquisador em formação se revela também no excerto acima. Nele, encontramos o segundo sentido atribuído por Fløttum e Vold ([2010] 2015) à expressão “a gente”, pela qual o pronome inclui o leitor no processo da pesquisa. É importante destacar que, no momento da interação dessa passagem, a mestrande estava respondendo a uma pergunta da Arguidora 2 sobre as análises parciais da pesquisa. O sujeito “a gente” é seguido pela locução verbal “pode ver”, a qual mostra, mais uma vez, um possível novo aporte científico. A locução

verbal demonstra que, conforme entende Fløttum e Vold ([2010] 2015), uma reflexão sobre o processo da pesquisa, no caso em questão a respeito das análises dos dados.

Igualmente ao que destacamos nos outros excertos, a posição avaliadora da voz do pesquisador em formação aparece e avalia positivamente o raciocínio, em elaboração por meio do modalizador apreciativo “interessante” (BRONCKART, [1997] 1999).

Abaixo, faremos apontamentos sobre o exame de qualificação da Estudante 3.

Estudante 3

No excerto abaixo, a Estudante 3 reage a um comentário de uma examinadora a qual avaliou como hiperbólica uma afirmação feita pela aluna, no relatório de qualificação. O comentário da arguidora, embora não tivesse esse objetivo, poderia ameaçar a imagem de pesquisadora em formação almejada pela aluna e prescrito na situação comunicativa do exame de qualificação, assim como entendem Zani e Bueno (2015). Diante dessa possibilidade, ela reforça o posicionamento da voz do pesquisador em formação na sua resposta. Analisemos essa questão pelo excerto a seguir:

(135) **Estudante 3: Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender. (EOQ3)**

Na resposta da aluna, a implicação pela primeira pessoa do singular aparece, porém não se trata da voz da aluna, enquanto autora, mas sim como uma pesquisadora em formação, que emite afirmações baseadas nas suas análises dos dados da pesquisa. O estudo de Fløttum, Vold ([2010] 2015) aponta que a voz do pesquisador em formação busca criar um *éthos* de pesquisador sério e confiável. Na resposta da aluna, nota-se que esse *éthos* é buscado. Em seguida, a expressão “construir uma ideia” mostra, conforme Fløttum, Vold ([2010] 2015), a referência ao processo da pesquisa, sobretudo ao processo de análise dos dados. Para Tutin ([2010] 2015), os verbos que indicam aportes científicos podem pertencer a três grupos: verbos de demonstração/prova, verbos de conclusão/resultados ou verbos de proposição. Aqui, o verbo “construir” apresenta o posicionamento da voz do pesquisador em formação, porém, agora, no sentido de provar e demonstrar um aporte científico.

Antes de examinar o segundo excerto, primeiramente, é importante contextualizar o momento da interação abaixo, entre a Estudante 3 e a primeira arguidora do exame oral de qualificação. Mais especificamente, a examinadora comenta que a aluna deve enfatizar em seu

relatório de qualificação que o foco do curso ministrado na cidade de Pedrinhas Paulista não era a gramática, mas sim o estudo do léxico, a fim de possibilitar um trabalho mais eficaz na transmissão da cultura italiana. Vejamos abaixo:

(136) **Arguidora 1:** Quando você fala que não vai trabalhar noções linguísticas...talvez dizer que você vai trabalhar com o léxico...a finalidade não é trabalhar com a gramática...mas com o conteúdo para transmitir cultura.

Estudante 3: E eles gostam de conhecer as palavras...tudo que vem de novo eles querem saber...o que é *mais interessante* do léxico é **a gente** trabalhar ele no contexto...aí fica...por que...**eu me lembro** que::...a palavra ((pronunciada em italiano))...isso é no contexto no whatsapp...**eu expliquei** várias palavrinhas assim que **eu usei** bastante...uma prima não se esqueceu pois estava no contexto. (EOQ3)

No excerto acima, verificamos a implicação da voz do pesquisador em formação por meio dos pronomes “a gente” e “eu”. Essa voz relata várias ações que foram realizadas no curso para focar o trabalho com o léxico. Todavia, antes disso, a voz do pesquisador em formação avalia, por meio do modalizador apreciativo “interessante” (BRONCKART, [1997] 1999), o engajamento dos cursistas nas atividades que envolvem o estudo do léxico.

3.5 Quadro síntese das análises dos exames de qualificação

A seguir, apresentaremos um quadro síntese de nossas análises do gênero textual exame de qualificação, a fim que seja possível verificar, nas análises do próximo gênero textual, a relação entre eles em nosso estudo longitudinal.

Quadro 59 - Síntese das análises dos exames de qualificação

Categorias de análise	Exemplos	Interpretação
Contexto de produção	<i>Turnos conversacionais, nos quais encontramos pergunta e comentários dos arguidores acerca das análises parciais realizadas.</i>	Os mestrandos em um exame de qualificação oral devem ocupar o papel de “cientistas” em formação”. Os turnos conversacionais evidenciam as generalizações parciais das análises.

<p>Tipos de discurso</p>	<p>Ex. 1: “É e aí quando você fala isso já vem/ já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção que...um que o aluno canadense [...]” (EOQ1)</p> <p>Ex. 2: “Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo [...]” (EOQ3)</p>	<p>A mobilização do tipo de discurso interativo-teórico aciona raciocínios lógico-comparativos em fase inicial. (Ex. 1 e 2)</p>
<p>Coesão nominal</p>	<p>Ex. 1: “É e aí quando você fala isso já vem/ já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção que...um que o aluno canadense altera[...] então...assim...aparecem coisas. (EOQ1)</p> <p>Ex. 2: “A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante.” (EOQ2)</p> <p>Ex. 3: “Assim...interessante...eu entendo o que você tá falando eu vejo em alguns momentos e:::existe uma troca existe uma colaboração nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar algo pro canadense. (EOQ1)</p>	<p>No interior da coesão nominal o raciocínio lógico é retomado e generalizado com termos ou expressões de valor genérico. (Ex. 1, 2 e 3)</p>
<p>Vozes</p>	<p>Ex. 1: “Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender.” (EOQ3)</p> <p>Ex. 2: “[...] eu vejo em alguns momentos e:::existe uma troca existe uma colaboração nesse sentido que você tá dizendo e que um aluno brasileiro chega a ensinar algo pro canadense [...]” (EOQ1)</p>	<p>A voz do pesquisador em formação busca criar um <i>éthos</i> de pesquisador sério e confiável por meio das expressões com verbos que indicam novos aportes em primeira pessoa. (Ex. 1 e 2)</p>
<p>Modalizações</p>	<p>Ex. 1: “A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante.” (EOQ2)</p>	<p>A voz do pesquisador em formação apresenta modalizações apreciações sobre as primeiras os primeiros raciocínios lógico-comparativos. (Ex. 1 e 2)</p>

	Ex. 2: “E eles gostam de conhecer as palavras...tudo que vem de novo eles querem saber...o que é mais interessante do léxico é a gente trabalhar ele no contexto [...]” (EOQ3)	
--	---	--

4. Resultados das análises das dissertações de mestrado e versões

Iniciaremos as nossas análises pela discussão do contexto de produção para, depois, centrarmos-nos na organização textual das dissertações de mestrado.⁷¹ Finalmente, discutiremos alguns aspectos relevantes dos mecanismos enunciativos. Cabe salientar que, para cada categoria selecionada para as análises, explicaremos os resultados gerais encontrados e, em seguida, eles serão mostrados a partir de excertos das dissertações de mestrado (versão comentada e final) produzidas pelos três estudantes. Os trechos analisados são momentos de generalizações ou síntese, sobretudo nos capítulos de Fundamentação Teórica e Análise/resultados finais das pesquisas.

4.1 Contexto de produção

A dissertação de mestrado é um gênero textual que faz parte da atividade acadêmica, a qual tem lugar nas universidades com vistas ao desenvolvimento da ciência e, portanto, do conhecimento humano. Em nossa pesquisa, o lugar social é a Universidade de São Paulo, mais especificamente a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, particularmente em três Programas de Pós-graduação: Estudos Linguísticos, Literários, Tradutológicos em francês; Programa de Filologia e Língua Portuguesa; Programa de Língua e Cultura Italiana. Os três Programas são lugares sociais que visam formar mestres para as seguintes especialidades:

Estudos Linguísticos, Literários, Tradutológicos em francês: o objetivo é formar *mestres e doutores* que desenvolvam pesquisas de alto nível sobre manifestações discursivas em língua francesa e/ou relacionadas à cultura francesa, nos âmbitos da literatura, da linguística e da tradução.

⁷¹ Siglas das dissertações de mestrado, indicadas em cada excerto: dissertação de mestrado versão comentada (DMVC) e dissertação de mestrado versão final (DMVF).

Filologia e Língua Portuguesa: o objetivo principal é orientar, preparar e formar *mestres e doutores*, em especialidades ligadas à Filologia e aos estudos de Língua Portuguesa em geral, tanto pesquisadores que procuram aprimoramento científico, quanto professores que desejam atuar nos institutos ou centros de nível superior e universidades.

Língua e Cultura Italiana: o Programa visa a desenvolver estudos aprofundados de língua, literatura e cultura italianas, sobretudo em sua interface com a língua, literatura e cultura brasileiras e a formação de *mestres e doutores* em língua e literatura italiana, pesquisadores, tradutores, operadores culturais e, sobretudo, a formação de professores inclusive para o nível superior.

Participando dessa interação social, cuja função é também formativa, já que visa a formar pesquisadores, os estudantes devem assumir um papel social específico. Para Muniz-Oliveira, Barricelli (2009, pág. 88), uma dissertação de mestrado é produzida por pessoas que desempenham o papel de alunos de pós-graduação *stricto sensu* que cursam o mestrado acadêmico em alguma universidade. Embora estejamos de acordo com as autoras, acrescenta-se que os mestrandos devam se comportar nessa interação como pesquisadores em formação, tendo em vista os objetivos dos três Programas de Pós-graduação de formar mestres.

Buscando definir qual é o papel social do pesquisador, Kleina (2016, pág. 11) entende que a revolução científica do séc. XVII marcou a autonomia da ciência, pois a reflexão do conhecimento científico a partir do conhecimento empírico começa a ser questionado pelos pesquisadores. Esses começam a se questionar como os conhecimentos científicos acontecem e, assim, a investigação científica se desenvolve. Para tanto, os pesquisadores elaboravam hipóteses e mediante pesquisa com método bem definido, buscavam respostas e construções de generalizações. Desse modo, cabe ao pesquisador explicar, construir e aplicar teorias, servindo, portanto, para o avanço da ciência.

Tendo em mente a função do pesquisador acima, é possível delimitar o papel social do pesquisador tanto no mestrado, quanto no doutorado. De acordo com Severino (1994, pág. 115), a diferença fundamental entre a dissertação de mestrado e a tese de doutoramento está no caráter de originalidade, pois a dissertação de mestrado é um trabalho ainda vinculado a uma fase de iniciação à ciência, de um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de um trabalho pessoal de pesquisa. Logo, não se pode cobrar do pesquisador, mestrando, o mesmo alcance de contribuição ao progresso e desenvolvimento da ciência em questão.

Em suma, ao assumir a posição social de pesquisador em formação, os estudantes de mestrado devem ser capazes de elaborar hipóteses, aplicar teorias, definir um método, buscar respostas, além de construir generalizações. Além disso, segundo Severino (1993, pág. 116), o mestrando deve elaborar uma reflexão interpretativa ao final do trabalho, pois muitas pesquisas são reduzidas ao levantamento puramente quantitativo, fundadas em procedimentos prioritária e unicamente quantitativos.

Retomando nossas análises do contexto de produção dos projetos de pesquisa e dos relatórios de qualificação, é possível constatar que, naquele, o papel social de pesquisador em formação é assumido, quando os estudantes elaboram objetivos de pesquisa, justificam a pertinência do estudo e começam a aprender os conceitos teóricos. Nos relatórios de qualificação, por sua vez, há aplicação dos conceitos teóricos, obtendo, por conseguinte, algumas generalizações advindas das análises parciais. Desse modo, nesse contexto, o papel do pesquisador em formação é assumido pelos mestrandos.

Quanto ao papel social do receptor, Muniz-Oliveira; Barricelli (2009) definem o orientador como o primeiro destinatário dos textos. No contexto do mestrado, Severino (1993) compreende que a dissertação, diferentemente da tese de doutorado, é mais diretamente orientada por um pesquisador experiente. Em nossa pesquisa, as versões das dissertações também foram enviadas em primeira mão aos orientadores. Em relação aos outros destinatários do texto da dissertação de mestrado, identificamos os professores da banca examinadora tanto do exame de qualificação oral, quanto da defesa, os quais serão descritos por nós das análises das defesas de mestrado; outros professores e pesquisadores interessados no tema; além de estudantes de graduação.

Nas versões das dissertações de mestrado, como já afirmamos, os orientadores também são os primeiros destinatários dos textos e fazem muitos comentários, sobretudo na parte de pressupostos teóricos e Análises/resultados. Os comentários são essenciais para que a dissertação cumpra o seu objetivo na interação, qual seja, validar a pesquisa para o recebimento do título de Mestre. A respeito da validação do trabalho, de acordo com Muniz-Oliveira; Barricelli (2009, pág. 89) o objetivo da dissertação é discutir um determinado tema com base em diferentes autores, tentando convencer os destinatários sobre o seu ponto de vista.

Após a descrição e análise do contexto de produção, passemos para as análises da infraestrutura textual por meio do plano global dos conteúdos temáticos e dos tipos de discurso.

4.2 Infraestrutura textual

Daremos início às análises da infraestrutura textual, iniciando pelo plano global dos conteúdos temáticos para, depois, investigarmos os tipos de discurso.

4.2.1 Plano global dos conteúdos temáticos

Abaixo, descreveremos o sumário da versão final das dissertações de mestrado dos três estudantes, a fim de auxiliar a compreensão dos conteúdos temáticos abordados. Negritaremos as seções dos projetos que serão analisadas, assim como explicado em nossa Metodologia.

Para iniciar, retomemos o plano global dos conteúdos temáticos do gênero textual dissertação de mestrado, assim como preconizado pelos *experts* (MUNIZ-OLIVEIRA, BARRICELLI, 2009):

Quadro 60 - Plano global dos conteúdos temáticos segundo os *experts*

PARTES OU CAPÍTULOS	OBJETIVO
<i>Capa: Autor e Título</i>	Indicar o autor, título da obra, universidade e programa em que a pesquisa se insere, assim como o ano.
<i>Catálogo</i>	Descrever a referência bibliográfica da dissertação de mestrado, estabelecendo as informações bibliográficas adequadas para identificar a obra.
<i>Resumo/Abstract</i>	Apresentar, em poucas palavras, a pesquisa realizada, seus fundamentos teóricos/metodológicos e os resultados da análise.
<i>Epígrafe</i>	Resumir ou introduzir um tema a partir de uma frase curta, que constitui a escrita introdutória de outra por estar relacionada ao assunto do texto.
<i>Agradecimentos</i>	Agradecer as pessoas pela contribuição dada à produção do trabalho.
<i>Sumário ou índice</i>	Indicar as partes dos capítulos e seções dos temas a serem tratados no texto com a devida paginação.
<i>Lista de Quadros/figuras/ esquemas</i>	Listar os quadros com a devida numeração, título e página.
<i>Introdução: contexto de pesquisa</i>	Apresentar o contexto a partir do qual originou a pesquisa, assim como a problemática na qual a pesquisa se insere e o seu objetivo.
<i>Capítulo de Fundamentação Teórica</i>	Discutir os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa.
<i>Capítulo de metodologia</i>	Apresentar os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, como os de coleta, os de análise, assim como o objeto da pesquisa.
<i>Capítulo de interpretação dos Dados</i>	Discutir os resultados obtidos com as análises realizadas.

<i>Considerações Finais</i>	Fazer uma reflexão sobre os resultados das análises, colocando em evidência as descobertas, e, em alguns casos, projetar futuras pesquisas e/ou desdobramentos da pesquisa.
<i>Referências bibliográficas</i>	Relacionar os autores e obras citadas no texto, com as devidas referências, baseadas, geralmente, em normas da ABNT ou da universidade onde a pesquisa se insere.
<i>Anexos</i>	Apresentar textos para consulta do leitor que fizeram parte de alguma forma, da análise dos dados.

Em linhas gerais, as versões finais das três dissertações de mestrado que analisamos continham capa, autor e título; catalogação; resumo/*abstract* (e *résumé*, na dissertação do Estudante 1, e *riassunto*, na dissertação da Estudante 3); agradecimentos e sumário. Nosso interesse nesta tese, no entanto, como explicado em nossa Metodologia, são as seções de Fundamentação Teórica e Análise/resultados finais das pesquisas.

Em comparação, a dissertação do Estudante 1 é mais canônica, seguindo rigorosamente o ordenamento prescrito pelos *experts* para a escrita na dissertação de mestrado. A dissertações dos outros dois estudantes, embora contivessem também a partes esperadas no gênero textual, contêm algumas particularidades. A Estudante 2, por exemplo, elabora um único capítulo com seções de Metodologia e análises; a Estudante 3, por desenvolver uma pesquisa na qual ela analisará a sua própria atividade como professora de um curso de italiano como língua de herança, apresentou o sumário mais destoante em relação aos outros dois. Mais à frente, discutiremos sobre ele.

Estudante 1

Quadro 61 - Capítulos e seções analisadas na dissertação de mestrado do Estudante 1

Partes da dissertação de mestrado	Conteúdo
<i>1. Introdução</i>	1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa 1.2 Organização da dissertação
<i>2. Pressupostos teóricos</i>	2.1 O interacionismo social 2.2 O interacionismo sociodiscursivo 2.3 Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva do ISD 2.4 Erros e correções languageiras 2.5 As tecnologias no ensino de línguas
<i>3. Metodologia</i>	3.1 Contexto de pesquisa 3.2 Procedimentos de coleta e seleção de dados 3.3 A seleção dos dados 3.4 Procedimentos de análise

4. Resultados das análises	4.1 Quadro síntese dos modelos didáticos 4.2 Análise das produções escritas dos alunos, das correções e do desenvolvimento 4.3 O nível linguístico dos alunos canadenses e as correções inadequadas aos textos dos alunos brasileiros
5. Discussão dos resultados	Retomada das perguntas de pesquisa à luz dos resultados das análises
6. Considerações finais	Contribuições da pesquisa e futuras investigações que ela aponta

Estudante 2

Quadro 62 - Capítulos e seções analisadas na dissertação de mestrado do Estudante 2

Partes da dissertação de mestrado	Conteúdo
<i>Capítulo 1: O Movimento Estudantil na História do Brasil</i>	1.1 O Movimento Estudantil: um breve histórico 1.2 O Golpe de 1964: como foi instaurado o Regime Militar Brasileiro 1.3 1968: o Movimento Estudantil no “ano que não terminou” 1.4 A Batalha da Maria Antônia 1.5 AI-5: o fechamento do Regime Militar e suas implicações 1.6 1977: o retorno do Movimento Estudantil 1.7 A invasão da PUC 1.8 1985: fim do Regime Militar e processo de (re)democratização 1.9 O Movimento Estudantil no período democrático 1.10 2011: a ocupação e reintegração de posse da reitoria da USP 1.11 Breves considerações do capítulo
<i>Capítulo 2: A Teoria Semiolinguística</i>	2.1 Semiolinguística 2.2 Semiotização do mundo: um processo duplo 2.3 Ato de linguagem 2.4 Circunstâncias de Discurso 2.5 Sujeitos de linguagem
<i>Capítulo 3: A representação dos atores sociais e de suas práticas: a transitividade em perspectiva sistêmico-funcional</i>	3.1 A Linguística Sistêmico-Funcional 3.2 A transitividade 3.3 Processos e Participantes
<i>Capítulo 4: A representação diacrônica do Movimento Estudantil no Jornalismo Impresso Paulista.</i>	4.1 Procedimentos metodológicos 4.2 Análise do corpus
<i>Conclusão</i>	Considerações finais

Estudante 3

Comparando-se o sumário que apresentamos na descrição do plano global dos conteúdos temáticos do relatório de qualificação da Estudante 3 a este, abaixo, da dissertação de mestrado, constatamos algumas diferenças. Em primeiro lugar, o capítulo 1 do relatório foi organizado como capítulo 2, na dissertação. Depois a Metodologia, que no relatório era predominante descritiva, passou a ser também a um capítulo no qual encontramos análises, já que a pesquisa da Estudante 3 tinha como objetivo analisar a sua prática na elaboração do material didático e, para embasar essa análise, a estudante se valeu de conceitos científicos. Portanto, o capítulo de Metodologia foi considerado em nossa investigação, pois, lá, também encontramos interações verbais formativas entre a orientadora e a mestranda sobre os conceitos mobilizados. No mais, há dois capítulos de análise propriamente ditos, o 4 e 5⁷².

Quadro 63 - Capítulos e seções analisadas na dissertação de mestrado do Estudante 3

Partes da dissertação de mestrado	Conteúdo
<i>Capítulo 1: Percurso da pesquisa: desenhando caminhos e construindo perguntas</i>	1.1 Contexto da pesquisa 1.2 Objetivos e perguntas direcionadoras da pesquisa 1.3 Pesquisa qualitativa e estudo de caso 1.4 Participantes da pesquisa 1.5 Instrumentos para geração de dados
<i>Capítulo 2: Identidade, Cultura e Língua de Herança</i>	2.1 Conceito Pós-Moderno de Identidade 2.2 Cultura e Interculturalidade: alguns caminhos que suavizam o Choque Cultural 2.3 Conceito de Língua de Herança 2.4 O papel da Cultura no ensino de Língua de Herança
<i>Capítulo 3: Etapas da produção de materiais didáticos para o ensino de Língua de Herança</i>	3.1 Produção de materiais didáticos: base teórica 3.2 Análise das etapas da produção do material didático
<i>Capítulo 4: A produção de material didático na Era Pós-Método</i>	4.1 A Pedagogia Pós-Método: base teórica 4.2 As particularidades da cultura no curso de Língua de Herança 4.3 O parâmetro da praticidade no percurso de um professor que busca ser autor de suas próprias teorias

⁷² Na versão comentada da dissertação de mestrado os capítulos 4 e 5 estão aglutinados - cf. nos anexos - porém, na versão final, conforme quadro acima, eles foram separados.

	4.4 O parâmetro da possibilidade: o curso Italiano como Herança e seus impactos na comunidade
<i>Capítulo 5: Histórias de vida e aspectos culturais na produção de materiais didáticos em contexto de Língua de Herança</i>	5.1 Metodologia da História Oral 5.2 Narrativa Oral: a função social da memória dos anciãos na (re)construção da identidade de novas gerações
<i>Considerações finais</i>	Curta discussão dos resultados

4.2.2 Tipos de discurso

Em nossas análises dos outros dois gêneros textuais escritos, o projeto de pesquisa e o relatório de qualificação, constatamos que o tipo de discurso teórico mobilizado, especialmente na Fundamentação Teórica, apresentava uma peculiaridade. Em ambos, havia uma forma específica de construção dos raciocínios teóricos, baseada em impressões e associações pouco lógicas, nos projetos, e pela forma de conceitos que aparentemente estavam devidamente explicados, nos relatórios de qualificação. Nas versões dos gêneros textuais anteriores, encontramos diversas interferências dos orientadores de modo a ajustar o discurso teórico mobilizado, sobretudo para validar os conteúdos temáticos referentes às exposições conceituais.

As interferências em forma de comentários dos orientadores, nas versões comentadas das dissertações de mestrado, mostram que essas duas formas de construção dos raciocínios dos conceitos usados nas pesquisas reaparecem, também, nas versões das dissertações. A primeira aparece na exposição teórica escrita pela Estudante 3; a segunda aparece nos textos dos três participantes de nosso estudo. Objetivando ajustar os raciocínios dos estudantes nas explicações teóricas, os orientadores fazem comentários nos quais há orientações para explicar ou definir melhor certas noções advindas das teorias, nas quais as pesquisas dos mestrados se embasam.

Conforme já discutimos em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, Bronckart (1999, pág. 154) entende que, na ordem do EXPOR, o conteúdo temático é sempre interpretado à luz dos critérios de validade dos conhecimentos coletivos, diferentemente da ordem do NARRAR, na qual a ficção é uma característica normal. Diante disso, levantamos a hipótese de que os comentários dos orientadores têm a função de dirimir o caráter ficcional (criativo) da escrita dos estudantes.

Ademais, encontramos nas versões comentadas das dissertações de mestrado comentários dos professores aos alunos, orientando-lhes a definir/explicar mais detalhadamente determinado conceito. A partir do entendimento de Bronckart (1999), acima, também podemos

dizer que nesses casos as interferências dos orientadores têm a função de adequar o discurso teórico em conformidade com os conhecimentos validados pelo coletivo. Em outras palavras, fazer a adequação entre o mundo discursivo produzido pelo discurso teórico e os conceitos tais como são definidos nas teorias das quais fazem parte. Desse modo, não haveria possibilidade de interpretações diversas dos conceitos, pois foram explicados e ancorados teoricamente.

Em adição, alguns comentários tinham como objetivo indicar a presença de um raciocínio não adequado à determinada parte da dissertação de mestrado. Retomando nossas análises do contexto de produção, os estudantes nunca outrora haviam produzido uma dissertação, logo encontramos inconsistências na relação entre o discurso teórico construído e o gênero textual exigido como prática de linguagem, na etapa final da pesquisa de mestrado. Há comentários dos orientadores nesse sentido nas versões das dissertações produzidas pelos três estudantes.

No tocante aos capítulos de Análises/resultados finais, encontramos, igualmente às análises das defesas de mestrado, raciocínios lógicos nos quais há comparações. Elas funcionam como forma de agrupar um certo conjunto de resultados das análises com a mesma função, agrupando-os por meio de um elemento comparador. Ademais, as análises das dissertações de mestrado também contêm uma particularidade. Constatamos que, excepcionalmente dos dados do Estudante 1, há uma forma de construção do raciocínio teórico que, até então, não havia sido identificada. Verifica-se um raciocínio capaz de se valer de um conceito ao ponto de retirá-lo da situação concreta em que ele foi produzido, aplicando-o no contexto da pesquisa e, assim, modificando-o para a formação de um novo conceito. Esse tipo de raciocínio tem maior abstração em relação aos outros já discutidos nas análises anteriores, logo ele é mais difícil de ser aprendido.

Abaixo, discutiremos alguns excertos pelos quais serão possíveis compreender essas duas formas em que o discurso teórico aparece.

4.2.2.1 Tipos de discurso no capítulo de Fundamentação Teórica

Primeiramente, apresentaremos nossas análises referentes ao emprego do discurso teórico em relação às teorias adotadas pelos três mestrandos em seus trabalhos, seja em uma explicação aparentemente semelhante à de um conceito dessas teorias, mas com inconsistências, seja em uma noção não conceituada pelos estudantes. Vejamos as análises a seguir:

Estudante 1

No excerto abaixo, encontra-se a explicação da noção de “aprendizagem informal” por meio da mediação por tecnologias digitais. Recordemos que a pesquisa do Estudante 1 teve por objetivo estudar o desenvolvimento da produção escrita em francês baseada em gêneros textuais de alunos universitários brasileiros, e a influência de correções feitas por alunos canadenses anglófonos através de ferramentas digitais nesse processo. Logo, o trecho abaixo pertencia ao capítulo de Fundamentação Teórica, mais especificamente a seção 2.5 (As tecnologias no ensino de línguas), conforme o plano global dos conteúdos temáticos acima sumarizado.

(137) Alguns autores mencionam outros tipos de aprendizagem ligados às situações de interação entre alunos de diferentes nacionalidades mediadas por tecnologias digitais. Por exemplo, como afirma Siemens (2008, p. 1), a mediação por tecnologias pode contribuir para a aprendizagem informal que se constitui como “um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem”. **[veja se é isso]** (DMVC1)

Nota-se que, face à exposição conceitual do estudante, a orientadora intervém no raciocínio lógico do aluno, por meio de um comentário no qual ela solicita que ele verifique se, de fato, o teórico Siemens conceitua tal como o estudante havia explicado. Ou seja, a professora parece ter verificado uma inconsistência no conteúdo temático do raciocínio lógico definatório, como se algo estivesse inadequado. Em outros termos, a professora identificou uma escrita teórica com elementos que poderiam parecer ficcionais (mais criativos) (BRONCKART, 1999, pág. 154), o que poderia invalidar a conceituação escrita pelo mestrando. Retomando o contexto de produção, mesmo que no mestrado, em relação ao doutorado, não se exija uma originalidade como em teses, os mestrandos devem demonstrar a aprendizagem de um aparato teórico pelo qual embasaram as suas pesquisas (SEVERINO, 1993).

Em outros trechos, os orientadores não questionam a validade de uma exposição teórica, porém suas intervenções são direcionadas a orientar que os estudantes definam um conceito importante para a pesquisa. A seguir, discutiremos um exemplo sobre essa questão:

(138) O objetivo da SD é o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Para elaborar as SD, o modelo didático é essencial, pois evidencia as dimensões dos gêneros que são ensináveis. **[Explicar usando Dolz, Pasquier e Bronckart 1993. Precisa explicar pq justamente vc analisa as capacidades de linguagem]** (DMVC1)

Lembremos que, na pesquisa do Estudante 1, foram utilizados estudos sobre correção propostos por Tapia (2016), ao lado de outras pesquisas sobre correção de erros e uso de tecnologia para o ensino de línguas, para compreender as correções languageiras feitas pelos alunos canadenses e investigar seu papel no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos brasileiros. Portanto, a noção de capacidades de linguagem foi importante no trabalho. Nesse sentido, a orientadora solicita uma definição conceitual, pois, sem ela, o conceito poderia ser interpretado de outras formas, adversas à teoria na qual ele foi constituído. Se, para Bronckart (1999), a ordem do EXPOR apresenta o conteúdo temático sempre à luz dos critérios dos conhecimentos validados pelo coletivo, supomos que a professora orienta o estudante a definir o conceito de capacidades de linguagem tal como ele entendido na sua teoria de origem, evitando, assim, outras interpretações inválidas.

Na versão final da dissertação de mestrado, o Estudante 1 acata a orientação da professora e define o conceito de “capacidades de linguagem”:

(139) O conceito de capacidades de linguagem foi proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), dentro do quadro do interacionismo social para designar as “aptidões” requeridas para a produção de um texto em uma dada situação de interação: as capacidades de ação dizem respeito à adaptação da produção languageira às características do contexto e do referente; as capacidades discursivas referem-se à mobilização de modelos discursivos pertinentes para determinada ação languageira; as capacidades linguístico-discursivas designam o domínio das inúmeras operações psicolinguísticas necessárias para a produção textual. (DMVF1)

Interessante destacar que, na definição, o aluno explica o quadro teórico no qual o conceito se ancora, citando os autores principais de referência sobre a noção em questão. Essa observação pode ser uma comprovação da nossa análise, já que o comentário da orientadora tem como consequência a definição científica do conceito. Consequentemente, os leitores não compreenderão “capacidades de linguagem” de forma cotidiana, porém de forma científica.

Aprofundaremos essa discussão por meio de alguns excertos dos dados da Estudante 2.

Estudante 2

Para a compreensão do excerto abaixo, é necessária a lembrança de algumas informações sobre o capítulo de Fundamentação Teórica da pesquisa defendida pela Estudante 2. Lembremos de que a mestranda se vale de duas teorias para sustentar o seu trabalho: Semiologia e Linguística Sistêmico Funcional. O trecho em questão está, conforme o plano do conteúdo temático acima, no capítulo 2, sobre a Semiologia.

(140) Já a categoria de modo discursivo se caracteriza por “transformar o acontecimento midiático em notícia atribuindo-lhe propriedades que dependem do tratamento geral da informação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 207). Os modos discursivos são organizados por meio de três ordens de base: 1. Relatar o acontecimento; 2. Comentar o acontecimento; 3. Provocar o acontecimento. A reportagem, foco de nossa pesquisa, se encaixa no âmbito do acontecimento relatado. **[explicar melhor]** (DMVC2)

A exposição visa a explicar o conceito de “modo discursivo”, segundo o principal teórico da Semiologia, Patrick Charaudeau. Depois, a estudante afirma que os “modos discursivos” são organizados por meio de três ordens de base: relatar, comentar e provocar. Finalmente, declara-se que, na pesquisa desenvolvida pela mestranda, a base do “Relatar” é predominante. Diante desse raciocínio lógico sobre o conceito, o orientador, no mesmo sentido já discutido acima, intervém no discurso teórico, a fim de ajustá-lo. Retomando Bronckart (1999), o mundo discursivo da ordem do EXPOR, ao se aproximar dos conhecimentos validados pelo coletivo, tende a apresentar um conteúdo temático como crível e verdadeiro. Assim, podemos deduzir que o orientador, ao identificar uma “inverdade”, busca tornar o raciocínio escrito do estudante mais crível por meio de definições mais explicadas.

Para finalizar, voltaremos a discutir o ajustamento do discurso teórico, na versão comentada da dissertação de mestrado, tendo em vista as análises dos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Em primeiro lugar, é necessário recordar algumas informações da pesquisa da Estudante 3. Tratava-se de um estudo de caso sobre o processo de produção de material didático para um curso de língua de herança no município de Pedrinhas Paulista, uma ex-colônia italiana, localizada no interior do estado de São Paulo, fundada em 1952. A análise de dados foi feita com base nos conceitos de identidade, cultura e língua de herança e nos pressupostos teóricos da História Oral e da Pedagogia Pós-Método. Portanto, o conceito de língua de herança foi central nas análises da pesquisa. É sobre ele que a mestranda discorre, no excerto abaixo, encontrado na seção 2.3 da Fundamentação Teórica (O conceito de língua de herança), segundo o plano global da dissertação já descrito por nós.

(141) [Nome da Orientadora] entendeu que os conceitos de LH até então por nós conhecidos, ou seja, tendo o critério de ancestralidade ou de proficiências como central **[e que define a ancestralidade ou a proficiência como critério central]**, não davam conta da situação que se apresentava, redefinindo o conceito **[está sem coesão]**. Neste momento, decidimos utilizar o

termo "aprendizes de herança" também para membros da comunidade que não possuíam traços de ancestralidade, mas que se identificassem de alguma forma com a língua e a cultura. **[possuíam alguma forma de identificação com a cultura e com a língua italiana]** (DMVC3)

No excerto, é possível verificar três comentários da orientadora. Todos eles versam sobre a definição do conceito de língua herança, cunhado pela própria orientadora em sua tese livre-docência⁷³. Esse dado contextual é relevante para compreendermos o porquê de três comentários, os quais tinham como objetivo validar o conceito de língua herança, na perspectiva adotada pela professora.

Supomos que, para a orientadora, o trecho tinha um conteúdo temático que se assemelhava ao verdadeiro conceito de “língua de herança”, porém ainda necessitava ser modificado para tal. O primeiro comentário propõe uma mudança sintática da frase de modo a deixar evidente que o “critério de ancestralidade” ou “proficiência” (e não “proficiências”, como compreendido pela aluna) foi definido como central pela orientadora para compreensão do conceito, isto é, ele é um atributo definidor da noção de “língua de herança”. No segundo comentário, fica mais plausível incômodo da professora com a explicação teórica, pois a explicação do conceito está sem conexão lógica, logo só aparentemente se parece com a noção verdadeira. Finalmente, o terceiro comentário ocorre, pois a orientadora não reconhece como válida a expressão “traços de ancestralidade” para a explicação do conceito de “língua herança”, e indica a substituição por “forma de identificação”.

Segundo Bronckart (1999, pág. 151), os conteúdos temáticos da ordem do NARRAR, embora possam apresentar desvios maiores ou menores, devem permanecer como um mundo “parecido” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Essa “aparência” não é comum nos conteúdos temáticos da ordem do EXPOR. Sendo assim, os comentários da orientadora podem indicar um ajustamento do discurso teórico de modo que ele de fato exponha os conceitos tal como preconizados nas correntes teóricas, não abrindo possibilidade para uma definição que somente se “aparente” a determinado conceito. Abaixo, vejamos como o excerto acima aparece na versão final da dissertação da Estudante 3.

(142) [Nome da Orientadora] entendeu que os conceitos de LH até então por nós conhecidos, e que definem a ancestralidade ou a proficiência como critério central, não davam conta da situação que se apresentava. Neste momento, decidi utilizar o termo "aprendizes de herança" também para membros da comunidade que não possuíam traços de ancestralidade, mas que possuíam alguma forma de identificação com a cultura e com a língua italiana. (DMVF3)

⁷³ A tese foi defendida em 2016 e consta para livre acesso na Biblioteca de Teses e Dissertações da USP.

Como podemos constatar, todas os comentários da orientadora foram acatados.

Igualmente ao que discutimos em excertos acima, alguns comentários dos professores orientavam para a explicação/definição de algum conceito teórico. No caso do Estudante 1, por exemplo, isso ocorreu com o conceito de “capacidades de linguagem”. Como já supomos, essas interferências tinham por finalidade evitar que outras interpretações pudessem ocorrer, já que a dissertação seria lida pela banca de defesa e, depois, disponibilizada publicamente. Tanto o conceito de “capacidade de linguagem”, quanto o de “abordagem comunicativa intercultural”, abaixo citado, eram importantes para a análise dos dados, logo suas definições/explicações eram imprescindíveis.

(143) Para um curso de LH, como já mencionada anteriormente a sua importância, optamos pela abordagem comunicativa intercultural **[Defina esse conceito]** e iniciamos a produção de um material didático específico para este contexto, privilegiando a cultura italiana em suas unidades temáticas. (DMVC3)

Em nossa descrição do plano global dos conteúdos temáticos da dissertação da Estudante 3, mostramos que a seção 2.4 do capítulo de Fundamentação Teórica tinha como função definir o papel da cultura no ensino de língua herança, logo as questões culturais eram relevantes para produção do material didático e sua aplicação. Vejamos como o excerto aparece na versão final da dissertação de mestrado:

(144) A abordagem comunicativa intercultural propõe um ensino que vai além do conhecimento do conteúdo, contemplando também a aprendizagem da cultura dos falantes da língua ensinada. (BORNETO, 1998, p. 211). (DMVF3)

Aceitando o comentário da orientadora, a mestranda insere a definição da noção de “abordagem comunicativa cultural” em sua dissertação, referenciando-a teoricamente.

O último excerto que discutiremos apresenta uma peculiaridade encontrada somente nos dados de pesquisa da Estudante 3. Na verdade, essa particularidade havia sido já discutida por nós, quando analisamos as versões comentadas dos projetos escritos pelos três estudantes. Retomando as nossas análises do discurso teórico dos projetos de pesquisa, constatamos, na Fundamentação Teórica, que os mestrandos faziam associações terminológicas as quais, para eles, seriam idênticas aos termos tais como usados em determinada vertente teórica. Em consequência, os orientadores intervinham, propondo mudanças terminológicas aceitas dentro de determinado quadro teórico. Discutimos, naquela ocasião, que essa forma de pensar

associativa, baseada em impressões, contém um nível de abstração baixo, porém indicam uma aprendizagem conceitual em andamento.

Como veremos no excerto a seguir, um comentário da orientadora nos encaminha para a mesma interpretação das análises dos projetos de pesquisa, porém, desta vez, esse tipo de comentário foi encontrado somente em um trecho da Fundamentação Teórica, na versão comentada da dissertação de mestrado da Estudante 3. O excerto abaixo faz parte da seção destinada a discutir o conceito de “língua de herança”:

(145) [Nome da Orientadora] (2016) por meio de sua pesquisa junto à comunidade de Pedrinhas Paulista/SP, pautada no caráter identitário [**Na autopercepção identitária**] da LH, usando para tanto as definições de identidade defendidas por Zygmunt Bauman e Stuart Hall, redefine o termo Língua de Herança. (DMVC3)

Explicamos anteriormente que o conceito em questão foi cunhado pela orientadora da pesquisa da Estudante 3, por isso o comentário acima tem um grau de autoridade maior. Ao destacar um atributo conceitual da noção de “língua de herança” tal como concebido pela professora, a mestrande faz uma associação entre “caráter identitário” e “autopercepção identitária”, relação que foi pontualmente comentada pela orientadora. O valor dos termos “caráter” e “autopercepção” são distintos, inclusive enquanto usados cotidianamente, logo a relação entre ambos indica uma compreensão de baixa abstração desse atributo componente do conceito de “língua de herança”. À luz de Bronckart (1999), o mundo do EXPOR pode, em última instância, apresentar um conteúdo temático inválido, delirante ou “falso” em relação aos conhecimentos validados pelo coletivo. Sendo assim, os orientadores buscaram ajustar o discurso teórico, aproximando-o dos contornos de um verdadeiro conceito.

Finalizadas essas análises, antes de passarmos para o exame do discurso teórico nos capítulos de Análises/resultados finais das três dissertações, vejamos a seguir alguns segmentos, também encontrados na escrita dos capítulos de Fundamentação teórica, nos quais os orientadores intervêm na exposição dos mestrandos, a fim de adequá-la em conformidade ao plano global dos conteúdos temáticos previstos no gênero textual dissertação de mestrado.

Estudante 1

De acordo com o que descrevemos no plano global dos conteúdos temáticos da versão final da dissertação do Estudante 1, o capítulo teórico contém cinco seções. A seção 2.3, “Gêneros textuais e ensino/aprendizagem na perspectiva do ISD”, tinha como função definir e

explicar noções referentes ao ensino/aprendizagem na vertente dos gêneros textuais e, mais particularmente, no viés interacionista sociodiscursivo. Todavia, ao desenvolver a seção, o mestrando contextualizou a sua pesquisa em relação a outros estudos sobre o ensino/aprendizagem de gêneros textuais. Diante desse raciocínio, a professora intervém, comentando que o trecho em questão não é adequado a um capítulo teórico de uma dissertação, mas sim a uma Introdução. Vejamos o excerto a seguir:

(146) Pensando nisso, Marcuschi (2014) lembra que uma perspectiva que siga o ensino com base em gêneros textuais procura trabalhar com a língua em situação, ou seja, com seu uso associado à vida diária e levando em conta o modo como as pessoas utilizam-na para interagir. Essa é a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino e aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira.

As pesquisas realizadas sob essa perspectiva com as quais dialogamos são realizados na área de do português como língua materna principalmente por Machado, Abreu-Tardelli, Lousada (2004a, 2004b, 2005, 2007); Nascimento (2009); Bueno (2011); Gomes-Santos (2012); Machado (2012). **[isso aqui não cabe no capítulo de pressupostos teóricos. É para colocar na Introdução, estado da arte. Aqui vc traz o que é pertinente para o seu trabalho]** (DMVC1)

Segundo Muniz-Oliveira, Barricelli (2009), a Introdução tem a função de apresentar o contexto a partir do qual originou a pesquisa, assim como a problemática na qual a pesquisa se insere e o seu objetivo. Embora o estudante tivesse desenvolvido pesquisa em nível de Iniciação Científica, como informamos nas análises do contexto de produção dos projetos de pesquisa, ele nunca outrora havia escrito uma dissertação, ou seja, um texto mais longo, com as partes mais detalhadas e desenvolvidas. Assim, alguns trechos de discurso teórico são construídos de forma inadequada, o que é ajustado pontualmente pela orientadora.

Para Bronckart (1999, pág. 152), a ordem do EXPOR tem um caráter conjunto entre as coordenadas organizadoras do conteúdo temático e as coordenadas da ação de linguagem⁷⁴. Isto é, o conteúdo temático tem que estar relacionado com a ação de linguagem, logo com a prática de linguagem estabelecida. Assim, no contexto da dissertação de mestrado, exige-se a produção de uma dissertação, contendo seções nas quais alguns conteúdos são objetivamente desenvolvidos.

Agora, analisaremos a interferência do orientador da Estudante 2 frente ao discurso teórico inadequada aos parâmetros estabelecidos acerca da escrita de uma dissertação de mestrado.

⁷⁴ Segundo Bronckart (1999, pág. 99), a noção de “ação de linguagem” integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.

Estudante 2

De acordo com Muniz-Oliveira, Barricelli (2009), a Fundamentação Teórica da dissertação de mestrado busca discutir os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. As autoras, ao explicarem essa parte da dissertação pelo verbo “discutir” e não “explicar” ou outro com mesmo valor, pretende-se afirmar que a escrita teórica nesse gênero textual pode ser construída a partir de alguns exemplos do *corpus* analisado, de modo a explicar mais claramente determinado conceito. O comentário do orientador, abaixo, vai nessa direção:

(147) A instância enunciativa se particulariza pela “origem do sujeito falante e seu grau de implicação” (CHARAUDEAU 2015, p. 206). A origem pode ser: interna à mídia —texto escrito ou oral produzido por um jornalista — ou externa —produção escrita ou oral de um político, uma personalidade convidada, um especialista, etc.— e é marcada pelo modo como é identificado o autor do texto e pelo lugar da mídia onde se inclui. **[Qual é o caso das suas reportagens? Majoritariamente interno, mas se deve falar das testemunhas em 1968]** (DMVC2)

O trecho acima está, conforme o plano do conteúdo temático, no capítulo 2, sobre a Semiolinguística. O conceito exposto é o de “instância enunciativa”, que pode ser “interna” ou “externa”. Podemos constatar que o comentário do orientador não tem a função de ajustar a escrita para que a exposição explique o conceito em questão, porém tem a finalidade de adequar o conteúdo temático à prática de linguagem, como forma de organizar os assuntos dentro do plano global preconizado na dissertação. Em suma, assim como no excerto anterior, neste o comentário do orientador busca ajustar o mundo discursivo do EXPOR (BRONCKART, [1997] 1999), segundo as prescrições da prática de linguagem em atividade.

Enfim, concluiremos essa discussão referente à análise do discurso teórico por meio de um trecho extraído dos dados do Estudante 3.

Estudante 3

Na seção sobre o conceito de “língua de herança”, no capítulo de Fundamentação Teórica da versão comentada, a mestranda desenvolve um raciocínio que não se coaduna com o que se espera de um capítulo teórico. Vejamos abaixo:

(148) A redefinição do conceito de LH feita pela autora teve origem em sua pesquisa junto à mesma comunidade, no momento em que planejávamos (Professora Pesquisadora, Professora Supervisora e Professor Formador) o curso Italiano como Herança. **[pode excluir]** Decidimos

oferecer o curso à primeira geração nascida no Brasil (filhos dos imigrantes), pois é uma geração que possui familiaridade com a língua italiana e alguma proficiência nesta língua. (DMVC3)

No excerto acima, o conteúdo temático explicita procedimentos relativos à execução do curso de italiano como língua de herança. Face a isso, a professora orienta para que as informações não teóricas fossem retiradas. Diante disso, levantamos a hipótese que, do ponto de vista da orientadora, essas informações caberiam no capítulo de Metodologia. Para Muniz-Oliveira, Barricelli (2009), a metodologia de uma dissertação de mestrado é construída de modo a apresentar os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, como os de coleta, os de análise, assim como o objeto da pesquisa. Sendo assim, a professora intervém em parte do discurso teórico mobilizado, a fim de excluí-lo. Mais uma vez, à guisa dos excertos anteriores, houve um ajustamento do discurso teórico para que o mundo discurso do EXPOR criado esteja em consonância com a prática de linguagem em curso.

Agora, nos focaremos no exame do discurso teórico, especificamente nos capítulos de Análises/resultados finais das dissertações de mestrado.

4.2.2.2 Tipos de discurso nos capítulos de Análises/resultados finais

No tocante ao capítulo de Análises/resultados finais das dissertações de mestrado, à guisa de nossas análises do capítulo de Análises/resultados parciais dos relatórios de qualificação, também encontramos predominantemente trechos em discurso teórico ou misto interativo-teórico (BRONCKART, [1997] 1999). Logo, há construções de raciocínios lógicos (BULEA; BRONCKART, 2008), os quais apresentam uma peculiaridade, a saber, constroem comparações entre os dados da pesquisa. Levantamos a hipótese, também aqui, de que esses “raciocínios lógico-comparativos” operam de forma a agrupar um certo conjunto de resultados das análises que tenham a mesma função, agrupando-o por meio de um elemento comparador, geralmente o “como”.

Igualmente a análises anteriores, fizemos um levantamento quantitativo das ocorrências do termo “como” tanto de forma macro, em todos os capítulos de Análises/resultados parciais dos relatórios de qualificação, quanto de forma micro, especificamente nos momentos nos quais encontramos um segmento indicar de generalização. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Ocorrências do termo “como” indicadores de generalização das análises finais

No gráfico, podemos observar, de forma geral, que a ocorrência do termo “como” aumenta da versão comentada dos capítulos de Análises/resultados finais para a versão final. Todavia, o termo “como” aparece com variadas funções em todos os capítulos de Análises/resultados, igualmente ao visto nas análises do relatório de qualificação, por exemplo: com o sentido de “de acordo com...” em “Como explica...” ou “tal como explica...”; aparece com valor de pronome interrogativo; com valor de comparação, mas não em trechos de generalização; em exemplificações “como por exemplo...”, entre outras funções.

Considerando-se os objetivos de nossa investigação, o nosso cerne eram os segmentos nos quais havia uma generalização das análises. Fundamentados nos trabalhos de Tutin ([2010] 2015) sobre os verbos indicadores de posicionamento enunciativo⁷⁵, verificamos que verbos com sentido de aportes científicos do autor ou formulação de uma hipótese introduziam uma expressão comparativa, iniciada pelo elemento comparador “como”, isto é, constatamos o que nomeamos nas análises dos relatórios de qualificação de raciocínios lógico-comparativos.

Como se observa no gráfico, as generalizações por meio das expressões comparativas apresentam um aumento de uma versão para outra, pois a distância temporal entre as duas versões pode oportunizar que os mestrandos continuem o trabalho e, conseqüentemente, construam novos raciocínios lógico-comparativos entre as análises.

⁷⁵ Desenvolveremos mais sobre isso nas análises dos mecanismos enunciativos. Os verbos utilizados que indicam generalizações foram, por exemplo: se configurar, se constituir, conceber, se concretizar, poder ser, levantamos a hipótese que, entre outros.

Semelhantemente às análises dos relatórios de qualificação, percebemos um aumento no número de verbos indicadores de novos aportes ou hipóteses, nas análises finais da dissertação do Estudante 1. Relembremos de que ele, no relatório, tinha apresentado algumas análises parciais sobre as funções comunicativas observadas nas interações entre os alunos no Facebook, no GoogleDocs e nas videoconferências, bem como análises preliminares sobre as dificuldades na mobilização de capacidades de linguagem encontradas nos textos dos alunos brasileiros, e sínteses das correções dados pelos alunos canadenses. No entanto, observando o gráfico acima vemos que as análises foram desenvolvidas e novos raciocínios lógico-comparativos foram sendo construído, à medida que os alunos brasileiros produziam os textos escritos e os estudantes canadenses os corrigiam, tanto em modalidade assíncrona, quanto síncrona, pelas ferramentas digitais.

No tocante às análises da Estudante 2, verificamos também um aumento no número de verbos indicadores de generalização. Relembremos de que a Estudante 2 apresentou, em seu relatório de qualificação, análises parciais da representação de diversos atores sociais e de suas práticas nos textos (reportagens da Folha de S. Paulo e Estadão), buscando depreender efeitos de sentido correlacionados a seu uso e implicações ideológicas. Para o relatório, a mestrande se focou na análise da representação da polícia no *corpus* de 1968. Para a dissertação de mestrado, a aluna analisou o *corpus* referente aos três períodos delimitados na pesquisa, enfocando diversos atores sociais representados nos textos. Portanto, como visto no gráfico acima, há um aumento dos números de raciocínios lógico-comparativos entre as análises dos dados.

Por fim, relembremos de que a Estudante 3, no seu relatório de qualificação, apresentou, segundo nossas análises, uma única generalização indicada por verbos de posicionamento enunciativo. Naquele momento, a aluna analisou muito parcialmente o processo de produção do material para o curso de italiano como língua herança, observando algumas etapas desse processo. Entretanto, segundo o gráfico acima, constatamos que, no capítulo de Análises/resultados da dissertação de mestrado, as generalizações aumentaram. A nosso ver, isso acontece, pois, na dissertação, a mestrande analisou toda a etapa de produção do material didático de italiano como língua de herança, bem como muitos outros relatos de vida dos alunos do curso.

Discutiremos esses resultados gerais de forma mais detalhada por meio de excertos encontrados nas versões comentadas e finais dos capítulos de Análises/resultados parciais dos três relatórios.

Estudante 1

No primeiro excerto que analisaremos, o Estudante 1 discorre sobre a função da interação síncrona entre os alunos brasileiros e canadenses realizadas por Skype. Lembremos que, além dessas interações, havia interações assíncronas por meio da correção dos textos dos universitários brasileiros pelos estudantes canadenses. Nas interações síncronas, os alunos brasileiros falavam a respeito daquilo que já sabiam ou daquilo que ainda não tinham estudando em francês. Nesses momentos de interação, foram encontrados comentários sobre o estado de suas próprias aprendizagens. A partir dessa observação, o Estudante 1 faz a seguinte síntese:

(149) Em outras palavras, ao exteriorizar um pensamento consciente sobre a língua ou sua aprendizagem a um outro, o aluno faz uma explicação motivada socialmente que pode vir a ser internalizada posteriormente, funcionando então **como** um instrumento psicológico para seu próprio desenvolvimento. **[ok, isso é interessante, mas precisa aparecer mais nas análises. Vc ressaltou isso?]** (DMVC1)

Ressalta-se, acima, a construção de um raciocínio lógico, típico do discurso teórico (BRONCKART, 2006), como podemos constatar pelo uso do conector lógico “então”, por exemplo, dentre outros aspectos linguísticos. Interessante verificar que o referido conector introduz uma comparação pela qual é possível se compreender a síntese elaborada. Sobre o raciocínio lógico-comparativo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, pág. 274) entendem que as interações entre termos de uma comparação podem ser devidas à percepção de vínculos reais entre o que se coteja. Nesse sentido, a expressão comparativa “**como** um instrumento psicológico para seu próprio desenvolvimento” evidencia a mesma função que as interações síncronas têm no contexto da pesquisa.

Sobre essa generalização, a orientadora teceu um comentário positivo sobre a síntese do estudante. Levantamos a hipótese, então, que a síntese elaborada pelo mestrando é possível e provável frente às análises realizadas, no entanto ela precisa aparecer mais na interpretação dos dados da pesquisa.

Vejamos, agora, um outro excerto, elaborado em discurso teórico (BULEA; BRONCKART, 2008), encontrado nas Análises/resultados da pesquisa do Estudante 1. A síntese abaixo conclui um raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) que vinha sendo construído pelo estudante e pelo qual busca-se desenvolver a ideia de que as interações síncronas entre os universitários das duas nacionalidades contribuem para o desenvolvimento

da escrita em língua estrangeira, pois, conforme alguns dados mostraram, após essas interações os alunos brasileiros não cometeram mais os mesmos erros e produções escritas posteriores.

(150) Esses dados nos ajudam a compreender o papel da linguagem e do outro **como** instrumentos para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira. [...o papel de nosso dispositivo que propiciou a interação entre alunos de nacionalidades diferentes por meio de ferramentas digitais e que, portanto, permitiu o uso da linguagem...] (DMVC1)

Também aqui encontramos um raciocínio lógico-comparativo cujo sentido é, igualmente ao exemplo anterior, explicar a função de um certo conjunto de dados. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, pág. 275) e Fiorin (2015, pág.124) a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Nela, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles. Assim, a expressão comparativa “**como** instrumentos para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira” aproxima certas análises realizadas, a fim de dar-lhes uma mesma função.

A orientadora comenta essa síntese, reformulando-a de modo a ficar mais evidente, logo, podemos supor que a comparação é possível e provável.

Além dos excertos acima, encontramos vários outros na versão final da dissertação de mestrado, porém não foram comentados pela orientadora na versão comentada coletada para o nosso estudo. Nesses excertos, negritaremos os conectores lógicos conclusivos ou que têm função de conclusão, bem como a expressão comparativa:

(151) **Portanto**, levantamos a hipótese de que todos esses fatores tenham contribuído para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e que, especificamente, a produção de um gênero pode ter agido **como** instrumento para as capacidades de linguagem comuns ao gênero seguinte. (DMVF1)

- O estudante levantava algumas hipóteses conclusivas sobre outros fatores não analisados na pesquisa que ele desenvolveu, porém podem também ter contribuído para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção escrita, como as atividades em sala de aula, as correções propostas em sala e em atividades extraclasse pela professora e pelos monitores do curso, as outras atividades solicitadas e que não foram analisadas em nossa pesquisa, o próprio interesse e a motivação dos alunos, entre outros. Vejamos outro:

(152) **Tendo observado essa síntese, levantamos como hipótese que**, nas correções assíncronas, os alunos tendem a corrigir problemas mais pontuais, como acentuação e

ortografia. No que diz respeito ao modo como os alunos fazem isso, temos a emenda (TAPIA, 2016) **como** a mais utilizada pelos alunos. (DMVF1)

- O mestrando comparava e afirma “embora as três categorias mais corrigidas em ambas as ferramentas digitais sejam as mesmas, as porcentagens de correção dessas mesmas três categorias, léxico, coesão nominal e coesão verbal, são sempre maiores no Skype. Isto é, os alunos canadenses fazem um maior número de correções no GoogleDocs de modo geral, mas o léxico, a coesão nominal e a coesão verbal são mais corrigidas na interação síncrona pelo Skype”. Passemos para o último excerto:

(153) **Isto é**, a tarefa proposta aos alunos brasileiros de escrever as produções escritas e aos alunos canadenses de corrigi-las se **concretizou como** uma interação real de comunicação fora das salas de aula, o que é pouco comum em cursos de língua estrangeira. (DMVF1)

- O estudante desenvolvia o raciocínio de que as ferramentas digitais tiveram um importante papel na pesquisa. Além disso, segundo ele, por se tratar de alunos de nacionalidades diferentes que não compartilhavam a mesma língua materna, o francês era a única língua à qual eles podiam recorrer para a comunicação. Por esse motivo, as interações foram significativas, pois os alunos foram instigados a interagir com falantes de outra nacionalidade em uma situação de comunicação real, motivada pelas atividades do projeto.

Como explicamos no início da seção, encontramos um caso particular nos dados do Estudante 1, que é interessante para analisarmos por meio dos tipos de discurso.

Para organizar as análises do *corpus*, o Estudante 1 apresentou a análise dos dados por duplas. Cada seção foi composta primeiramente do que cada aluno brasileiro realizou ao longo do semestre e do que se pode identificar como desenvolvimento das operações languageiras transversais dos três gêneros trabalhados. Em seguida, foram apresentadas as correções dos alunos canadenses e foram expostas as hipóteses de que pode ser identificado como instrumentos para o desenvolvimento da escrita dos alunos brasileiros.

Ao analisar a Dupla 1, composta por Beatrice (aluna brasileira) e Camila (aluna canadense), o Estudante 1 destaca um tipo de correção adotado pela aluna canadense que não encontra embasamento teórico na literatura usada na pesquisa – composta pelos estudos de Tapia, Ruiz e Serafini. Vejamos como foi iniciado o raciocínio lógico (BRONCKART, 2006) do mestrando, a fim de mostrar a peculiaridade da correção de Camila:

(154) A correção assíncrona realizada por Camila no GoogleDocs ao texto do gênero *fait divers* foi diferente de todas as outras feitas pelos outros 5 alunos canadenses, com exceção de Cíntia, da dupla 5, que fez o mesmo que Camila. Camila mudou a cor do texto para vermelho e fez suas correções sem deixar visível o que a aluna brasileira tinha escrito, autora do texto original, e o que ela escreveu, o que poderia ter sido feito através da barra de correção ou através da mudança de cor, fonte, negrito, sublinhado, itálico etc. para suas mudanças. (DMVF1)

Após isso, o Estudante 1 busca uma explicação teórica na literatura especializada em correção:

(155) Se usarmos a nomenclatura proposta pelos autores brasileiros Serafini (1989) e Ruiz (2010) que falam sobre correção e que apresentamos em nosso capítulo teórico, podemos chamar seu modo de corrigir de “correção resolutiva”. Entretanto, devemos ressaltar que o que foi feito pela aluna canadense não coincide exatamente com a definição desse conceito. Isso se dá pelo suporte no qual as atividades de escrita e de correção são realizadas. (DMVC1)

Como podemos constatar no excerto acima, construído pelo tipo de discurso misto interativo-teórico (BRONCKART, [1997] 1999), o mestrando constrói um raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) a partir da observação de que a correção de Camila não se encaixava nos modos de correção propostos por Ruiz e Serafini. Nesse raciocínio é notável a referência aos teóricos e conceitos aprendidos durante a pesquisa. Diante disso, o Estudante 1 conclui o raciocínio lógico da seguinte forma:

(156) Enquanto as pesquisas realizadas até então tratam de correções feitas no papel, não há um conceito que corresponda ao que encontramos em nosso corpus, cujos dados foram gerados a partir de ferramentas digitais. O mesmo acontece com o conceito de “emenda” desenvolvido por Tapia (2016), que é quando um docente “se apodera del enunciado del alumno para substituirlo y mejorarlo, logrando una versión nueva del texto a dos voces o co-rregido” (TAPIA, 2016, p. 175) (DMVF1)

Mais uma vez, encontramos no raciocínio lógico menção à teoria. Não encontrando respaldo nas teorias e possuindo uma real necessidade de explicar um dado curioso das suas análises, o Estudante 1, a partir dos conceitos aprendidos sobre “modos/tipos de correção”, propõe a seguinte solução:

(157) Acreditamos, assim, que a correção feita por Camila na primeira etapa do projeto estaria ainda mais próxima do que Volochinov chama de “estilo pictórico”, ou seja, os contornos exteriores da palavra de outrem estão atenuados. Poderíamos ter algo parecido em um suporte físico, se pensarmos em uma correção que usa a mesma cor de caneta que o texto original e não usa nenhum outro recurso semiótico para mostrar ao autor daquele texto os contornos da correção. Seu modo de corrigir **se configura como uma “correção camuflada”**. (DMVF1)

A solução criada pelo estudante foi elaborar uma nova noção, “correção camuflada”, cuja finalidade era explicar a particularidade encontrada em seus dados de pesquisa. Importante ressaltar que essa noção não consta em nenhuma parte do capítulo de fundamentação da dissertação final do Estudante 1, nem na versão comentada. Após cunhar a nova noção, o mestrando passou a utilizá-la nas análises seguintes.

O raciocínio lógico elaborado pelo Estudante 1 contém elevado grau de abstração, por isso não encontramos outro exemplo nos dados das Estudantes 2 e 3. Esse grau de abstração resultou na elaboração de um novo conceito. Se, para Bronckart (1999, pág. 152) o mundo discursivo da ordem do EXPOR, ao se aproximar dos conhecimentos validados pelo coletivo, tende a apresentar um conteúdo temático como crível e verdadeiro, podemos supor que o Estudante 1 se valeu dos conceitos existentes e validados na teoria, a fim de pensar em uma nova noção que pudesse explicar os seus dados de pesquisa.

Agora, passemos aos dados das análises da versão comentada da Estudante 2.

Estudante 2

No excerto abaixo, encontrado no capítulo de Análises/resultados, a Estudante 2 discute a diacronia na representação de estudantes, autoridades universitárias, polícia e governo em termos de Processos Materiais, no âmbito intra- e interinstitucional, nos jornais: Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo. A partir disso, elencam-se algumas sínteses, como a que leremos a seguir:

(158) Em terceiro lugar, há um predomínio de Atores violentos ligados a referentes estudantis, especialmente em 1968 e na FSP2011. No ESP2011, ocorre, contudo, o oposto: Polícias são Ator; muitos estudantes são Meta. Isso parece ecoar o discurso de que a polícia deve conter a ação estudantil e de que não há espaço, na universidade, para uma postura de resistência “à esquerda”, concebida **como** ridícula e infantil por esse periódico, conforme mostramos na seção anterior. [**Acha que é válido?**] (DMVC2)

No excerto, encontramos um raciocínio lógico (BRONCKART, 2006) por meio da expressão comparativa “**como** ridícula e infantil por esse periódico, conforme mostramos na seção anterior”. Sobre as comparações, Fiorin (2015, pág. 124) afirma que elas têm papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração. Assim, podemos supor que as comparações têm uma função de evidenciar de forma clara e pedagógica as relações de semelhança encontradas em um certo conjunto de dados.

Entretanto, diferentemente dos excertos do Estudante 1, os quais foram validados pela orientadora, podemos supor pelos comentários do orientador da Estudante 2 um desacordo ou incômodo com relação à expressão comparativa.

Além dos excertos acima, encontramos vários outros na versão final da dissertação de mestrado, porém não foram comentados pelo orientador na versão coletada para o nosso estudo. Nesses excertos, negritaremos os conectores lógicos conclusivos ou que têm função de conclusão, bem como a expressão comparativa:

(159) Em (81), (82) e (84), observamos a operação policial sendo representada **como** estrategicamente elaborada e organizada, por ambos os jornais, uma vez que [...] (DMVF2)

- A estudante discorria sobre os processos materiais nas reportagens de 2011. Lembrando que os processos materiais abarcam, prototipicamente, os campos semânticos de ação física (fazer), que impactam a realidade externa, e de acontecimentos. Vejamos os últimos dois exemplos:

(160) Pelos excertos anteriores, vemos como José Dirceu é construído **como** um agente mobilizador dos estudantes, responsável tanto por incitar os alunos a integrar o protesto (8), muitos dos quais culminavam em violência (9) [...] (DMVF2)

A unidade entre Reitoria, alunos e professores da instituição é ressaltada **como** meio para atingir um objetivo comum: “a defesa do Mackenzie”. É importante destacarmos, nesse processo, que o ESP não dá voz aos professores ou à reitoria da USP para posicionar-se a respeito. (DMVF2)

- A mestrande abordava os processos verbais nas reportagens de 1968. Lembrando que os processos verbais estão relacionados à codificação das experiências de dizer (como contar, falar, perguntar, questionar, relatar etc.).

Finalizando a análise dos tipos de discurso nas Análises/resultados das pesquisas, passemos aos dados da versão comentada da Estudante 3.

Estudante 3

O primeiro excerto retirado do capítulo de Análises/resultados, abaixo, apresenta uma síntese dos resultados que o curso de Italiano como Herança obteve após a sua aplicação. Para organizar esses resultados, a Estudante 3 se valeu de um raciocínio lógico (BULEA; BRONCKART, 2008) com duas expressões comparativas:

(161) O curso Italiano como Herança foi a pedra fundamental lançada **como** base de um projeto que envolve outras ações no sentido de resgatar **[revitalizar]** e manter a língua e a cultura italiana na cidade de Pedrinhas Paulista. (DMVC3)

A expressão comparativa “como base de um projeto que envolve outras ações [...]”. Ela busca agrupar os resultados em um mesmo conjunto funcional. Segundo Fiorin (2015, pág. 122), a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Assim, a comparação serve para, em um primeiro momento, organizar os resultados semelhantes e, em um segundo momento, diferenciar os conjuntos de resultados das análises cada qual com a sua finalidade. A intervenção da orientadora, além de indicar uma concordância com a síntese realizada, faz um comentário alterando a palavra “resgatar” por “revitalizar”. Passemos ao segundo excerto:

(162) 4.1 Metodologia da História Oral [**A história oral como matéria-prima para o material didático**]

José Carlos Sebe Bom Meihy afirma que uma das contribuições fundamentais que a História Oral trouxe para as reflexões contemporâneas sobre o uso de entrevistas como fonte, remete ao sentido do documento e da análise procedida em cima de textos criados a partir de depoimentos. (DMVC3)

Esse excerto é interessante, pois encontramos um comentário da orientadora o qual indica à Estudante 3 uma mudança do título de uma seção das análises por outra, na qual há um raciocínio lógico com uma expressão comparativa, “como matéria-prima para o material didático”. Se para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, pág. 274) as interações entre termos de uma comparação podem ser devidas à percepção de vínculos reais entre o que se coteja, levantamos a hipótese de que a sugestão só foi possível, pois as análises realizadas pela mestranda apontavam para essa síntese. Na versão final, o título sugerido foi aceito.

Igualmente às análises anteriores, além dos excertos acima, encontramos vários outros na versão final da dissertação de mestrado, porém não foram comentados pelo orientador na versão coletada para o nosso estudo. Nesses excertos, negritaremos os conectores lógicos conclusivos ou que têm função de conclusão, bem como a expressão comparativa:

(163) Já a Tradição Oral tornou-se a espinha dorsal do material, tendo em vista que ela **se configurou como** um importante veículo de transmissão das tradições e da cultura italiana para os alunos. (DMVF3)

(164) Fizemos uma análise do material abordando a metodologia da História Oral, dando ênfase maior na História Oral de Vida, comprovando a importância do uso das histórias de vida dos

imigrantes, não só como relatos de memórias, mas **como** elemento fundamental para a reconstrução da identidade dos alunos. (DMVF3)

- Nos dois excertos acima a estudante discorria sobre os resultados das análises das histórias de vida nos módulos do curso de língua de herança. Segundo ela, de acordo com cada tema tratado – imigração italiana, imigração na Itália atual, comida, dialetos – pensava-se em qual imigrante poderia ser convidado para trazer boas histórias sobre o tema. Os alunos participavam das entrevistas ativamente, fazendo perguntas conforme as histórias contadas iam despertando sua curiosidade.

4.3 Mecanismos de textualização: a coesão nominal

Nas análises dos projetos de pesquisa e dos relatórios de qualificação, apontamos a pertinência de considerarmos não somente as relações referenciais, porém os processos de referenciação. Por meio dessa noção é possível empreendermos uma discussão dos processos de construção dos objetos-do-discurso da versão comentada para a versão final. Conforme expusemos em nossa Fundamentação Teórica, Mondada e Dubois (1995, 2003) consideram a “referenciação” como uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”. Para as autoras (1995), as categorias e os objetos-de-discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos.

Logo, interessa-nos analisar os processos de referenciação, buscando compreender como os comentários dos orientadores nas versões das dissertações de mestrado interferem na mudança dos objetos-de-discurso, cotejando com a versão final desses textos. Como analisados na seção acima, os raciocínios são modificados a partir dos comentários dos professores, que transformam as compreensões dos estudantes acerca dos conceitos teóricos e sobre a organização textual das partes preconizadas em uma dissertação de mestrado. Baseada nos trabalhos de Mondada e Dubois (1995, 2003), Cavalcante (2000, 2003) explora a noção de recategorização, isto é, cada transformação dos objetos-de-discurso detém uma funcionalidade, uma intenção particular.

Analogamente ao procedimento adotado nas análises dos outros gêneros textuais escritos, atrelaremos a discussão sobre a coesão aos conceitos vigotskianos de pensamento associativo e pseudoconceitos (VIGOTSKI, [1934] 2009). Por meio deles, buscaremos dar um

suporte interpretativo para a compreensão dos processos de referenciação. Nas versões comentadas dos relatórios de qualificação, levantamos a hipótese de que a dificuldade em explicar algum conceito teórico pode evidenciar a presença de conceito não maduros, no sentido vigotskiano, que têm início na fase intelectual da adolescência (porém permanece na vida adulta). Nesse sentido, nomeamos o momento do relatório de qualificação como a fase de “adolescência” da formação do pesquisador. Contatamos que os conceitos não maduros ainda persistem no momento da dissertação de mestrado.

Vale ressaltar, assim como o fizemos nas análises da coesão nominal, no relatórios de qualificação, que, para Vigotski ([1934] 2009), sem o estágio intermediário dos pseudoconceitos, o pensamento por complexos se desenvolveria sem direção para a formação dos conceitos verdadeiros, de forma que cada indivíduo daria seu próprio significado, isto, obviamente, impediria toda vida social devido à impossibilidade de comunicação entre os seres humanos. Ainda, conforme pontua Vigotski ([1934] 2009, p.194), é difícil encontrar o limite que separa o pseudoconceito do verdadeiro conceito, pois eles contêm, em termos de semelhança, uma aparência grande. Assim sendo, os resultados das análises que discutiremos mais abaixo não têm como objetivo encontrar esse limite.

Nos capítulos de Análises/resultados das pesquisas, encontramos algumas marcas linguageiras pelas quais é possível identificar um raciocínio lógico-comparativo elaborado. Não discutimos, na seção anterior, qual o estatuto desse raciocínio no tocante ao processo de formação conceitual, porém nesta seção iremos aprofundar essa reflexão e, para isso, invocaremos o conceito de coesão, mais especificamente, com o uso de relações comparativas para a manutenção da progressão referencial do texto (KOCH, 2012, pág. 74), exposto em nossa Fundamentação Teórica, atrelado à noção vigotskiana de conceito advindo do pensamento potencial (VIGOTSKI, [1934] 2009, pág. 222).

Ao resgatar um certo conjunto de resultados das análises no texto por meio de um elemento comparador, constata-se que os estudantes não explicam efetivamente a ideia em si, porém utilizam a comparação para explicar a função do conjunto. Esses dizem respeito ao modo como os mestrandos organizam os resultados das análises, agrupando os dados analisados, seja aproximando-os, seja diferenciando-os por meio de uma mesma funcionalidade apresentada por eles. Essa forma particular de organizar o pensamento pode se aproximar do que Vigotski ([1934] 2009, pág. 222) nomeia de conceitos advindos do pensamento potencial, os quais são formados por um atributo de fato existente e que tem a mesma função em todo o grupo. No interior da referenciação, isso pode ser mais bem verificado, pois o raciocínio lógico é retomado

e generalizado considerando uma característica ou atributo inerente aos dados. Foquemo-nos nos excertos abaixo.

Para organizar esta seção, primeiramente discutiremos as análises referentes ao capítulo de Fundamentação Teórica e, depois, abordaremos as análises do capítulo de Análises/resultados.

4.3.1 Coesão nominal no capítulo de Fundamentação Teórica

Nos excertos abaixo, iremos discutir os processos de referenciação no capítulo de Fundamentação Teórica, investigando a transformação dos objetos-de-discurso a partir dos comentários dos orientadores. Para isso, retomaremos alguns excertos já analisados nos tipos de discurso, acrescidos de outros encontrados nos textos dos três participantes de nossa pesquisa.

Estudante 1

Os novos excertos que analisaremos abaixo estão na seção 2.2 do capítulo teórico da dissertação de mestrado do Estudante 2. Nessa seção, encontramos diversos conceitos advindos da teoria do interacionismo sociodiscursivo, a qual, segundo o Estudante 1, é a corrente basilar na sua pesquisa. Dentre os vários conceitos definidos, aprofundaremos a análise do trecho o qual o mestrando definia o conceito de “Modelo Didático”:

(165) O modelo didático é, segundo De Pietro (1996/1997, p. 108) “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” e tem o objetivo de sintetizar as características ensináveis do gênero para orientar as intervenções dos professores na elaboração de suas sequências didáticas. **[Acrescentei: O MD é o primeiro passo para o uso de gêneros textuais para o ensino de línguas, pois ele permite conhecer o gênero do ponto de vista das práticas sociais, das operações discursivas e linguageiras que o caracterizam e, também, do ponto de vista dos conhecimentos didáticos para ensiná-lo. (pode citar De Pietro e Schneulwy sobre MD)]** (DMVC1)

Após a definição do estudante, a orientadora tece um comentário, acrescentando à exposição do mestrando outras explicações teóricas sobre o conceito de “Modelo Didático”. Levantamos a interpretação de que a professora, *expert* na teoria na qual o conceito foi concebido, percebeu uma inconsistência na explicação, isto é, aparentemente o conceito parecia

definido, contendo um sentido compreensível, porém, para ela, ainda faltavam atributos importantes definitórios da noção.

Em um sentido vigotskiano, podemos ainda afirmar que a orientadora identifica na exposição escrita a presença de um que conceito que só externamente se parece com o “verdadeiro” conceito (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, pág. 99), uma vez que a conceituação, embora se pareça com a um verdadeiro conceito, necessita de uma reformulação para chegar a tal grau de abstração. Segundo Cavalcante (2000, 2003), ao recategorizar um objeto, o locutor o apresenta sob novas luzes, enquadra-o em novas categorias, procurando chamar a atenção para novas qualidades/propriedades. Desse modo, em consequência dessa intervenção do orientador, a definição de “Modelo Didático” pode ter sido recategorizada (CAVALCANTE, 2000, 2003), a fim de pertencer a um arcabouço teórico específico. Notemos que, ao final do seu comentário, a professora orienta o Estudante 1 a inserir as informações sobre autor e obra. A recategorização pode criar um novo objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), pois ocorreu a construção de um novo objeto discursivo na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.

Continuaremos essa discussão a partir dos dados da Estudante 2.

Estudante 2

Para a análise da coesão, retomemos um excerto já explorado por nós, porém do ponto de vista da referenciação. O trecho em questão está, conforme o plano do conteúdo temático da dissertação de mestrado, no capítulo 2, sobre a Teoria Semi linguística:

(166) Já a categoria de modo discursivo se caracteriza por “transformar o acontecimento midiático em notícia atribuindo-lhe propriedades que dependem do tratamento geral da informação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 207). Os modos discursivos são organizados por meio de três ordens de base: 1. Relatar o acontecimento; 2. Comentar o acontecimento; 3. Provocar o acontecimento. A reportagem, foco de nossa pesquisa, se encaixa no âmbito do acontecimento relatado. **[explicar melhor]** (DMVC2)

Relembremos que a explicação visa a expor o conceito de “modo discursivo”, de acordo com o principal articulador da Teoria Semi linguística. Depois, a estudante declara que os “modos discursivos” são organizados por meio de três ordens de base: relatar, comentar e provocar. Finalmente, afirma-se que, na pesquisa, a base do “Relatar” é predominante. Após

isso, o orientador faz um comentário, solicitando uma reformulação da definição, a fim de explicá-la melhor.

Nota-se que o orientador não afirmou que a conceituação estava errada, porém ele identificou uma inconsistência, típica do pseudoconceito (VIGOTSKI, [1934] 2009; FRIEDRICH, 2012, pág. 99). Para outrem, não conhecedor da teoria em questão, a explicação teria um sentido, mas do ponto de vista de um *expert*, a exposição teórica somente se parece com o verdadeiro conceito. Abaixo, verificaremos como o trecho está construído na versão final da dissertação.

(167) [...] A reportagem, foco de nossa pesquisa, se encaixa no âmbito do acontecimento relatado. Esse tipo de acontecimento, segundo o autor francês (CHARAUDEAU, 2015, p.162), se caracteriza pela manifestação da heterogeneidade discursiva, em que há sobreposição de diferentes discursos. Há, nesse processo, a incorporação de duas ações: relatar um fato e relatar um discurso. (DMVF2)

Quando levantamos a hipótese, baseados em Cavalcante (2000, 2003), que os comentários dos orientadores propiciam uma recategorização dos conceitos, entendemos que a explicação teórica escrita adquire um novo valor, uma nova função e sentido mais próximos do significado do verdadeiro conceito. Podemos constatar acima que, na reformulação, a Estudante 2 cita o teórico, criador do conceito, informando a obra em que é explicada a noção. Portanto, os comentários têm a função de reinserir os pseudoconceitos em um sistema conceitual específico. Em outras palavras, o conceito de “modos do discurso” pode ter sido transformado em outro objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003) a partir atividade formativa do orientador, no contexto do mestrado.

Para finalizar, analisaremos novos trechos encontrados na versão comentado da dissertação escrita pela Estudante 3.

Estudante 3

Em excertos anteriores, percebemos que, na pesquisa da Estudante 3, o conceito de “língua de herança” foi central para a análise dos dados. Sabemos, também, que a orientadora da mestranda havia cunhado essa noção em sua tese livre-docência. Em decorrência disso, há alguns comentários da professora sobre esse conceito. Abaixo, discutiremos um novo excerto:

(168) Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança **[herança, nem proficiência nessa língua, se ele foi...]**, se ele foi exposto por

muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma apropriação de LM e LH do ambiente **[convivência simultânea entre duas línguas no ambiente...]** sociocultural em que vive e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29). (DMVC3)

No excerto acima, a mestrandia discorre sobre o atributo “ancestralidade” do conceito de “língua de herança”, afirmando que, segundo a autora, para se ter língua de herança não é preciso possuir “traços de ancestralidade”. Após isso, encontramos o comentário da professora, pelo qual é possível pensar que a aluna somente compreende um aspecto no que tange à possibilidade de se “ter língua de herança”, porém o atributo da “proficiência” também faz parte dessa ideia. Portanto, podemos afirmar que o conceito não foi aprendido totalmente pela aluna, pois alguns dos seus aspectos não foram contemplados na escrita, segundo a orientadora.

À luz de Vigotski ([1934] 2009), supomos que a orientadora encontrou e comentou o excerto explicativo da estudante, pois identificou um conceito não maduro. De acordo com Vigotski ([1934] 2009, pág. 190), os pseudoconceitos são aqueles que externamente se parecem com um verdadeiro conceito, porém internamente é composto por associações simples, formada por vínculos diretos. A fase dos pseudoconceitos, típicos na adolescência e na vida adulta, sendo a transição para a formação do verdadeiro conceito. Nesse momento do desenvolvimento intelectual, o adolescente ou o adulto forma o conceito, emprega-o, mas tão logo precisa defini-lo encontra dificuldades (VIGOTSKI, [1934] 2009, pág.230). Agora, vejamos o mesmo trecho tal como encontrada na versão final da dissertação de mestrado:

(169) Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança, nem proficiência nessa língua, se ele foi exposto por muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma convivência simultânea entre duas línguas no ambiente sociocultural em que vive e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29). (DMVF3)

Constatamos acima que a Estudante 3 aceita os comentários da professora. Com isso, podemos dizer que a orientadora pode ter recategorizado (CAVANCANTE, 2000, 2003) a noção de “língua de herança” em questão, buscando encaixá-la dentro sistema conceitual específico. Desse modo, possivelmente temos um novo objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), pois ocorreu a construção de um novo objeto discursivo na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.

Para finalizar, retomemos mais exemplo, o qual apresenta uma particularidade em relação aos anteriores:

(170) [Nome da Orientadora] (2016) por meio de sua pesquisa junto à comunidade de Pedrinhas Paulista/SP, pautada no caráter identitário **[Na autopercepção identitária]** da LH, usando para tanto as definições de identidade defendidas por Zygmunt Bauman e Stuart Hall, redefine o termo Língua de Herança. (DMVC3)

O excerto acima se assemelha a outros já analisados nos projetos de pesquisa. Lá, afirmamos que os mestrandos elaboravam correspondências associativas entre uma noção e outro termo que, para eles, tinha o mesmo valor semântico. Essa forma de pensar retorna nos dados da dissertação de mestrado, especialmente no capítulo teórico da versão comentada da Estudante 3. Do ponto de vista da aprendizagem dos conceitos, em linha com o pensamento vigotskiano ([1934] 2009, pág. 175), supomos que a forma de pensar é semelhante ao pensamento por complexo associativo. Para Vigotski ([1934] 2009, pág. 175), trata-se dos estágios iniciais do pensamento por complexos, no qual o significado da palavra contém um valor instável, pois o pensamento é guiado pela percepção difusa, logo por nexos subjetivos. O conceito não pode ser produto de associações (VIGOTSKI, [1934] 2009, pág. 235). Voltando ao trecho acima, a substituição da expressão “caráter identitário” não tem o mesmo significado que “autopercepção identitária”, exceto ainda no pensamento associativo da Estudante 3.

4.3.1 Coesão nominal no capítulo de Análises/resultados

Nos excertos abaixo, iremos discutir os processos de coesão nominal no capítulo de Análises/resultados, investigando a transformação dos objetos-de-discurso a partir dos comentários dos orientadores. Para isso, retomaremos alguns excertos já analisados nos tipos de discurso, acrescidos de outros encontrados nos textos dos três participantes de nossa pesquisa.

Estudante 1

Abaixo, mostramos um quadro com alguns grupos de resultados das análises e o modo como foram retomados a partir de um elemento comparador.

Quadro 64 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises finais do relatório de qualificação do Estudante 1

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(171) [...] ao exteriorizar um pensamento consciente sobre a língua ou sua aprendizagem <u>a um outro, o aluno</u> faz uma	(172) como um instrumento psicológico para seu próprio desenvolvimento. (DMVF1)

explicação motivada socialmente que pode vir a ser internalizada posteriormente [...]	
(173) <u>Esses dados</u> nos ajudam a compreender o papel da linguagem e do outro [...]	(174) como instrumentos para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira. (DMVF1)
(175) [...] <u>todos esses fatores</u> tenham contribuído para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e que, especificamente, a produção de um gênero pode ter agido [...]	(176) como instrumento para as capacidades de linguagem comuns ao gênero seguinte. (DMVF1)
(177) [...] <u>a tarefa proposta</u> aos alunos brasileiros de escrever as produções escritas e aos alunos canadenses de corrigi-las se concretizou [...]	(178) como uma interação real de comunicação fora das salas de aula, o que é pouco comum em cursos de língua estrangeira. (DMVF1)

Nos exemplos acima, podemos constatar que todas as retomadas coesivas são iniciadas pelo elemento comparador “como”. Segundo Koch (2012), a referenciação criada pelo “como” gera uma relação comparativa entre o termo comparado e o comparante, estabelecendo uma relação de igualdade. Desse modo, na pesquisa do Estudante 1, certas análises acerca das interações síncronas e assíncronas entre os alunos brasileiros e canadenses, bem como o papel da linguagem e da escrita, foram reunidos em um conjunto por terem, segundo as análises, uma mesma função.

Supomos que, em termos vigotskianos ([1934] 2009, pág. 222), estamos diante de um conceito advindo do pensamento potencial, pois um certo grupo de dados foi reunido a partir de um único atributo, ou seja, a generalização ocorre mediante um atributo atestável em todos os elementos do grupo. Como concorda Vigotski ([1934] 2009, pág.227), a diferença entre o pensamento na fase dos complexos e o pensamento por conceitos está no fato de que, neste, a generalização é o resultado do emprego funcional da palavra. Assim sendo, podemos levantar a hipótese de que as coesões comparativas são conceitos advindos do pensamento potencial, pois representam a mesma função de um grupo de análises. Os grupos de análise foram recategorizados (CAVALCANTE, 2000, 2003) por meio das retomadas coesivas, podendo criar, assim, um novo objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), pois ocorreu a construção de um novo objeto discursivo na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.

Para finalizar, retomemos o excerto (179), sobre o novo conceito criado pelo Estudante 1, analisando-o à luz dos conceitos de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 1995, 2003), de recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003) e de Vigotski ([1934] 2009):

(179) Acreditamos, assim, que a correção feita por Camila na primeira etapa do projeto estaria ainda mais próxima do que Volochinov chama de “estilo pictórico”, ou seja, os contornos exteriores da palavra de outrem estão atenuados. Poderíamos ter algo parecido em um suporte físico, se pensarmos em uma correção que usa a mesma cor de caneta que o texto original e não usa nenhum outro recurso semiótico para mostrar ao autor daquele texto os contornos da correção. Seu modo de corrigir se configura como uma “correção camuflada”. (DMVF1)

Como já explicamos nas análises dos tipos de discurso, o Estudante 1 elabora um raciocínio lógico com alto grau de abstração ao propor um novo conceito, a “correção camuflada”. Essa noção surge a partir de outros conceitos validados na literatura especializada sobre o assunto de “modos/tipos de correção”, porém os quais não dão conta de explicar as análises realizadas pelo mestrando. Segundo Mondada e Dubois (1995, 2003) a construção de um novo objeto discursivo ocorre na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. Desse modo, é a partir das modificações dos conceitos já existentes, e face às análises da pesquisa, que o Estudante 1 produziu um novo objeto-do-discurso. Assim, os conceitos já validados pelos experts foram recategorizados (CAVALCANTE, 2000, 2003) pelo mestrando em um novo conceito.

Em linha com a perspectiva de desenvolvimento conceitual de Vigotski ([1934] 2009), podemos dizer que a noção de “correção camuflada” está próxima de ser um conceito, pois ocorre a abstração de determinados atributos, com a “destruição” da situação concreta e do vínculo concreto dos atributos, criando uma premissa para uma nova combinação desses atributos (VIGOTSKI, [1934] 2009). Isto é, alguns conceitos aprendidos pelo Estudante 1 foram abstraídos, e combinados de modo a produzir um quase novo conceito. Isso foi possível, também, pois os conceitos aprendidos foram aplicados no contexto específico da pesquisa do mestrando. Para Vigotski ([1934] 2009), esse processo de pensamento exige uma tomada de consciência da própria atividade mental, porque implica em uma relação mais sofisticada com o objeto. No nosso caso, “o objeto” seriam os conceitos aprendidos e, também, os dados analisados na pesquisa.

Passemos à análise da coesão nos dados da Estudante 2.

Estudante 2

A seguir, veremos um segundo quadro com alguns grupos de resultados das análises e o modo como foram retomados a partir de um elemento comparador.

Quadro 65 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises finais do relatório de qualificação do Estudante 2

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(180) [...] Isso parece ecoar o discurso de que a polícia deve conter a ação estudantil e de que não há espaço, na universidade, para uma postura de resistência “à esquerda”, concebida [...]	(181) como ridícula e infantil por esse periódico, conforme mostramos na seção anterior. (DMVF2)
(182) Em (81), (82) e (84), observamos a operação policial sendo representada [...]	(183) como estrategicamente elaborada e organizada , por ambos os jornais, uma vez que [...](DMVF2)
(184) Pelos excertos anteriores, vemos como José Dirceu é construído [...]	(185) como um agente mobilizador dos estudantes , responsável tanto por incitar os alunos a integrar o protesto [...](DMVF2)
(186) A unidade entre Reitoria, alunos e professores da instituição é ressaltada [...]	(187) como meio para atingir um objetivo comum: “a defesa do Mackenzie”. (DMVF2)

Em uma interpretação vigotskiana ([1934] 2009, pág. 222), podemos dizer que as retomadas coesivas acima são conceitos advindos do pensamento potencial, pois um certo grupo de dados foi reunido a partir de um único atributo, ou seja, a generalização ocorre mediante um atributo atestável em todos os elementos do grupo. A coesão comparativa, para Koch (2012, pág. 74), possui um caráter eminentemente argumentativo, pois ela mostra uma adesão ou oposição ao que se pretende argumentar. Desse modo, as retomadas acima por meio do termo comparador “como” mostram as análises e os resultados da pesquisa a partir da interpretação analítica dos dados de pesquisa. Nesse sentido, elas representam as sínteses da pesquisa, ou seja, aquilo que o trabalho trouxe de novidade, por isso elas têm um caráter argumentativa. Isso fica mais compreensível no primeiro exemplo, encontrado na versão comentada, em que o orientador faz um comentário perguntando se a generalização “como ridícula e infantil” é válida, isto é, se a Estudante 2 acha ela plausível e possível de ser defendida.

Do ponto de vista do processo de referenciação, Mondada e Dubois (1995) entendem que as categorias e os objetos-de-discurso, pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Nesse sentido, é no curso da atividade de “agrupar a análises dos dados de pesquisa” que novos objeto-do-discurso são criados.

Enfim, vejamos as análises com os dados da Estudante 3.

Estudante 3

Em seguida, mostraremos um terceiro quadro com alguns grupos de resultados das análises e o modo como foram retomados a partir de um elemento comparador.

Quadro 66 - Retomadas coesivas por expressões comparativos nas análises finais do relatório de qualificação do Estudante 3

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(188) O curso Italiano como <u>Herança</u> foi a pedra fundamental lançada [...]	(189) como base de um projeto que envolve outras ações no sentido de resgatar e manter a língua e a cultura italiana na cidade de Pedrinhas Paulista. (DMVF3)
(190) Já a <u>Tradição Oral</u> tornou-se a espinha dorsal do material, tendo em vista que ela se configurou [...]	(191) como um importante veículo de transmissão das tradições e da cultura italiana para os alunos. (DMVF3)
(192) comprovando a importância do uso das <u>histórias de vida dos imigrantes</u> , não só como relatos de memórias, mas [...]	(193) como elemento fundamental para a reconstrução da identidade dos alunos. (DMVF3)

De acordo com Koch (2012, pág. 74), a coesão por comparação pode se expressar por meio dos termos tanto, tal...como, mais/menos...do que, entre outros, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. No caso dos exemplos acima, a relação estabelecida é de igualdade, por exemplo, no terceiro exemplo, no qual o conjunto de histórias de vida durante as atividades do curso de italiano como língua de herança foi reunido enquanto a partir do mesmo atributo, ou seja, “como elemento fundamental para a reconstrução da identidade dos alunos”. Essa expressão é a recategorização (CAVALCANTE, 2000, 2003) de um grupo de análises. À luz de Vigotski ([1934] 2009, pág. 222), trata-se de um conceito advindo do pensamento potencial, pois eles são identificados, quando se destaca um grupo de objetos, reunindo-os segundo um atributo comum.

4.4 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações

Os mecanismos enunciativos analisados nas análises dos outros três gêneros textuais evidenciam, hipoteticamente, duas vozes enunciativas as quais já mencionamos diversas vezes nesta tese: a voz do pesquisador experiente e a voz do pesquisador em formação. No relatório de qualificação, por exemplo, a primeira é clarificada pela interação entre os estudantes e os seus orientadores, quando esses fazem comentários à escrita dos alunos, mais especificamente

relacionados à compreensão dos conceitos teóricos utilizados. Nessa interação, a voz do pesquisador experiente funciona como uma voz social (BRONCKART, [1997] 1999), pois avalia externamente o conteúdo temático, segundo as normas do mundo social. Por sua vez, a segunda voz é explicitada por algumas afirmações questionáveis, além de generalizações (VIGOTSKI, [1934] 2009), as quais representam o modo com os alunos estão se apropriando dos conceitos teóricos.

A retomada das análises dos relatórios de qualificação nos é útil, pois encontramos algumas semelhanças nas dissertações de mestrado no que tange aos mecanismos enunciativos. Nas análises que discutiremos, veremos que as vozes do pesquisador em formação e do pesquisador experiente aparecem nas dissertações de mestrado, porém com algumas diferenças. No tocante ao que é semelhante, verificamos que a voz do pesquisador em formação está se apropriando dos conceitos teóricos e, nesse processo, captam-se (MAINGUENEAU, 2008) alguns atributos constituintes do conceito, no entanto subvertem-se (MAINGUENEAU, 2008) outros sem os quais a noção se distancia do sistema conceitual do qual ela faz parte. Por sua vez, a voz do pesquisador experiente, enquanto *experts* das teorias usadas pelos mestrados, percebe a inconsistência conceitual e propõe reformulações e acréscimos às exposições teóricas.

Em outras palavras, ao explicarem os conceitos teóricos em discurso indireto, a voz do pesquisador em formação os transmite diferentemente do sentido original. Nesse sentido, de acordo com Volochínov ([1929] 2013, pág. 395), o discurso indireto “ouve” diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons. Os “outros aspectos e tons”, advindos da voz do pesquisador em formação, são percebidos e reformulados pela voz do pesquisador experiente.

Ademais, a voz do pesquisador experiente também se revela, quando emite comentários verbais acerca da escrita do pesquisador em formação em relação à adequação à prática de linguagem em curso, mais especialmente, ao gênero textual em produção.

No tocante ao capítulo de Análise/resultados finais, percebem-se três movimentos: ora a voz do pesquisador experiente questiona a validade de alguma síntese realizada pelo pesquisador em formação, ora eles a validam, ou ainda, não tecem nenhum comentário sobre ela, porém são mantidas na versão final das dissertações de mestrado; logo, podemos supor que os pesquisadores experientes concordaram com as sínteses realizadas. Diante disso, levantamos a hipótese de que a voz do pesquisador em formação se posiciona de forma mais autoral, quando propõe sínteses e generalizações como resultados das análises. Conforme os estudos enunciativos de Tutin ([2010], 2015, pág. 141), em um *corpus* de artigos científicos na área de

Ciências Humanas, há três grandes grupos de verbos que indicam posicionamento: verbos que remetem a uma opinião, verbos que indicam uma escolha (nos quais se encaixam os verbos de formulação de hipóteses) e verbos indicadores de um aporte específico do autor ou uma proposição. Tendo em vista os objetivos desta tese, interessamo-nos pelos verbos do terceiro grupo - indicadores de um aporte específico do autor – para investigar as tomadas de posição por meio dos verbos indicadores de “formulação de hipótese” e os verbos indicadores de novos aportes e proposições.

Sobre as modalizações, ao apresentarem um novo aporte da pesquisa, a voz do pesquisador em formação se vale da modalização lógica. Lembremo-nos de que, para Bronckart ([1997] 1999, p.330), as modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em conhecimentos pelos quais os conteúdos são apresentados como verdadeiros ou prováveis. Nesse sentido, ao apresentarem uma generalização dos resultados, baseando-se nas análises, a voz do pesquisador em formação permite entrever afirmações com um grau de certeza elevado em muitos casos. Em contrapartida, a voz do pesquisador em formação mostra, por meio de seus comentários, um questionamento a esse grau de certeza, baseando em critérios normatizados por um coletivo, logo ele apresenta modalizações deôntica.

Aprofundaremos, abaixo, os aspectos enunciativos mencionados, iniciando pelas análises dos mecanismos enunciativos nos capítulos de Fundamentação Teórica.

4.4.1 Vozes e modalizações no capítulo de Fundamentação Teórica

Estudante 1

Retomando um trecho sobre o qual já discorremos nas análises dos tipos de discurso, veremos como, do ponto de vista enunciativo, podemos compreender as duas vozes enunciativas. No excerto a seguir, pertencente à seção teórica sobre as tecnologias no ensino de línguas, há uma explicação da noção de “aprendizagem informal” por meio da mediação por tecnologias digitais. Vejamos a exposição da voz do pesquisador em formação:

(194) Alguns autores mencionam outros tipos de aprendizagem ligados às situações de interação entre alunos de diferentes nacionalidades mediadas por tecnologias digitais. Por exemplo, como afirma Siemens (2008, p. 1), a mediação por tecnologias pode contribuir para a aprendizagem informal que se constitui como “um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem”. **[veja se é isso]** (DMVC1)

Já discutimos que a orientadora intervém na exposição, pois encontrou inconsistências na explicação conceitual. Uma vez que a orientadora conhece os conceitos utilizados na pesquisa do Estudante 1, ela tem experiência para identificar que nem todos os atributos definitórios do conceito “aprendizagem informal” foram captados (MAINGUENEAU, 2008), gerando, assim, uma subversão dessa noção (MAINGUENEAU, 2008). Assim, levantamos a hipótese de que se trata da voz do pesquisador experiente. Para Volochínov ([1929] 2013, pág. 395), é possível perceber e transmitir o enunciado alheio em discurso indireto como expressão, que caracteriza não apenas o objeto do discurso, mas o próprio falante: o seu modo de falar, individual ou típico, seu estado de espírito, a sua capacidade ou não de se expressar bem. Aplicado em nosso contexto, portanto, é possível afirmar que a voz do pesquisador experiente percebe uma interpretação pessoal da voz do pesquisador em formação, advinda de uma aprendizagem ainda não madura do conceito explicado no trecho.

A voz do pesquisador em formação apresenta modalização epistêmica (BRONCKART, [1997] 1999, pág.330) do conteúdo temático, pois a modalidade epistêmica está relacionada a um conhecimento centrado no eu enunciativo, que atribui ao conhecimento determinado valor de verdade. Nos trechos “Alguns autores mencionam,,,” e “como afirma Siemens...” podemos perceber verbos no presente gnômico, os quais são índices do valor de verdade atribuído à exposição teórica do excerto (194). É justamente esse tipo de avaliação adotada pelo pesquisador em formação, que é geradora dos comentários da voz do pesquisador experiente às explicações teóricas, modificando-as.

No que tange às modalizações, a voz do pesquisador experiente emite uma modalização deôntica (BRONCKART, 1999, pág.331) da exposição teórica. Essa modalização apoia-se nas regras do mundo social, apontando os elementos da explicação que não estão em conformidade com as normas em uso. A marcação da modalização deôntica no excerto acima ocorre por meio do imperativo, em “veja se é isso”.

No excerto abaixo, também já conhecido por nós, no qual o conceito de “Modelo Didático” é explicado, percebemos que, mesmo a voz do pesquisador em formação ter exposto o conceito conforme a teoria que o define, em discurso direto entre aspas, a voz do pesquisador experiente acrescenta outros atributos do conceito, como em “o primeiro passo para o uso de gêneros textuais para o ensino de línguas”, entre outros. Nota-se que a voz do pesquisador experiente indica que seja citado outro teórico para definir a noção.

(195) O modelo didático é, segundo De Pietro (1996/1997, p. 108) “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” e tem o objetivo de sintetizar as características ensináveis do gênero para orientar as intervenções dos professores na elaboração de suas sequências didáticas.**[O MD é o primeiro passo para o uso de gêneros textuais para o ensino de línguas, pois ele permite conhecer o gênero do ponto de vista das práticas sociais, das operações discursivas e linguageiras que o caracterizam e, também, do ponto de vista dos conhecimentos didáticos para ensiná-lo. (pode citar De Pietro e Schneulwy sobre MD)]** (DMVC1)

Logo, do ponto de vista da aprendizagem do conceito, alguns atributos foram captados, mas outros não, subvertendo a noção de “Modelo Didático”, isto é, para Maingueneau (2008), mudando a direção do conceito. Para Volochínov ([1929] 2013, pág. 397), uma das variantes do discurso indireto prioriza o caráter subjetivo e estilístico do enunciado alheio, introduzindo palavras e modos de dizer característicos do sujeito representado, inclusive com expressões entre aspas. Nesse sentido, embora o conceito estivesse explicado por meio das “exatas palavras” do teórico De Pietro, faltam outras características não abarcadas na explicação da voz do pesquisador em formação.

No excerto a seguir, como já sabemos, a voz do pesquisador experiente identifica uma inadequação na organização do conteúdo temático em relação ao que é previsto no gênero textual dissertação de mestrado. Em um dos trechos do capítulo teórico, há uma passagem que é mais adequada à Introdução. A voz do pesquisador experiente não somente aponta o problema, porém explica ao Estudante 1 a diferença dessas duas partes da dissertação. Assim, podemos dizer que se trata de uma voz social, pois, de acordo com o que é normatizado no mundo social quanto às partes da dissertação, a voz do pesquisador experiente busca adequar a escrita.

(196) Pensando nisso, Marcuschi (2014) lembra que uma perspectiva que siga o ensino com base em gêneros textuais procura trabalhar com a língua em situação, ou seja, com seu uso associado à vida diária e levando em conta o modo como as pessoas utilizam-na para interagir. Essa é a importância de se trabalhar com gêneros textuais no ensino e aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira.
As pesquisas realizadas sob essa perspectiva com as quais dialogamos são realizadas na área de do português como língua materna principalmente por Machado, Abreu-Tardelli, Lousada (2004a, 2004b, 2005, 2007); Nascimento (2009); Bueno (2011); Gomes-Santos (2012); Machado (2012). **[isso aqui não cabe no capítulo de pressupostos teóricos. É para colocar na Introdução, estado da arte. Aqui vc traz o que é pertinente para o seu trabalho]** (DMVC1)

Do ponto de vista das modalizações, encontramos modalizações deônticas em “isso aqui não cabe...”, “É para colocar...” e “Aqui vc traz...”. Essas avaliações direcionam a voz do pesquisador em formação a uma escrita em conformidade com as normas referentes à prática

de linguagem e, mais particularmente, à produção correta do gênero textual dissertação de mestrado.

Estudante 2

Retomando um excerto já discutido, vamos analisá-lo agora do ponto de vista enunciativo.

(197) Já a categoria de modo discursivo se caracteriza por “transformar o acontecimento midiático em notícia atribuindo-lhe propriedades que dependem do tratamento geral da informação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 207). Os modos discursivos são organizados por meio de três ordens de base: 1. Relatar o acontecimento; 2. Comentar o acontecimento; 3. Provocar o acontecimento. A reportagem, foco de nossa pesquisa, se encaixa no âmbito do acontecimento relatado. **[explicar melhor]** (DMVC2)

Como se sabe, discorria-se sobre o conceito de “modo discursivo” (noção advinda da Teoria Semiolinguística), que tem um de seus atributos de definição a sua forma de organização em três ordens. A voz do pesquisador experiente intervém nessa explicação teórica, solicitando que ela seja mais bem explicada. Ao não explicar com mais detalhes o que seria a ordem “Relatar o acontecimento”, essa noção poderia ser interpretada de diversas formas, distintas do arcabouço teórico no qual ela foi concebida. Levantamos a hipótese de que a voz do pesquisador em formação não captou bem o atributo das “ordens de base”, por isso não o desenvolveu, abrindo a possibilidade de o conceito ser subvertido (MAINGUENEAU, 2008) em sua direção original.

Conforme defende Volochínov ([1929] 2013, pág. 395), o discurso outro deve ser investigado sob um viés sociológico, pois é necessário compreender o porquê de certo discurso ser reportado pelo autor, em dada situação comunicativa; o modo como ele é recebido pelo(s) destinatário(s), em dado contexto de recepção; as réplicas interiores e reações verbais que ele instiga; o conteúdo que ele carrega e a forma como ele é apresentado. Nesse sentido, a ausência de uma explicação mais detalhada por parte da voz do pesquisador em formação pode apontar para uma aprendizagem conceitual insuficiente, a qual foi verificada pelo pesquisador experiente.

Do ponto de vista da modalização, o comentário “explicar melhor” também expressa uma modalização deôntica com vistas a melhorar a exposição teórica tal como é prescrita pela Teoria Semiolinguística. O verbo “explicar” no infinitivo tem o sentido de uma “ordem”, de um direcionamento. Em adição, a voz do pesquisador em formação avalia o conteúdo temático de forma epistêmica. Se, para Bronckart ([1997] 1999, p.330), as modalizações epistêmicas se

referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições, a exposição teórica do excerto (197) não é, segundo a voz do pesquisador experiente, totalmente verdadeira.

A fim de finalizarmos a discussão sobre os mecanismos enunciativos, retomemos abaixo dois trechos dos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Neste excerto, o conceito de “língua de herança” foi explicado. Em algumas partes da escrita a voz do pesquisador em formação fez modificações, como é possível verificar.

(198) Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança [**herança, nem proficiência nessa língua, se ele foi...**], se ele foi exposto por muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma apropriação de LM e LH do ambiente [**convivência simultânea entre duas línguas no ambiente...**] sociocultural em que vive e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29). (DMVC3)

À guisa das interpretações anteriores, também aqui levanta-se a hipótese de que houve a captação de alguns atributos, porém outros não foram totalmente aprendidos, ocasionando, em consequência, uma subversão (MAINGUENEAU, 2008) do conceito em questão.

De acordo com Volochínov ([1929] 2013, pág. 395), o discurso indireto “ouve” diferentemente o enunciado alheio, percebendo-o ativamente e atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons. Ao atualizar o conceito em seu capítulo teórico, a voz do pesquisador em formação, define-o segundo a sua compreensão e nível de aprendizagem conceitual.

No excerto a seguir, como já sabemos, a voz do pesquisador experiente identifica uma inadequação na organização do conteúdo temático em relação ao que é previsto no gênero textual dissertação de mestrado.

(199) A redefinição do conceito de LH feita pela autora teve origem em sua pesquisa junto à mesma comunidade, no momento em que planejávamos (Professora Pesquisadora, Professora Supervisora e Professor Formador) o curso Italiano como Herança. [**pode excluir**] Decidimos oferecer o curso à primeira geração nascida no Brasil (filhos dos imigrantes), pois é uma geração que possui familiaridade com a língua italiana e alguma proficiência nesta língua. (DMVF3)

Em um dos trechos do capítulo teórico, há uma passagem que é mais adequada ao capítulo de Metodologia. A voz do pesquisador experiente aponta o problema, conforme ao que é esperado socialmente no gênero textual dissertação de mestrado. Assim, podemos dizer que

se trata de uma voz social, pois, de acordo com o que é normatizado no mundo social, a voz do pesquisador experiente busca adequar a escrita.

4.4.2 Vozes e modalizações no capítulo de Análises/resultados

Para as análises, retomaremos alguns trechos já discutidos nas seções acima, porém, agora, à luz dos aspectos enunciativos. Como já explicamos, os estudos enunciativos de Tutin ([2010] 2015, pág. 141), em artigos científicos na área de Ciências Humanas, nos auxiliarão nas discussões a seguir.

Estudante 1

Retomando as tabelas criadas para as análises da coesão, iremos reorganizá-la, a fim de enfatizarmos algumas marcas, as quais podem evidenciar os posicionamentos enunciativos da voz do pesquisador em formação.

Quadro 67 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pelo Estudante 1

Verbo indicador de posicionamento enunciativo	Proposição dos resultados das análises
(200) [...] ao exteriorizar um pensamento consciente sobre a língua ou sua aprendizagem a um outro, o aluno faz uma explicação motivada socialmente que pode vir a ser internalizada posteriormente [...]	(201) <u>como um instrumento psicológico</u> para seu próprio desenvolvimento. (DMVF1)
(202) [...] todos esses fatores tenham contribuído para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e que, especificamente, a produção de um gênero pode ter agido [...]	(203) <u>como instrumento</u> para as capacidades de linguagem comuns ao gênero seguinte. (DMVF1)

Os dois excertos acima apresentam um verbo indicador de uma hipótese (à esquerda) de resultados aos quais a pesquisa chegou (à direita). No primeiro, encontramos o verbo “pode vir a ser” e, no segundo, o verbo “pode ter agido”. De acordo com Tutin ([2010] 2015, pág. 141), há certos verbos, como levantar, formular, emitir uma hipótese, supor, todos indicadores de um posicionamento enunciativo. Dessa forma, compreendemos que os dois verbos destacados

também possam ter um funcionamento semântico de hipótese⁷⁶, sobretudo de suposição, igualmente ao verbo “supor”. Eles introduzem as comparações, logo podemos supor que eles indicam um posicionamento enunciativo. Se, para Bronckart (1999, pág. 326), as vozes enunciativas devem ser definidas como entidades que assumem a responsabilização pelo que é enunciado por um determinado ângulo, podemos dizer que os verbos encontrados no *corpus*, especificamente no capítulo de Análise/resultados finais, formado pelo verbo poder + infinitivo (como “vir a ser” ou “ter”) indicam uma hipótese, logo nos permitem encontrar o posicionamento enunciativo da voz do pesquisador em formação.

Quadro 68 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pelo Estudante 1

Verbo indicador de posicionamento enunciativo	Proposição dos resultados das análises
(204) [...] a tarefa proposta aos alunos brasileiros de escrever as produções escritas e aos alunos canadenses de corrigi-las se concretizou [...]	(205) <u>como uma interação real de comunicação</u> fora das salas de aula, o que é pouco comum em cursos de língua estrangeira. (DMVF1)
(206) Esses dados nos ajudam a compreender o papel da linguagem e do outro [...]	(207) <u>como instrumentos</u> para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira. (DMVF1)

Os dois verbos acima, “se concretizou” e “nos ajudam a compreender”, têm um sentido semântico distinto do par anterior, porém também eles podem revelar um posicionamento enunciativo. Segundo Tutin ([2010] 2015, pág. 141), dentre os verbos indicadores de aportes científicos há um grupo que indica uma proposição do autor (propor), outro uma prova/demonstração (mostrar, provar) ou de resultados obtidos, quando o autor mostra a sua contribuição para o debate científico. Nesse sentido, supomos que a dupla de verbos negritados funcionam como os verbos desse grupo, pois mostram possíveis novos aportes trazidos pela pesquisa. Além disso, os dois verbos evidenciam o engajamento da voz do pesquisador em formação no debate científico.

Para finalizar, vamos retomar o excerto (208), a fim de comentá-lo em relação aos aspectos enunciativos:

⁷⁶ De acordo com o dicionário Michaelis, hipótese é a “Suposição que se faz sobre algo, que pode ser verdadeira ou falsa, fundamentando-se em evidências incompletas ou pressentimentos; conjectura” ou a “Explicação teórica de um conjunto de dados que se espera que permaneçam válidos depois de observações futuras”.

Quadro 69 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pelo Estudante 1

Verbo indicador de posicionamento enunciativo	Proposição dos resultados das análises
(208) Acreditamos, assim, que a correção feita por Camila na primeira etapa do projeto estaria ainda mais próxima do que Volochínov chama de “estilo pictórico”, ou seja, os contornos exteriores da palavra de outrem estão atenuados. Poderíamos ter algo parecido em um suporte físico, se pensarmos em uma correção que usa a mesma cor de caneta que o texto original e não usa nenhum outro recurso semiótico para mostrar ao autor daquele texto os contornos da correção. Seu modo de corrigir se configura [...]	(209) como uma “correção camuflada”. (DMVF1)

O verbo “configurar”, a nosso ver, pode se enquadrar no grupo de verbos que, para Tutin ([2010] 2015, pág. 141), servem para indicar um possível aporte específico do autor. Em relação ao posicionamento enunciativo, se para Bronckart (1999, pág. 327), a voz de personagens pode aparecer no tipo de discurso teórico como “criador de conhecimento”, o verbo “configurar” pode ser indicativo da voz do pesquisador em formação, que no caso em questão, pode estar criando um “novo conhecimento”, o de “correção camuflada”.

Estudante 2

Resgataremos a tabelas criada para a análise da coesão, reorganizando-a, a fim de enfatizarmos os posicionamentos enunciativos da voz do pesquisador em formação.

Quadro 70 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pela Estudante 2

Verbo indicador de posicionamento enunciativo	Proposição dos resultados das análises
(210) [...] Isso parece ecoar o discurso de que a polícia deve conter a ação estudantil e de que não há espaço, na universidade, para uma postura de resistência “à esquerda”, concebida [...]	(211) <u>como ridícula e infantil</u> por esse periódico, conforme mostramos na seção anterior. (DMVF2)
(212) Em (81), (82) e (84), observamos a operação policial sendo representada [...]	(213) <u>como estrategicamente elaborada e organizada</u> , por ambos os jornais, uma vez que [...] (DMVF2)
(214) Pelos excertos anteriores, vemos como José Dirceu é construído [...]	(215) <u>como um agente mobilizador dos estudantes</u> , responsável tanto por incitar os alunos a integrar o protesto [...] (DMVF2)

Os três verbos destacados na tabela podem ter a função de indicarem uma prova ou demonstração das análises. Notemos que eles se remetem aos dados analisados e buscam apresentar uma prova/demonstração das observações realizadas. Como entende Bronckart (1999, pág. 323), todo posicionamento enunciativo adquire um ponto de vista ou ângulo. Assim, os verbos negritados na tabela mostram a visão da voz do pesquisador em formação a respeito de um conjunto de análises.

Acerca das modalizações, retomemos o excerto maior, onde a generalização (216) do quadro acima se encontra:

(216) Em terceiro lugar, há um predomínio de Atores violentos ligados a referentes estudantis, especialmente em 1968 e na FSP2011. No ESP2011, ocorre, contudo, o oposto: Policias são Ator; muitos estudantes são Meta. Isso parece ecoar o discurso de que a polícia deve conter a ação estudantil e de que não há espaço, na universidade, para uma postura de resistência “à esquerda”, concebida como ridícula e infantil por esse periódico. **[acha que isso é válido?]** (DMVC2)

Verifica-se que o comentário da voz do pesquisador experiente mostra um questionamento sobre validade da expressão comparativa criada pela pesquisadora em formação. Em outras palavras, estão sendo questionados os critérios de verdade e possibilidade da generalização, pois o conteúdo temático apresenta uma modalização lógica da voz do pesquisador em formação por meio das afirmações com alto grau de certeza. Entendemos a modalização do pesquisador experiente como deôntica, pois a pergunta feita pode ter sido baseada em critérios de normas em uso, ou seja, as palavras “ridícula” e “infantil” não são apropriadas para expressar uma generalização em um texto escrito formal, como a dissertação de mestrado.

Finalizando essa discussão, passemos aos dados da Estudante 3.

Estudante 3

Retomando as tabelas criadas para as análises da coesão, iremos reorganizá-la, a fim de enfatizarmos os posicionamentos enunciativos da voz do pesquisador em formação.

Quadro 71 - Verbos de posicionamento enunciativo nas generalizações das análises finais realizadas pela Estudante 3

Ideias síntese das análises	Retomadas coesivas por comparação
(217) Já a Tradição Oral tornou-se a espinha dorsal do material, tendo em vista que ela se configurou [...]	(218) <u>como um importante veículo de transmissão das tradições e da cultura italiana</u> para os alunos. (DMVF3)

(219) comprovando a importância do uso das histórias de vida dos imigrantes, não só como relatos de memórias, mas [...]	(220) <u>como elemento fundamental</u> para a reconstrução da identidade dos alunos. (DMVF3)
--	--

Nos exemplos acima, encontramos dois verbos “configurou” e “comprovando”. Ambos se adequam a um grupo de verbos, que, para Tutin ([2010] 2015, pág. 141), servem para indicar um possível aporte específico do autor. De forma mais específico, o primeiro verbo indica um resultado mais conclusivo, enquanto o segundo pode explicitar um verbo de prova/demonstração das análises. Como compreende Bronckart (1999), todo posicionamento enunciativo evidencia uma perspectiva adotada, logo os verbos em questão apontam para um modo pessoal da voz do pesquisador em formação de agrupar as análises realizadas.

Agora, passaremos às análises dos textos pertencentes ao gênero textual Defesa oral de mestrado.

4.5 Quadro síntese das análises das dissertações de mestrado

A seguir, apresentaremos um quadro síntese de nossas análises do gênero textual dissertação de mestrado e versão comentada, a fim que seja possível verificar, nas análises do próximo gênero textual, a relação entre eles em nosso estudo longitudinal.

Quadro 72 - Síntese das análises das dissertações de mestrado e versões

Categorias de análise	Exemplos	Interpretação
Contexto de produção	Algumas expressões encontradas nos comentários dos orientadores: [precisa explicar melhor], [Defina esse conceito], [veja se é isso] [acha que é válido]	A posição social dos estudantes neste momento é pesquisador em formação capaz de aplicar teorias e construir uma reflexão interpretativa dos dados.
Tipos de discurso	Ex. 1: “O objetivo da SD é o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Para elaborar as SD, o modelo didático é essencial, pois evidencia as dimensões dos gêneros. que são ensináveis. [Explicar usando Dolz, Pasquier e Bronckart 1993. Precisa	Os comentários têm a função de adequar o raciocínio lógico acionado pelo discurso teórico das exposições teóricas à determinada teoria. (Ex. 1 e 2) Identificamos generalizações em raciocínios lógico-

	<p>explicar pq justamente vc analisa as capacidades de linguagem]” (DMVC1)</p> <p>Ex. 2: “Já a categoria de modo discursivo se caracteriza por “transformar o acontecimento midiático em notícia atribuindo-lhe propriedades que dependem do tratamento geral da informação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 207). Os modos discursivos são organizados por meio de três ordens de base: 1. Relatar o acontecimento; 2. Comentar o acontecimento; 3. Provocar o acontecimento. A reportagem, foco de nossa pesquisa, se encaixa no âmbito do acontecimento relatado. [explicar melhor]” (DMVC2)</p> <p>Ex. 3: “Em outras palavras, ao exteriorizar um pensamento consciente sobre a língua ou sua aprendizagem a um outro, o aluno faz uma explicação motivada socialmente que pode vir a ser internalizada posteriormente, funcionando então como um instrumento psicológico para seu próprio desenvolvimento.” (DMVF1)</p> <p>Ex. 4: “Já a Tradição Oral tornou-se a espinha dorsal do material, tendo em vista que ela se configurou como um importante veículo de transmissão das tradições e da cultura italiana para os alunos.” (DMVF3)</p>	<p>comparativos, construídos com o auxílio de dos conceitos científicos aprendidos. (Ex. 3 e 4)</p>
<p>Coesão nominal</p>	<p>Reescrita dos Exemplos 1 e 2 acima:</p> <p>Ex. 1: “O conceito de capacidades de linguagem foi proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), dentro do quadro do interacionismo social para designar as “aptidões” requeridas</p>	<p>Referenciação criada entre a versão comentada final do relatório de qualificação. Os conceitos parecem ter sido modificados. (Ex. 1 e 2)</p> <p>Conjuntos de resultados das análises são retomados por expressões comparativas.</p>

	<p>para a produção de um texto em uma dada situação de interação: as capacidades de ação dizem respeito à adaptação da produção linguageira às características do contexto e do referente; as capacidades discursivas referem-se à mobilização de modelos discursivos pertinentes para determinada ação linguageira; as capacidades linguístico-discursivas designam o domínio das inúmeras operações psicolinguísticas necessárias para a produção textual.” (DMVF1)</p> <p>Ex. 2: “Já a categoria de modo discursivo se caracteriza [...] A reportagem, foco de nossa pesquisa, se encaixa no âmbito do acontecimento relatado [...]Esse tipo de acontecimento, segundo o autor francês (CHARAUDEAU, 2015, p.162), se caracteriza [...]” (DMVF2)</p> <p>Ex. 3: “Tendo observado essa síntese, levantamos como hipótese que, nas correções assíncronas, os alunos tendem a corrigir problemas mais pontuais, como acentuação e ortografia. No que diz respeito ao modo como os alunos fazem isso, temos a emenda (TAPIA, 2016) como a mais utilizada pelos alunos. (DMVF1)</p> <p>Ex. 4: “Fizemos uma análise do material abordando a metodologia da História Oral, dando ênfase maior na História Oral de Vida, comprovando a importância do uso das histórias de vida dos imigrantes, não só como relatos de memórias, mas como elemento fundamental para a reconstrução da identidade dos alunos.” (DMVF3)</p>	<p>Mostram o modo como os mestrandos organizam os resultados das análises, agrupando-as. (Ex. 3 e 4)</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">Vozes</p>	<p>Ex. 1: “Alguns autores mencionam outros tipos de aprendizagem ligados às situações de interação entre alunos de diferentes nacionalidades mediadas por tecnologias digitais. Por exemplo, como afirma Siemens (2008, p. 1), a mediação por tecnologias pode contribuir para a aprendizagem informal que se constitui como “um aspecto significativo de nossa experiência de aprendizagem”. [veja se é isso]” (DMVC1)</p> <p>Ex. 2: “Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança [herança, nem proficiência nessa língua, se ele foi...], se ele foi exposto por muito tempo a essa língua e a essa cultura, pode haver aí uma apropriação de LM e LH do ambiente [convivência simultânea entre duas línguas no ambiente...] sociocultural em que vive e ocorrer, então, um sentimento de pertença (p. 28-29). (DMVC3)</p> <p>Ex. 3: “[...] todos esses fatores tenham contribuído para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e que, especificamente, a produção de um gênero pode ter agido como instrumento para as capacidades de linguagem comuns ao gênero seguinte.” (DMVF1)</p> <p>Ex. 4: “Em (81), (82) e (84), observamos a operação policial sendo representada como estrategicamente elaborada e organizada, por ambos os jornais, uma vez que [...]” (DMVF2)</p>	<p>A voz do pesquisador em formação subverte o sentido original de um conceito. A voz social do pesquisador experiente busca produzir uma melhor captação dos conceitos das teorias. (Ex. 1 e 2)</p> <p>O posicionamento enunciativo da voz do pesquisador em formação - revelado pelos verbos indicadores de novos aportes ou hipóteses - aparece no modo como ela agrupa as análises. (Ex. 3 e 4)</p>
<p>Modalizações</p>	<p>Ex. 1: “As pesquisas realizadas sob essa perspectiva com as quais dialogamos são realizados na área</p>	<p>Modalizações epistêmicas na voz do pesquisador em formação ao explicar um</p>

	<p>de do português como língua materna principalmente por Machado, Abreu-Tardelli, Lousada (2004a, 2004b, 2005, 2007); Nascimento (2009); Bueno (2011); Gomes-Santos (2012); Machado (2012). [isso aqui não cabe no capítulo de pressupostos teóricos. É para colocar na Introdução, estado da arte. Aqui vc traz o que é pertinente para o seu trabalho]” (DMVC1)</p> <p>Ex. 2: “Para a autora, um indivíduo não necessita de traços de ancestralidade para ter uma língua como herança [herança, nem proficiência nessa língua, se ele foi...] [...]” (DMVC3)</p> <p>Ex. 3: “Em terceiro lugar, há um predomínio de Atores violentos ligados a referentes estudantis, especialmente em 1968 e na FSP2011. No ESP2011, ocorre, contudo, o oposto: Policias são Ator; muitos estudantes são Meta. Isso parece ecoar o discurso de que a polícia deve conter a ação estudantil e de que não há espaço, na universidade, para uma postura de resistência “à esquerda”, concebida como ridícula e infantil por esse periódico. [acha que isso é válido?]” (DMVC2)</p>	<p>conceito teórico e modalizações lógicas ao fazer generalizações das análises. (Ex. 1, 2 e 3)</p> <p>Modalizações deônticas na voz do pesquisador experiente ao questionar a exposição dos conceitos e as generalizações das análises. (Ex. 1, 2 e 3)</p>
--	---	---

5. Resultados das análises das defesas de mestrado

Iniciaremos as nossas análises pela discussão do contexto de produção para, depois, centrarmos-nos na organização textual das defesas de mestrado.⁷⁷ Finalmente, discutiremos alguns aspectos relevantes dos mecanismos enunciativos. Cabe salientar que, para cada categoria selecionada para as análises, explicaremos os resultados gerais encontrados e, em seguida, eles serão mostraremos a partir de excertos das dissertações de mestrado (versão

⁷⁷ Siglas das defesas oral de mestrado, indicadas em cada excerto: DOM.

comentada e final) produzidos pelos três estudantes. Os trechos analisados são momentos de generalizações ou síntese, sobretudo das análises/resultados finais.

5.1 Contexto de produção

A Defesa oral de mestrado, igualmente ao exame de qualificação, é um momento prescrito e definido pelos Regulamentos dos três Programas de Pós-graduação, nos quais os participantes de nossa pesquisa estavam matriculados. Em linhas gerais, o objetivo da Defesa oral de mestrado é defender a dissertação depositada frente a uma banca adequada à avaliação dos trabalhos. Nas normas dos três Programas de Pós-graduação, não se apresenta uma normatização detalhada sobre o funcionamento e organização do momento de Defesa oral, senão que essa ocasião é atrelada ao texto escrito, como uma consequência necessária ao depósito da dissertação. Mesmo que não de forma desenvolvida, os Regulamentos atribuem um papel imprescindível aos momentos de Defesa oral, pois, sem ela, a pesquisa não recebe uma validação científica por outros pesquisadores mais experientes.

No momento das defesas de mestrado, os mestrandos já tinham estruturado as suas pesquisas de forma que elas estavam organizadas para serem apreciadas. Ressalta-se, ainda, que os orientadores têm a função de avaliar o nível de prontidão das pesquisas, certificando-se da sua aptidão à Defesa. As pesquisas estavam organizadas, pois os capítulos essenciais para a compreensão, pela banca, das investigações realizadas estavam finalizados. Dentre esses capítulos, destacam-se dois: o de Fundamentação Teórica e de análises e resultados. Ambos têm a função, respectivamente, de avaliar a aprendizagem de saberes dos estudantes, e de julgar a validade científica dos saberes transmitidos nas análises e resultados das pesquisas.

Na interação oral da Defesa de mestrado, os estudantes, em grau maior do que no Exame oral de qualificação, devem se colocar como pesquisadores capazes de dominar as suas pesquisas, sabendo discuti-las em sua totalidade, justificando e defendendo as escolhas e resultados alcançados. Segundo Dolz et al. (2004, p. 218), a situação de exposição oral formal exige que o expositor se posicione como um especialista frente ao auditório de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. Analogamente, a situação de produção condicionada pela Defesa oral de mestrado prescreve que os mestrandos assumam uma função de especialistas-pesquisadores diante de uma banca de avaliação, de forma estruturada, já que o expositor deve ser capaz de

responder às perguntas dos arguidores, buscando satisfazê-los quanto às dúvidas e questionamentos sobre a pesquisa.

Os destinatários dos turnos dos estudantes nas defesas de mestrado são:

Quadro 73 - Arguidores da defesa de mestrado do Estudante 1

Defesa de mestrado - Estudante 1	
Orientadora	Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com foco no uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna e estrangeira (francês e inglês) e à análise e elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos.
Arguidor 1	Desenvolve pesquisas em didática das línguas, engenharia didática, estudo das capacidades dos alunos, modelização didática de gêneros textuais, ensino da produção oral e escrita Além disso, investiga as disciplinas ensinadas e a atividade dos professores de línguas. Atualmente, seus interesses focam no estudo de objetos e processos de formação de professores sob uma perspectiva didática.
Arguidora 2	Seus interesses de pesquisa envolvem aspectos do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras sob a ótica sócio-histórico cultural e da teoria da atividade. Mais especificamente, investiga o desenvolvimento cognitivo que pode ser proporcionado pela aprendizagem de uma língua estrangeira e o ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira em diversos contextos institucionais, em especial da pós-graduação.
Arguidora 3	Orienta projetos na linha de aquisição e aprendizagem, com foco em trabalho de ensino e pesquisa mediado por tecnologias digitais da área de Letras. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com foco nos seguintes temas: internet, ensino instrumental de línguas, ensino à distância e instrução tecnológica.

Em relação aos membros da banca do exame de qualificação oral do Estudante 1, apontam-se duas mudanças; primeiramente, verifica-se a inserção de mais um arguidor, no quadro acima, Arguidor 1; secundamente, a Arguidora 1, na banca de qualificação, que era suplente, deu lugar à arguidora titular, nomeada de Arguidora 2, no quadro acima. O Arguidor 1, por seus interesses de pesquisa, direcionou suas perguntas e comentários para a discussão sobre os aspectos da correção das produções escritas e os gêneros textuais produzidos, além do dispositivo de interação formativa que a pesquisa analisou. Por sua vez, a Arguidora 2, diferentemente da sua suplente que participou da qualificação, *expert* em telecolaboração no ensino de língua, focou suas perguntas sobretudo em aspectos teóricos da teoria do interacionismo social, avaliando se o Estudante 1 se apropriou de alguns conceitos vigotskianos, como o de desenvolvimento e atividade.

Em seguida, descreveremos os membros da banca da Estudante 2, buscando compreender as suas participações nas defesas de mestrado.

Quadro 74 - Arguidores da defesa de mestrado da Estudante 2

Defesa de mestrado - Estudante 2	
Orientador	Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas orientadas à articulação entre linguagem, cognição e discurso. Atua, principalmente, no campo da Análise Crítica do Discurso, na interface com a Linguística Sistemico-Funcional, com a Linguística Cognitiva e com a Teoria da Argumentação; e na área de Linguística Aplicada, pensando na articulação entre gramática e textualidade, por meio de um olhar amparado pelas perspectivas cognitivo-funcional e discursivo-textual
Arguidora 1	Atua nas áreas de linguística e língua portuguesa nos seguintes segmentos: enunciação, semântica, análise crítica do discurso, linguística do texto. Suas pesquisas mais recentes se apoiaram no campo da Análise Crítica do Discurso, sobretudo na análise de textos jornalísticos.
Arguidora 2	Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com foco no uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna e estrangeira (francês e inglês) e à análise e elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos.
Arguidora 3	Tem experiência em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: jornalismo popular, redação de vestibular, discurso da violência, humor e criticidade. Suas pesquisas atuais têm como foco o estudo do aproveitamento da oralidade em narrativas literário-jornalísticas, mais especificamente das relações entre oralidade e escrita em diferentes esferas de ação.

A banca de Defesa oral de mestrado da Estudante 2 foi composta por três arguidoras. As Arguidoras 1 e 2 participaram do exame de qualificação oral e permaneceram como membros da Defesa. A elas se juntou a Arguidora 3, professora da Universidade de São Paulo. A Arguidora 1 centrou a sua arguição na comparação entre os dois jornais analisados pela Estudante 2, a Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, buscando compreender qual a diferença dos textos jornalísticos em ambos os suportes. A Arguidora 2, por sua vez, deu atenção às diferenças entre os gêneros textuais notícia e reportagem, e como a Estudante 2 entendia essa diferença aplicada à pesquisa; no mais, a arguidora perguntou à aluna sobre a compatibilidade das duas teorias usadas no trabalho, a Semiologia e Linguística Sistemico Funcional, bem como solicitou à aluna que fizesse uma síntese dos resultados na pesquisa. Finalmente, a Arguidora 3, a partir dos seus interesses de pesquisa descritos acima, focou a sua arguição nas estratégias textuais dos textos jornalísticos para a criação do sentido de verdade que essas produções buscam atingir.

Por fim, apresentaremos abaixo os três membros da banca da Estudante 3.

Quadro 75 - Arguidores da defesa de mestrado da Estudante 3

Defesa de mestrado - Estudante 3	
Orientadora	Dedica suas pesquisas aos seguintes temas: ensino e políticas para línguas de herança, a formação de professores na perspectiva Pós-Método e o ensino de italiano em escolas públicas. As suas investigações atuais são: o ensino de italiano como língua de herança em uma ex-colônia italiana no Brasil e línguas de herança de imigrantes brasileiros.
Arguidora 1	Interessa-se por cinema e artes em geral como instrumento para ensino de italiano língua estrangeira (LE) ensino de língua italiana geral e para fins específicos, Lexicologia e Lexicografia, leitura em LE, intercompreensão em línguas românicas, terminologia e tradução. Desenvolve pesquisa sobre a Língua Italiana no período fascista, dialetologia italiana e as cartas dos soldados brasileiros na Itália durante a Segunda Guerra Mundial.
Arguidor 2	Os seus projetos de pesquisa se voltam para a organização, classificação e catalogação do acervo de literatura de cordel. Além disso, investiga a história dos textos, buscando compreender as transformações sofridas pelos textos-matrizes ao longo do tempo, sua revitalização e refuncionalização à luz das teorias de Paul Zumthor e Bakhtin. Busca ainda vincular a produção de folhetos de cordel às vertentes europeias e nacionais. Suas pesquisas têm a “identidade”, em um viés sociológico, como conceito basilar para as investigações.
Arguidora 3	Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Atuando principalmente nos seguintes temas: língua e memória. Em suas investigações atuais, orienta trabalhos sobre material didático para o ensino do Italiano LE ao público brasileiro, fenômenos lexicais e morfossintáticos do italiano em contraste com o português.

Entre os professores-pesquisadores que participaram do exame de qualificação oral, somente a Arguidora 3 permaneceu, assim dois novos arguidores compunham a Banca de Defesa. A Arguidora 1, professora da Universidade Federal do Paraná, assim como descrito no quadro acima, tem suas pesquisas voltadas à questão do ensino do italiano, mais especificamente ao ensino do italiano para fins específicos. Nesse sentido, as suas perguntas e comentários à Estudante 3 focaram na forma a qual o curso de italiano como língua de herança foi construído em seus módulos, a fim de ser aplicada na comunidade de Pedrinhas Paulista. No mais, os seus comentários tiveram como preocupação saber como o curso foi produzido, tanto do ponto de vista dos professores quanto dos materiais utilizados. Ainda, suas questões versaram sobre os dialetos falados em Pedrinhas Paulista. Por seu turno, o Arguidor 3 questionou a aluna sobre algumas afirmações no texto, as quais demonstravam que a Estudante 3 usava o conceito de identidade de forma antiga e até preconceituosa, apontando-lhe as novas abordagens acerca dessa noção.

A seguir, discorreremos sobre o plano global dos conteúdos temáticos das três defesas de mestrado.

5.2 Infraestrutura geral dos textos

Daremos início às análises da infraestrutura textual, iniciando pelo plano global dos conteúdos temáticos para, depois, investigarmos os tipos de discurso.

5.2.1 Plano do conteúdo temático

Os conteúdos temáticos das defesas de mestrado gravadas e transcritas por nós seguem etapas parecidas com aquelas já analisadas nos exames de qualificação, descritas a partir dos trabalhos de Dolz e Schenewly (2004); Zani e Bueno (2015); Kleina (2016), podendo ser organizadas, porém, da seguinte maneira:

- i. *Etapa inicial*: agradecimentos e apresentação dos membros da banca pelos orientadores; explicação do funcionamento da Defesa oral.
- ii. *Etapa da arguição*: em relação aos exames de qualificação de mestrado, trata-se de uma etapa com maior duração, pois os examinadores da banca estão em maior quantidade, três arguidores em nosso contexto, os quais fazem seus questionamentos/comentários. Nesse momento, há turnos conversacionais dos estudantes, que respondem, quando necessário, às perguntas.
- iii. *Etapa final*: terminada a arguição, os membros da banca reúnem-se de forma isolada para buscar consenso sobre o resultado do exame. Sendo positivo, o aluno será titulado como mestre. O resultado pode ser dado ao aluno após essa reunião, que é o procedimento mais comum.
- iv. Fechamento: agradecimentos e despedidas.

Para detalhar os conteúdos temáticos das defesas de mestrado, tabulamos abaixo o número de linhas transcritas por participantes de cada uma das três defesas de mestrado. Analisemos a tabela abaixo⁷⁸:

⁷⁸ Igualmente ao que explicamos nas análises dos exames de qualificação, optamos por quantificar o número de linhas transcritas, e não os turnos conversacionais, a fim de mostrar a quantidade de participação dos interlocutores nos exames de qualificação e nas defesas, evidenciando uma possível tendência de aumento da quantidade de fala dos estudantes do exame de qualificação para a defesa. Porém, sabendo que, para Preti (2003, p.270), o turno conversacional é o elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com sua participação na conversação, intervindo com ou sem caráter referencial, no decorrer da conversação, utilizaremos o termo “turno” em nossas análises, com a finalidade de registrar que estamos trabalhando no nível da interação verbal oral e não de excertos isolados, porém, levando em conta nossos objetivos, não faremos uma análise dos

Quadro 76 - Número de linhas transcritas nas defesas de mestrado

		Estudantes	Orientadores	Arguidores 1	Arguidores 2	Arguidores 3
Números de linhas transcritas	Estudante 1	119	28	116	71	45
	Estudante 2	93	8	94	108	70
	Estudante 3	166	28	104	65	74

Interpretando os números acima, podemos tecer algumas considerações acerca da organização temática das defesas por participante:

Estudantes: em nossas análises dos exames de qualificação, destacamos que os Estudantes tinham o menor número de linhas transcritas em relação à maioria dos outros participantes, pois, nesse momento de formação do pesquisador no mestrado, cabe à banca julgadora da qualificação fazer os questionamentos e perguntas sobre os objetivos propostos no relatório, a Metodologia adotada e, também, sobre as análises parciais apresentadas. Uma vez que, como destacamos, na descrição analítica do contexto de produção das defesas, os Estudantes nesse momento final da pesquisa assumem o papel social de pesquisadores, por isso exige-se deles uma participação mais diligente, ao necessitarem satisfazer positivamente os arguidores com as respostas elaboradas, sobretudo acerca das análises finais apresentadas.

Orientadores: nas análises dos exames de qualificação, observou-se que os orientadores tinham uma participação ativa nas interações conversacionais, contribuindo com os Estudantes nas Justificativas das escolhas até então feitas. No caso do orientador da Estudante 2, averiguou-se que, nesse momento intermediário do trabalho, ele dirige várias perguntas às duas arguidoras, buscando saber o que elas pensavam sobre alguns aspectos específicos da pesquisa. Vale ressaltar que o orientador em questão estava orientando pela primeira vez um mestrado. Em contraste, conferindo os dados acima, apura-se que os orientadores têm uma participação conversacional menor na defesa de mestrado, a fim de que os estudantes possam, eles próprios, defender os seus trabalhos. Nesse sentido, as funções dos orientadores se restringiam à organização da arguição, introduzindo-a e explicando o seu funcionamento, bem como intervindo em algumas respostas dos estudantes, pedindo-lhes para que explique melhor as suas respostas sobre algum aspecto relevante, com a finalidade de satisfazer os arguidores.

turnos assim como realizada nos trabalhos específicos em Análise da Conversação, nos quais são analisados tipos de turnos, como inseridos, nucleares, entre outros.

Arguidores (Estudante 1): o Arguidor 1, devido as suas especialidades de investigação, focou suas perguntas na escolha dos três gêneros textuais selecionados para a produção textual dos alunos universitários brasileiros; na ordem em que os textos foram produzidos e, também, no gesto de correção. Por sua vez, a Arguidora 2 centrou suas indagações na relação entre os resultados das pesquisas e os conceitos teóricos como desenvolvimento, aprendizagem e atividade humana. Finalmente, a Arguidora 3 enfatizou em suas perguntas as escolhas dos recursos tecnológicos usados na pesquisa, sobretudo *Skype* e *GoogleDocs*, bem como nas diferenças entre os três gêneros textuais adotados para a produção textual.

Arguidoras (Estudante 2): a Arguidora 1 focou suas perguntas nas diferenças textuais e discursivas entre os textos jornalísticos dos dois jornais selecionados para a pesquisa; e nos padrões encontrados nas representações de alguns atores sociais. Por seu turno, a Arguidora 2 abordou as diferenças entre os gêneros textuais notícia e reportagem; nas análises realizadas. Finalmente, a Arguidora 3 enfatizou em suas perguntas o modo como a autoridade universitária era representada nos textos; sobre o efeito de verdade que os textos jornalísticos buscam criar.

Arguidores (Estudante 3): A Arguidora 1 focou as suas perguntas na construção dos módulos do curso de italiano como língua de herança; nas diferenças entre um curso de língua de herança e língua estrangeira; o Arguidor 2 centrou suas indagações sobre o modo de aplicação dos conceitos de cultura e subcultura, bem como de identidade, nas análises e resultados apresentados. Finalmente, a Arguidora 3 enfatizou em suas perguntas sobre a organização do curso e os resultados obtidos após a sua execução.

5.2.2 Tipos de discurso

Em nossas análises dos exames de qualificação, como já discutido, encontramos marcas textuais de dois tipos de discurso, o interativo e o teórico (BRONCKART, [1997] 1999). Igualmente, esses tipos discursivos reaparecem na interação das defesas de mestrado, o que já era previsível, sobretudo o discurso interativo, posto que nesta situação de comunicação há conversação, logo os turnos de fala permitem destacarmos algumas características típicas do discurso interativo, como:

- Frases interrogativas, sobretudo dos arguidores aos mestrandos, como por exemplo:

(221) **Arguidora 2:** Bom...eu tenho aqui algumas referências que eu marquei só pra conversar...sugestão para o texto era a questão da aprendizagem...do desenvolvimento...e a última perguntinha seria...como você vê...terminada essa fase da sua trajetória...o que você pesquisaria a partir da sua dissertação? (DOM1)

- Exploração dos tempos verbais presente, pretérito perfeito e futuro com ir + infinitivo. No exemplo abaixo, destacamos os verbos “vamos”, “fala”, “incomodou” e “vamos pensar”

(222) **Arguidora 1:** Ótimo...então vamos para a p. 50...no sexto parágrafo...onde começa “de acordo com...”...você fala de subcultura...me incomodou um pouco essa questão de subculturas...o que você entende por subculturas?

Estudante 3: Seria uma cultura maior...vamos pensar em um país...e as subculturas dentro dele...mas não pejorativo. (DOM3)

- A presença de unidades que remetem ou a objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço ou tempo da interação, como o “isso aí”, no trecho abaixo:

(223) **Arguidora 1:** [...] foi o que eu falei nas suas análises fica muito claro com números gráficos e números exemplos de números discussões...mas porque realmente tem muito dado e muita coisa...eu acho que você poderia até aproveitar mais...na conclusão do seu do seu trabalho...explorar mais isso aí [...] (DOM2)

- Dêiticos espaciais e temporais, como o “aqui” e o “agora”, nos excertos abaixo:

(224) **Arguidora 1:** [...] na página 108 e 109...lá tem um gráfico...aqui eu na verdade é uma pergunta que relação esses gráficos aqui o que você fez...esses dois gráficos um para o Estado e o outro para Folha... como você disse na apresentação [...] (DOM2)

(225) **Orientadora:** Agora vamos inverter a ordem...a Profa. ((nome da Arguidora 2)) vai falar...pode começar. (DOM1)

- Presença de nomes próprios, assim como de verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, do pronome “a gente”, que remetem diretamente aos participantes da interação verbal. Vejamos o excerto abaixo:

(226) **Orientadora:** Vou dar início a defesa do mestrado da Profa. ((nome da Estudante 3))...o nome do trabalho é “A produção de material didático para o Ensino de italiano como língua de herança na perspectiva pós-método”...you explicar como funciona o ritual...então nós vamos primeiro ter 10 minutinhos no máximo de apresentação da ((Nome da Estudante 3))...depois cada professor...aqui temos a ((nome da Arguidora 1))...ela é da Universidade Federal do Paraná...que aceitou o convite...obrigada...o professor ((nome do Arguidor 2))...ele é da

UNESP de Assis...e a ((nome da Arguidora 3))...amiga e colega aqui da USP...professora da área de italiano...éh:...então cada professor tem no máximo 1 hora de arguição com o candidato...depois vou pedir para vocês ((o público)) saírem para a banca deliberar...eu decidi que depois da arguição de dois professores a gente faz um breve intervalo...então é assim que vai funcionar...passo a palavra a ((nome da Estudante 3)). (DOM3)

Verifica-se, no início da Defesa, a menção aos nomes da mestranda e dos três arguidores da banca com a finalidade de cumprir a etapa inicial do conteúdo temático do gênero, assim como já destacamos no plano global. Além disso, constata-se pronomes de primeira pessoa, sobretudo o “eu” explícito ou elíptico, e do “nós” e do “a gente”.

Em nossas análises dos exames de qualificação, levantamos a hipótese de que a interação verbal propiciada pelo tipo de discurso interativo é geradora de uma tensão, assim como prevista por Weinrich (1973) ao descrever o mundo discursivo comentado. Nesse sentido, Koch (2012, p. 57) entende que para o linguista alemão a atitude comunicativa do comentar conduz o ouvinte a uma atitude receptiva tensa, engajada e atenta. Esse tensionamento pode ter influência na construção de determinados raciocínios elaborados pelos estudantes, a fim de satisfazerem as demandas dos arguidores. Vale ressaltar que no momento da Defesa de mestrado, um pesquisador em formação está diante de três pesquisadores experientes, os quais leram criticamente a dissertação apresentada, por isso há um desnível hierárquico entre os interactantes. Nessa situação, a tensão possivelmente é intensificada, pois a conversação tende ao não planejamento textual, pois o mestrando não sabe quais questionamentos lhes serão direcionamos.

Acerca do planejamento textual, Urbano (2006, p. 133) entende que, no texto falado, há uma falta de intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral, sendo assim o texto é planejado localmente durante a sua própria produção. Segundo o autor (2006, p. 133), o planejamento que ocorre quase simultaneamente à atividade da execução linguística pode funcionar como um mecanismo que cria soluções para um produto em processo de construção. Nessa perspectiva que, igualmente ao procedimento estabelecido nas análises dos exames de qualificação, investigaremos o modo pelo qual o tensionamento do discurso interativo influencia no processo de construção do raciocínio lógico dos estudantes, a fim de encontrarmos pistas para a discussão tanto da aprendizagem, quanto da transmissão dos saberes e, em consequência, do desenvolvimento do pesquisador.

Como já informado, a mobilização do discurso teórico aciona um raciocínio lógico (BULEA, BRONCKART, 2008), sendo esse encontrado nas defesas de mestrado, especialmente em relação com o discurso interativo, formando, entre os dois, excertos do tipo

misto interativo-teórico. Para Bronckart (1999, p. 192), esses tipos de excertos mistos podem ser encontrados em exposições orais científicas ou escritas, caracterizando-se pela presença de unidades dos dois tipos de discurso, como pronomes de primeira pessoa ou ao par autor/destinatários, frases imperativas, e organizadores lógicos-argumentativos, modalizações lógicas e retomadas anafóricas. Em nossos dados, essas unidades aparecem sobejamente, em particular nos momentos em que os mestrandos estão respondendo às perguntas e comentários dos arguidores. Vejamos abaixo um trecho em que as características do misto interativo-teórico aparecem:

(227) **Arguidora 1:** Esse geral é bem importante para você ter uma noção esse parâmetro dos processos materiais a porcentagem de cada um...mas aí eu fiquei com essa curiosidade...será que se ela separasse [...]

Estudante 2: Até para entender também o que seria do gênero e o que seria uma nuance dos períodos das reportagens...por isso que eu pensei em colocar esse geral...mas realmente eu achei interessante...vou anotar. (DOM2)

No excerto acima, é possível verificar a presença de pronomes pessoais que remetem aos participantes da interação, como “você” e “eu”; organizadores lógico-argumentativos, como “mas” e o “por isso”; modalização lógica, em “realmente”; retomadas anafóricas, como “esse” e “essa”, em suma, características do tipo discurso misto interativo-teórico.

Em nossas análises dos exames de qualificação, mostramos que o discurso teórico encontrado nos excertos contém uma peculiaridade, a saber, eles indicam um raciocínio lógico em construção, isto é, uma síntese interpretativa em processo, que se constitui, no momento intermediário da pesquisa, ainda como um pensamento cujo valor é genérico. Assim, os mestrandos, a fim de responderem satisfatoriamente aos questionamentos dos membros da banca, faziam generalizações a partir dos dados parcialmente analisados. Naquela ocasião, levantamos a hipótese de que as generalizações poderiam indicar um modo particularmente lógico de organizar o pensamento.

Ora, uma vez que nas defesas de mestrado a situação de comunicação é mais tensionada, surge a possibilidade de o raciocínio construído nas respostas dos estudantes apresentar, igualmente, um modo particularmente lógico de organizar o pensamento, porém distinto do encontrado nos exames de qualificação. Embora distinto, esse modo de organização pode apontar também para o desenvolvimento do raciocínio lógico e, conseqüentemente, da função psicológica superior de se produzir conceitos científicos. Nas defesas de mestrado, essa forma de organização ocorre por meio do processo discursivo da comparação.

Como expusemos em nossa Fundamentação Teórica, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a comparação é tipificada como um raciocínio quase lógico, pois está diretamente relacionada com a sua proximidade, ou com a similitude da sua estrutura, dos raciocínios de tipo formal, lógico e matemático. Esse tipo de raciocínio comparativo é mobilizado pelos mestrandos no momento da Defesa oral, quando eles constroem uma resposta aos arguidores sobre relações conceituais e de análises em suas pesquisas. Assim, levanta-se a hipótese de que o nível de abstração nesse momento do processo formativo do pesquisador no mestrado é maior, logo a generalização do pensamento é diferente daquela estabelecida no pensamento por complexos e no pseudoconceito, como discutimos nas análises dos exames de qualificação e relatórios de qualificação respectivamente.

As comparações têm a função de, por um lado, organizar o modo como os mestrandos interpretam os dados analisados e, por outro, permitem com que os arguidores compreendam os resultados das análises. Essa função esclarecedora das comparações é compreendida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 274), quando os autores consideram que a comparação é um procedimento que consiste em considerar vários elementos, situações ou objetos com vista a avaliá-los uns relativamente aos outros. Em adição, para Fiorin (2015, p. 124), retomando a retórica perelmaniana, considera que as comparações têm papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração.

Essa reflexão ficará mais aclarada a partir dos excertos que discutiremos abaixo.

Estudante 1

Primeiramente, é necessário que retomemos os objetivos da pesquisa do Estudante 1. Em sua pesquisa de mestrado, ele organizou um dispositivo de formação para correção, por alunos canadenses, de textos escritos em francês produzidos por alunos universitários brasileiros. Cada grupo de alunos cursava disciplinas de graduação, especificamente de francês como língua estrangeira com interesses em estratégias de escrita para correção, no contexto canadense; e ensino de língua francesa escrita e oral, no brasileiro. Os textos corrigidos pelos estudantes canadenses foram produzidos seguindo a ordem de três gêneros textuais: *fait divers*, *récit de voyage*⁷⁹ e *récit littéraire*⁸⁰. Na pergunta do Arguidor 1, que é um especialista de referência no ensino e aprendizagem de línguas por meio dos gêneros textuais, podemos

⁷⁹ O relato de viagem é um gênero textual no qual o autor relata uma ou mais viagens, descrevendo as pessoas encontradas, emoções sentidas, coisas vividas, vistas e ouvidas, etc.

⁸⁰ Um texto narrativo que segue as etapas de uma sequência narrativa.

constatar a sua indagação sobre o motivo pelo qual o mestrando ordenou as produções textuais iniciando pelo *fait divers*, depois o *récit de voyage* e, finalmente, o *récit littéraire*:

(228) **Arguidor 1:** [...] você traz a hipótese que os três gêneros narrativos têm muitas possibilidades de transferência de uma para o outro...o que é certo...mas você se dá conta nos resultados são diferentes para os três gêneros...então a primeira questão é...quais os inconvenientes do dispositivo em que as interações não tratam exatamente da mesma coisa...mas tem outros fatores que podem ter uma interferência nos resultados...e também a ordem entre os três poderia se discutir...por que escolher um e depois outro...essa é a primeira questão...quer responder agora?

Estudante 1: Eu posso responder sim...a questão da ordem dos gêneros não estava na minha responsabilidade...como eu disse no início tinha um projeto...e nós usamos os gêneros que estavam previstos nas disciplinas...a escolha e a ordem deles não foram feitas por mim mas pela professora do curso...ainda assim eu acho que sim...algumas operações são transversais...outras não são transversais...tem pontos positivos e negativos...mas a gente pode ver de certo modo...o *récit de voyage* **como** um intermediário entre os dois...uma escrita menos literal...passando para outra mais literal...e terminando no *récit littéraire* [...] (DOM1)

A fim de responder ao arguidor, o Estudante 1 elabora um raciocínio lógico por comparação entre os três gêneros textuais, para justificar a sua escolha de ordenamento. Em um primeiro momento, a sua justificativa tem como argumento o fato de os gêneros já estarem previstos na disciplina de língua francesa na qual os alunos universitários brasileiros cursavam. Contudo, o segundo argumento busca criar uma relação comparativa entre os três gêneros textuais, clarificada pelo elemento comparativo “como”. Em outras palavras, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 274) entendem que as interações entre termos de uma comparação podem ser devidas à percepção de vínculos reais entre o que se coteja. Desse modo, no caso em questão, a ordem escolhida para a produção dos textos é esclarecida por meio de uma relação de identidade entre o *récit de voyage* em combinação com os outros dois gêneros. Ainda segundo os autores (2005, p. 275), as comparações podem se dar por oposição ou por ordenamento. Assim, ao ordenar o gênero *récit de voyage* como um intermediário entre os outros dois, o Estudante 1 define esse gênero, a fim de melhor responder ao Arguidor 1.

A seguir, analisaremos mais um trecho para a discussão do raciocínio comparativo:

(229) **Arguidor 1:** [...] segunda questão...existe uma diferença entre o gesto didático corrigir...o gesto de anotar...nós estamos tentando definir os gestos do professor com os alunos para progredir...no ensino tradicional a correção existiu sempre...mas quando eu analiso protocolos com o seu...estamos em uma situação síncrona...não é exatamente como correção...o diálogo pode ser caracterizado unicamente como gesto de correção?...ou os intercâmbios argumentativos...explicativos...explicitar os erros de coesão nominal...verbal...e léxico...não forma parte de um gesto...ou de uma atividade mais complexa como a correção?

Estudante 1: Eu acho que sim...é...eu acho que isso...não sei se eu trouxe direito da dissertação...mas nos comentários eles fazem correções de sentido...que eu acho que não se

classifica **como** uma correção...não está dentro do que a Tapia classifica por exemplo como correções de sentido...mas eu acho que são motivadas...acho que uma coisa está ligada a outra. (DOM1)

Antes de tudo, é fundamental a contextualização da pergunta do arguidor. Para analisar as correções dos alunos canadenses frente aos textos dos universitários brasileiros, o Estudante 1 utilizou alguns recursos tecnológicos, como o GoogleDocs e o Skype. Este último foi usado para as correções síncronas entre os dois grupos de estudantes, isto é, o mestrando analisou os diálogos entre os estudantes, a fim de discutir os aspectos corretivos. Para essa discussão, ele utilizou uma classificação de correção proposta por Tapia, docente da Universidad Nacional de Río Negro, que classifica três tipos de correções: globais, correções de sentido e correções de forma.

Voltando à pergunta do arguidor, compreende-se que ele indaga ao estudante acerca dos diálogos síncronos, objetivando saber se, para o mestrando, o diálogo, *per se*, pode ser considerado um gesto de correção. Na resposta do Estudante 1, é possível verificar a construção de um raciocínio lógico por comparação, valendo-se do conceito de “correção de sentido” como elemento comparativo em relação aos comentários que surgiam durante o momento síncrono de correção. Nesse caso, porém, a comparação é usada para evidenciar as diferenças, logo responder à pergunta do Arguidor 1. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275) afirmam que a comparação pode ser dar por uma oposição, tal como a criada pelo mestrando.

Em síntese, nos dois exemplos analisados, verifica-se, em um primeiro momento, o uso da comparação como uma solução prática para construir uma resposta satisfatória ao arguidor, ou seja, o raciocínio lógico-comparativo funciona como uma estratégia de organização do pensamento. Em um segundo momento, é possível que a comparação indique tanto a produção de um pensamento novo, no caso em questão as relações intergenéricas entre os três gêneros, quanto à aprendizagem do conceito de “correção de sentido” que foi usado pelo Estudante 1 para pensar os dados da pesquisa.

A seguir, buscaremos aprofundar essa discussão com excertos da pesquisa da Estudante 2.

Estudante 2

Avançando em nossas análises do raciocínio comparativo que emerge no momento de generalizar os resultados das análises, discutiremos um excerto que, embora longo, pode esclarecer a função da comparação nas defesas de mestrado. Para isso, é oportuno retomarmos

o objetivo de pesquisa da Estudante 2. Relembremos que ela objetivava analisar a representação dos principais atores sociais (estudantes e movimento estudantil, polícia, governo, autoridade universitária) envolvidos em três protestos de estudantes, em três períodos históricos distintos, o primeiro deles é a Batalha da Maria Antônia, que foi em 1968; a invasão da PUC-SP, em 1977, como também a reintegração de posse da reitoria da USP, em 2011. Tal estudo partiu de um *corpus* composto por reportagens publicadas em jornais de ampla circulação, Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, datadas do dia posterior ao dos acontecimentos mencionados. Após essa contextualização, vejamos o trecho abaixo:

(230) **Arguidora 2:** [...] aí chegando nos resultados finais...o que eu fiquei querendo ver?...querendo ter uma síntese das análises extensas...então assim se você tivesse que falar...a maioria das pessoas se interessam por esse tema...como você resumiria o que você vê?...é difícil porque você tem dois jornais...tem os atores...como você resumiria?

Estudante 2: Eu concluí que a representação ao longo do tempo se modifica...todos os atores sociais...menos a autoridade universitária...que não há uma representação efetiva...**é muito pincelada**...mas os estudantes por exemplo...em 68...suas ações eram tidas **como** importantes...ah:::...as descrições dos movimentos **como** heroico da Folha de S. Paulo...**como** crítico no Estado de S. Paulo...indica o posicionamento dos jornais com relação aos atos dos movimentos estudantis...em 77...a voz de cada estudante...geralmente são falas...ah sim...desculpa o termo...mas **são como BOBAS**...isso nos dois jornais...assim...NÃO...desculpa...perdão...tô falando de 2011...em 77 a fala é dada pouco para o estudante...é mais a voz da polícia...do governo...então assim...éh:::...talvez seja uma saída do Jornal de não comprometer os estudantes...de ficar citando nomes no período em que o AI-5 estava vigente...o regime estava mais fechado...talvez se colocasse o nome de alguma pessoa sumiria no dia seguinte...então tem tudo isso...e a truculência do policial ela se modifica...em 68 o Estado de S. Paulo por exemplo...trata os policiais **como** aqueles que demoravam para agir...a Folha já vai para um lado...não deveria ter agido dessa forma...em 77 a gente tem o discurso relatado dos policiais falando...aí é uma forma bem autoritária mesmo...e aí já em 2011...a voz do governo some...a voz dos policiais aparecem mais para mostrar como os estudantes estão se comportando...agindo...então assim...há uma mudança no decorrer do tempo das representações dos estudantes...da polícia...do governo...estudantes passam a ser tidos **como** sujeitos sérios...que tinham engajamento político forte...para 2011 **como** crianças mimadas pelos pais...e a polícia passa de uma fase...**acho que é como um sobe e desce**...aí no caso...a polícia um pouco mais amena em 68...ela fica mais rigorosa em 77...em 2011 basicamente só faz comentários sobre o assunto...e lamenta muitas vezes de estar ali em pé passando fome...enquanto estudante tá comendo lanche...no lugar que é protestado...**o papel do governo também é como muito forte** em 68...em menor quantidade em 77...mas ainda aparece...em 2011 muda...como se aquela situação toda não fosse importante para o governo...ele não vai falar sobre aquilo...e a autoridade universitária em 68 tem. (DOM2)

O excerto acima é composto pelo tipo discursivo misto interativo-teórico, pois há uma conversação, na qual identificamos várias implicações dos falantes da interação, como o uso do pronome pessoal “eu” e “você”, há o uso do tempo verbal presente, em “acho que...”, além de prolongamentos de falas e ênfases em certas palavras; já o discurso teórico aparece no uso de

alguns articuladores com função lógica, como “então”, “mas” e o articulador lógico-argumentativo “como”. Ademais, verifica-se um raciocínio lógico em construção, pois várias generalizações do pensamento podem ser encontradas, sobretudo por meio das comparações. Sobre isso discorreremos a seguir.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275) e Fiorin (2015, p.124) a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Nela, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles. Nos trechos negritados acima, nos quais se destacam as comparações (uso do “como” e uso do verbo ser + expressão comparativa), nota-se que a mestrande está realizando sínteses das análises que ela realizou, porém muitas delas necessitariam de um aprofundamento. Exemplificando, o trecho “[...] em 77...a voz de cada estudante...geralmente são falas...ah sim...desculpa o termo...mas são como BOBAS [...] em 68...o Estado de S. Paulo por exemplo...trata os policiais como aqueles que demoravam para agir” traz duas comparações: “são como bobas” e “como aqueles que demoravam para agir”. Ora, do ponto de vista científico, ou seja, dos saberes produzidos pela pesquisa, os quais fazem avançar o conhecimento, generalizar o papel dos estudantes nas reportagens de 1977 como “são como BOBAS” pode gerar dúvidas sobre o valor dessa ideia. Contudo, aponta para a possibilidade da aprendizagem de uma nova forma de pensar, pois a estudante está generalizando as análises a partir de um traço distintivo a todas elas. Nesse sentido, as comparações têm papel pedagógico forte, pois dão concretude àquilo que é uma abstração (FIORIN, 2015, p. 124). Abaixo, vamos elencar outras comparações do excerto acima, para cada ator social:

- Polícia: “é como um sobe e desce”; “como aqueles que demoravam para agir”.
- Estudantes: “as falas são como bobas”; “como entidades”; “como sujeitos sérios”. - Movimento estudantil: “como heroico”; “como crítico”.
- Governo: “é como muito forte”.

Atesta-se, nas comparações acima, que a Estudante 2 está criando identidades entre os dados, ou seja, a mestrande está relacionando as análises referentes a cada um dos atores sociais investigados, agrupando-os por relações comparativas. Se, para Urbano (2006, p. 133), no texto falado o planejamento ocorre quase simultaneamente à atividade da execução linguística podendo funcionar como um mecanismo criador de soluções para um produto em processo de

construção, levanta-se a hipótese de que o raciocínio lógico-comparativo emerge na tentativa de solucionar o problema de construir uma resposta a qual, por um lado, satisfaça a arguidora e, por outro, revele o sentido interpretativo pelo qual a Estudante 2 relacionou as análises realizadas em seu trabalho.

A fim de concluirmos nossas análises dos efeitos dos tipos de discurso dos nossos dados das defesas de mestrado, nos deteremos na Defesa da Estudante 3.

Estudante 3

Como já discutimos nos excertos da Defesa do Estudante 1, é possível depreendermos a aprendizagem dos conceitos teóricos pelos alunos a partir das comparações construídas nas respostas dos mestrados. No momento de apresentar as análises e resultados das pesquisas, os estudantes demonstram uma aprendizagem epistêmica dos conceitos selecionados para o desenvolvimento dos trabalhos. Nos excertos a seguir, aprofundaremos essa questão.

Como já relembramos durante as análises anteriores, a pesquisa da Estudante 3 tinha como objetivos *identificar* os aspectos culturais presentes nas histórias de vida que podem contribuir para o ensino da língua de herança; *verificar* as potencialidades das histórias de vida na elaboração de materiais didáticos sob a perspectiva pós-método para o ensino de língua de herança e, além disso, *analisar* as contribuições do ensino de herança para manutenção e revitalização da língua na comunidade de Pedrinhas Paulista. Os objetivos elencados permitem constatar que o conceito principal da investigação é a noção de língua de herança. Assim, a mestranda necessitou estudá-lo teoricamente, a fim de ser capaz de desenvolver um material didático a partir desse conceito.

No excerto abaixo, a Arguidora 1 busca compreender qual a diferença da produção de um material para um curso de língua estrangeira e outro para a língua de herança. Vejamos o excerto:

(231) **Arguidora 1:** Você falou que pode até usar uma temática de língua estrangeira...mas qual tipo de atividade que você usaria em um curso de língua de estrangeira...e no curso de língua de herança?

Estudante 3: As atividades são propostas assim com bastante uso da comunicação oral...mas não deixando de lado escrita e a leitura...durante o material você deve ter notado que a gente transcreveu uma revista que não estava com áudio...transformamos isso em terceira pessoa...informativo...penso que esse material **é único e exclusivo com histórias peculiares**...pode ser um vídeo...também pode até ao vivo de um membro que venham...e os alunos vão interagir...é um modo de promover uma conversação fluída...com um tema que agrade...sempre há perguntas. (DOM3)

Na resposta da aluna, é possível identificarmos uma generalização acerca do material produzido em sua pesquisa tendo como base o conceito de língua de herança. Esse modo de pensar generalizante é construído por um raciocínio comparativo em dois momentos: quando a estudante discrimina um atributo para generalizar, segundo a sua pesquisa, um material de língua de herança, na comparação “esse material é *único e exclusivo com histórias peculiares*”. Em outras palavras, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 279), a comparação pode se manifestar igualmente pelo uso do superlativo, assim compreendemos que um material baseado na noção de língua de herança é único, pois se diferencia de outro, de língua estrangeira, pois traz histórias peculiares. Ainda, segundo Fiorin (2015, p. 122), a comparação é uma maneira de definir é aproximar ou diferenciar um objeto de outros.

Em outro trecho da mesma arguição, identificamos uma outra comparação a partir da qual, igualmente, levanta-se a hipótese de que o modo de pensar metafórico, por um lado, permite constatar uma aprendizagem conceitual e, por outro, faz emergir um traço distintivo que agrupa os dados em um todo semelhante. Antes, o trecho a seguir será contextualizado. Em sua dissertação de mestrado, a Estudante 3 afirmou que um curso de língua italiana foi disponibilizado em Pedrinhas Paulista, no período noturno, além do curso ministrado pela estudante, diurnamente. No entanto, este vingou e foi exitoso, porém aquele foi perdendo a adesão dos alunos e, por isso, foi extinto. A pergunta da arguidora trouxe essa questão na Defesa, buscando explicações da mestranda da causa de êxito de um, e fracasso do outro. Vejamos a pergunta abaixo:

(232) **Arguidora 1:** Antes de eu passar pra frente...eu gostaria de saber...é uma curiosidade mesmo...você fez a descrição de como foi desenvolvido o trabalho...as aulas em Pedrinhas...as aulas passaram a ser não suas...mas adaptadas ao local...havia um grupo de alunos adultos...que frequentavam as aulas noturnas...mas que foi extinto por causa de público em 2013...é isso?...você chegou a conversar com a professora desse grupo para saber o porquê o curso foi extinto?

Estudante 3: Sim...segundo a professora eles foram se desestimulando...até que restou um ou dois...depois disso acabou...ela não soube me dizer o porquê...a gente imagina que seja realmente porque não trabalhou questões que trouxeram essa identificação com a língua...partindo da gramática para se aprender a língua...eu acho que é **muito mais** diferente **do que** uma aula de língua herança. (DOM3)

A resposta da Estudante 3 apresenta uma comparação entre o que é uma aula de língua estrangeira e outra de língua de herança. A expressão comparativa “é muito mais diferente do que uma aula de língua de herança” permite identificar que o ensino de língua estrangeira parte da gramática, em contraste com o ensino de língua de herança, pelo qual se estrutura o curso

pela identidade do grupo. Esse é o vínculo distintivo apropriado pelo qual a mestranda agrupa os dois tipos de ensino de línguas.

No excerto abaixo, há um outro par pergunta/resposta, no qual identificamos uma comparação que, igualmente aos outros excertos, evidencia-nos tanto a aprendizagem do conceito de língua de herança, quanto o modo particular que a Estudante 3 generaliza as análises realizadas.

Além do grupo noturno sobre o qual foi objeto da pergunta da Arguidora 1, o grupo diurno contou com a participação de cursistas adolescentes/jovens da cidade de Pedrinhas Paulista. No entanto, os adolescentes não seguiram todo o curso. A Arguidora 3 aborda nesse assunto, desejando informações sobre a participação desses jovens.

(233) **Arguidora 3:** [...] E a questão do grupo dos mais jovens?

Estudante 3: Aquele grupo não vingou...acho que por duas razões...a gente misturou...quando tem adolescente não dá pra misturar muito...isso já foi um ponto...e pra maioria dos adolescentes que estavam ali...pra maioria...eles não estavam tratando o curso **como** um curso língua de herança...o modo como nós tratamos para aquele grupo não serviu pra eles...a gente deveria fazer um material diferenciado pra eles...foi bom a experiência de entender que esse material não serve...tem que ser em outra linguagem...trabalhar as questões de outra forma pra eles...mais leve. (DOM3)

A partir da resposta da Estudante 3, verifica-se que ela utiliza o conceito de língua de herança como elemento comparativo da sua análise sobre o pouco engajamento dos jovens no curso e, por conseguinte, a sua ineficácia. Como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275) afirmam, a comparação pode ser dar por uma oposição, logo o elemento comparador tem a função de se opor ao modo como o curso foi dinamizado para o público não adulto.

Após as nossas análises dos tipos de discurso, mostraremos como a coesão nominal pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento do pesquisador.

5.3 Coesão nominal

Como abordado acima, o gênero textual Defesa oral de mestrado mobiliza o tipo de discurso misto interativo-teórico. Desse modo, nessa situação de comunicação dialogal, é possível destacarmos alguns índices languageiros nas respostas dos estudantes, pelos quais é possível identificar um raciocínio lógico-comparativo em elaboração. Não discutimos, na seção anterior, qual o estatuto desse raciocínio no tocante ao processo de formação conceitual, porém nesta seção iremos aprofundar essa reflexão e, para isso, invocaremos o conceito de coesão,

mais especificamente, com o uso de relações comparativas para a manutenção da progressão referencial do texto (KOCH, 2012, p. 74), exposto em nossa Fundamentação Teórica, atrelado à noção vigotskiana de conceito advindo do pensamento potencial (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 222).

Primeiramente, cabe pontuar que, conforme expusemos em nossa Fundamentação Teórica, Bronckart (1999, p. 193) considera que na fusão dos tipos de discurso interativo e teórico é comum ocorrer retomadas anafóricas sob a forma de referenciação intratextual. Nesse sentido, buscamos analisar as cadeias de referenciação, a fim de encontrarmos pistas para a compreensão do desenvolvimento do pesquisador no mestrado, nesse momento final do processo formativo. Através de nossas análises chegamos a uma peculiaridade referente à coesão a qual pode contribuir para a discussão proposta em nossa pesquisa. Notamos o aparecimento de diversas relações coesivas referenciais por comparação, as quais retomam uma ideia introduzida por meio de um termo comparador.

As propostas brasileiras de classificação da coesão textual mais conhecidas retomam as considerações de Halliday e Hasan (1976), os quais entendem que a comparação é um elemento coesivo de referenciação. Os dois linguistas consideravam que, quando um elemento do texto remete a outro necessário a sua interpretação, a referenciação pode ser pessoal, demonstrativa ou comparativa. Em nossos dados, as cadeias referenciais comparativas foram encontradas nos tópicos conversacionais referentes às perguntas/respostas sobre as Análises/resultados das pesquisas.

Ao retomar uma ideia no texto por meio de um elemento comparador, verifica-se que os estudantes não explicam efetivamente a ideia em si, mas se valem da comparação para clarificar o que essa ideia representa. Essas ideias, como mostraremos nos excertos da seção anterior, dizem respeito ao modo como os mestrandos organizam os resultados das análises, agrupando os dados analisados, seja aproximando-os, seja diferenciando-os por meio de um único atributo que “enlaça” um determinado grupo analisado. Essa forma particular de organizar o pensamento pode se aproximar do que Vigotski ([1934] 2009, p. 222) nomeia de conceitos advindo do pensamento potencial, os quais são formados por um atributo verdadeiramente existente em todo o grupo. No interior da referenciação, isso pode ser mais bem verificado, pois o raciocínio lógico é retomado e generalizado considerando uma única característica ou atributo inerente aos dados. Foquemo-nos nos excertos abaixo.

Estudante 1

Iniciaremos com um excerto da arguição do Arguidora 1, o qual já comentado na seção anterior. Vamos retomá-lo:

(234) **Arguidor 1:** [...] você traz a hipótese que os três gêneros narrativos têm muitas possibilidades de transferência de uma para o outro...o que é certo...mas você se dá conta nos resultados são diferentes para os três gêneros...então a primeira questão é...quais os inconvenientes do dispositivo em que as interações não tratam exatamente da mesma coisa...mas tem outros fatores que podem ter uma interferência nos resultados...e também a ordem entre os três poderia se discutir...por que escolher um e depois outro...essa é a primeira questão...quer responder agora?

Estudante 1: Eu posso responder sim...a questão da ordem dos gêneros não estava na minha responsabilidade...como eu disse no início tinha um projeto...e nós usamos os gêneros que estavam previstos nas disciplinas...a escolha e a ordem deles não foram feitas por mim mas pela professora do curso...ainda assim eu acho que sim...algumas operações são transversais...outras não são transversais...tem pontos positivos e negativos...mas a gente pode ver de certo modo...o *récit de voyage* **como** um intermediário entre os dois...uma escrita menos literal...passando para outra mais literal...e terminando no *récit littéraire* [...] (DOM1)

Indagado da razão pela qual os três gêneros textuais escolhidos para a pesquisa foram ordenados para a produção textual escrita dos estudantes brasileiros, o Estudante 1 elabora uma comparação, retomando o termo “*récit de voyage*” por meio da expressão “um intermediário entre os dois”. Essa retomada coesiva evidencia que um atributo está sendo abstraído, neste caso, “a escrita (não) literal”, o que possibilita o aluno a responder ao Arguidor 1. A referenciação criada pelo “como” cria uma relação comparativa entre o termo comparado e o comparante, estabelecendo uma relação de igualdade (KOCH, 2012). O atributo “escrita (não) literal” aparece mais no *fait divers*, porém menos no *récit littéraire*, logo o *récit de voyage* se situa entre os dois gêneros, por isso eles foram ordenados de determinada maneira. Em termos vigotskianos ([1934] 2009, p. 222), estamos diante de um conceito advindo do pensamento potencial, pois um certo grupo de dados foi reunido a partir de um único atributo, ou seja, a generalização ocorre mediante um atributo atestável em todos os elementos do grupo.

A seguir, discutiremos mais dois excertos retirados da arguição da Arguidora 3. Como lemos abaixo, ela indaga o mestrando se a língua portuguesa, língua materna dos participantes universitários brasileiros, poderia auxiliar na produção dos gêneros textuais exigidos na disciplina de graduação que cursavam. Como resposta, o Estudante 1 elabora um raciocínio comparativo, retomando a ideia apresentada, a fim de fornecer uma resposta à arguidora. Vejamos a seguir:

(235) **Arguidora 3:** Mas você acha que...mesmo fazendo a pesquisa sem nada...você acha que a escrita na língua portuguesa teria capacidades na escrita dos gêneros em francês?

Estudante 1: Eu acho que teriam semelhanças e diferenças...para escrever o récit de voyage e o texto récit littéraire...pensando nas capacidades de ação teriam **mais** semelhanças entre línguas **do que** o fait divers...o fait divers é um gênero que não existe na língua materna...aí teriam diferenças nas capacidades de ação. (DOM1)

O mestrando encontrou nas análises da sua pesquisa, tanto diferenças quanto semelhanças entre os três gêneros textuais estudados em relação aos seus possíveis correspondentes em português. Para ele, a escrita em língua materna poderia facilitar o aluno brasileiro no que diz respeito às capacidades de ação, pois haveria menos semelhanças entre línguas em relação ao fait divers, o qual não apresenta uma correspondência exata com algum gênero textual produzido em língua portuguesa. De acordo com Koch (2012, p. 74), a coesão por comparação pode se expressar por meio dos termos tanto, tal...como, mais/menos...do que, entre outros, estabelecendo entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. Assim, percebe-se que a comparação realizada é possível, pois o aluno utilizou a noção de capacidade de ação - “pensando nas capacidades de ação...” - como atributo para realizar elaborar o seu raciocínio. De acordo com Vigotski ([1934] 2009, p. 222), os conceitos advindos do pensamento potencial são identificados quando se destaca um grupo de objetos, reunindo-os segundo um atributo comum. Essa reflexão ficará mais clarificada no próximo excerto, tanto retirado da arguição da Arguidora 3:

(236) **Arguidora 3:** O terceiro você falou que é mais complicado...ele é mais complexo?

Estudante 1: [o récit littéraire é] **Mais** complexo **do que** os outros em criação...metáfora...o modo como você se posiciona no texto...as rimas...tem **muito mais** adjetivo **que** os outros...é **muito mais** criativo. (DOM1)

Durante a arguição, o Estudante 1 afirmou que o gênero textual récit littéraire é mais complexo que os outros dois, o récit de voyage e o fait divers. A fala do aluno ensejou a pergunta da professora, a qual pede para que o mestrando explique melhor essa afirmação. Face aos resultados encontrados nos textos dos alunos brasileiros e também nas correções elaboradas pelos universitários canadenses, o mestrando utiliza um atributo para comparar os três gêneros textuais e, em consequência, justificar a sua afirmação. Esse atributo é a “criatividade” maior encontrada no récit littéraire face aos outros gêneros. A coesão comparativa, para Koch (2012, p. 74), possui um caráter eminentemente argumentativo, pois ela mostra uma adesão ou oposição ao que se pretende argumentar. Assim, o raciocínio construído pelo mestrando apresenta uma diferenciação dos três gêneros textuais a partir de um atributo privilegiado,

abstraído das análises dos textos produzidos/corrigidos pelos participantes da sua pesquisa. Segundo Vigotski ([1934] 2009), em um estágio quase completo da formação de conceitos, o grau de abstração deve possibilitar a simultaneidade da generalização (unir) e da diferenciação (separar), logo os mestrandos neste momento da formação como pesquisador estão aprendendo a abstrair um atributo para poder pensar as Análises/resultados de suas pesquisas.

Estudante 2

Como já explicado, a Estudante 2 tinha como objetivo verificar como o Movimento Estudantil foi retratado em textos jornalísticos, em três períodos distintos. Para tanto, ela descreveu em sua pesquisa o modo como vários atores sociais, além do Movimento Estudantil, foram representados. Um desses períodos foi o ano 1977, durante o regime militar, no qual a reitoria da PUC-SP foi invadida pela polícia e tropa de choque em ocasião do 3º Encontro Nacional dos Estudantes, que buscava a reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE), então proibida pelo regime. Nesse contexto, a Arguidora 3 perguntou à aluna como as reportagens retratavam a autoridade universitária. A seguir:

(237) **Arguidora 3:** Como seria o padrão da fala das autoridades universitárias?

Estudante 2: Então...nessa questão...em 77 é uma fala de resposta mesmo...**como submissa** ao mesmo tempo pelo menos como o jornal representa...porque se a autoridade universitária dissesse que ditadura fez uma coisa absurda...poderia gerar problemas nesse sentido...ela...ela...ela...ela questionou ação policial mas de uma forma mais tênue então querendo ou não ela fica submissa a aquela situação. (DOM2)

Analisando a resposta da estudante, identifica-se no excerto acima que a autoridade universitária não tinha uma fala ativa e firme nesse contexto, sendo as suas falas consideradas de “resposta”. Essa ideia foi retomada pela comparação “como submissa”, pela qual é possível compreender a maneira que esse ator social foi representado nos textos jornalísticos.

No mais, é possível afirmar que o atributo qualificativo “submissa” tem como finalidade sintetizar as análises realizadas. Desse modo, levantamos a hipótese de que a aluna pode estar elaborando um conceito advindo do pensamento potencial, pois este é formado por um único atributo, o qual pode ser encontrado verdadeiramente nos elementos de todo o grupo (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 222).

Agora, retomemos um segundo excerto, já analisado nos tipos de discurso, porém que será útil para a clarificar a relação entre as retomadas comparativas e a noção de conceito potencial:

(238) **Arguidora 2:** [...] aí chegando nos resultados finais...o que eu fiquei querendo ver?...querendo ter uma síntese das análises extensas...então assim se você tivesse que falar...a maioria das pessoas se interessam por esse tema...como você resumiria o que você vê?...é difícil porque você tem dois jornais...tem os atores...como você resumiria?

Estudante 2: Eu concluí que a representação ao longo do tempo se modifica...todos os atores sociais...[...] mas os estudantes por exemplo...em 68...suas ações eram tidas **como** importantes...ah:::...as descrições dos movimentos **como** heroico da Folha de S. Paulo...**como** crítico no Estado de S. Paulo...indica o posicionamento dos jornais com relação aos atos dos movimentos estudantis...[...] e a truculência do policial ela se modifica...em 68 o Estado de S. Paulo por exemplo...trata os policiais **como** aqueles que demoravam para agir...a Folha já vai para um lado...não deveria ter agido dessa forma...[...] há uma mudança no decorrer do tempo das representações estudantes...da polícia...do governo...estudantes passam a ser tidos **como** sujeitos sérios...que tinham engajamento político forte...para 2011 **como** crianças mimadas pelos pais [...](DOM2)

Em primeiro lugar, ressalta-se que a Estudante 2 estava fazendo sínteses das análises realizadas, a fim de satisfazer a indagação da arguidora. Igualmente às análises anteriores já expostas, o modo como a mestrandu organizou o seu pensamento também ocorre por meio de um raciocínio comparativo. No excerto acima, a referenciação por comparação fica evidente, pois uma ideia é retomada e comparada à outra. Abaixo, detalharemos as anáforas encontradas:

- (Ações dos estudantes; importantes)

O termo comparado, “importantes”, é um atributo qualificativo o qual foi identificado nos textos jornalísticos analisados pela estudante no diz respeito ao modo como as ações dos estudantes eram representadas.

- (Descrição dos movimentos [estudantis]; heroico; crítico)

Nessa cadeia referencial, maior do que a anterior, a descrição dos movimentos estudantis foi retomada duas vezes, primeiramente para mostrar como elas apareceram nas análises dos textos jornalísticos da Folha de S. Paulo e, depois, para fazer uma segunda generalização a partir das análises realizadas tendo do Estado de S. Paulo. Se na cadeia nominal anterior o atributo foi o termo “importantes”, aqui há dois: o atributo “heroico” e “crítico”. Mais uma vez, um único atributo foi usado para sintetizar os dados, o que nos reforça a hipótese de que se trata de conceitos advindos do pensamento potencial (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 222), pois se pressupõe que esses atributos são encontrados nos textos analisados dos dois periódicos.

- (Policiais; aqueles que demoravam para agir)

Nesta cadeia nominal, nota-se que, de acordo com as análises realizadas, os policiais são representados nos jornais, em 1968, de uma determinada forma. Esse conjunto de análises foi definido a partir de um atributo em comum a todos os textos jornalísticos analisados, logo a Estudante 2 generalizou tendo em vista um único traço comparativo. Portanto, do nosso ponto de vista, trata-se, mais uma vez, de um conceito advindo do pensamento potencial (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 222).

- (Estudantes; sujeitos sérios; crianças mimadas pelos pais)

A cadeia nominal acima é maior do que a anterior e, igualmente à cadeia de retomada da descrição do movimento estudantil, ela possui mais de uma relação anafórica. Isso ocorre, pois a Estudante 2 utilizou dois atributos distintos, um para generalizar as análises dos textos jornalísticos dos anos 1968 e 1977; e outro para generalizar o modo como os Estudantes eram retratados nos textos midiáticos de 2011. Outra vez identificamos um único traço para agrupar um conjunto de análise, logo, em termos vigotskianos ([1934] 2009, p. 222), estamos diante de um conceito advindo do pensamento potencial.

À guisa de conclusão das análises da coesão referencial, discutiremos excertos a partir da Defesa oral de mestrado da Estudante 3.

Estudante 3

O primeiro excerto que analisaremos pertence à arguição da Arguidora 1. No par pergunta/resposta abaixo, buscaremos clarificar as análises anteriores no tocante à coesão. A pesquisadora experiente pergunta à aluna a diferença entre ensinar língua em um material para se ensinar língua de herança de um material para ensinar língua estrangeira. Vejamos abaixo:

(239) **Arguidora 3:** O que diferencia um material para se ensinar língua de herança de um material para ensinar língua estrangeira?...eu gostaria que você desse um exemplo dessa diferença.

Estudante 3: Certo...eu acho que a língua estrangeira pode trabalhar temas...**como** a língua de herança...mas não com essas histórias de vida...não com esse contexto...porque o mais importante no material de herança é a contextualização...é trazer do contexto...da própria comunidade um material...esse é o diferencial [...](DOM3)

A resposta da mestranda, primeiramente, aponta para uma comparação com sentido de igualdade entre um material para se ensinar língua herança e outro para ensinar língua estrangeira, “eu acho que a língua estrangeira pode trabalhar temas...como a língua de herança”, porém, logo em seguida, ela apresenta um atributo diferenciador dos dois tipos de língua, a estrangeira e a de herança, “mas não com essas histórias de vida...não com esse contexto...porque o mais importante no material de herança é a contextualização”. De acordo com Koch (2012, p. 74), a coesão por comparação pode gerar uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. Nesse sentido, segundo a mestranda, o material de ambas as línguas pode ser comparado, pois trabalham com temas, contudo o material de língua de herança é “melhor”, já que contém histórias de vida e é ancorado no contexto situacional dos alunos.

De forma semelhante, no excerto abaixo, a Estudante 3 também parece comparar, atribuindo sentido de superioridade (KOCH, 2012, p.74), o seu material de italiano para ensino de língua de herança a outros, os quais são privilegiados os conteúdos gramaticais, unicamente. É interessante salientar que a análise realizada pela mestranda tem como eixo o conceito de língua de herança, isto é, o material é “melhor”, pois a noção de língua de herança não se centra no ensino da gramática.

(240) **Arguidora 1:** Antes de eu passar pra frente...eu gostaria de saber...é uma curiosidade mesmo...você fez a descrição de como foi desenvolvido o trabalho...as aulas em Pedrinhas...as aulas passaram a ser não suas...mas adaptadas ao local...havia um grupo de alunos adultos...que frequentavam as aulas noturnas...mas que foi extinto por causa de público em 2013...é isso?...você chegou a conversar com a professora desse grupo para saber o porquê o curso foi extinto?

Estudante 3: Sim...segundo a professora eles foram se desestimulando...até que restou um ou dois...depois disso acabou...ela não soube me dizer o porquê...a gente imagina que seja realmente porque não trabalhou questões que trouxeram essa identificação com a língua...porque um curso de língua estrangeira com base na gramática...no ensino da gramática...partindo da gramática para se aprender a língua...é **muito mais diferente do que** uma aula de língua herança [...] (DOM3)

Posteriormente as nossas análises da coesão nominal, mostraremos como os mecanismos enunciativos podem auxiliar na compreensão do desenvolvimento do pesquisador.

5.4 Mecanismos enunciativos

Em nossas análises, acima, referentes aos tipos de discurso e da coesão referencial, pontuamos que o discurso misto interativo-teórico cria uma situação de não planejamento textual pela influência do discurso interativo, por um lado, e produz um raciocínio lógico, por

outro, através do discurso teórico. Neste, encontramos mais especificamente um raciocínio lógico-comparativo, sobretudo como modo de generalizar as análises das pesquisas. Em outras palavras, o raciocínio lógico-comparativo permite que um determinado conjunto de dados seja agrupado por meio de um atributo, uma ideia, identificável em todos os exemplares do grupo. No tocante à coesão referencial, destacamos que a cadeia nominal formada pela comparação cria um sentido de igualdade, inferioridade ou superioridade entre o termo comparado e o comparador. Nesse momento específico, é possível discutir o posicionamento enunciativo, pois, segundo Koch (2012, p.74), a relação comparativa possui um caráter eminentemente argumentativo. Assim, levantamos a hipótese de que, ao comparar, os mestrandos assumem uma voz enunciativa (BRONCKART, [1997] 1999) que expressa um posicionamento enquanto pesquisadores em formação. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Nos exames de qualificação, o posicionamento enunciativo do pesquisador em formação foi identificado também no raciocínio lógico do misto interativo-teórico, quando os estudantes faziam generalizações fluidas das análises parciais que realizaram. Essa voz do pesquisador em formação era notável nos momentos em que os estudantes se implicavam usando a primeira pessoa do singular ou plural para realizar alguma generalização (“eu acho que...”, “a gente tinha notado...”). Areladas à voz do pesquisador em formação era comum identificar uma modalização apreciativa (BRONCKART, [1997] 1999), como por exemplo, o adjetivo “interessante”, que indicava o ineditismo da nova relação de semelhança entre os dados da pesquisa. Para Bronckart (1999, p. 327), a voz de personagem pode aparecer no discurso teórico em um posicionamento enunciativo com função de “criador de conhecimento”.

Tanto o uso da primeira pessoa do singular ou plural, quanto a apreciação subjetiva, reaparecem nos momentos em que os estudantes estão elaborando respostas sobre as análises das pesquisas para satisfazerem os arguidores. A seguir, discutiremos melhor o posicionamento da voz do pesquisador em formação por meio de excertos retirados das três arguições analisadas neste trabalho.

Estudante 1

Nos dois excertos abaixo, temos acesso a trechos da resposta do Estudante 1 a duas perguntas do Arguidor 1 acerca das análises realizadas. Vejamos um trecho da primeira resposta:

(241) **Estudante 1:** [...] mas **a gente pode ver de certo modo...**o récit de voyage **como** um intermediário entre os dois...uma escrita menos literal...passando para outra mais literal...e terminando no récit littéraire [...](DOM1)

No excerto acima, verifica-se a implicação do mestrando por meio do pronome de primeira pessoa “a gente”, o qual não se confunde com a voz do autor, que é a pessoa que está na origem da produção textual (BRONCKART, 1999, p. 327), porém levantamos a hipótese que se trata de uma voz de personagem, a qual busca agrupar as análises tendo em vista um atributo identificado em cada um dos elementos do agrupamento. No caso acima, o atributo em questão é a “escrita literal”, pois essa ideia aproxima os três gêneros textuais em um conjunto, no qual o gênero récit de voyage é o intermediário. Para Bronckart (1999, p. 327), a voz de personagem pode aparecer no discurso teórico em um posicionamento enunciativo com função de “criador de conhecimento”. Desse modo, ao eleger um atributo, o Estudante 1 está dando ao grupo criado um possível contorno conceitual, portanto um conhecimento em potencial.

Para Tutin ([2010] 2015), os verbos que indicam aportes científicos podem pertencer a três grupos: verbos de demonstração/prova, verbos de conclusão/resultados ou verbos de proposição. Aqui, a locução “pode ver”, indica-nos um posicionamento da voz do pesquisador em formação que, adotando um ângulo, aponta para um possível novo aporte.

A fim de compreender melhor a função da voz de personagem, “criador de conhecimento”, iremos analisar um trecho da segunda da resposta do Estudante 1:

(242) **Estudante 1:** [...] mas nos comentários eles fazem correções de sentido...que **eu acho que não se classifica como** uma correção de sentidos...não está dentro do que a Tapia classifica por exemplo como correções de sentido [...](DOM1)

No excerto acima, há uma implicação por meio da primeira pessoa do singular, “eu acho”, quando a voz de personagem se revela para agrupar algumas correções feitas pelos alunos canadenses, usando para isso o conceito de correção de sentido. Ao não classificar alguns comentários corretivos dos alunos canadenses segundo as categorias de Tapia, o Estudante 1 poderia potencialmente estar construindo uma nova classificação, logo um novo conhecimento. Nesse momento, a voz de personagem como “criador de conhecimento” pode ser discutida.

Estudante 2

No excerto (230) já analisados por nós, identificam-se várias comparações formadas, seja pelo termo “como”, seja pelo verbo ser + expressão comparativa. Abaixo, analisaremos

dois excertos pelos quais exploraremos como a voz de personagem, “criador de conhecimento”, emerge:

(243) **Estudante 2: Eu concluí que** a representação ao longo do tempo se modifica...todos os atores sociais [...] as descrições dos movimentos **como** heroico da Folha de S. Paulo...**como** crítico no Estado de S. Paulo [...] em 68 o Estado de S. Paulo por exemplo...trata os policiais **como** aqueles que demoravam para agir [...](DOM2)

(244) **Estudante 2: Eu concluí que** a representação ao longo do tempo se modifica [...] a autoridade universitária...que não há uma representação efetiva...é muito pincelada [...] em 77...a voz de cada estudante...geralmente são falas...ah sim...desculpa o termo...mas **são como BOBAS**...isso nos dois jornais [...] o papel do governo também **é como muito forte** em 68...em menor quantidade em 77...mas ainda aparece...em 2011 [...] (DOM2)

Nos dois excertos acima, a comparação revela a voz de personagem, pois esta seleciona um atributo comum encontrado em alguns dados, a fim de “enlaçá-los” em um agrupamento. Isso pode ser percebido quando Estudante 2 faz uma síntese, uma generalização. Exemplificando, ao descrever o movimento estudantil como heroico, de acordo com as análises de textos jornalísticos da Folha de S. Paulo, a voz de personagem seleciona o atributo “heroísmo”, em “as descrições dos movimentos como heroico da Folha de S. Paulo”, para aproximar algumas análises realizadas, agrupando-as.

Nos dois excertos acima, a relação comparativa ocorre pela construção do verbo SER + expressão comparativa. A predicação evidencia, em nossa interpretação, dois atributos escolhidos pela Estudante 2, para generalizar e agrupar as análises em um único conjunto: o atributo advindo da palavra “BOBAS”, referente ao sujeito voz do estudante, e a da palavra “forte”, relacionada ao sujeito “papel do governo”. Dentro das categorias de Tulin ([2010] 2015), o verbo “concluir” indicaria um posicionamento enunciativo, pois a voz do pesquisador em formação está apresentando uma conclusão/resultados da pesquisa, logo apresenta-se um possível novo aporte.

Finalizando as análises dos mecanismos enunciativos, discutiremos em seguida dados da arguição da Estudante 3.

Estudante 3

A resposta da aluna, no excerto abaixo, busca satisfazer a dúvida da Arguidora 3 acerca da diferença entre um material de língua estrangeira e língua de herança. Vejamos a resposta abaixo:

(245) **Estudante 3:** As atividades são propostas assim com bastante uso da comunicação oral...mas não deixando de lado escrita e a leitura...durante o material você deve ter notado que a gente transcreveu uma revista que não estava com áudio...transformamos isso em terceira pessoa...informativo...**penso que esse material é único e exclusivo com histórias peculiares** [...] (DOM3)

Verifica-se acima a implicação da voz da personagem, pesquisadora em formação, em “eu penso” e, novamente, encontramos uma predicação a partir do verbo “ser”. Na predicação, encontramos a seleção de um atributo, que são as “histórias peculiares”, ideia usada pela Estudante 3 para agrupar as atividades elaboradas, analisadas e aplicadas por ela no curso de língua de herança. Ao criar um conjunto “enlaçado” por um único atributo, a mestranda faz uma distinção entre os materiais didáticos das duas perspectivas de ensino de língua estrangeira, cumprindo assim o que a arguidora havia perguntado.

5.5 Quadro síntese das análises das defesas de mestrado

A seguir, apresentaremos um quadro síntese de nossas análises do gênero textual defesa de mestrado, a fim que seja possível verificar, nas análises do próximo gênero textual, a relação entre eles em nosso estudo longitudinal.

Quadro 77 - Síntese das análises das defesas de mestrado

Categorias de análise	Exemplos	Interpretação
Contexto de produção	<i>Turnos conversacionais, nos quais encontramos perguntas e comentários dos arguidores acerca das análises parciais realizadas.</i>	A posição social dos estudantes, no momento da defesa de mestrado é de pesquisadores, especialistas na temática da dissertação apresentada.
Tipos de discurso	Ex. 1: “[...] <u>eu acho que não se classifica como uma correção...não está dentro do que Tapia classifica por exemplo como correções de sentido</u> [...]” (DOM1) Ex. 2: “[...] <u>então assim...há uma mudança no decorrer do tempo das representações dos estudantes...da polícia...do governo...estudantes</u> ”	Os raciocínios lógico-comparativos têm uma função esclarecedora de organizar o modo como os mestrandos generalizam as análises. (Ex. 1 e 2)

	<p>passam a ser tidos como sujeitos sérios...que tinham engajamento político forte...para 2011 como crianças mimadas pelos pais...e a polícia passa de uma fase...<u>acho que é como um sobe e desce [...]</u>" (DOM2)</p>	
Coesão nominal	<p>Ex. 1: "Eu concluí que a representação ao longo do tempo se modifica...todos os atores sociais...[...] mas os estudantes por exemplo...em 68...suas ações eram tidas como importantes...ah:::...as descrições dos movimentos como heroico da Folha de S. Paulo...como crítico no Estado de S. Paulo [...]" (DOM2)</p> <p>Cadeia nominal: (Descrição dos movimentos [estudantis]; heroico; crítico)</p> <p>Ex. 2: "[...] eu acho que sim...algumas operações são transversais...outras não são transversais...tem pontos positivos e negativos...mas a gente pode ver de certo modo...o <i>récit de voyage</i> como um intermediário entre os dois...uma escrita menos literal...passando para outra mais literal...e terminando no <i>récit littéraire</i> [...] [...]" (DOM1)</p> <p>Cadeia nominal: (<i>récit de voyage</i>; um intermediário entre os dois; uma escrita menos literal)</p>	<p>Verificam-se cadeias referenciais comparativas por meio de expressões comparativas. (Ex. 1 e 2)</p>
Vozes	<p>Ex. 1: "[...] Eu concluí que a representação ao longo do tempo se modifica...todos os atores sociais [...] as descrições dos movimentos como heroico da Folha de S. Paulo...como crítico no Estado de S. Paulo [...] em 68 o Estado de S. Paulo por exemplo...trata os policiais como aqueles que demoravam para agir [...]" (DOM2)</p>	<p>Ao elaborar respostas aos pesquisadores experientes às perguntas sobre as Análises/resultados, a voz do pesquisador em formação mostra implicações e podem utilizar um determinado conceito científico aprendido, para construir as respostas. (Ex. 1 e 2)</p>

	Ex. 2: “[...] eu acho que a língua estrangeira pode trabalhar temas...como a língua de herança... mas não com essas histórias de vida...não com esse contexto...porque o mais importante no material de herança é a contextualização [...]” (DOM3)	
Modalizações	<p>Ex. 1: “[...] mas a gente pode ver de certo modo...o récit de voyage como um intermediário entre os dois...uma escrita menos literal...passando para outra mais literal...e terminando no récit littéraire [...]” (Estudante 1)</p> <p>Ex. 2: “As atividades são propostas assim com bastante uso da comunicação oral...mas não deixando de lado escrita e a leitura...durante o material você deve ter notado que a gente transcreveu uma revista que não estava com áudio...transformamos isso em terceira pessoa...informativo...penso que esse material é único e exclusivo com histórias peculiares.” (DOM3)</p>	<p>No primeiro exemplo, encontramos uma modalização lógica, pois há uma avaliação baseada em critérios de possibilidade, como em “de certo modo”.</p> <p>No segundo exemplo, verificamos uma modalização apreciativa, baseada em critérios subjetivos, como “é único e exclusivo”.</p>

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A palavra não somente substitui uma coisa, mas também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações”

(LURIA, 2001, p.36)

Abaixo, retomaremos nossas perguntas de pesquisa, buscando respondê-las, conforme as análises apresentadas anteriormente.

Na primeira pergunta, almejávamos verificar se tinha havido desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado, buscando especificar de qual desenvolvimento se trata.

A partir de nossos resultados das análises, embora nosso desejo seja afirmar que, sim, houve desenvolvimento dos estudantes durante o processo formativo do mestrado, precisamos ter cautela em qualquer afirmação peremptória nesse sentido. Para discutirmos de forma mais ampla a questão do desenvolvimento, retomaremos, a seguir, alguns pressupostos de base do nosso trabalho, discutindo-os à luz dos resultados das análises.

Como exposto em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, o ISD tem em vista o esquema de desenvolvimento vigotskiano, adotado e resumido por Bronckart ([2008] 2013, p.89) da seguinte forma, em três etapas. Vejamos, a seguir, duas delas:

- I. Ao nascer o indivíduo dispõe de processos de interação herdados, cuja aplicação gera uma organização psíquica primária, servindo como uma linha de base de desenvolvimento, tornando possíveis as funções psicológicas superiores.
- II. Ao entrar em contato com o mundo humanizado, o indivíduo recebe os elementos de informação provenientes de sua história cultural, ou lhe colocam a disposição os elementos das representações coletivas através das práticas de linguagem sobre as atividades humanas. Esses elementos novos geram um conflito com a organização psíquica herdada, fornecendo elementos cuja apropriação gera para as entidades psíquicas um teor novo. Em consequência desses processos, as funções psicológicas superiores podem emergir.

Em relação à primeira etapa, é preciso termos em mente que nossos participantes de pesquisa são adultos. Sendo assim, há um certo equilíbrio entre as funções psicológicas já desenvolvidas, que é, segundo Bota (2018, p.236), sempre instável e relativo:

il est [l'équilibre] suffisamment stable pour permettre au système de fonctionner et suffisamment instable pour que le système puisse continuer à évoluer. Le développement adulte saisit les opportunités qu'offre cette instabilité systémique, mais au lieu de la laisser perturber, désarticuler et finalement empêcher le système de fonctionner, le développement investit son potentiel créateur.⁸¹

Portanto, para Bota (2018, p.237), o surgimento de novas conexões interfuncionais é uma condição *sine qua non* do desenvolvimento de uma função em particular, como também do adulto.

No tocante à segunda etapa, o ISD se interessa pelos “sistemas formativos”, pois, uma vez que os novos indivíduos adentram em um mundo humanizado, é preciso que os antigos lhes transmitam os elementos à disposição. Em outras palavras, é necessário que os sistemas formativos tenham um par mais experiente, o qual irá integrar os novos membros no grupo. De acordo com Bronckart, Bulea e Bota (2006), além dos sistemas formativos escolares, há outros processos em que os indivíduos mais experientes integram os recém-chegados no conjunto de pré-construídos coletivos, desenvolvendo conjuntamente atividades e mostrando as normas e os valores sociais, quando lhes são fornecidos comentários verbais sobre essas atividades.

Na direção das considerações acima, selecionamos, em nossa pesquisa, o dispositivo de formação de mestrado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, especificamente de três programas de pós-graduação. Nesse dispositivo de formação, há o par mais experiente - os orientadores - e os recém-chegados na atividade - os mestrandos. Nesse sentido, não podemos discutir os nossos resultados desconsiderando as interações verbais entre a dupla, pois é por meio delas que será possível discutir a respeito das funções psicológicas superiores.

A terceira etapa do esquema de desenvolvimento vigotskiano e adotado pelo ISD é a seguinte:

⁸¹ [o equilíbrio] é suficientemente estável para permitir que o sistema funcione e suficientemente instável para que o sistema possa continuar a evoluir. O desenvolvimento adulto aproveita as oportunidades oferecidas por esta instabilidade sistêmica, mas em vez de deixá-la perturbar, desarticular e finalmente impedir o sistema de funcionar, o desenvolvimento mobiliza seu potencial criativo. (Tradução nossa)

- III. Os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que eles geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento.

Em nossa pesquisa, as versões dos textos escritos com os comentários tiveram um importante papel em nossa Metodologia, pois, por meio delas, foi possível aferir o que os estudantes ainda não sabiam fazer sozinhos, na versão comentada dos textos, necessitando, assim, dos orientadores, que contribuíram para as versões finais. Podemos compreender, portanto, que os orientadores procuraram gerar conflitos gerenciáveis pelo mestrando, permitindo que, com suas observações, o mestrando pudesse avançar a partir dele e em seu nível real de desenvolvimento. Em termos vigotskianos (2007, p.97), podemos dizer que as versões, ou melhor, a última versão, nos apontam “funções que já amadureceram, ou seja, os produtos do desenvolvimento”⁸². Nosso objetivo central de estudo, todavia, são as novas funções adquiridas no processo formativo. Em linhas gerais, como mostramos nas análises, os estudantes apresentavam inadequações quanto à escrita e organização dos textos acadêmicos, bem como de compreensão de conceitos científicos advindos das teorias, as quais eles se filiaram para desenvolver as suas pesquisas; sobre isso discutiremos mais profundamente na terceira pergunta de pesquisa.

À esteira do esquema acima proposto por Vigotski, Bronckart ([2008] 2013, p.90) adota a concepção de desenvolvimento vigotskiana, porém enfatiza *quatro questões de debate*, as quais iremos elencar, e discuti-las a partir dos resultados de nossas análises.

A *primeira* delas diz respeito à possibilidade (ou necessidade) de distinguir diferentes níveis de desenvolvimento, tendo em conta os tipos de objetos aos quais esse desenvolvimento se endereça. Bronckart ([2008] 2013, p.91) distingue os níveis de desenvolvimento, de acordo com os três mundos propostos por Habermas: i) desenvolvimento do conhecimento formal ou conceitual, avaliado em termos dos saberes elaborados pelas ciências a propósito do “mundo objetivo”; ii) desenvolvimento dos comportamentos/capacidades de ação, avaliado em torno dos saberes das ciências elaborados no “mundo social”; iii) desenvolvimento das pessoas, avaliado em termos de saberes das ciências elaborados sobre o “mundo subjetivo”.

⁸² Nesse ponto, cabe uma ressalva: sabemos que nunca há a “última versão” do texto científico, ou seja, sempre podemos melhorar um trabalho de pesquisa e sua apresentação escrita. Nesse sentido, podemos dizer que nunca há um produto final do desenvolvimento. Em outras palavras, poderíamos pensar que, na esfera acadêmica, sempre estamos em um momento diferente de desenvolvimento de alguma nova ideia, noção, conceito, teoria etc.

Tendo em vista esses níveis de desenvolvimento propostos, podemos pensar que os resultados de nossa pesquisa permitem-nos discutir tanto o desenvolvimento do conhecimento conceitual, quanto o desenvolvimento das capacidades de ação. Isso é possível, pois a interação verbal entre os mestrandos e seus orientadores coloca em evidência quais os critérios de avaliação do mundo objetivo (mobilização de conceitos, generalizações realizadas, análises etc.) e do mundo social (adequação dos textos aos gêneros previstos, organização dos textos etc.), quando estes emitem comentários acerca dos textos produzidos pelos estudantes. Entretanto, o nosso *corpus* não nos permite entrever sobre o desenvolvimento das identidades das pessoas, pois, para isso, precisaríamos de outros dados de pesquisa. Isso não é, em si, problemático, pois fugiria a nossos objetivos iniciais, e, ademais, Bronckart ([2010] 2013) considera esse tipo de desenvolvimento muito problemático, pois os saberes coletivos de referência são muito divergentes.

No mundo objetivo, assim como concebe Habermas e explica Bronckart ([1997] 1999), apresenta-se o conteúdo temático segundo os critérios (ou conhecimentos) elaborados, organizados e apresentados do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis e prováveis. Os resultados das nossas análises mostram que os orientadores emitem comentários verbais, questionando a escrita teórica dos estudantes, sobretudo quando os mestrandos estão explicando um determinado conceito científico. Nessas intervenções, o par mais experiente, o orientador, que é um *expert* na teoria usada na pesquisa do mestrando, identifica, apoiando-se nos critérios validados no mundo objetivo, alguma inconsistência na exposição. Por outro lado, as intervenções, motivadas pelas interações entre ambos e referentes ao mundo social, evidenciam que os conceitos científicos são de difícil aprendizagem, porém, como discutiremos na última pergunta de pesquisa, os conceitos científicos são imprescindíveis, para que novos saberes possam ser elaborados.

No tocante ao mundo social, conforme explica Habermas e retoma Bronckart ([1997] 1999), apresenta-se o conteúdo temático segundo os critérios (ou conhecimentos) elaborados, organizados e apresentados do ponto de vista da conformidade com as normas em uso. Os resultados de nossas análises permitiram compreender que alguns segmentos escritos em discurso teórico eram questionados, não por serem inválidos em relação a uma teoria, mas pela sua inadequação em relação a determinado gênero textual. Nesse sentido, podemos afirmar que os mestrandos foram inseridos em atividades da esfera dos estudos acadêmicos (LOUSADA; DEZUTTER, 2016), nas quais se exige a aprendizagem de determinadas práticas de linguagem, isto é, de alguns gêneros textuais que, consensualmente, possuem suas organizações textuais e

finalidades comunicativas. Em alguns momentos, os mestrados pareceram não atender a essas normas dos gêneros textuais em relação ao mundo social. Em outras palavras, é preciso saber se comportar como pesquisador e, para isso, deve-se desenvolver a capacidade de, em cada situação de pesquisa, dominar os gêneros textuais adequados a cada etapa.

Em suma, nossos resultados nos permitem supor que os participantes de nossa pesquisa receberam comentários, os quais podem ter propiciado uma aprendizagem social (BRONCKART, 2006, p.154), isto é, segundo Machado (2005, p.251), “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

A *segunda questão* diz respeito ao papel da apropriação das estruturas linguageiras no desenvolvimento do conhecimento formal ou conceitual, avaliado em termos dos saberes elaborados pelas ciências a propósito do “mundo objetivo”. Bronckart ([1997] 1999) propõe dar continuidade ao projeto vygotskiano de investigação das condições de desenvolvimento humano, porém dando destaque ao papel da linguagem nesse desenvolvimento, o que justifica o nome do quadro teórico-metodológico que propõe: interacionismo sociodiscursivo. Nessa perspectiva, é importante estudar o papel da apropriação da linguagem no desenvolvimento e tal foi nossa direção, ao propormos o estudo do desenvolvimento conceitual por meio da linguagem usada para se expor a pesquisa. Assim, formulamos uma pergunta de pesquisa, a segunda, na qual discutiremos os índices linguageiros encontrados, nas interações verbais do processo formativo do mestrado, e os quais nos auxiliarão na discussão sobre o papel da linguagem no desenvolvimento do conhecimento formal.

A *terceira questão* diz respeito ao papel das reorganizações psíquicas que provocam e revelam o desenvolvimento. No esquema de desenvolvimento proposto na perspectiva vigotskiana, explicamos que as funções psicológicas superiores só podem emergir e se reorganizar, quando o indivíduo se apropria de elementos externos, os quais podem gerar um conflito na organização psíquica. Ainda que exploraremos melhor essa questão na discussão de nossa terceira pergunta de pesquisa, nossos resultados mostram que a aprendizagem dos conceitos científicos pode gerar o conflito mencionado no esquema vigotskiano, propiciando um aprimoramento na capacidade de abstração dos estudantes, para a elaboração de um raciocínio lógico que pode produzir reorganizações dos conceitos já aprendidos.

Em nossas análises dos capítulos de Análises/resultados do relatório de qualificação (incluindo essas partes nos exames de qualificação) dissertação de mestrado (incluindo essas partes na defesa de mestrado), mostramos que os estudantes realizam generalizações das

análises dos dados de suas pesquisas. As generalizações podem ser encontradas, conforme já mostramos, por meio de três etapas de desenvolvimento conceitual: pensamento por complexos, por potencial ou por conceito. Ilustraremos esses resultados pelo quadro a seguir:

Figura 8 – Generalizações encontradas na fase intermediária e final das pesquisas de mestrado

	Fase intermediária Relatórios de qualificação + Exames de qualificação		Fase final Dissertações de mestrado + Defesas de mestrado	
<i>Estudante 1</i>				
<i>Estudante 2</i>				
<i>Estudante 3</i>				

Pensamento por complexo	Pensamento potencial	Possível início de um pensamento por conceito
-------------------------	----------------------	---

Discutiremos o que expusemos no quadro acima por meio das duas fases das pesquisas: intermediária, representada pelo relatório de qualificação e pelo exame de qualificação) e final (dissertação e defesa), posto que, nos projetos, não há análises de dados.

Na fase intermediária, verificamos duas formas de generalização, o pensamento por complexos e por conceitos potenciais. Estes aparecem no gênero textual escrito, o relatório de qualificação e, aqueles, nos exames de qualificação. Como já explicado em nossa Fundamentação Teórica, para Vigotski ([1934] 2009, p.225), o pensamento por complexo é extremamente instável, fortuito e de forma alguma possui um atributo privilegiado em comparação com todos os demais; no entanto, no pensamento potencial, o atributo serve como base à inclusão do objeto em um grupo comum, ou seja, ele é um atributo privilegiado com significado funcional semelhante.

O conceito advindo do pensamento potencial não é um conceito maduro, mas pode vir a sê-lo (VIGOTSKI, [1934] 2009). Nesse sentido, encontramos, na fase intermediária da pesquisa, várias generalizações parciais das análises, ou seja, os estudantes percebem atributos similares nos dados da pesquisa, que eram compostos, como vimos em nossas análises, de textos escritos produzidos por alunos, correções, excertos de textos jornalísticos ou relatos de vida, entre outros, e diante disso, agrupam esses objetos com um atributo funcional semelhante, em um conjunto generalizado por uma expressão comparativa. Tomemos um exemplo ilustrativo, extraído do relatório de qualificação do Estudante 1, já analisado por nós:

No segundo exemplo, A comenta no post do aluno canadense E e eles desenvolvem um diálogo a respeito do percurso escolar seguido por ambos. Entretanto, isso não é o que acontece nos outros posts. Podemos constatar que o restante do conjunto de postagens feitas para a Atividade 1 não se configura **como um diálogo, do modo como explicitado por Bronckart (1999/2012 p. 231)**.

O exemplo acima pode nos ajudar como a noção de “conceito por pensamento potencial” pode ser aplicada em nossos dados. Ora, se “o restante do conjunto de postagens” não é um “diálogo”, o que ele seria? Isto é, há um início de generalização, por comparação, mais especificamente, por discriminação ou método da exclusão. Porém o estudante ainda não encontra uma palavra que tenha um significado pelo qual conseguimos compreender o valor desse conceito advindo de um pensamento potencial.

Diante dos resultados das análises que apresentamos no capítulo anterior, podemos dizer que as expressões comparativas e o método de exclusão serviram de instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012) para a organização das diversas análises dos dados realizadas pelos estudantes, no decorrer das suas pesquisas. Para Friedrich (2012), Vigotski entendia que o desenvolvimento ocorre na transformação do sujeito operada pelo instrumento psicológico, o qual tem por finalidade auxiliar o desempenho dos fenômenos psíquicos necessários para a realização de uma tarefa, sendo o objeto de sua ação não o meio natural, mas a atividade psíquica do sujeito que o utiliza. Desse modo, as expressões comparativas e o método de exclusão podem ter atuado na atividade psíquica dos estudantes de modo a lhes permitirem realizar as generalizações necessárias, a fim de mostrar os resultados das suas pesquisas. Nossa hipótese, na esteira dessa discussão, é que vemos, no momento intermediário da pesquisa, a emergência do que nomeamos durante as análises de “raciocínios lógico-comparativos” como instrumento psicológico de generalização.

Ainda na fase intermediária das pesquisas, encontramos formas de generalização que podem se assemelhar a um pensamento por complexos. Lembremos de que, para Vigotski ([1934] 2009), a generalização advinda do pensamento por complexos tem vínculos fluidos e

contornos indefinidos. Nos exames de qualificação, levantamos a hipótese de que esse tipo de generalização aparece, *in locu*, nas análises parciais que os estudantes elaboram, após a pergunta de algum arguidor(a). As generalizações aparecem por meio de palavras com termos genéricos ou, nas palavras de Vigotski ([1934] 2009) sobre os complexos, “sem um contorno definido”. Tomemos um exemplo ilustrativo, extraído do relatório de qualificação da Estudante 3, já analisado por nós:

Estudante 3: Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo **uma ideia**...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender.

Interessante relembrar de que a resposta da Estudante 3, acima, surgiu de uma contestação de uma das arguidoras do exame de qualificação, após a leitura de uma afirmação, obtida pelas análises dos relatos de vida dos alunos de italiano.

Na fase final das pesquisas, encontramos novamente o pensamento potencial, mas também, em um único momento das Análises/resultados da dissertação do Estudante 1, uma forma de generalização semelhante à de um pensamento potencial, porém que nos chamou atenção. Parece se tratar de um pensamento de maior abstração, pois exige um grau razoável de aprendizagem dos conceitos, bem como a sua aplicação em uma situação-problema. No entanto, como o Estudante 1 não dá conta de generalizá-la, ele necessita, assim, reorganizar os atributos de determinados conceitos existentes, para a criação de uma noção capaz de compreender a situação-problema. A questão da aprendizagem dos conceitos será tratada em nossa terceira pergunta de pesquisa; portanto, agora, nos focaremos na generalização a qual nos referimos, a partir da qual surgiu o termo de “correção camuflada”. Reconstituiremos, abaixo, as etapas do raciocínio lógico-comparativo elaborado pelo Estudante 1:

1. Uma situação-problema (incomum) foi encontrada nas análises.

A correção assíncrona realizada por Camila no GoogleDocs ao texto do gênero *fait divers* foi diferente de todas as outras feitas pelos outros 5 alunos canadenses [...]

2. Após os conceitos terem sido aprendidos pelo Estudante 1, ele não encontra na literatura especializada um conceito adequado para compreender a situação-problema.

Se usarmos a nomenclatura proposta pelos autores brasileiros Serafini (1989) e Ruiz (2010) que falam sobre correção e que apresentamos em nosso capítulo teórico, podemos chamar seu modo de corrigir de “correção resolutiva”. Entretanto, devemos ressaltar que o que foi feito pela aluna canadense não coincide exatamente com a definição desse conceito [...] Enquanto as pesquisas realizadas até então tratam de correções feitas no papel, não há um conceito que corresponda ao que encontramos em nosso corpus, cujos dados foram gerados a partir de ferramentas digitais. O mesmo acontece com o conceito de “emenda” desenvolvido por Tapia (2016) [...]

3. O Estudante 1 elabora um pensamento por conceito.

Poderíamos ter algo parecido em um suporte físico, se pensarmos em uma correção que usa a mesma cor de caneta que o texto original e não usa nenhum outro recurso semiótico para mostrar ao autor daquele texto os contornos da correção. Seu modo de corrigir se configura como uma “**correção camuflada**”.

Para Vigotski ([1934] 2009, p.227), o conceito surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa da palavra, pois a palavra é um signo, que pode servir para diferentes operações intelectuais. Aqui reside, para o autor (Vigotski, [1934] 2009), a diferença entre o pensamento por conceito e por complexo, pois, neste, não há essas operações intelectuais por meio da palavra. Em outros termos, no pensamento por complexo a palavra não atua nas operações psíquicas de forma efetiva.

Ainda na fase final das pesquisas, os estudantes devem passar, obrigatoriamente, pela defesa de mestrado. De acordo com as nossas análises, os conceitos advindos do pensamento potencial também aparecem nesse momento como forma de generalizar as análises dos dados, após uma pergunta de algum arguidor(a). Destacamos em nossas análises dos exames de qualificação que, segundo Rodrigues (2001, p.32) e Urbano (2006, p.133), o texto falado tende ao não-planejamento, pois há uma falta de intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral, sendo assim, o texto é planejado localmente durante a sua própria produção. Naquelas análises, levantamos a hipótese de que esse não-planejamento poderia contribuir para a emergência do pensamento por complexos.

Pensando nas defesas de mestrado, a situação comunicativa é semelhante, ou seja, os estudantes também não sabem quais perguntas lhes serão dirigidas e terão, igualmente, uma falta de intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral, podemos supor que o raciocínio lógico-comparativo já estava sendo utilizado desde a fase intermediária da pesquisa. Retomando a ideia de Weinrich (1973), na qual o mundo conjunto gera sempre uma tensão, é possível pensar que, diante de uma situação de conversação tensionada, os estudantes se valham de um instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012) já usado por eles.

Concluindo, após as considerações acima, podemos supor que nossos resultados mostram uma transição entre um modo de organizar as análises através generalizações advindas do pensamento por complexo a outras, advindas do pensamento potencial.

A *quarta questão* e última questão de debate proposta por Bronckart ([2008] 2013) se refere à investigação sobre o conceito de zona de desenvolvimento real e proximal mobilizadas nas diversas situações de formação de adultos. Expusemos, em nossos pressupostos teóricos que, para Vigotski (2007, p.98), a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. Pensando em nossos resultados das análises, podemos dizer que a aprendizagem epistêmica (BOTA, 2018) não foi concluída ao término do mestrado, porém ainda está em curso, isto é, foi iniciado um processo pelo qual os estudantes poderão desenvolver uma

capacidade para fazer a linguagem e o pensamento interagirem de uma nova maneira, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios.

De acordo com os nossos resultados e as discussões anteriores, podemos dizer que os mestrandos aprenderam a fazer interagir o pensamento com a linguagem de forma a criar os conceitos potenciais e, como veremos na terceira pergunta de pesquisa, a construção dos conceitos potenciais pode ter relação com um determinado estágio da aprendizagem epistêmica, pois, como é possível rever no exemplo acima, o conceito potencial é criado com o auxílio de um outro já existente, logo os estudantes demonstram que estão em um processo de aprendizagem.

Nossos resultados permitem supor que muitos conceitos e raciocínios que os formam podem estar em um processo ainda inicial de aprendizagem e, outros, podem parecer apropriados, mas ainda faltam atributos não abarcados pelos estudantes. Nesse sentido, podemos dizer, à luz de Vigotski (2007) que o processo formativo do mestrado pode caracterizar um desenvolvimento mental prospectivo, pois ainda mostra processos em maturação.

Passemos, agora, para a *segunda pergunta de pesquisa*, ou seja, nossa intenção de verificar se a linguagem (os gêneros textuais e as marcas linguísticas e linguístico-discursivas) forneceu indícios para a compreensão desse desenvolvimento e, se sim, quais foram?

Expusemos, em nossa Fundamentação Teórica, que Bronckart ([1997] 1999) distingue três níveis estruturais, componentes da chamada arquitetura textual. Para as nossas análises, conforme desenvolvidas anteriormente, foram utilizados os níveis propostos pelo ISD, complementados por estudos na área da linguagem, advindos da Linguística Textual e da Análise do Discurso e algumas noções da área da Metodologia Científica. Desse modo, retomaremos alguns resultados de nossas análises, a fim de discutirmos os indícios languageiros, os quais nos auxiliaram na compreensão do desenvolvimento do pesquisador.

Começamos pelo primeiro nível: a infraestrutura textual. Expusemos, anteriormente, que a infraestrutura do texto é definida pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e pelos tipos de discurso. Em nossas análises, descrevemos o plano global dos conteúdos temáticos dos cinco gêneros textuais prescritos, no processo formativo do mestrado.

No capítulo de Fundamentação Teórica, explicamos que os tipos de discurso podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo o texto. Mais do que somente estruturas

linguísticas, Bronckart (2006, p.154) os define como estruturas psicolinguageiras, pois os tipos de discurso exprimem mundos discursivos que colocam em interface representações individuais e representações coletivas (que têm sua sede nas obras humanas). Os nossos resultados gerais mostram que, sobretudo nos textos escritos e nas diferentes versões, o mundo discursivo criado pelos estudantes é questionado pelos orientadores, isto é, os professores intervêm, mostrando a inadequação das representações dos mestrados, seja sobre a organização de determinado gênero textual, seja nas exposições teóricas sobretudo.

De acordo com Bronckart (2006, p.155), quando um agente (re)produz um tipo de discurso, ele deve proceder ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, mentais e linguageiros, que são os raciocínios. Em nossos resultados, constatamos que, nas versões, encontramos um “diálogo” entre os orientadores e os mestrados, criando segmentos do tipo misto interativo-teórico. Verificamos que esse “diálogo” tem a função de intervir no raciocínio lógico dos estudantes, a fim de que as representações individuais dos mestrados estejam mais adequadas com as representações coletivas.

Conforme nossas análises permitem entrever, os estudantes apresentam graus diferentes de aprendizagem dos conceitos – abordaremos essa questão com mais profundidade nas discussões da próxima pergunta de pesquisa. Na fase inicial das pesquisas, os comentários dos orientadores nos permitem perceber que os estudantes elaboram relações associativas entre os conceitos de modo a substituí-los por outro, compreendendo-os como sinônimos. A nosso ver esse raciocínio lógico associativo mostra uma aprendizagem ainda inicial dos conceitos teóricos. Discutimos, nas análises, que esse tipo de raciocínio lógico aparece, também, na fase intermediária (Estudante 2) e final (Estudante 3).

Por sua vez, na fase intermediária da pesquisa, levanta-se a hipótese de que os estudantes já demonstram saber construir um raciocínio lógico explicativo dos conceitos, apresentando um grau maior de aprendizagem. Porém, nesse raciocínio, os conceitos se parecem, externamente, com os verdadeiros conceitos, faltando-lhes outros atributos internos importantes nas explicações. Esse tipo de raciocínio lógico pode ser encontrado, também, na fase final das pesquisas, isto é, os mestrados finalizam os trabalhos, supomos, ainda com processos de aprendizagem dos conceitos a serem maturados.

Portanto, podemos pensar, à guisa de Bota (2018, p.223), que quanto maior for a aprendizagem epistêmica dos conceitos científicos de determinado aparato teórico, maior é a possibilidade de verificarmos uma maior capacidade de fazer interagir a linguagem com o

pensamento. É importante realçar que, na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem é de ordem qualitativa-dinâmica e não da ordem quantitativa-estática.

Agora, passemos às considerações do segundo nível da arquitetura textual, ou seja, os mecanismos de textualização. Para Bronckart (2006, p.148), o segundo nível é constituído pelos mecanismos que contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática. Dentre esses mecanismos, interessamo-nos pela coesão nominal.

Esses mecanismos têm como função introduzir os temas novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto. Atréamos a noção de coesão nominal aos trabalhos de Mondada e Dubois (1995, 2003), as quais entendem as “retomadas ou sua continuidade na sequência do texto”, considerando não somente os referentes, porém os processos de referenciação. Em outras palavras, as autoras consideram que a coesão deva ocorrer no processo interacional do qual o texto faz parte, como um produto da intersubjetividade. Tomando essa ideia para o nosso contexto de pesquisa, a interação entre os orientadores e os mestrados, de acordo com as análises, nas versões, gera modificações nos textos, tal como constatamos nas versões finais. Nesse sentido, foi mais valioso nos atentarmos aos processos de referenciação.

Considerando-se, por exemplo, os comentários dos orientadores aos segmentos escritos, nos quais os mestrados explicavam algum conceito teórico de forma instável, é possível verificar que, após as mudanças solicitadas nos comentários, tínhamos uma exposição mais adequada. Nos termos de Mondada e Dubois (1995, 2003) poderíamos pensar que temos um novo objeto-de-discurso, reformulado por meio das interações propiciadas na prática formativa do mestrado, em que o par mais experiente emite comentários verbais sobre as atividades as quais, ele e o par menos experiente, fazem em colaboração.

Em consequência desse processo, muitas explicações conceituais inadequadas foram alçadas a exposições condizentes com uma determinada teoria, assim, nas palavras de Cavalcante (2000, 2003), os objetos-de-discurso foram recategorizados, pois, para a autora (CAVALCANTE, 2000, 2003), ao recategorizar um objeto, o locutor o apresenta sob novas luzes, enquadra-o em novas categorias, procurando chamar a atenção para novas qualidades/propriedades.

Do ponto de vista das retomadas coesivas, dois tipos foram verificados: a retomada por termos genéricos e por expressões comparativas. A primeira encontramos especificamente nas análises dos exames de qualificação e, a segunda, em diversos momentos tanto na fase intermediária, quanto final das pesquisas dos três estudantes. Os termos genéricos, segundo

podemos concluir de nossos resultados, podem evidenciar uma generalização de possíveis relações encontradas entre as análises parciais.

Para Koch (2006, p.268), os termos genéricos são usados, pois a escolha de uma palavra mais específica exigiria um raciocínio mais elaborado, logo se torna menos custoso recorrer a um termo imediatamente acessível. Pensando em nossos resultados, isso ocorre pois os estudantes, por um lado, tinham realizado poucas análises e ainda estavam coletando os dados; por outro, os mestrandos estavam em um momento de desenvolvimento de um mecanismo psicolinguageiro por meio do qual eles poderiam fazer generalizações menos fortuitas. Esse mecanismo é caracterizado, segundo nossas análises, pelas retomadas por expressões comparativas.

Avançando em nossas reflexões e em linha com o pensamento vigotskiano, podemos retomar a ideia de que a palavra tem uma função de atribuir um significado categorial. Para Luria (2001, p. 36), a palavra não somente referencia um objeto, mas também o analisa, o introduz em um sistema de complexos enlaces e relações. Nessa direção, podemos pensar que, nas generalizações por termos genéricos, ainda se verificam dificuldades em categorizar as relações percebidas entre os dados.

Muito embora tenham também aparecido nos relatórios de qualificação, as generalizações com retomadas por expressões comparativas foram mais frequentes no final das pesquisas, como observamos nas análises das dissertações de mestrado e nas defesas. Ainda de acordo com Luria (2001), atribuindo-se um sentido categorial aos objetos por meio da linguagem, coloca-se em uso a função de abstração, análise e generalização, cindindo um atributo do objeto para inseri-lo em uma categoria. O atributo que serve para generalizar, por meio das expressões comparativas, vincula os objetos em um conjunto, dando-lhes um contorno definido. Sobre isso, lembremo-nos de que, de acordo com Vigotski ([1934] 2009, p.225), “uma das características do pensamento por complexos é o fato de ele ser extremamente instável, ceder seu lugar a outro atributo de forma alguma privilegiado em comparação com todos os demais. Não é o que ocorre com o pensamento potencial”.

Em seguida, discutiremos nossos resultados a partir do terceiro nível da arquitetura textual, ou seja, os mecanismos enunciativos. Nesse nível, temos a responsabilização enunciativa e a modalização, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa. A distribuição das vozes visa “fazer visíveis” as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto (BRONCKART, 2006, p.149). A modalização, por sua vez, serve para explicitar os

julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias sobre determinados aspectos do conteúdo temático.

Em relação às vozes, constatamos, nos resultados das nossas análises, uma mesma configuração polifônica tanto nos capítulos de fundamentação, quanto nos capítulos de Análises/resultados das pesquisas. Trata-se da voz do pesquisador em formação, ou seja, dos estudantes e da voz do pesquisador experiente, ou seja, dos orientadores. Discutiremos sobre as duas vozes a seguir, abordando também os resultados referentes às modalizações.

Nas análises dos capítulos de Fundamentação Teórica, verificamos a voz do pesquisador em formação, quando este busca explicar um conceito teórico, nos projetos de pesquisa, muitas vezes fazendo associações inadequadas, mudando inclusive a sua nomenclatura tal como é proposta na teoria que utiliza; ou expondo o conceito com certa “aparência” de correção semântica, no entanto ainda não considerando alguns atributos importantes na definição, nos relatórios de qualificação. Pela voz do pesquisador em formação, constatamos modalizações epistêmicas, sobretudo nos excertos de exposição teórica, pois os estudantes expressam o valor de verdade daquilo que é enunciado por meio do uso do presente gnômico ou implicações pessoais em verbos como “acreditar”, entre outros. Tomando o conceito polifônico de captação e subversão de Maingueneau (2008), poderíamos pensar que há graus de subversão e captação dos conceitos, no processo formativo do mestrado, pois, nos projetos de pesquisa, há subversões que demonstram uma aprendizagem epistêmica de baixa abstração, porém isso vai se modificando ao longo do tempo. Nesse processo de captação e subversão, a voz do pesquisador experiente tem papel fundamental, porque ela vai demonstrar uma responsabilização enunciativa de formação, identificando e comentando as inadequações das exposições teóricas e, nesse aspecto, levantamos a hipótese de que isso auxilia em uma captação mais satisfatória dos conceitos.

Em relação às modalizações, averiguamos que a voz do pesquisador experiente demonstra uma avaliação pautada nos critérios das normas em uso, logo trata-se de modalizações deônticas, verificamos linguisticamente por verbos no imperativo, como “Defina esse conceito”, “Veja se é isso”, “Procure direito...”; expressões que indicam dever, como “É preciso que...”, “Você precisa...” ou cuidado, em “Cuidado porque o [autor] não usa esse termo”, entre outras.

Nas análises dos capítulos de Análises/resultados das pesquisas, a voz do pesquisador em formação se revela, quando elabora generalizações dos dados, a partir de algum atributo comparador encontrado. Retomando o contexto de produção das dissertações de mestrado,

dissemos que, para Severino (1993, p.116), a dissertação de mestrado tem como objetivo fundamental a análise e interpretação do material coletado. Nesse sentido, verificamos que a voz do pesquisador em formação assume a responsabilidade pelas interpretações e generalizações das análises, seja de forma mais explícita usando pronomes de primeira pessoa, seja por meio dos verbos indicadores de posicionamento enunciativo (TUTIN [2010] 2015).

Em decorrência, as modalizações são lógicas, pois são pautadas nos critérios das condições de verdade, como fatos atestáveis, possíveis, prováveis ou eventuais. As marcas que indicam isso são as expressões como, “Podemos dizer que...”, “Pode se configurar como...”, “É possível afirmar...”, entre outras.

A voz do pesquisador, nesse processo, atua como uma voz social, concordando ou não com as generalizações realizadas. As modalizações encontradas nessas avaliações são deônticas, evidenciadas, sobretudo pelas expressões que indicam cuidado como “[[Estudante], cuidado pois...], entre outras.

A seguir, mostraremos um quadro com os resultados das análises dos textos dos três estudantes de mestrado por gênero textual, a fim de facilitar a compreensão das mudanças encontradas em nosso estudo longitudinal:

Figura 9 - Índices linguageiros para a compreensão do desenvolvimento

	Fase inicial			Fase intermediária			Fase final		
	<i>Projetos de pesquisa</i>			<i>Relatório de qualificação</i>			<i>Dissertação de mestrado</i>		
<i>Estudante 1</i>		X							
<i>Estudante 2</i>		X							
<i>Estudante 3</i>		X							

Raciocínio lógico com pensamento associativo de baixa abstração	Generalizações das análises com retomada por termos genéricos	Maior subversão dos conceitos da voz do pesquisador em formação
Raciocínio lógico com pensamento por conceitos semelhantes aos “verdadeiros”	Generalizações das análises com retomada por expressões comparativas	Menor subversão dos conceitos da voz do pesquisador em formação
Raciocínio lógico com eventual pensamento por conceitos		

Vejamos, agora, a resposta à *terceira pergunta de pesquisa*, na qual abordaremos a relação entre as respostas das duas questões anteriores à questão da aprendizagem epistêmica. Lembremos de que a terceira pergunta procurava investigar se havia relação entre o desenvolvimento do pesquisador, o uso da linguagem e a aprendizagem epistêmica.

Como já apontamos, as respostas às duas questões de pesquisa anteriores serão importantes para a compreensão da aprendizagem epistêmica, ao longo do processo formativo do mestrado. Na primeira pergunta de pesquisa, discutimos que, segundo o esquema vigotskiano de desenvolvimento, explicado por Bronckart ([2008] 2013, p.89), ao entrar em contato com as atividades humanas, o indivíduo recebe os elementos de informação provenientes de sua história cultural, ou lhe colocam a disposição os elementos das representações coletivas através das práticas humanas. Aplicado em nossa pesquisa, podemos pensar que os orientadores intervêm no mundo discursivo criado na escrita dos alunos, a fim de adequar as representações individuais sobre os conceitos em conformidade com as normas dos conhecimentos validados pelo coletivo, isto é, o par mais experiente busca inserir o par menos experiente em um grupo que compartilha um mesmo arcabouço teórico.

Ainda segundo Bronckart ([2008] 2013, p.89), os elementos novos apropriados pelos novos membros do grupo geram um conflito com a organização psíquica já existente, fornecendo elementos, cuja aprendizagem gera para as entidades psíquicas um teor novo.

Sobre as funções psicológicas superiores nos adultos, abordamos, na primeira pergunta de pesquisa que, conforme entende Bota (2018), “O desenvolvimento adulto aproveita as oportunidades oferecidas por esta instabilidade sistêmica [das funções psicológicas já estabilizadas], mas em vez de deixá-la perturbar, desarticular e finalmente impedir o sistema de funcionar, o desenvolvimento mobiliza seu potencial criativo”⁸³. Já na segunda pergunta de pesquisa, levantamos a hipótese de que há uma relação entre a aprendizagem epistêmica e a possibilidade da produção de um raciocínio lógico, oriundo da mobilização do potencial criativo da relação entre o pensamento e a linguagem. Assim, podemos supor que o raciocínio que culminou com a elaboração do termo “correção camuflada” tem como base os conceitos científicos já existentes. Isso vai ao encontro das reflexões de Friedrich (2012, p.99-100), tendo como base o pensamento vigotskiano, quando afirma que os conceitos científicos não estabelecem uma relação direta com o mundo, eles são, generalizações de segunda ordem, pois sempre se realizam por intermédio de outro conceito, logo eles são “generalizações das generalizações”. Voltaremos a essa questão posteriormente.

De acordo com os resultados das nossas análises, pudemos constatar graus parcialmente variados de aprendizagem dos conceitos ao longo do processo de mestrado, percorrido pelos três participantes de nosso trabalho. Abaixo, ilustraremos essa ideia:

⁸³ A citação integral, em francês, está mais acima, no início das discussões dos resultados. (Tradução nossa).

Figura 10 - Aprendizagem epistêmica dos conceitos teóricos durante o processo do mestrado

	<i>Fase inicial</i> Projetos de pesquisas	<i>Fase intermediária</i> Relatórios de qualificação	<i>Fase final</i> Dissertações de mestrado
<i>Estudante 1</i>			
<i>Estudante 2</i>			
<i>Estudante 3</i>			

Pensamento por complexos associativos	Pensamento por pseudoconceitos	Possível início de um pensamento por conceito
--	---------------------------------------	--

Interpretando o quadro acima, vemos que a fase inicial do mestrado, segundo os comentários dos orientadores, parece evidenciar uma aprendizagem ainda incipiente dos conceitos. Podemos dizer que os mestrandos estão em um processo inicial da “aprendizagem epistêmica”, ou seja, mais especificamente, uma “aprendizagem superficial” (BOTA, 2018, p.225), isto é, inicia-se um processo pelo qual os estudantes poderão desenvolver uma capacidade para fazer a linguagem e o pensamento interagirem de uma nova maneira, a fim de se apropriar dos conceitos e raciocínios científicos, porém se trata de uma aprendizagem somente verbal, que não produz nenhuma capacidade “complexa”, pois os estudantes interiorizam os novos signos eventualmente com traços residuais do seus valores terminológicos-conceituais.

Retomando as nossas análises do contexto de produção dos projetos de pesquisa, dissemos que os Estudantes 1 e 2 já tinham realizado trabalhos de Iniciação Científica, nos quais eles utilizaram muitos conceitos das mesmas teorias adotadas nos trabalhos de mestrado. Mesmo assim, alguns conceitos estavam em processo de aprendizagem, outros, que foram adotados somente na pesquisa de mestrado, ainda necessitavam igualmente de uma aprendizagem mais consistente. Pelo quadro acima, não podemos afirmar categoricamente que só há pensamento por complexos de tipo associativo na aprendizagem dos conceitos, na fase inicial do processo de mestrado, pois também podemos supor encontrar pseudoconceitos.

Contudo, pelos textos que analisamos, podemos dizer que o pensamento por complexos de tipo associativo com baixo grau de abstração é recorrente no início do processo formativo. De acordo com Vigotski ([1934] 2009, p.180), esse tipo de pensamento pode aparecer, pois a “linguagem do adulto também está cheia de resíduos do pensamento por complexos” ou “o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas” (VIGOTSKI, ([1934] 2009, p.228-229).

Situação distinta é encontrada na fase intermediária, na qual os conceitos ainda não maduros parecem ser preponderantes, porém ainda encontramos resíduos do pensamento por complexo de tipo associativo, como verificamos no relatório de qualificação da Estudante 2. Isso nos indica que há conceitos mais custosos de serem aprendidos e, no geral, os estudantes apresentam certa dificuldade de se apropriar de todos os atributos dos conceitos, porém, externamente, suas explicações conceituais parecem fidedignas. Segundo Vigotski ([1934] 2009, p.218), “Os pseudoconceitos não são apenas uma conquista exclusiva da criança. Neles também se verifica com grande frequência o transcorrer do pensamento no nosso [dos adultos] dia a dia”. Nesse momento do processo do mestrado, portanto, podemos pensar, à esteira de Bota (2018, p.226) que os três estudantes apresentam uma “aprendizagem estrutural”, isto é, uma aprendizagem que produz novas conexões entre o pensamento e a linguagem, mas somente em limites restritos. Os signos são interiorizados em algumas das suas funções generalizantes e os mestrando os reconstroem parcialmente.

A respeito dos pseudoconceitos, é importante reafirmar, assim como explicamos em nossa Fundamentação Teórica que, para Vigotski ([1934] 2009), sem o estágio intermediário dos pseudoconceitos, o pensamento por complexos se desenvolveria sem direção para a formação dos conceitos verdadeiros, de forma que cada indivíduo daria seu próprio significado, isto, obviamente, impediria toda vida social devido à impossibilidade de comunicação entre os seres humanos. Nesse sentido, os processos de aprendizagem estrutural pelos quais passam os estudantes, em nosso contexto de pesquisa, é essencial para que, futuramente, eles possam adentrar em processos de aprendizagem funcional.

Finalmente, na fase final da pesquisa, constatamos que os pseudoconceitos ainda estão presentes, no entanto podemos levantar pontos interessantes para nossa discussão.

Em primeiro lugar, o pensamento por complexo de tipo associativo ainda aparece nesse momento, ou seja, ao final da pesquisa os estudantes podem ainda apresentar uma aprendizagem custosa de determinados conceitos.

Na fase final da pesquisa, os três estudantes demonstram utilizar os conceitos científicos aprendidos para elaborar processos generalização e abstração. Em dois exemplos discutidos anteriormente, verificamos que a noção de “diálogo” e as noções de “tipos de correções”, segundo vários *experts* (Ruiz, Serafine e Tapia), foram retomadas, o que pode demonstrar uma apropriação qualitativamente satisfatória de alguns conceitos.

Retomando os três níveis de aprendizagem epistêmica propostos por Bota (2018, p.226), nosso desejo é grande em afirmar que constatamos uma “aprendizagem funcional”, pois

poderíamos pensar que o Estudante 1 teria adentrado nesse nível de aprendizagem. Entretanto, lembremo-nos de que, neste nível, o processo de aprendizagem permite não somente a uma produção de certas conexões pontuais (ou momentâneas) entre o pensamento e a linguagem, mas a uma capacidade permanente de realizar tais conexões, que afeta outros conhecimentos interiorizados anteriormente. Nesse caso, de acordo com Bota (2018), o aprendiz seria capaz de reconstruir um sistema de conceitos aberto, podendo “ultrapassar” seus atributos, a fim de “realimentar” o sistema. Assim, no caso do Estudante 1, o raciocínio que culminou com a generalização de “correção camuflada” apareceu uma única vez nos seus dados, de modo que, embora nos limita à uma afirmação mais inovadora, aponta-nos para uma aprendizagem funcional prospectiva, em maturação.

Em segundo lugar, reavendo as considerações de Bota (2018, p.234) acerca da relação entre a aprendizagem epistêmica e o desenvolvimento, considera-se que o desenvolvimento seria o processo que produz uma reorganização no conjunto dos conhecimentos disponíveis no indivíduo. Nesse sentido, só é possível falar de desenvolvimento epistêmico se considerado o efeito que a aprendizagem pode exercer sobre os pré-construídos coletivos, em um domínio específico. Assim, o desenvolvimento epistêmico propriamente dito ocorreria, quando o aprendiz pode mobilizar a sua capacidade para reinvestir os pré-instrumentos coletivos e contribuir para a sua transformação, mobilização e contribuição, que seriam validadas pelo coletivo. Desse modo, podemos levantar a hipótese de que o Estudante 1 pode ter mobilizado os conceitos já aprendidos, a fim de transformá-los em algo novo, no entanto nossa pesquisa não pode validar a noção de “correção camuflada”, pois isso deve ser feito pelos *experts* desse domínio teórico específico.

Por fim, retomando nossas discussões sobre os conceitos advindos do pensamento potencial, dissemos que as generalizações por expressões comparativas agrupam um certo conjunto de análises por meio de um atributo que é comum aos objetos do grupo. Interessante notar que, na maioria dos casos, os estudantes usam um conceito das teorias adotadas em suas pesquisas como instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012) para agrupar as análises, isto é, o conceito passa ser o atributo formador do pensamento potencial, que pode nos indicar, de fato, que os conceitos científicos estão sendo apropriados e utilizados para processos de generalização e abstração.

Finalizadas nossas discussões dos resultados da pesquisa, passemos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordaremos nossas considerações finais, apontando as contribuições, restrições e futuros trabalhos, em termos teóricos e metodológicos, bem como para outras áreas de estudos. Antes disso, faremos uma síntese de nossos resultados à luz do objetivo geral de nossa pesquisa de doutorado.

De acordo com a nossa Introdução, propusemos, à esteira de nossa pesquisa anterior (SANTOS, 2016), investigar o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado. Especificamente, propusemos verificar a capacidade que os estudantes apresentam de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como eles são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Naquela ocasião, estudamos o processo da Iniciação Científica por meio dos textos produzidos durante a formação, porém sem analisarmos as versões dos textos, bem como não considerando a fase intermediária do processo, senão a fase inicial e final. Assim, diante dos resultados que obtivemos, questionamo-nos sobre o papel das versões dos textos no processo formativo, assim como o que as produções textuais intermediárias revelariam sobre o desenvolvimento do pesquisador, especificamente da capacidade de fazer interagir o pensamento e a linguagem para aprender os conceitos e raciocínios científicos.

Diante das conclusões de nossa pesquisa anterior e da necessidade, tal como mostrada em nossa Introdução, de investigações científicas nas quais o processo do mestrado fosse estudado de forma longitudinal, propomos avançar em nossas reflexões sobre o desenvolvimento do pesquisador, mas, agora, discutindo-o em outro nível de formação, no mestrado acadêmico. Logo, objetivamos nesta tese estudar, através dos textos produzidos pelos estudantes no decorrer do processo formativo, como ocorre o desenvolvimento do pesquisador ao longo do mestrado acadêmico, particularmente a capacidade que os estudantes apresentam de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como eles são utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Em suma, buscamos compreender quais os índices textuais e discursivos que permitiram descrever, explicar e discutir as raízes desse desenvolvimento.

Como contribuições, pudemos discutir que as versões dos textos escritos com os comentários tiveram uma relevante função em nossa Metodologia, pois, por meio delas, foi possível verificar o que os estudantes ainda não sabiam fazer sem ajuda, na versão comentada dos textos, necessitando, assim, dos pares mais experientes da interação formativa.

Compreendemos, portanto, que os orientadores procuraram provocar, por meio de seus comentários, conflitos gerenciáveis pelos mestrandos, permitindo-lhes que pudessem avançar em seu nível real de desenvolvimento.

Os nossos resultados gerais apontam que, especialmente nos textos escritos e nas diferentes versões, o mundo discursivo criado pelos estudantes é questionado pelos orientadores, ou seja, os orientadores intervêm, mostrando a inadequação das representações dos mestrandos nas exposições teóricas sobretudo. Assim, as versões permitem entrever um “diálogo” (entre o par mais e menos experiente), o qual tem a função de intervir no raciocínio lógico dos estudantes, a fim de que as representações individuais dos mestrandos estejam mais adequadas com as do coletivo.

Em consequência desse processo, os estudantes progredem em seu nível de aprendizagem epistêmica, desde a fase inicial do processo até a final. Discutimos que os projetos de pesquisa podem mostrar uma aprendizagem epistêmica superficial, porém, as interações verbais formativas vistas nas versões dos textos contribuem, supomos, para uma aprendizagem epistêmica estrutural, na qual os mestrandos produzem novas conexões entre o pensamento e a linguagem, mas somente em limites restritos. Nesse nível, os estudantes parecem reconstruir parcialmente o sistema de conceitos propostos pelo dispositivo de formação tal como buscamos mostrar nas análises dos relatórios de qualificação e nas dissertações de mestrado.

Em suma, nossa pesquisa permite discutir o desenvolvimento do pesquisador, particularmente através de um aperfeiçoamento da capacidade de fazer interagir o pensamento com a linguagem para se apropriar dos conceitos e raciocínios científico e, ainda, pelo viés de como os conceitos aprendidos podem funcionar como instrumentos psicológicos de processos de generalizações e abstrações das análises/resultados das pesquisas. Enfim, constatamos que o desenvolvimento dessa capacidade não ocorre naturalmente, mas sim pode ser debatido através das interações verbais formativas entre um par experiente e outro menos experiente, em uma prática científica específica.

Depois de exposta a síntese de nossos resultados a partir dos nossos objetivos, passaremos às contribuições teóricas e metodológicas da nossa pesquisa.

1. Contribuições teóricas

Nossas contribuições teóricas podem ser discutidas no âmbito do ISD, em especial de vertentes de interesse, dentro da teoria, que ainda carecem de investigações científicas. Assim, em primeiro lugar, trataremos das nossas contribuições em relação à aprendizagem epistêmica, discutindo a questão dos raciocínios a partir da mobilização dos tipos de discurso. Depois, abordaremos a aprendizagem social, evidenciando as restrições impostas ao nosso trabalho para um aprofundamento dessa questão. Finalmente, abordaremos nossas contribuições para pesquisas em estudos linguísticos, baseadas no ISD, em que a dimensão processual e temporal é adotada.

1.1 Aprendizagem epistêmica

A partir da tese de Bota (2011), dois aportes teóricos foram enfatizados: o conceito de aprendizagem epistêmica, partir desse quadro teórico, e a compreensão dos raciocínios em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva.

No tocante à aprendizagem epistêmica, nossa pesquisa levantou pontos de discussão sobre como os conceitos e os raciocínios são apropriados pelos mestrandos, dentro do dispositivo de formação. Nele, o par mais experiente, *expert* em determinadas correntes teóricas e em realização de pesquisas, comenta as exposições escritas dos estudantes, levando-os a revisarem um determinado conceito, a fim de que este seja apresentado em conformidade com as representações dos especialistas.

Em relação aos raciocínios, nossa pesquisa traz aspectos elucidativos dos princípios estabelecidos por Bota (2011), para a compreensão dos raciocínios em uma perspectiva sociointeracionista. Retomaremos esses princípios⁸⁴:

- É no nível do texto, enquanto unidade da comunicação, que os processos de abstração e generalização são possíveis, mais especificamente a partir da organização discursiva de um texto e da produção dos mundos discursivos. Assim, é a partir dos estágios maiores da textualidade (dos tipos de discurso) que pode ocorrer a interação entre os signos e os processos de abstração e a generalização.

Nossa pesquisa mostra que o par mais experiente do processo formativo, os orientadores, em nosso caso, interferem justamente nos mundos discursivos criados pelos

⁸⁴ Os princípios de Bota (2011), em itálico, foram traduzidos por nós.

estudantes, no âmbito do tipo de discurso teórico, possibilitando uma aprendizagem epistêmica. Com apoio em nossos dados e análise, em nossa tese, levantamos a hipótese de que esse tipo de aprendizagem favoreça não somente a apropriação dos conceitos, mas também, eventualmente, a possibilidade de processos de generalização e abstração a partir deles.

O próximo princípio, exposto por Bota (2011), refere-se ao necessário uso da linguagem, para que o raciocínio tenha recursos na produção de um processo de abstração e generalização. Entendemos que o raciocínio possa explorar mecanismos linguísticos, a fim de que se desenvolva. Vejamos o princípio abaixo:

- O raciocínio explora certos mecanismos semiológicos como recursos de um processo de abstração e de generalização

Nossas análises permitem discutir a afirmação acima, em dois momentos do processo formativo. Na fase intermediária (o exame de qualificação), os estudantes, buscando relacionar as análises preliminares realizadas e as quais eles estão construindo, valem-se dos termos genéricos, para generalizá-las. Também, na fase intermediária do processo formativo, bem como na fase final, aparecem formas de generalização próximas aos chamados conceitos potenciais, os quais se valem dos conceitos científicos apropriados e das expressões comparativas como instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012) de generalização.

Vejamos, a seguir, o próximo princípio estabelecido por Bota (2011):

- Os conceitos, portanto, são considerados como o produto semio-lógico ou semio-cognitivo derivados de um raciocínio pela condensação dos processos de abstração e de generalização na entidade semiológica.

Constatamos, em nossas análises, que a possível noção de “correção camuflada”, elaborada pelo Estudante 1, é o produto de um raciocínio lógico pelo qual o mestrando, diante de uma situação-problema verificada nas suas análises, não consegue compreender seus dados, pois os conceitos adotados não dão conta de explicar a peculiaridade encontrada. Assim, o estudante se vale da situação concreta na qual os conceitos foram elaborados, usando-os em outra, de modo a modificar os seus atributos e, conseqüentemente, produzir algo novo. Desse modo, supomos que a expressão “correção camuflada” é a generalização de vários processos de abstração, os quais tiveram início em processos de aprendizagem epistêmica.

Embora tenhamos trazido para nossas Considerações Finais apenas esse exemplo, acreditamos que ele revela o processo que ocorreu em outros momentos dos textos e, também, com os outros estudantes, ainda que em graus diferentes. Nesse sentido, trata-se de um caso “exemplar”, pois ele ilustra o desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes no processo formativo do mestrado.

1.2 Aprendizagem social

Nossas análises, assim como abordamos na discussão dos resultados, apontam que, além da aprendizagem epistêmica, também é iniciada uma aprendizagem social, isto é, conforme Bronckart (2006), uma aprendizagem dos gêneros textuais enquanto práticas de linguagem em determinada atividade, em nosso caso, a científica. Isso pode ser constatado em diversos comentários dos orientadores, tanto nos projetos de pesquisa, quanto nas dissertações de mestrado, nos quais os professores interferiam em determinado segmento de discurso teórico não para comentar sobre a exposição conceitual, mas para mostrar que determinados conteúdos temáticos seriam mais pertinentes em outras partes dos gêneros textuais.

Embora tenhamos discutido, em nossas análises, aspectos dessa aprendizagem, seja na fase inicial do processo formativo, com os projetos de pesquisa, seja na fase final, através das dissertações de mestrado, acreditamos que outros trabalhos, munidos de materiais distintos, poderiam discutir exclusivamente como ocorre a aprendizagem social e o que de fato foi aprendido pelos mestrandos durante o processo de formação. Desse modo, podemos formular uma nova questão para pesquisas futuras: *Quais são os saberes de fato aprendidos pelos estudantes sobre os gêneros textuais acadêmicos durante o processo formativo do mestrado?*

1.3 Processos de linguagem dinâmicos

Em nosso capítulo de Fundamentação Teórica, explicamos que, segundo Bulea (2006), seria pertinente para os avanços do interacionismo sociodiscursivo, os estudos linguísticos em processos dinâmicos, isto é, em processos nos quais a “flecha do tempo” permitisse compreender a dinamicidade do uso da língua. Para Bulea (2006), baseada nos pressupostos saussurianos, compreender o aspecto “dinâmico” é se opor a uma concepção de que a interação verbal é uma simples troca entre duas pessoas. Portanto, investigar os fenômenos languageiros de forma longitudinal, processual, implica considerar a influência da temporalidade nas

explicações fornecidas, logo considerar as transformações ocorridas durante o processo. Esses estudos permitiriam, segundo a autora, “Analisar o caráter não mecânico das interações de linguagem” (BULEA, 2006, p. 413).

Nossos resultados mostram que as interações verbais praticadas no percurso formativo do mestrado, entre os pares mais experientes e os menos experientes, podem permitir que processos de aprendizagem epistêmica sejam iniciados, possibilitando aos estudantes um aperfeiçoamento da capacidade de fazer interagir o pensamento e a linguagem. De modo mais específico, ao interferir nos mundos discursivos criados pelos estudantes nos textos, os orientadores possibilitam mudanças das representações individuais dos mestrandos acerca dos conceitos científicos, gerando, então, possivelmente, raciocínios lógicos mais válidos. Em conclusão, as interações formativas que analisamos não possuem um caráter mecânico, o que nos leva a trazer para a discussão a seguinte citação de Bulea (2006, p. 414), que aponta como importante “Considerar a comunicação como transmissão de signos e línguas, isto é, como um processo de transformação qualitativa do material semiótico e não um simples "deslocamento" de algo de pessoa para outra.”.

Nossos resultados podem apontar para uma transformação qualitativa do material semiótico, pois a aprendizagem epistêmica pode permitir o aperfeiçoamento dos segmentos em discurso teórico, logo do raciocínio lógico, como verificamos entre a fase intermediária e final das pesquisas. Na fase intermediária, por exemplo, tomando as generalizações das análises e resultados, percebemos que o raciocínio lógico pode apresentar contornos indefinidos e imprecisos. Na fase final, todavia, constatamos a produção de um raciocínio lógico capaz de utilizar os conceitos científicos apropriados para fazer a generalização. Portanto, podemos supor que houve uma transformação qualitativa do material semiótico, enfatizando a dinamicidade do processo formativo.

Bulea (2006, p.414) também indica a importância de “Analisar a mudança linguística como processo global de reorganização do sistema da língua e os mecanismos de analogia na criação lexical como construção de estruturas ordenadas”, como uma forma de compreender a dinamicidade do processo.

Com essa proposta em mente, discutimos que o Estudante 1 pode ter apresentado uma generalização um pouco diferente, a qual culminou com o termo “correção camuflada”. Interessante nos atentarmos para a criação lexical elaborada para nomear o termo “correção camuflada”. Para se chegar a tal generalização, o mestrando utilizou os conceitos já existentes sobre correção, os quais foram adotados em sua pesquisa e, a partir deles, propôs um possível

novo conceito que desse conta de interpretar algumas análises realizadas. Em outras palavras, o estudante fez uma relação de “analogia” entre os nomes dos conceitos, criando um termo a partir deles.

As considerações que acabamos de apresentar nos permitem concluir que nossa pesquisa mostrou a dinamicidade dos processos linguageiros e sua importância na aprendizagem e no possível desenvolvimento das pessoas.

2. Contribuições e restrições metodológicas

Primeiramente, trataremos das contribuições, restrições e novos trabalhos a partir do nosso contexto de pesquisa. Em seguida, discorreremos sobre as restrições impostas pelos participantes do nosso estudo. Depois, abordaremos as restrições advindas dos materiais coletados e da seleção dos dados. Finalmente, mostraremos nossas contribuições em relação às categorias de análise.

2.1 Em relação ao contexto de pesquisa

Nosso trabalho apresentou uma novidade em termos metodológicos⁸⁵, pois investigamos um dispositivo de formação de pesquisadores desde a sua fase inicial até as intermediárias e finais. Isto é, propusemos um estudo longitudinal do dispositivo de formação do mestrado acadêmico tal como delimitado, em nosso contexto de pesquisa – a FFLCH-USP, especificamente em três programas de pós-graduação da Faculdade de Letras, todos pertencentes à grande área de Linguística e Literatura.

Alguns autores da área de Metodologia Científica definem, já explicamos, o conceito de conhecimento científico (RUIZ, 1982, p. 92; BARROS; LEHFELD, 2000, p. 36) como aquele nos quais os fenômenos são investigados em suas causas, ou seja, os fenômenos são descritos e explicados em suas “origens genéticas”. Dessa forma, acreditamos que, mesmo em um contexto muito específico, produzimos um conhecimento científico relevante para discussão do desenvolvimento do pesquisador.

⁸⁵ Como mostramos em nossa Introdução, diversos trabalho que tiveram o mestrado como foco de investigação, não buscam estudá-lo, de forma longitudinal, enquanto um processo, no qual a fator da temporalidade é importante. Em nosso grupo de pesquisa, entretanto, podemos citar os trabalhos de Lousada (2006) e Tonelli (No prelo) como estudos nos quais a “flecha do tempo” foi considerada para coleta dos dados e análises do material.

Aqui, podemos formular uma questão que poderá servir para novas investigações: *Em outros contextos, com outros dispositivos de formação de pesquisadores no mestrado, os resultados seriam semelhantes?*

Essa reflexão nos impõe duas restrições: i) tomamos como objetivo de investigação um dispositivo de formação de mestrado de um contexto muito particular e de uma mesma grande área. Entretanto, há outros tipos de mestrados acadêmicos, na área de Linguística e Literatura, com prescrições distintas e uma organização de produção textual também destoante. O questionário que aplicamos para a escolha dos participantes de nossa pesquisa já apontava para essa questão; ii) considerando-se outras grandes áreas de pesquisa das Ciências Exatas ou Biológicas, parece-nos importante investigar esses outros processos formativos, pois é possível que haja diferenças em relação aos resultados aos quais chegamos.

Embora essas restrições se imponham, podemos dizer que o nosso trabalho contribui com uma nova reflexão sobre o desenvolvimento do pesquisador no mestrado, pois, como mostramos em nossa Justificativa na Introdução desta tese, embora muitas pesquisas tenham o mestrado como foco, geralmente elas não o analisam enquanto um processo formativo, com estágios iniciais e finais.

Por fim, ainda pensando em nosso contexto de pesquisa, há outros dispositivos de formação, como o doutorado. Nossa pesquisa teve como foco o processo do mestrado, o que nos leva a nos indagar se haveria diferenças encontradas no processo formativo do doutorado em relação aos nossos resultados, tendo em vista que, se por um lado, os gêneros textuais prescritos são os mesmos ao longo do processo, por outro os doutorandos estão em um estágio diferente de aprendizagem epistêmica. Assim, podemos pensar na seguinte pergunta para uma pesquisa futura: *Como se dá o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do doutorado?*

2.2 Em relação aos participantes da pesquisa

Mostramos, em nossa Fundamentação Teórica, que os estudos longitudinais nem sempre são previstos nos estudos de Metodologia Científica enquanto um tipo de pesquisa específico, porém, quando o são, explica-se que esse tipo de investigação teve seu início nos trabalhos em psicologia infantil. Todavia, o nosso dispositivo de formação tem como público-alvo os adultos e não as crianças ou adolescentes. Estudar as mediações formativas para adultos é um dos principais interesses do interacionismo sociodiscursivo, como destacam Bronckart,

Bulea e Bota (2006). Mesmo nos estudos vigotskianos sobre o desenvolvimento dos conceitos, que têm prioritariamente como foco experimentos com crianças, é feito um paralelo com o desenvolvimento dos indivíduos em estágio adulto. De fato, Vigotski ([1934] 2009), em diversos momentos, correlaciona seus experimentos pensando em um público não infantil.

Considerando os adultos selecionados em nossa pesquisa, explicamos, em nossa Metodologia, que os três mestrados foram escolhidos, após a aplicação de um questionário, cuja distribuição ocorreu via solicitação do pesquisador às secretarias de Pós-graduação da Faculdade de Letras. Dos 16 respondentes, somente três foram escolhidos, pois não tinham passado ainda pelo exame de qualificação, tinham versões dos textos prescritos para entrega no mestrado em uma mesma ordem. Assim, o número de participantes pode ser uma restrição de nosso trabalho.

Contudo, lembremo-nos de que nossa pesquisa assume os pressupostos vigotskianos e, para o psicólogo russo, o desenvolvimento do humano é variável, pois, ao contrário da visão piagetiana, as práticas formativas e a aprendizagem têm papel fundamental na discussão sobre o desenvolvimento (BRONCKART, 2006). Por isso, não intentamos em nosso trabalho demonstrar que os três participantes se desenvolveram igualmente, ao contrário, procuramos mostrar o que foi possível de aprender dentro do dispositivo de formação do mestrado, tal como aplicado em nosso contexto específico de pesquisa. Posto isso, consideramos vantajosa a ideia de termos uma população maior de análise, a fim de buscarmos os pontos de convergência ou não com os resultados os quais alcançamos.

2.3 Em relação aos materiais coletados

Em adição, as pesquisas que encontramos e que indicamos na Introdução, geralmente, valem-se de questionários ou relatos de mestrados ou egressos, a fim de estudar o processo formativo do mestrado. No entanto, optamos por coletar como material de análises os textos que, obrigatoriamente, os mestrados - em nosso contexto - devem produzir, pois, esta se mostrou a melhor maneira de verificar o desenvolvimento dos alunos enquanto pesquisadores. De fato, à luz do interacionismo sociodiscursivo, assumimos um pressuposto de que os textos são o espaço entre as representações individuais e coletivas, logo, por meio deles, podemos encontrar traços e pistas que nos permitam discutir o processo formativo e, também, o desenvolvimento do pesquisador.

No tocante às práticas de linguagem, adotamos como procedimento de seleção de dados a obrigatoriedade de produção de determinados gêneros textuais como um critério para a coleta do material a ser analisado. Porém, sabemos que outros textos poderiam compor esse material, como relatos de experiências, gravação e transcrição de reuniões entre os mestrandos e seus orientadores, bem como gravações de apresentações orais realizadas pelos estudantes em eventos e os debates que delas advêm; poderíamos ter pensado em realizar entrevistas com os alunos ou mesmo ter coletado as versões, cujos comentários foram realizados em papel e não usando recursos de texto do computador, entre muitos outros dados.

Entretanto, duas ponderações cabem a essa restrição; em primeiro lugar, cada orientador tem os seus modos de correção, porém todos os estudantes, participantes da nossa pesquisa, tinham versões dos projetos, relatórios e dissertações com comentários feitos com recursos do computador, porém nem todos tinham, por exemplo, versões corrigidas em papel; em segundo lugar, mesmo que haja outras práticas de linguagem no processo formativo do mestrado, os estudantes, em nosso contexto, precisam obrigatoriamente entregar a versão final de três gêneros escritos e se submeter a dois momentos de arguição oral. Essa reflexão nos encaminha a uma questão para investigações futuras: *Coletando-se outros materiais verbais dos estágios iniciais, intermediários e finais do mestrado, alcançaríamos os mesmos resultados aos quais nossa pesquisa chegou?*

2.4 Em relação à seleção de materiais para análise

Em nossa Metodologia, buscamos descrever com detalhes os procedimentos usados para a escolha dos trechos selecionados para as análises. Para isso, construímos tabelas com o número total de comentários encontrados nos textos considerados como “versão comentada”, e quais trechos foram considerados para as análises. Em nossas análises, também buscamos dar uma dimensão geral dos textos e indicar os elementos os quais emergiam como mais pertinentes para aprofundamento analítico. Para tanto, também elaboramos gráficos. No tocante aos dados orais, criamos tabelas com a duração dos áudios selecionados para as análises e a quantidade de linhas transcritas por participante da interação. Enfim, embora consideramos que existam programas para comparar textos, valemo-nos dos recursos oferecidos pelas ferramentas digitais Word e Excel, a fim de inserir a análise de alguns elementos quantitativos a nossa pesquisa, predominantemente qualitativa. Essa reflexão pode nos levar a uma outra indagação para

futuras investigações: *As ferramentas digitais de comparação de textos poderiam apontar outros índices linguísticos que nos permitissem discutir o desenvolvimento do pesquisador?*

2.5 Em relação às categorias de análises

Para as análises, selecionamos as categorias da arquitetura textual propostas pelo ISD. Sobre essas categorias, Bronckart ([1997] 1999, p.339) assume a necessidade de que elas sejam complementadas por outras, advindas dos estudos linguístico-discursivos. Desse modo, buscamos atrelar as categorias do ISD a outras, as quais teriam, coerentemente, uma possível relação com os pressupostos teóricos que adotamos.

Em relação ao contexto de produção, buscamos compreender como, de acordo com os especialistas nos estudos de Metodologia Científica e, também, outros autores que trabalham com a perspectiva dos gêneros textuais, porém em outras vertentes, discutem o papel social do pesquisador e dos destinatários na produção dos gêneros, quais as funções sociais desses textos na atividade científica, entre outros aspectos.

Ademais, a fim de analisar os tipos de discurso, buscamos trazer autores, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), para contribuir com as análises do discurso teórico; e “dialogamos” com pesquisadores brasileiros da Análise da Conversação, como Rodrigues (2001) e Urbano (2005), para a discussão do discurso interativo.

Outrossim, a fim de complementar os mecanismos de textualização, utilizamos conceitos da Linguística textual, por meio dos estudos de Mondada e Dubois (1995, 2003), Cavalcante (2000, 2003), Koch e Marcuschi (2005) e Koch (2006). Dessa forma, pudemos incluir e destacar duas noções que foram bastante importantes para nossas análises: i) por um lado, a partir desses trabalhos, adotamos o conceito de “referenciação” como uma categoria importante articulada à coesão nominal; ii) por outro, consideramos uma contribuição relevante a utilização do estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos proposto por Vigotski ([1934] 2009), em especial, as fases desse desenvolvimento, para uma complementação interpretativa das categorias de análise textual selecionadas⁸⁶.

Por fim, em complementação aos mecanismos enunciativos, buscamos outros autores que nos auxiliassem em uma compreensão mais refinada das vozes e modalizações. Assim, nos valem dos estudos de Volóchinov ([1929] 2013), Maingueneau (2008), Tutin ([2010] 2015),

⁸⁶ Importante lembrar de que, à guisa de Vigotski ([1934] 2009), não tomamos as fases do estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos como categorias de análise textual e discursiva, porém como noções de linguagem para contribuir na interpretação dos resultados das análises dos mecanismos de textualização.

bem como Fløttum e Vold ([2010] 2015). Esses estudos complementaram nossas análises das vozes, dos posicionamentos enunciativos e das modalizações.

Em conclusão, buscamos relacionar coerentemente as categorias do ISD a outras, porém nossos dados poderiam ter sido analisados no âmbito de outros aportes teóricos, com outras categorias de análise discursiva e linguístico-discursivas. Assim, uma nova pergunta se coloca para futuras pesquisas: *Mudando-se os aportes teóricos e as categorias de análise, teríamos resultados próximos aos que obtivemos?*

3. Contribuições para outras áreas de estudo

A nossa pesquisa pode ter um potencial para contribuir nas discussões erigidas em dois domínios de estudos, a Pedagogia Universitária e o Letramento Acadêmico. Abaixo, mostraremos esse possível diálogo.

3.1 Contribuições para os estudos em Pedagogia Universitária⁸⁷

Acreditamos que os resultados da nossa pesquisa sejam pertinentes para um diálogo com os estudos em Pedagogia Universitária, que têm como um dos focos de investigação a função formativa da dimensão profissional do professor universitário.

De acordo com Zabalza (2004), o professor universitário possui três grandes dimensões na definição de seu papel como docente: a dimensão pessoal, administrativa e profissional. A dimensão profissional configura os componentes essenciais que definem essa profissão. Nessa dimensão, Zabalza (2004, p.114) enfatiza que é preciso que os professores universitários não apenas sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. A dimensão formadora resulta de dois caminhos de atuação: um diretamente voltado para a formação em seu sentido individual, e outro, voltado para a formação por meio dos conteúdos selecionados e, principalmente, da abordagem e das metodologias empregadas (ZABALZA, 2004, p.115).

Para o autor (ZABALZA, 2004), a função formativa do professor universitário é indefinida, o que faz com que seja difícil avaliar o seu desempenho; e o segundo complicador

⁸⁷ Vale destacar que, em 2018, o pesquisador cursou a disciplina Docência no Ensino Superior: fundamentos teórico-metodológicos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Nessa disciplina, tivemos contato com autores de referência em Pedagogia Universitária, como Miguel Zabalza, Maria Isabel Cunha, Ilma Passos Alencastro Veiga, entre outros.

ocorre, pois, muitas vezes, os professores veem a si mesmos mais como pesquisadores (no campo científico) ou como profissionais (no campo aplicado: médicos, advogados, economistas, etc.) do que como professor de fato e, menos ainda, como formadores.

Diante das considerações acima, acreditamos que a nossa pesquisa, ancorada na grande área de Letras e concentrada nos Estudos Linguísticos, pode mostrar como as interações verbais nas versões dos textos evidenciam a importância da função formativa do professor universitário, mais especificamente, a dimensão formadora por meio das abordagens e conteúdos selecionados para a pesquisa. No mais, nosso trabalho permite verificar que o papel do professor universitário enquanto formador, particularmente de novos pesquisadores, é essencial, a fim de que possam ocorrer processos de aprendizagem epistêmica, os quais poderão possibilitar a elaboração de novos aportes que, de fato, mostrem o progresso da ciência.

3.2 Contribuições para os estudos em Letramento Acadêmico

Consideramos que a nossa pesquisa possa contribuir para uma reflexão nos estudos em Letramento Acadêmico, mais especificamente, na discussão sobre os modos de construção dos saberes por meio das práticas de linguagem.

Ao traçar um panorama dos estudos que tomam o discurso científico como foco de análise, Rinck ([2010] 2015, p.59) distingue dois tipos de abordagens. As primeiras questionam a atividade científica e mostram o interesse de fazê-la por meio dos signos e textos que ela produz. As segundas descrevem as características linguísticas do discurso científico e, assim, esclarecem a atividade científica. Em suma, os desafios comuns dessas abordagens é questionar, de um lado, os modos de construção dos saberes a partir da âncora material nos signos e nos textos e, de outro, os modos de validação do saber (RINCK, [2010] 2015, p.64).

Dentre as abordagens acima, podemos citar a retórica da ciência, análise lexical, semiótica, ou pragmática/enunciativa, além, evidentemente, da abordagem por meio dos gêneros textuais, à qual nos filiamos. Dentre as diversas correntes teóricas, as quais têm os gêneros textuais como objeto de investigação, assumimos, nesta pesquisa de doutorado, a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

Dessa forma, nosso trabalho pode contribuir na discussão sobre o papel dos textos, dos gêneros textuais e das interações formativas e verbais entre orientadores e mestrandos, a fim de compreender a apropriação dos conceitos e, por meio dela, compreender como os raciocínios lógicos, indicadores da construção de novos saberes, são construídos.

Por fim, acreditamos que nosso trabalho abordou o tema do desenvolvimento do pesquisador, no processo formativo do mestrado acadêmico, especialmente a capacidade que os estudantes apresentaram de fazer interagir o pensamento e a linguagem, a fim de aprenderem os conceitos e raciocínios científicos, e como eles foram utilizados nas análises dos dados das pesquisas. Valemo-nos de instrumentos teórico-metodológicos específicos, buscando demonstrar algumas hipóteses pelas quais o desenvolvimento possa ser investigado. Desse modo, nosso estudo apresenta uma contribuição original a respeito do tema pesquisado, especialmente no campo teórico do interacionismo sociodiscursivo.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA, Sonia Maria Pereira de. **A singularidade nas produções universitárias: impressão de uma escrita**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, Catia Duarte. **A comunicação científica na ciência da informação: análise das temáticas das dissertações aprovadas no curso de Mestrado em Ciência da Informação PPGCI/UFBA no período de 2001/2012**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

ANTONIO, Ana Maria. **Mestrado acadêmico em Bioengenharia EESC de 1980 a 2012: avaliação dos egressos**. 2014. Tese (Doutorado em Bioengenharia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BEGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. **Tranel**, n.23, p. 227-271, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; [VOLOSHÍNOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRICELLI, Ermelinda; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Entrevista com Professor Jean-Paul Bronckart em colaboração com Ecaterina Bulea. **Revista L@el em (Dis)Curso**, v. 3, p. 3-12, 2011.

BARROS, Aidil Jesus Paes Barros.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.

BAZERMAN, Charles et al. **Lifespan Development of Writing Abilities**. Illinois: NCTE Press, 2018.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BOTA, Cristian. **Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire. Pour une analyse sociodiscursive de travaux de validation pour les cours**. 2011. Tese (Sciences de l'Éducation) - Universidade de Genebra, Genebra.

_____. **Pensée verbale et raisonnement: les fondements langagiers des configurations épistémiques**. Berna: Peter Lang, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1ªed. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.11, p. 49-69, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Une science du langage pour une science de l'humain. In: **Actes du 1º Congrès mondial de linguistique française**, p. 47-60, 2008a.

_____. Genres de textes, types de discours, et “degrés” de langue. **Revue Texto!**, v. XIII, n. 1, 2008b.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. 1ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2008c.

_____. Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. **Estudos linguísticos**, n. 3, p. 31-62, 2009.

_____. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. **Revista Nonada**, v.2, n.17, 2011.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 85 – 108.

_____. Os gêneros de texto, quadros organizadores da verdadeira vida dos signos. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; BUENO, Luzia; GUIMARÃES, Anna Maria de Mattos. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BULEA BRONCKART, Ecaterina; FRAGA, Dinorá Moraes de. Apports de la Thermodynamique à la Réflexion sur le Langage: Un entretien avec Ecaterina Bulea Bronckart. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

BULEA, Ecaterina; BOTA, Christian; BRONCKART, Jean Paul. L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. **Education permanente**, n. 168, p. 31-57, 2006.

BULEA, Ecaterina; BRONCAKRT, Jean-Paul. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, v. 22, n. 12, p. 42-83, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Expressões Indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. 2000. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco.

_____. Mônica Magalhães. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 44, p. 105-118, 2003.

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. **O Gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente**. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação) - Universidade Federal do Pará, Belém.

DE MAURO, Tullio. Introduction. In: Ferdinand de Saussure. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1975. p. I-XVIII.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; TOULOU, Simon. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Genève: Carnets des sciences de l'éducation, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al.. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 125-140, 2016.

FINGER, Andrew Beheregarai. **A qualidade dos cursos de mestrado em administração: uma avaliação pela percepção discente**. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FLORENCIO, Raíssa Milena Silva. **Perfil das egressas do curso de mestrado em enfermagem da Universidade Federal da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal da Bahia, Bahia.

FLØTTUM, Kjersti; VOLD, Eva. O *Ethos* autoatribuído de autores (alunos doutorandos) no discurso científico. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. **Letramento e Formação universitária**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 57 – 95.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FULGÊNCIO, Lúcia. **O problema da interpretação dos elementos anafóricos**. 1983. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais.

GENETTE, Gérard. **Introduction à l'architexte**. Paris: Seuil, 1979.

IGREJA, Suelen Gragatti da. **O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

KLEINA, Claudio. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba: IDESC BRASIL, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Léxico e progressão referencial. In: Graça Maria Rio-Torto; Fátima Silva; Olívia Maria Figueiredo. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. 1ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 263-276.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta**, v.14, n. Especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, v. 14, 1998.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do Desenvolvimento Psico-intelectual da Criança em Idade Escolar. In: VIGOTSKI et al. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-84.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CARLOS, Josely Teixeira; CUNHA, Cleide Lúcia; PIRIS, Eduardo Lopes. **Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED**. São Paulo: Paulistana, 2010. v. 1.

_____. OLIVEIRA, Siderlene Muniz; Barricelli, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Estudos Linguísticos**, v. 40, p. 627-640, 2011.

_____. ROCHA, Suélen Maria. Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem do FLE. **Eutomia**, v. 1, p. 581-603, 2014.

_____. SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. La construction du raisonnement dans le texte scientifique. **SHS Web of Conferences**, v. 8, p. 1063-1080, 2014.

_____. ROCHA. Suélen Maria; GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 321-356.

_____. DEZUTTER, Olivier. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**, Montréal, 2016.

_____. DEZUTTER, Olivier; ZAVAGLIA, Adriana . Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire. **Scripta**, v. 21, p. 65, 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem e Pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

_____. LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2008.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référénciation. **Tranel**, n. 23, p. 273-305, 1995.

_____. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica. Magalhães.; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Passos para a elaboração de material didático: o gênero dissertação de mestrado. **Raído**, v. 1, p. 85-94, 2009.

OLIVEIRA, Kelly Gomes de. **A leitura do outro e a modalidade linguística**: impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. **Temas Em Psicologia**, v. 2, p. 1-9, 1995.

_____. Vygotsky e o processo de formação dos conceitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl.; DE LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

QUADROS, Helder Madruga de. **Mestrados na área de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre o perfil dos egressos. Pelotas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas.

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. **O discurso universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. 2010. 106 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

RINCK, Fanny. Análise Linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. **Letramento e Formação universitária**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 57 – 95.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2001, p.13-32.

RODRIGUES, Fracieli Socoloski. **Análise crítica de gênero de relato de pesquisa sobre escrita**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

SALOMON, Delcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na Iniciação Científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHNEUWLY, Bernard. Le 7ème chapitre de "Pensée et langage" de Vygotsky: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. **Enfance**, v. 42, p. 23-30, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Margarete Fatima Pauletto. **Dissertações de Mestrado**: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Maria Suely Fernandes da. **O mestrado em educação da UEL**: um estudo das dissertações 1995-2006. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação de professor de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SOMENSI, Neura Fazolo. **Variáveis que influenciam o desenvolvimento do conhecimento no curso de mestrado, na percepção dos egressos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Tatiana Roberta de. **Análise sobre estudos do lazer em mestrados em Turismo e hospitalidade no Brasil (2001-2007)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais.

TUTIN, Agnès. *Neste artigo, desejamos mostrar que...* Léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de Ciências Humanas. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. **Letramento e Formação universitária**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 129 – 162.

TORISU, Edmilson Minoru; CAMPOS, Ilaine da Silva. **Vigotski e o processo de formação de conceitos**. Apresentação oral. 2011.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: Dino Preti. **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 115-140.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevič. **Marxisme et philosophie du langage** : Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Tradução de Patrick Sériot; Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010.

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovitch. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKYI, Lev Seminovitch. **Pensée et Langage**. Tradução de Françoise Seve. 3 ed. Paris: La dispute, 1997.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKYI, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. LURIA, Alexander Romanovitch; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro. 2005.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. El significado histórico de la crisis de la Psicología: Una investigación metodológica. In: VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica. Madrid: Editorial Pedagógica, 2013.

WEINRICH, Henrich. **Le temps**. Paris: Seuil, 1973.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. Os gêneros orais no programa ler e escrever do Estado de São Paulo. **Revista Intercâmbio**, v. XXVI, p. 114-128, 2012.

_____. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. **Revista Intercâmbio**, v. XXXI, p. 38-54, 2015.

ANEXOS

Em pen-drive.