



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

LUANA PINHEIRO SOUZA



**A ATIVIDADE DE PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA
ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

JOÃO PESSOA – PB

2020

LUANA PINHEIRO SOUZA

**A ATIVIDADE DE PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA
ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva

JOÃO PESSOA – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

S729a Souza, Luana Pinheiro.

A ATIVIDADE DE PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU:
UMA ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA / Luana
Pinheiro Souza. - João Pessoa, 2020.
121 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Pós-graduação
Stricto Sensu. 3. Pesquisadores-doutorandos. 4.
Atividade de Pesquisa. I. da Silva, Regina Celi Mendes
Pereira. II. Título.

UFPB/BC

LUANA PINHEIRO SOUZA

**A ATIVIDADE DE PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA
ANÁLISE INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística

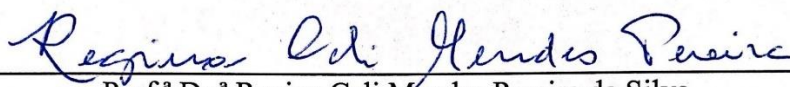
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

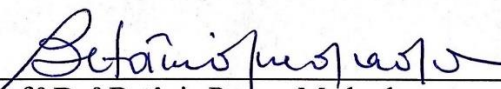
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva

João Pessoa – PB, 20 de fevereiro de 2020

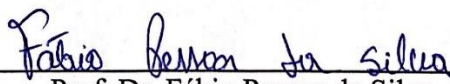
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva
(Orientadora – PROLING/UFPB)



Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado
(Examinadora Interna – PROLING/UFPB)



Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
(Examinador Externo – UFPB)

Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

RESUMO

A formação de professores inicial e continuada, as práticas formativas, as práticas de letramentos, os gêneros textuais, a cultura disciplinar e o contexto acadêmico como um todo têm sido objeto de diversos estudos e discussões no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil e no exterior que, coadunada aos princípios teórico-epistemológicos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), tem proporcionado a investigação e a compreensão do desenvolvimento e agir humano por meio das práticas languageiras situadas materializadas nos textos-discursos. No entanto, estudos sobre pesquisadores em processo de formação ainda carecem de reflexão no âmbito do contexto acadêmico e das práticas formativas e discursivas. Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivos identificar quais elementos estão inerentes à atividade de pesquisa dos doutorandos, bem como analisar de que maneira(s) o doutorando compreende sua atividade de pesquisa e de que forma(s) esse doutorando se percebe (ou não) como pesquisador e, ainda, de que forma a cultura disciplinar (HYLAND, 2000) exerce influência na percepção e compreensão dessa atividade. Com base em tais objetivos, levantou-se como hipótese que a emergência na atividade de pesquisa, as ferramentas das quais os doutorandos se apropriam para o desenvolvimento de suas atividades, os outros e, ainda, a noção de responsabilidade acadêmico-social são fatores que podem influenciar na forma como esses doutorandos compreendem as suas atividades de pesquisa. Sendo esta pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, adotou-se a entrevista semiestruturada como instrumento gerador dos dados que compõem seu *corpus*. A análise desses dados pautou-se na proposta metodológico-analítica da arquitetura textual (MACHADO; BRONCKART, 2009) com ênfase em três categorias: conteúdos temáticos, índices de pessoa e modalizações. Para tanto, foram analisados textos-discursos produzidos por dois pesquisadores-doutorandos, um do Programa de Pós-graduação em Letras e outro do Programa de Pós-graduação em Engenharia Mecânica da Universidade Federal da Paraíba. A partir da análise desses textos-discursos, foi possível elencar um conteúdo temático mais geral que se desdobrou em três subtemas evidenciados pelos colaboradores, a saber: emergência na atividade de pesquisa; mediações formativas: as ferramentas e os outros; e noção de responsabilidade acadêmico-social. Com base na análise de tais conteúdos, os resultados mostraram que a prática de pesquisa desde a graduação e a influência da cultura disciplinar são significativas no desenvolvimento das atividades de pesquisa que continuam na pós-graduação. Além disso, os professores e orientadores citados por nossos colaboradores tiveram um papel importante no “tornar-se pesquisador” de nossos doutorandos, e que a noção de responsabilidade acadêmico-social está bastante relacionada à forma como o pesquisador encara as demandas de sua atividade.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Pós-graduação *Stricto Sensu*. Pesquisadores-doutorandos. Atividade de Pesquisa.

ABSTRACT

Initial and continuing teacher education, training practices, literacy practices, textual genres, disciplinary culture and the academic context as a whole have been subject of several studies and discussions in the field of Applied Linguistics in Brazil and abroad that, in line with the theoretical-epistemological and methodological principles of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), it has provided the investigation and understanding of human development and action through the language practices materialized in the speech texts. However, studies on researchers in the process of formation still need reflection in the context of the academic field and the formative and discursive practices. Thus, this research aims to identify which elements are inherent to the research activity of PhD students, as well as to analyze and interpret how the PhD student understands his research activity and in what way(s) this PhD student perceives himself (or not) as a researcher, and also, how the disciplinary culture influences the perception and understanding of this activity. Based on such questions, it was hypothesized that the emergence in research activity, the tools that the PhD students appropriate for the development of their activities, the others and, still, the notion of academic-social responsibility are factors that can influence how these PhD students understand their research activities. Since this research is of a qualitative-interpretative nature, the semi-structured interview was adopted as an instrument that generates the data that make up its corpus. The analysis of these data was based on the methodological-analytical proposal of textual architecture (MACHADO; BRONCKART, 2009) with an emphasis on two categories: thematic content and person indexes. To this end, text-speeches produced by two researchers, one from the Postgraduate Program in Letters and the other from the Postgraduate Program in Mechanical Engineering at the Federal University of Paraíba, were analyzed. From the analysis of these texts-speeches, it was possible to list a more general thematic content that unfolded into three sub-themes evidenced by the collaborators, namely: emergence in the research activity; formative mediations: tools and others; and notion of academic-social responsibility. Based on the analysis of such content, the results showed that research practice since graduation and the influence of disciplinary culture are significant in the development of research activities that continue in graduate school. In addition, the professors and advisors cited by our collaborators played an important role in “becoming a researcher” for our PhD students, and that the notion of academic-social responsibility is closely related to the way the researcher faces the demands of his activity.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. *Stricto Sensu* Postgraduate. PhD researchers. Research Activity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALTER – Grupo de Pesquisa em Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

ATA – Ateliê de Textos Acadêmicos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Cultura Disciplinar

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Conselho Nacional de Pesquisas

CNPG – Conselho Nacional de Pós-Graduação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT – Conteúdo Temático

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GELIT – Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LAEL – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita

MEC – Ministério da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGEM – Programa de Pós-graduação em Engenharia Mecânica

PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PROLING – Programa de Pós-graduação em Linguística

PS – Parecer Sucupira 977/65

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RFC – Reforma Francisco Campo

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Crescimento dos cursos de pós-graduação na última década	25
Figura 2 – Folhado textual.....	39
Figura 3 – Níveis de análise textual.....	40
Figura 4 – Tipos de discurso.....	41
Figura 5 – Atividade de trabalho simples.....	45
Figura 5 – Atividade de trabalho de Samuel	78
Figura 5 – Atividade de trabalho de Emanuel	79

QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores da pesquisa.....	54
Quadro 2 – Sistematização das entrevistas.....	57
Quadro 3 – Temas das entrevistas	59
Quadro 4 – Condições de produção com base em aspectos do mundo físico	59
Quadro 5 – Condições de produção com base em aspectos do mundo sociossubjetivo ..	60

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 O FAZER CIENTÍFICO E A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	16
2.1 O fazer científico: atividade de pesquisa e construção do conhecimento	16
2.2 A pós-graduação no Brasil: panorama histórico.....	17
2.2.1 A ascensão da pós-graduação <i>stricto sensu</i> brasileira nas últimas décadas	23
2.2.2 A pós-graduação <i>stricto sensu</i> entre crescimentos e estagnações	28
3 ÁREA, TEORIA E EPISTEMOLOGIAS.....	32
3.1 A LA e o ISD: construindo conhecimentos sobre práticas sociais e linguageiras	32
3.2 Procedimentos de análise dos textos-discursos no quadro do ISD.....	38
3.3 Compreendendo a atividade de pesquisa como trabalho no quadro do ISD: as mediações formativas e a cultura disciplinar.....	44
4 CONSTRUINDO ESTA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
4.1 Núcleo da pesquisa	50
4.2 Cenário da pesquisa	52
4.3 Protagonistas sociais: os pesquisadores-doutorandos.....	53
4.4 Entrevista como instrumento viabilizador dos textos-discursos dos pesquisadores-doutorandos	55
4.5 Procedimentos e categorias de análise dos textos-discursos	60
5 O QUE TEMATIZAM OS PESQUISADORES-DOCTORANDOS QUANTO AOS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM SUAS ATIVIDADES DE PESQUISA?	62
5.1 Emergência na atividade de pesquisa	63
5.2 Mediações formativas: as ferramentas e os outros	67
5.3 Noção de responsabilidade acadêmico-social	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXO E APÊNDICES	93
Anexo A – Notação utilizada nas transcrições dos áudios das entrevistas.....	94
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	95
Apêndice B – Questionário sociocultural.....	97
Apêndice C – Transcrição da entrevista do pesquisador-doutorando Samuel	98
Apêndice D – Transcrição da entrevista do pesquisador-doutorando Emanuel.....	114

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesse percurso dialético e nesses movimentos retóricos eu me frustrei, me transformei, me (re)construí (PINHEIRO, 2019)¹.

A busca pelo conhecimento é um dos propósitos basilares dos seres humanos desde os primórdios da humanidade. Tão inquestionável é esse fato que a frase aristotélica “todos os homens têm, por sua natureza, o desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 2002, p. 3) tornou-se um dos axiomas mais retratados na literatura. Seja o conhecimento empírico, seja o científico, estes encontram-se na gênese dos homens, uma vez que é a partir dessa incessante busca que os seres humanos fomentam sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Assim sendo, o fazer científico atrelado ao conhecimento empírico alicerçam o modo como os seres humanos estabelecem suas relações com o mundo e com os demais seres humanos; destarte, constroem, transformam, aperfeiçoam e fazem progredir a sociedade. São, portanto, práticas sócio-históricas inerentes ao discurso e à ação/atividade humana.

Nesse sentido, o fazer científico, a pesquisa e a produção do conhecimento despontam da necessidade de respostas às demandas sociais em constante estado de mudança, pois a produção do conhecimento através da pesquisa potencializa o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, industrial e, obviamente, humano e profissional, transformando as formas de organização, cooperação e atividades humanas, bem como o modo de ver, representar e agir no mundo.

Ao pensarmos no aprimoramento da vida em sociedade, percebemos que o ensino superior desempenha um papel significativo frente a essas questões, pois tem por objetivos a formação de profissionais em diferentes áreas através do ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; a formação de cientistas e pesquisadores mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas áreas do conhecimento; e, por fim, mas não menos importante, a formação do cidadão no sentido de sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007).

À vista disso e dado o contexto sócio-histórico e econômico que estamos vivendo, o mercado de trabalho vem se tornando cada vez mais exigente e seletivo e, consequentemente, mais competitivo. Logo, a educação superior tornou-se não somente importante, mas extremamente necessária por possibilitar que os indivíduos tenham uma profissionalização de excelência e possam ocupar melhores cargos no mercado de trabalho com maiores

¹ Epígrafe de autoria própria.

remunerações, visando não apenas o crescimento profissional, mas também almejando ampliar seus conhecimentos. Esses têm sido alguns dos motivos que levam um expressivo número de estudantes a ingressarem em cursos de graduação e pós-graduação, buscando suas formações como graduados, especialistas, mestres e doutores em determinada área. Contudo, o processo de formação na pós-graduação *stricto sensu* pressupõe que o estudante se insira em um contexto permeado por constantes atividades de pesquisa bem maior do que na graduação, levando-o a assumir uma “roupagem”, mesmo que temporária, de pesquisador em formação, uma vez que o caráter substantivo da pós-graduação *stricto sensu* visa a “[...] produção do conhecimento através da prática da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores” (SEVERINO, 2014, p. 42).

O percurso de formação do pós-graduando implica diversos fatores, entre os quais podemos mencionar a necessidade de adotar uma postura investigativa mediante a efetiva prática de pesquisa, o vínculo estabelecido com o professor-orientador, a participação nas aulas, a apropriação das práticas discursivas e dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico, a participação em eventos, a produção de artigos científicos e as demais atividades acadêmicas. Sendo assim, a motivação para esta pesquisa surgiu como forma de tentar compreender a construção do pesquisador em formação, uma vez que a própria autora desta pesquisa se vê, momentaneamente, assumindo esse papel.

Como aludido anteriormente, o objetivo da ciência é entender os fenômenos do real² e buscar respostas para as mais diversas necessidades da sociedade. E a pesquisa, sobretudo aquela que desenvolvemos aqui, é “um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85), isto é, investigando problemas socialmente relevantes e considerando as demandas da sociedade. Nessa perspectiva, entendemos pesquisa como sendo

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, **nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática** (MINAYO, 1994, p. 17, [grifos do original]).

Ao dialogarmos com a afirmação de Minayo (1994), reconhecemos que as pesquisas científicas se fazem pertinentes quando destinadas a compreender as dimensões da realidade, em meio às “[...] exigências constitutivas do próprio modo de ser da vida acadêmica da pós-graduação” (SEVERINO, 2014, p. 35).

² Nos referimos a todos os aspectos da realidade, seja ela natural, física, biológica, humana, social etc.

Dado o foco de nossa pesquisa, acreditamos que a análise das práticas languageiras se torna o meio mais apropriado para alcançarmos nossos objetivos. Isso se justifica porque a linguagem, sendo uma capacidade inerentemente humana, constrói sistemas complexos de interação e, assim, viabiliza as interpretações das concepções, representações, posicionamentos, perspectivas e pontos de vistas de nossos colaboradores em relação às suas atividades de pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada – LA e nos fundamentos teórico-epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, uma vez que encontramos neles um modo de fazer pesquisa que levanta e discute problemas do mundo real vivido pelos atores³ que fazem parte do contexto no qual nos dispusemos a investigar. E com vistas a atingir os objetivos deste trabalho, propomo-nos a analisar os textos-discursos de dois doutorandos de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Assim sendo, a partir da fala desses dois pesquisadores em formação, foi possível gerarmos os dados que nos direcionam pelo caminho em busca de respostas à pergunta que deu origem a esta pesquisa:

- Quais elementos são constitutivos da atividade de pesquisa de dois doutorandos da UFPB?

Intentando responder nosso questionamento, três objetivos de pesquisa foram delineados. O objetivo geral é identificar quais elementos estão inerentes à atividade de pesquisa dos doutorandos, ao passo que os objetivos específicos são:

- Analisar de que maneira(s) o doutorando compreende sua atividade de pesquisa, bem como de que forma(s) esse doutorando se percebe (ou não) como pesquisador.
- Discutir a influência da cultura disciplinar na percepção e compreensão do doutorando em relação à sua atividade de pesquisa.

A partir desses objetivos, levantamos como hipótese de nosso estudo que a emergência da atividade de pesquisa, as ferramentas das quais os doutorandos se apropriam para o desenvolvimento de suas atividades, os outros⁴ e, ainda, a noção de responsabilidade acadêmico-social e a cultura disciplinar de cada área são fatores que podem influenciar na forma

³ Entendemos por “ator” aquele que representa, que assume um papel dentro de um enredo ou cenário. E utilizamos o termo “atores” para nos referirmos aos indivíduos que, como agentes sociais, realizam e desempenham atividades, e mantêm relações dentro dos mais variados modos de organização da sociedade. Portanto, nesta pesquisa, nossos atores são os pesquisadores-doutorandos em processo de formação.

⁴ Por exemplo, orientadores, colegas, demais pesquisadores, comunidade acadêmica em geral, instâncias governamentais, sociedade, etc.

como esses doutorandos compreendem as suas atividades de pesquisa, sendo com base nisso que buscamos atingir os objetivos traçados.

Assim sendo, este trabalho se alinha às pesquisas e estudos do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho – GELIT (UFPB/CNPq) e do Ateliê de Textos Acadêmicos – ATA (UFPB/CÁTEDRA-UNESCO), que têm desenvolvido trabalhos que focalizam práticas de letramentos, formação inicial e continuada de professores, formação acadêmica, contexto da educação básica e da educação superior, parâmetros de constituição e produção de textos acadêmico-científicos, práticas discursivas e formativas, além de trabalhos com foco na influência das diferentes áreas do conhecimento, bem como na influência das culturas disciplinares na escrita acadêmica e na materialidade textual-discursiva. Sendo estes dois últimos os aspectos que justificam a seleção de colaboradores de diferentes áreas do saber, de modo que essas óticas têm fornecido os subsídios que alicerçam nossa pesquisa.

Entre as pesquisas desenvolvidas pelos grupos, sobretudo pelo ATA, podemos citar aquelas que mais se relacionam com o nosso trabalho e que, de certa forma, contribuíram para o enriquecimento teórico e crítico de nossa pesquisa, sendo estas a pesquisa de Pereira *et. al* (2019), intitulada “Modos de escrever e modos de construir conhecimentos científicos: processos em interface”, que tem como foco a apresentação de um panorama das concepções de ciência que norteiam as diferentes formas de construção do conhecimento e que evidenciam a interferência do campo e da cultura disciplinar na materialidade textual, nomeadamente os elementos constitutivos de artigos científicos nas áreas do Direito, Engenharia(s), Enfermagem, Jornalismo, Linguística, Literatura, entre outros; o trabalho de Silva e Silva (2019) que, alinhado aos critérios de cientificidade, evidencia a maneira como os profissionais da área de Jornalismo atuam a partir de uma cultura disciplinar específica, bem como de que forma os aspectos dessa cultura são constatados no modo de escrita da área; a pesquisa de mestrado desenvolvida por Dias (2018), que aborda as práticas de letramento vivenciadas por alunos em formação escolar e acadêmica que proporcionaram o contato com a pesquisa; o trabalho de Leitão e Pereira (2014) que, ao abordar a construção do conhecimento científico em diferentes áreas do saber, focaliza as especificidades do domínio discursivo científico frente aos demais domínios de construção do conhecimento; e, ainda, o trabalho de Sousa (2014), que aborda a escrita acadêmica no ensino superior a partir da análise das introduções de artigos científicos elaborados por alunos de graduação. Além dos trabalhos citados, diversos outros vêm sendo desenvolvidos pelos grupos supracitados desde 2011, fomentando a pesquisa crítica e reflexiva de modo a enriquecer o conhecimento científico.

Ademais, outras pesquisas⁵, afora dos grupos aos quais este trabalho está vinculado, abordam aspectos relacionados à nossa problemática, a exemplo da pesquisa de Cavalcante (2014), que analisa a concepção do docente universitário acerca do ser reflexivo, crítico e transformador como características do ser pesquisador; do trabalho de Oliveira (2013), que investiga as representações sociais sobre a atividade de pesquisa desenvolvida por profissionais das áreas de Ciência e Tecnologia; e da tese de doutorado de Costa (2008), que problematiza a construção do pesquisador tendo em vista a presença do discurso do outro no texto.

Embora os trabalhos citados dialoguem com nossa pesquisa, visto discutirem, assim como nós, aspectos relacionados à construção do conhecimento científico, à influência da cultura disciplinar nas diferentes áreas do saber, à atividade de pesquisa e às características do pesquisador, julgamos que nosso trabalho se diferencia dos já mencionados na medida em que este tem como principal objetivo identificar elementos inerentes à atividade de pesquisa de dois doutorandos de áreas do conhecimento distintas, buscando interpretar a partir dos textos-discursos desses doutorandos de que maneira(s) eles compreendem sua atividade de pesquisa, se percebendo (ou não) enquanto pesquisadores. Desse modo, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir, a partir de um outro olhar, para as discussões e reflexões acerca das temáticas mencionadas.

Diante do exposto, este trabalho está organizado em seis capítulos: este primeiro, de caráter introdutório, com a finalidade de situar e traçar um panorama mais geral sobre a proposta desta pesquisa; o segundo capítulo é voltado para apresentação e identificação do contexto no qual a pesquisa se insere, nomeadamente discutindo questões sobre o fazer científico e sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; o terceiro capítulo trata da apresentação e discussão do aparato teórico-epistemológico que fundamenta nossa pesquisa; ao passo que o quarto capítulo apresenta o processo metodológico utilizado na composição do estudo, detalhando a natureza da pesquisa e os procedimentos de geração dos dados; o quinto capítulo é destinado à análise e interpretação dos textos-discursos produzidos pelos pesquisadores-doutorandos; e, por fim, no sexto capítulo são apresentadas as considerações finais com uma síntese dos resultados do estudo desenvolvido nesta pesquisa.

⁵ Pesquisas que se encontram no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira – CAPES.

2 O FAZER CIENTÍFICO E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

“Buscar o sentido da pós-graduação, no contexto nacional, pressupõe a referência lúcida e competente ao lugar da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira.” (SEVERINO, 2014, p. 36).

Buscamos neste capítulo discutir o contexto acadêmico da pós-graduação, bem como questões inerentes a este. Abordamos a construção do conhecimento por meio da atividade de pesquisa e, ainda, traçamos um panorama histórico da constituição da pós-graduação no Brasil, além de outros aspectos relativos ao nível *stricto sensu*.

2.1 O fazer científico: atividade de pesquisa e construção do conhecimento

No contexto universitário, sobretudo na pós-graduação, as atividades de pesquisa implicam investigações acuradas sobre determinado assunto/objeto com vistas a novas discussões, novas problematizações e novas descobertas. É um trabalho rigoroso de construção de conhecimento que contribui para o desenvolvimento individual e coletivo, e que provoca no pesquisador em formação um engajamento social, buscando formas de compreender, esclarecer e sanar problemas da vida prática da sociedade. Nesse sentido, Severino (2014, p. 37) assevera que

[...] como qualquer outro segmento da educação, a pós-graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área do conhecimento.

Pesquisar é aprender a percorrer um caminho em busca de algo que traga respostas e resultados às demandas da vida e do mundo real. Assim sendo, a pesquisa torna-se um instrumento da emancipação humana tanto no plano pessoal como no coletivo (SEVERINO, 2014.). Por esse motivo, o fazer científico e a prática de pesquisa, que produza conhecimentos de modo a cooperar com o progresso da sociedade, não é tarefa apenas da pós-graduação como bem salientou Severino (2014), de modo que, embora o foco de nosso trabalho seja a pós-graduação *stricto sensu*, é importante ressaltar a imprescindibilidade da presença e do incentivo à atividade de pesquisa e ao fazer científico ainda no período da graduação. Porquanto, imergir o graduando no letramento acadêmico propiciando-lhe, frequentemente, contato com práticas discursivas e gêneros textuais que circulam e integram o ambiente universitário é fundamental para que esse aluno se familiarize e se aproprie dessas ferramentas, se construindo e se desenvolvendo como sujeito ativo, crítico, reflexivo e como um pesquisador em potencial desde o início de sua formação superior. Considerar tal conjuntura, e não apenas refletir, mas pôr em

prática questões de modo que o conhecimento técnico e científico comece a ser previamente construído desde a graduação, é direcionar o olhar para o futuro, buscando minimizar dificuldades que porventura surgirão ao graduando que pretenda ingressar na pós-graduação, espaço no qual a pesquisa é prescrição imperiosa.

Caberá, então, a esse pesquisador em potencial mergulhar profundamente nas práticas acadêmico-científicas que compõem o contexto universitário, buscando se apropriar e se inserir na comunidade discursiva de determinada área do conhecimento, o que implica a adaptação à novas formas de compreender, pensar, agir e produzir, uma vez que o ensino superior e, sobretudo a pós-graduação, visa estimular o desenvolvimento científico e tecnológico, diferindo, assim, da prática de ensino/aprendizagem na educação básica.

Isso posto, no tópico seguinte, apresentamos um breve percurso histórico da pós-graduação brasileira, acreditando ser bastante pertinente entendermos como se estruturou e se desenvolveu esse nível de ensino no país.

2.2 A pós-graduação no Brasil: panorama histórico

Numa busca sobre a implementação da pós-graduação no Brasil, fizemos um levantamento bibliográfico de pareceres, decretos e estatutos governamentais, além de diversos trabalhos sobre a temática (entre teses e dissertações de pesquisadores) a fim de que nos fosse possível coletar dados suficientes para discutirmos esse contexto no âmbito deste trabalho.

Em anos de história, muitos avanços foram feitos no que diz respeito ao ensino superior brasileiro e, sobretudo, no que diz respeito à pós-graduação. Diversas leis e pareceres foram sendo criados ao longo das décadas com o propósito de criar, desenvolver e reformular as políticas do ensino superior e da ciência e tecnologia. Uma vez que nos propomos a analisar o pesquisador em formação no contexto da pós-graduação, é importante conhecermos o processo histórico desse ramo de atividade. Pretendemos criar, por meio de registros históricos, uma linha do tempo com destaques para as medidas que consideramos mais relevantes no processo de implementação da pós-graduação no Brasil.

Assim, começamos a discorrer sobre a Reforma Francisco Campos⁶ – RFC que, implementada na década de 1930, foi responsável por algumas mudanças significativas no ensino superior brasileiro, pois, além de ter sido uma medida realizada em nível nacional, tinha por objetivo primeiro conferir uma organização mais satisfatória do contexto educacional do

⁶ Recebeu esse nome devido ao então ministro da educação e saúde pública, Francisco Luís da Silva Campos.

país, estabelecendo algumas normas como frequência obrigatória às aulas, ampliação de tempo dos cursos, seriação do currículo etc.

Essa reforma assumiu um papel importantíssimo no contexto educacional, social e político da época, e foi composta por diversos decretos entre os quais se encontravam o de nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que estabelecia a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE e o de nº 19.851, de mesma data, que dispunha sobre a organização do ensino superior, no qual o art. 1º determinava

[...] estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos e habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931b, n. p).

Mas, embora proferisse o estímulo à investigação científica, até então não havia no documento nenhuma menção clara e específica à pós-graduação. Além disso, não havia ainda uma legislação efetiva que organizasse e estruturasse a pós-graduação no país. De todo modo, essa reforma ficou bastante conhecida porque, como dissemos, trouxe avanços significativos para a educação superior da época, pois foi a partir daí que o ensino superior no país passou a se construir de forma mais estruturada e organizada.

A referência direta ao termo pós-graduação nos documentos oficiais ocorreu somente quinze anos após a RFC, com o decreto de lei nº 21.321, de 18 de junho de 1946, que aprovava o Estatuto da Universidade do Brasil, cujos fins envolviam a educação, o ensino e a pesquisa “[...] no sentido do engrandecimento da Nação, em consonância com os interesses da humanidade” (BRASIL, 1946, n. p.). Esse decreto tratava ainda da organização didática e dos métodos pedagógicos no ensino superior. Contudo, apesar do registro formal do termo “pós-graduação”, percebemos que o documento assinalava que os cursos universitários se dividiriam em: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação e f) cursos de doutorado, o que nos leva a concluir que a estrutura e a organização da pós-graduação ainda não estavam definidas como nos dias de hoje, já que apresentava os cursos de doutorado e os cursos de pós-graduação separadamente, implementando-os de maneira dissociada.

É importante destacar que tais medidas estavam sendo tomadas devido às transformações econômica, política e social que o país estava atravessando nessa época, visto que a Revolução de 30 começou a modificar a economia majoritariamente rural e agrícola, que

vigorava na República Velha, para uma economia direcionada ao advento da indústria. Foi então, vislumbrando uma expansão econômica no país com base na crescente onda da industrialização, que os governos da época perceberam a necessidade de investir e estimular políticas que promovessem a capacitação de especialistas e pesquisadores em diversos ramos de atividade. Nesse sentido, mudanças voltadas para a (re)estruturação do ensino superior foram tomadas, como verificaremos adiante.

Duas décadas após a criação do CNE e cinco anos depois do decreto que estabelecia a organização dos cursos superiores, com menção à pós-graduação, é que podemos apontar que os primeiros traços de uma legislação própria e específica para as atividades de pesquisa científica no país estavam sendo delineados com o decreto de lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, no qual o então presidente da república Eurico Gaspar Dutra sancionou a criação do Conselho Nacional de Pesquisas – CNP com o propósito de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no país em qualquer domínio do conhecimento (BRASIL, 1951a). Assim, com a criação de um Conselho com tais intuitos, os cursos de pós-graduação começaram a ganhar cada vez mais espaço nas universidades brasileiras.

Abriremos um parêntese antes de continuarmos a traçar a linha de tempo desse percurso histórico para narrarmos uma mudança importante que, apesar de ter ocorrido somente em 1974, é relevante até hoje. Essa mudança diz respeito à transformação do CNP que, por meio do decreto nº 6.129, passou a ser denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, com a tarefa de auxiliar, sobretudo, na análise de planos e programas setoriais de ciência e tecnologia e na formulação e atualização da política de desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 1974a). Despontava, então, o atualmente conhecido CNPq que, tendo como missão “[...] fomentar a ciência, tecnologia e inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional” (BRASIL, s. d., n. p), se tornou um dos principais órgãos responsáveis pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Voltamos então ao ano de 1951 que, além de ter sido marcado pela formação do CNP, ficou também marcado pelo decreto nº 29.741 que determinava a organização de uma Comissão composta por diversos órgãos públicos, entre eles o CNP e a Comissão Mista Brasil – Estados Unidos, para promover uma Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, campanha essa cujo objetivo era “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL,

1951b, n. p). Surgia, assim, a atualmente conhecida Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁷, outro importante órgão encarregado de gerenciar as pós-graduações brasileiras na atualidade.

Nesse andamento grandes esforços estavam sendo feitos para estimular as atividades de intercâmbio e cooperação entre universidades brasileiras e do exterior, através da contratação de professores visitantes estrangeiros, concessões de bolsas de estudos e apoios a eventos científicos, culminando em grandes avanços para o desenvolvimento e o crescimento da pós-graduação no país. Logo começaram a ser estabelecidos “[...] acordos entre Estados Unidos e Brasil que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores” (SANTOS, 2003, p. 628).

Pudemos notar, pelo que narramos até agora, que importantes órgãos governamentais estavam sendo criados para que a educação superior brasileira adquirisse uma estrutura mais sólida, com vistas a inserir no mercado de trabalho indivíduos mais capacitados no intuito de crescimento da economia, da produtividade e da inovação. Entretanto, havia ainda questões que precisavam ser ajustadas em relação à estruturação e organização da pós-graduação propriamente dita. Daí então, o Sr. Newton Lins Buarque Sucupira, secretário da educação superior do Ministério da Educação – MEC e membro do extinto Conselho Federal de Educação – CFE, imbuído em contribuir com melhorias para a educação brasileira por meio de políticas educacionais, elaborou no ano de 1965 o Parecer CFE nº 977/65⁸, estabelecendo a organização e a estruturação da pós-graduação brasileira nos moldes em que permanecem até hoje.

O Parecer Sucupira – PS teve relevância substancial no ensino superior do país pois, embora propusesse a adoção do modelo de estrutura de ensino norte-americano, que divide a pós-graduação em duas categorias⁹ (*lato sensu* e *stricto sensu*, sendo esta última escalonada em dois níveis relativamente¹⁰ sequenciais – mestrado e doutorado), foi responsável por uma definição própria e concreta da pós-graduação brasileira que unisse ensino e pesquisa.

⁷ Discorreremos sobre outras questões relacionadas à CAPES mais adiante na seção 2.2.1

⁸ Ficou conhecido como Parecer Sucupira. O nome da Plataforma Sucupira, importante ferramenta do Sistema Nacional de Pós-graduação – SNPG para coleta de informações, análises e avaliações dos cursos de pós-graduação no país, é também uma homenagem ao Sr. Newton Sucupira.

⁹ Atualmente, os cursos de nível *lato sensu* têm uma carga horária mínima de 360h, que pode variar de acordo com a instituição de ensino. Já os cursos de nível *stricto sensu*, mestrado e doutorado, têm duração média de dois e quatro anos, respectivamente.

¹⁰ Relativamente porque há instituições de ensino superior em que o título de mestre não é pré-requisito obrigatório para o ingresso do aluno no doutorado, sendo permitido ao candidato a admissão no curso de doutorado desde que tenha obtido o diploma de graduação e seja aprovado no processo de seleção determinado por cada departamento de cada universidade.

Desta forma, o PS determinava que a pós-graduação *lato sensu* corresponderia aos cursos de especialização e aperfeiçoamento, com “[...] objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade” (BRASIL, 1965, p. 4), e proporcionaria certo domínio técnico para a formação especializada de uma determinada e limitada área do saber, de maneira eventual. Isto é, os cursos de especialização e aperfeiçoamento poderiam até ter caráter regular e permanente, mas concederiam apenas certificados de eficiência ou aproveitamento de uma especialidade profissional, que poderiam ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias (BRASIL, 1965). De outro lado, a pós-graduação *stricto sensu* deveria ser parte integrante do ambiente universitário, pois seria de natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivo essencialmente científico (BRASIL, 1965), de maneira que o nível *stricto sensu* seria encarregado de atestar a alta competência científica de determinada área do saber, conferindo diploma e grau acadêmico de mestre e de doutor.

O plano principal do Parecer era fomentar e incentivar a investigação científica e o treinamento avançado, concedendo ao estudante um aprofundamento do saber que lhe permitisse alcançar elevado padrão de competência científica impossível de se adquirir no âmbito da graduação (BRASIL, 1965). Tendo isso em vista, o documento declarava que

Não se trata, portanto, de transferir pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico [da graduação]. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudos onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades (BRASIL, 1965, p. 2).

Nessa perspectiva de promover produção científica que impulsionasse inovação e desenvolvimento tecnológico no país, estabelecendo um conjunto de normas e atividades a serem adotadas pelas instituições de ensino superior em nível de pós-graduação que possibilitassem o mais alto nível de qualificação dos estudantes, reconhecemos o inegável mérito do PS para progresso da sociedade brasileira, que foi dando cada vez mais passos no sentido de melhorias nas políticas educacionais exclusivamente voltadas para a pós-graduação.

Destarte, em 1974 foi sancionada a lei nº 73.411 que instaurava a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação – CNPG, que tinha como atribuições a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, além de propor medidas e manter atualizadas as políticas nacionais de pós-graduação. Tão logo da criação do CNPG, no ano de 1975 “[...] o Brasil já contava com 429 programas de mestrado e 149 de doutorado” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 281).

O I PNPG, que esteve em vigor entre 1975 e 1979, fazia uma análise evolutiva da pós-graduação no Brasil, bem como um planejamento de expansão cujo objetivo fundamental seria

[...] transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira (BRASIL, 1975 [2009¹¹], p. 125).

No sentido de buscar novas diretrizes e estratégias que dessem continuidade ao avanço do ensino superior brasileiro e, sobretudo, da pós-graduação, o I PNPG, visando à elevação dos padrões de desempenho nesse nível, conferiu uma “[...] visão conceitual do ensino de pós-graduação como um sistema de trabalho¹²” (BRASIL, 1975 [2009], p. 132), por entender que os alunos de pós-graduação, por serem profissionais formados, “[...] têm sempre a alternativa de escolha entre a continuação dos estudos e o mercado de trabalho” (BRASIL, 1975 [2009], p. 135) e, por isso, objetivando investir em avanços científicos e tecnológicos para o país, seria necessário incentivar o ingresso dos alunos nos cursos de pós-graduação através do aumento na concessão de bolsas de estudos para a manutenção das atividades desenvolvidas.

De acordo com o portal da CAPES, desde a década de 1970, já houve seis Planos Nacionais de Pós-graduação e, atualmente, está em vigor o VI PNPG, que foi elaborado no ano 2010 e corresponde ao período de 2011 a 2020. O atual plano foi dividido em dois volumes e, além de dar continuidade aos planos anteriores, introduz novas diretrizes ao sistema da pós-graduação brasileira.

O primeiro volume diz respeito à situação atual e trata das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação. Ele é composto por uma série de capítulos que tratam de diferentes aspectos da pós-graduação, a exemplo de projeções de crescimento; ajustes nos sistemas de avaliação; financiamentos e investimentos do governo federal e das agências de fomento, como CAPES e CNPq; internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional; além de um capítulo destinado à importância da inter(multi)disciplinaridade da pós-graduação; entre outros. Já o segundo volume é uma compilação de textos elaborados por convidados da Comissão Nacional do VI PNPG, com o objetivo de refletir sobre o contexto da pós-graduação brasileira.

¹¹ 2009 corresponde ao ano de publicação do I PNPG no site da CAPES.

¹² Aprofundaremos a discussão sobre a visão da atividade de pesquisa na pós-graduação como sistema de trabalho no capítulo 3 desta dissertação, no qual fundamentamos tal conceito com base no aparato teórico em que nos ancoramos.

Após a exposição desse panorama histórico da pós-graduação no Brasil, destinamos o tópico seguinte à discussão de outras questões relacionadas à temática.

2.2.1 A ascensão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira nas últimas décadas

Como vimos, após diversas reformas, programas e planos de regulamentação do ensino superior e nomeadamente da pós-graduação, significativas transformações no contexto econômico e social do país foram ocorrendo, e a pós-graduação brasileira cresceu expressivamente. Portanto, nesta seção iremos nos basear em dados de órgãos governamentais como MEC, CAPES e CNPq para discutirmos os avanços da pós-graduação *stricto sensu* nas duas últimas décadas.

Se olharmos para dados¹³ apresentados pela CAPES, percebemos um considerável aumento no número de estudantes matriculados em cursos de pós-graduação no país. De acordo com informações do portal de notícias da agência, no ano de 1996, havia 67.820 alunos em cursos pós-graduados, dos quais 45.622 eram de mestrado e 22.198 de doutorado. Menos de uma década depois, em 2003, esses números subiram para 122.237 no total de alunos matriculados em cursos de pós-graduação, sendo 66.959 em mestrado acadêmico, 5.065 em mestrado profissional¹⁴ e 40.213 em doutorado (BRASIL, 2014a). Ainda segundo a agência, a pós-graduação teve um crescimento de aproximadamente 23% em sua avaliação trienal¹⁵ correspondente ao período de 2010 a 2013 (BRASIL, 2014b).

Além de ser uma das responsáveis pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, a CAPES desempenha também um papel importante na organização do sistema de avaliação das pós-graduações nas universidades públicas de todo o território nacional. Esse sistema tem por objetivo assegurar e manter a qualidade dos cursos e ainda identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no país (BRASIL, 2019b).

Essa avaliação “[...] abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições de ensino das diferentes regiões do país” (BRASIL,

¹³Após uma vasta procura no portal de notícias da Agência, não encontramos dados numéricos referentes a quantidade de alunos matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* posteriores à data mencionada. Essa notícia pode ser encontrada em <https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1168-blank-73641651> e foi acessada em 15 fev. 2019.

¹⁴Assim como o mestrado acadêmico, o mestrado profissional também pressupõe atividades de pesquisa científica. No entanto, antes de ter como objetivo principal a formação de pesquisadores, esse tipo de mestrado está voltado para uma formação mais técnica.

¹⁵ O sistema de avaliação trienal esteve em vigor até 2013.

s. d., n. p). O primeiro diz respeito à avaliação das propostas de novos cursos de pós-graduação; o segundo, à avaliação de permanência dos programas de pós-graduação. No âmbito do processo de avaliação dos programas de pós-graduação já existentes, é feito, por parte da agência, um acompanhamento anual e uma avaliação quadrienal¹⁶ do desempenho e da produtividade dos programas e cursos que fazem parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. O acompanhamento anual visa estabelecer diálogos com “[...] as instituições promotoras de cursos de mestrado e doutorado com vistas à orientação da atuação dos programas de forma que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar os problemas que eventualmente estejam a enfrentar” (BRASIL, s. d, n. p). Já na avaliação feita a cada quatro anos, diversos itens como a produção científica do corpo docente e discente, a estrutura curricular do programa, entre outros, são levados em conta para que se ateste e se atribua um conceito utilizando-se, atualmente, uma escala crescente de 1 a 7 para cada programa de pós-graduação que integra o SNPG.

A atribuição desse conceito é feita de acordo com a verificação das metas propostas e atingidas por cada programa de pós-graduação, o que pode levar um programa a subir ou baixar de conceito conforme melhoria ou estagnação de sua produção quadrienal. Assim, de acordo com os parâmetros da CAPES, os programas de pós-graduação de conceito 5 são considerados cursos de excelência nacional ao passo que os programas de conceito 6¹⁷ e 7 assumem uma posição de excelência internacional. Logo, quanto maior o conceito, maior será o investimento de capital financeiro disponível para cada programa, orientando, entre outros aspectos, recursos para concessão de bolsas e para o fomento à pesquisa.

Em abril de 2019, uma comissão composta por membros do PNPG juntamente com a CAPES reuniu-se para discutir mudanças no sistema de avaliação. De acordo com notícia publicada no portal da agência, as alterações propunham autoavaliações institucionais e avaliações multidimensionais, objetivando aprimorar o modelo de avaliação atual, de modo a permitir “[...] identificar instituições e programas de pós-graduação a partir de conceitos e resultados em eixos como formação de recursos humanos, internacionalização, inovação e transferência de conhecimento, impacto e relevância econômica e social” (BRASIL, 2019c, n.p). Tais alterações preveem ainda a diminuição do número de quesitos e itens da ficha de avaliação, priorizando itens mais relevantes que apontem a qualidade dos programas, visando dar maior “[...] ênfase à formação e avaliação de resultados do que nos processos” (BRASIL,

¹⁶ A avaliação passou a ser quadrienal a partir de 2014.

¹⁷ O PROLING é atualmente classificado com conceito 6 no sistema de avaliação da CAPES, estando, assim, entre os melhores programas de pós-graduação da UFPB e do país.

2019d, n.p). Nesse sentido, as avaliações da CAPES servem não apenas para mensurar o crescimento do número de programas e cursos de pós-graduação no país e o aumento do número de alunos matriculados nesses cursos, como também medir o crescimento qualitativo desse nível de ensino que, de acordo com indicadores da própria agência e do MEC, tem prosperado bastante na última década.

Percebemos, assim, que a ascensão da pós-graduação brasileira é notória tanto pelos incentivos governamentais que ocorreram ao longo das décadas, como temos discutido até aqui, como pelo aumento da demanda social. Tais fatores traduzem a crescente onda de expansão da pós-graduação nacional que, por meio da inovação e do desenvolvimento científico e tecnológico, tem colocado o Brasil numa posição de destaque no ranking mundial da produção científica, pois, de acordo com dados do MEC, já em 2006 o país ocupava a 15ª posição no ranking dos países com maior produção de conhecimentos científicos do mundo (BRASIL, s. d., n. p). Tal desempenho, nas palavras do então presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, possibilita considerarmos que “[...] a pós-graduação está capacitada e qualificada para dar suporte técnico-científico, se integrar ao projeto nacional e contribuir decisivamente para o desenvolvimento tecnológico e de inovação, atuando no segmento industrial tanto público quanto privado” (BRASIL, s. d, n. p).

Para ilustrarmos esse expressivo crescimento, recorreremos a um gráfico elaborado pela própria CAPES que mostra o aumento do número de cursos *stricto sensu* no período de uma década. Verificamos, portanto, que em 2017 já havia 3.398 programas de mestrado acadêmico, 703 programas de mestrado profissional e 2.202 programas de doutorado que integram o SNPG. É possível perceber que desde 2007 os números do mestrado acadêmico e do doutorado praticamente dobraram, e os do mestrado profissional triplicaram, conforme o gráfico abaixo:

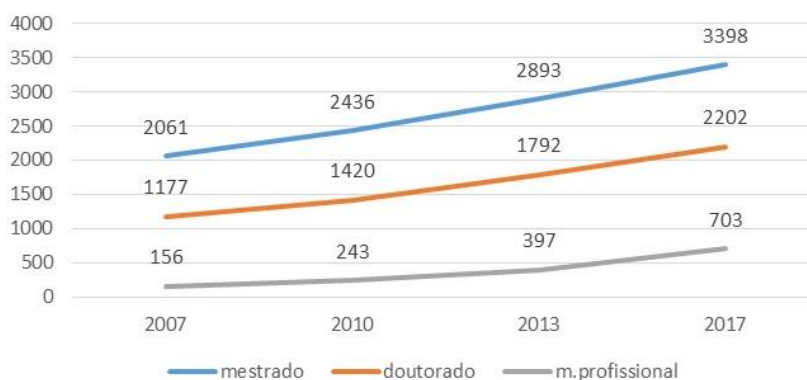


Figura 1 – Crescimento dos cursos de pós-graduação na última década (Fonte: BRASIL, 2017c)

Paralelamente a esse considerável crescimento quantitativo, houve também um notório crescimento qualitativo que, como já mencionamos, é medido pelo sistema de avaliação da CAPES que atribui conceitos aos programas de acordo com a produção científica e qualidade de ensino, escalonando-os em níveis de excelência. Quanto ao crescimento qualitativo, informações oriundas do portal de notícias da agência mostram que, no ano de 2007, o número de programas de excelência de qualidade internacional (conceitos 6 e 7) no país era de 233, passando em 2017 para 465 programas no topo da escala de conceitos, um crescimento de praticamente 100% no período de dez anos. Esse crescimento qualitativo se deve majoritariamente ao aumento da produção intelectual de professores e alunos das pós-graduações brasileiras e, de acordo com a CAPES, no período de 2010-2016, a produção de artigos científicos e a publicação de livros teve um aumento médio de 85% (BRASIL, 2017c).

A produção intelectual medida pela publicação de livros, de artigos científicos em periódicos e pela participação em eventos acadêmicos é responsável não apenas pela nota que será atribuída ao programa, mas é também um dos requisitos obrigatórios para que estudantes bolsistas assegurem a continuidade do pagamento de suas bolsas. Em outras palavras, os discentes precisam publicar um determinado número de trabalhos científicos por ano para que suas bolsas não sejam descontinuadas. Resumindo, quanto mais publicações e participações em eventos acadêmico-científicos, mais alta será a nota do programa no sistema de avaliação da CAPES e, conseqüentemente, mais recursos financeiros serão disponibilizados aos cursos.

Mas, muito se tem polemizado em relação às exigências das agências de fomento quanto ao número de produção científica imposto por elas, bem como outros fatores específicos característicos dos cursos de mestrado e doutorado, como por exemplo a alta competitividade, a carga elevada de leitura e escrita, a sobrecarga de atividades extracurriculares, o cumprimento de prazos, a falta de orientação ou a mudança de orientador por motivos vários e, ainda, as incertezas quanto ao futuro profissional, ou a conciliação dos estudos com o trabalho – já que, embora haja concessão de bolsas de auxílio aos alunos de pós-graduação, nem todos conseguem, pois de acordo com o ex-presidente da CAPES, em notícia lançada no ano de 2014¹⁸, havia em torno de 40 mil alunos de pós-graduação sem bolsa (BRASIL, 2014a). Assim, muitos desses estudantes, não podendo abdicar de seus trabalhos, precisam encontrar formas de

¹⁸ Embora essa notícia seja de 2014, o cenário em relação a estudantes sem oportunidade de bolsas de estudos só agravou, uma vez que em setembro de 2019, após um contingenciamento de gastos públicos anunciado pelo governo federal, a CAPES teve que cortar mais de 5 mil bolsas de estudantes de mestrado e doutorado por falta de verba orçamentária que mantinham essas bolsas ativas – notícia veiculada na grande maioria dos meios de comunicação do país, como por exemplo no site da revista Exame, que pode ser acessada através do link <https://exame.com/brasil/capes-anuncia-corte-de-mais-5-613-bolsas-de-mestrado-e-doutorado/>.

conciliar trabalho e estudo, o que exige um esforço ainda maior por parte desses estudantes para dar conta de suas responsabilidades.

Algumas das demandas da pós-graduação que mencionamos anteriormente, e que em certa medida afligem os estudantes, são também percebidas nas falas¹⁹ dos colaboradores de nossa pesquisa. Vejamos:

Segmento 1 (Samuel): tem essa questão da pesquisa ela **envolver questão de prazo/** ela envolver **questão de produção/** que NEM sempre a gente tá BEM pra fazer isso/ nem **sempre a gente tá em total concordância com os prazos né/** [...] ao mesmo tempo que eu tenho esse sentido de responsabilidade com a bolsa/ **essa bolsa também me traz essa COBRANÇA/** essa cobrança/ **essa PRESSÃO** de eu que ser/ **de eu ter que fazer uma coisa MUITO boa** (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Segmento 2 (Emanuel): teria.../ **minha pesquisa fo:i descontinuada.../** [...] porque:... **houve um problema: com:: a: pós graduação em engenharia mecânica.../** eles precisaram:.../ **pela nota da capes/ precisaram descredenciar uns professores/ meu orientador foi um deles.../** aí por conta disso eu ter que: mu:... é:... mudar de área [...] é:... pra **quitar meu compromisso né.../** que comecei.../ eu tenho um contrato com a capes... eu recebo/ sou bolsista da capes (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Como pudemos perceber pela fala dos próprios pesquisadores-doutorandos, diversos fatores vivenciados diariamente por milhares de mestrandos e doutorandos do país afetam suas vidas não só acadêmicas, mas também pessoais. Relatos como esses ocasionaram vários estudos e pesquisas sobre a saúde mental desses estudantes que, devido a tudo o que mencionamos, têm constatado um aumento na quantidade de alunos de pós-graduação que apresentam quadros de depressão e ansiedade. Uma pesquisa desenvolvida por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2009, com 140 pós-graduandos de vários cursos da universidade, revelou que 58,6% dos participantes apresentavam quadros de estresse em níveis preocupantes (MALAGRIS, *et al.*, 2009). E em 2013, outro estudo buscando medir o nível de estresse em estudantes de mestrado e doutorado foi desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe, e revelou que 24,2% dos participantes “[...] encontrava-se no nível alto de estresse e 22,6% no muito alto, que perfazem 46,8% da amostra exibindo níveis que podem ser considerados extremos” (FARO, 2013, p. 58). Ainda de acordo com a pesquisa, o nível de estresse acentuado tem impacto direto no desempenho do aluno, podendo afetar a capacidade de memorização, concentração e atenção do estudante, além de interferir na articulação de ideias, na capacidade

¹⁹ Ao longo do texto, alguns segmentos oriundos da geração de nossos dados irão aparecer como forma de exemplificar e contextualizar nossas discussões. Esses segmentos seguem uma sequência numérica que irá até o quinto capítulo desta dissertação e, por ventura, alguns segmentos presentes ao longo dos capítulos poderão ser retomados no capítulo 5, a fim de que possam ser analisados de maneira mais aprofundada.

criativa e na qualidade dos relacionamentos interpessoais, fatores que acarretam quadros depressivos, transtornos de ansiedade e de sono e demais distúrbios associados (FARO, 2013). O autor da pesquisa afirma ainda que tal cenário contribui para a desmotivação e descontentamento dos estudantes frente à carreira acadêmica, o que nos chamou especial atenção, pois se relaciona com algumas falas de nossos colaboradores. Observemos:

Segmento 3 (Samuel): acho que desde o início da graduação e da... assim/ do **meu ingresso né na pesquisa eu tenho MUITA ANSIEDADE** [...] eu tou conseguindo superar/ porque eu **comecei a fazer terapia**/ aí... eu venho trabalhando essa questão da ansiedade/ da insegurança em relação a essa questão acadêmica também (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Segmento 4 (Emanuel): **é BE::M desmotivante...** né... pra falar a verdade... porque... você tem uma linha de pesquisa:: que você trabalha no mestrado e no tcc né.../ [...] só que período do DOUTORADO... era::.../ a:: ideia era continuar::.../ ir a fundo na minha pesquisa do mestrado.... só que como isso foi descontinuado depois de um ano e meio DE PESQUISA/ ainda nisso.../ de um ano e meio mais os dois do mestrado né:... que não pode desconsiderar.../ e **tendo que começar do zero... é: bem desmotivante... pra dizer o mínimo** (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Como esclarecemos anteriormente, e nos valendo também das falas dos próprios pesquisadores em formação, esses e outros aspectos afetam diretamente os pós-graduandos, que precisam aprender a lidar com essas situações no dia-a-dia de suas práticas acadêmicas. Mas há ainda outra questão bastante relevante e que também contribui direta e indiretamente na vida dos estudantes de pós-graduação do país, que é a questão dos cortes, por parte do governo, nas verbas para educação superior. Trataremos desse assunto no tópico seguinte.

2.2.2 A pós-graduação *stricto sensu* entre crescimentos e estagnações

Temos discutido sobre progresso, desenvolvimento e crescimento do ensino superior brasileiro e, mais especificamente, da pós-graduação *stricto sensu* – contexto de nossa pesquisa. Mas, faz-se necessário dizermos que nem tudo tem sido tão promissor como deveria ser.

Há atualmente no país mais de 73 universidades federais e cerca de 38 institutos federais distribuídos em centenas de unidades espalhadas por todo o território nacional. Mas essas instituições não são responsáveis apenas pela produção de pesquisas, pelo desenvolvimento científico-tecnológico do país e pelo ensino de alto nível. Elas têm também responsabilidade e compromisso social por serem espaços de prestação de serviços à comunidade em geral, promovendo arte e cultura através de eventos de dança, música, artes cênicas e visuais, oferecendo cursos gratuitos de teatro, dança, atividades físicas como yoga, natação, capoeira,

etc.; cursos gratuitos de ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA; feiras agroecológicas; atendimentos²⁰ médicos e psicológicos disponibilizados em hospitais universitários; além do desenvolvimento de programas informáticos de utilidade pública, entre muitos outros serviços que estão disponíveis à comunidade interna e, principalmente, externa. Afora tudo isso, também colaboram com empresas públicas e privadas, geram milhares de empregos diretos e indiretos que inflam a economia e dão retornos efetivos ao país.

Essa noção de responsabilidade e compromisso social sobre aquilo que se realiza e se produz dentro das instituições de ensino superior dever alcançar e estar disponível à comunidade em geral é um entendimento partilhado por muitos daqueles que fazem parte do ambiente acadêmico, que desenvolvem suas atividades aspirando contribuir para o avanço da vida social/coletiva e da população em geral, como podemos perceber na fala dos pesquisadores colaboradores de nossa pesquisa:

Segmento 5 (Samuel): É eu produzir mui::to sobre a minha pesquisa/ [...] **levar a minha pesquisa** e o nome do meu programa **para fora** né/ para outros estados (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Segmento 6 (Emanuel): você:: SEMPRE **procura::r inovações tecnológicas** que seja assim.../ a:: **apresente: é:: bens tanto pra população** como pra academia (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Essas falas dos pesquisadores em formação evidenciam a finalidade primeira das instituições de ensino superior que, por serem espaços públicos de construção coletiva do conhecimento, devem ser catalisadores e difusores dos saberes partilhados, pois são lugares de pluralidade e heterogeneidade que devem trabalhar para atender às demandas da vida em sociedade.

Por todos esses motivos, é necessário desmistificar a ideia de que as universidades públicas dão mais despesas ao Estado do que rendimentos. É evidente que são instituições que demandam muitos gastos e amplo orçamento, mas a geração dos fatores mencionados anteriormente e o retorno social que se verificam nesses espaços é mais do que justificável. Em função disso, é inadmissível que a valorização do ensino superior por parte do Estado fique tão aquém do desejado.

Debater sobre a pouca valorização que o Estado tem dado às universidades públicas é discutir questões relacionadas aos cortes nas verbas para educação que acarretam o

²⁰ Como exemplo desses serviços, a UFPB mantém uma clínica de psicologia que disponibiliza atendimentos e acompanhamentos psicológicos tanto a estudantes da própria instituição como à comunidade em geral de forma gratuita, contribuindo, desta forma, no desenvolvimento profissional de psicólogos em formação, por meio da prática de suas atividades, e no suporte psicológico e emocional fundamental a todos os seres humanos.

sucateamento do ensino superior, pois é de conhecimento geral que a educação superior brasileira enfrenta vários problemas com cortes orçamentários que se refletem, entre tantas outras coisas, em estruturas precárias e escassez de materiais e recursos necessários às atividades do setor. Questões essas ocorrem há vários anos, gerando incômodo e inconformismo na população brasileira.

Recentemente, segundo notícias divulgadas em diversos veículos de comunicação, o atual governo anunciou, em maio de 2019, um corte de 30% no orçamento das universidades e institutos federais, o equivalente a mais de 2 bilhões de reais (SALDAÑA, 2019b). O elevado montante, bem como um decreto assinado pelo presidente que retira a autonomia de reitores das universidades federais, levou milhares de pessoas às ruas em dezenas de cidades dos 26 estados do país e do distrito federal em protesto contra as medidas da atual gestão. As manifestações, em sua maioria, tinham o intuito de mostrar à população a importância das universidades públicas para o ensino, pesquisa, inovação e tecnologia e na prestação de serviços à sociedade.

Esse último corte anunciado tem impacto direto na vida de milhares de estudantes e professores de pós-graduação que possuem bolsas de auxílio à pesquisa, tendo em vista que agências de fomento como CAPES e CNPq anunciaram²¹ que, devido ao orçamento reduzido, não poderão honrar com todos os compromissos que mantinham até então. Fica evidente que isso ameaça o financiamento de pesquisas no país e causa insegurança e desconforto em diversos pós-graduandos que dependem dessas verbas para darem continuidade às suas atividades acadêmicas.

Nosso intuito com toda a discussão levantada até aqui é esclarecer que o ensino superior brasileiro, em especial a pós-graduação *stricto sensu*, embora enfrente diversos problemas, evoluiu bastante, como pudemos perceber, e tem assumido cada vez mais seu papel transformador da sociedade brasileira e contribuído para o desenvolvimento intelectual e humano de milhares de indivíduos. Assim, é nesse contexto profícuo e peculiar que procuramos, com esta pesquisa, contribuir com discussões sobre aspectos que perpassam a formação acadêmica de pós-graduandos pesquisadores, visando ampliar nossa compreensão das questões inerentes a esse ambiente.

²¹ Apesar do anúncio das agências de fomento, o governo federal veio posteriormente a público, em outubro de 2019, afirmar que estava trabalhando com a possibilidade de descontingenciamento de parte das verbas, anúncio este que pode ser encontrado através do link <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/mec-anuncia-liberacao-de-todo-orcamento-bloqueado-de-universidades-e-institutos-federais.shtml>.

Sendo assim, no próximo capítulo iremos abordar os fundamentos da teoria que alicerçam nossa pesquisa, que admite que o desenvolvimento humano se dá em um ambiente constituído pelo meio físico e pelas condutas dos membros da espécie que, por sua vez, orientam(-se) e organizam(-se) em atividades coletivas complexas apreendidas em uma perspectiva histórica, dialética, social e cultural, demonstrando que a linguagem é um mecanismo por meio do qual os membros da espécie constroem as unidades representativas do pensamento humano; estabelecem acordos sobre o que é o mundo no qual vivem, bem como suas regras, normas e valores; e, ainda, sobre os contextos do agir e das atividades individuais e coletivas; isto é, como um mecanismo de transmissão e (re)produção desses aspectos (BRONCKART, 2008). Nesse sentido, a pós-graduação *stricto sensu* (e a atividade de pesquisa), sendo um processo de educação formal, se constitui como meio de transmissão e produção de conhecimentos, atuando na formação e no desenvolvimento das pessoas.

3 ÁREA, TEORIA E EPISTEMOLOGIAS

“[...] A linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A área da Linguística Aplicada e os construtos teórico-epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo nos permitem direcionar nosso olhar para a linguagem como forma de compreender as ações, as representações e o desenvolvimento humano em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas (BRONCKART, 1999).

Assim, a LA e o ISD guiaram esta pesquisa pois, em conjunto, têm oportunizado o espaço para discutirmos questões atuais e relevantes do ambiente social e humano e, claro, acadêmico que constituem e são constituídos pela linguagem. Portanto, o presente capítulo é voltado para uma breve apresentação da ótica da LA contemporânea e para a abordagem teórico-metodológica e analítica dos textos-discursos no quadro do ISD.

3.1 A LA e o ISD: construindo conhecimentos sobre práticas sociais e linguageiras

A LA nem sempre ocupou o lugar que hoje lhe é de direito. Foi uma conquista galgada passo a passo que teve início no auge da Segunda Guerra Mundial, nos anos 1940, devido ao grande interesse da época em desenvolver materiais para o ensino/aprendizagem de línguas, mais propriamente, para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seu surgimento, a LA emergiu como uma subárea decorrente do avanço da Linguística como ciência da linguagem no século XX. Nesse sentido, foi, durante vários anos, vista como mera aplicação de Linguística, uma vez que focalizava o ensino/aprendizagem de línguas e, posteriormente, nos anos 1960, englobou também questões relativas à tradução no âmbito dos contextos educacionais.

Segundo Moita Lopes, essa disciplina teve uma grande virada quando, “[...] abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução” (MOITA LOPES, 2009, p. 17), direcionou seus estudos também para “[...] pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica, etc.)” (MOITA LOPES, 2009, p. 17). Tal mudança, amparada em teorias socioculturais majoritariamente vygotskianas e bakhtinianas, despontou da necessidade de se encarar e se “[...] entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 18)

para além dos muros da sala de aula. Assim, direcionando os estudos para o agir humano por meio da linguagem, a LA passou a se apoiar em perspectivas não só linguísticas, mas também sociológicas, antropológicas, pedagógicas, filosóficas, entre outras, como forma de analisar práticas sociais por meio da linguagem, levando-a a assumir um caráter inter/multi e transdisciplinar que ampliou, consideravelmente, o terreno de seus estudos e pesquisas. Logo, “[...] a legitimidade que se busca agora é justamente a de uma prática científica de investigação do diverso, do complexo e do instável ou provisório” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 8). É, portanto, atualmente encarada como uma forma de produzir conhecimento que passa por várias disciplinas e “[...] envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha” (MOITA LOPES, 1998, p. 117).

Como mencionamos, a LA manteve por muito tempo seus estudos voltados, em grande parte, para o contexto da sala de aula e para o trabalho do professor, buscando analisar o trabalho docente a partir de observações externas que, através de interpretações de quem (o pesquisador) era mero expectador da realidade da sala de aula, visavam trazer soluções para os problemas existentes no ambiente escolar. No entanto, um questionamento começou a se fazer bastante pertinente entre os estudiosos e pesquisadores da área, que se interrogavam sobre se haveria algo mais legitimador do que discutir questões e problemas da vida social (dentro e fora da sala de aula) a partir das perspectivas e das vozes dos próprios agentes atuantes em um dado contexto. A partir daí, começou-se a perceber a importância de se trazer a voz do professor, mostrando, a partir do seu lugar de fala, a realidade de quem vive e lida diariamente com os problemas do ambiente escolar. Ademais, para além da voz do professor, era igualmente relevante trazer a voz do aluno, dos indivíduos em processo de formação inicial e/ou continuada, a voz da mulher, dos negros, as vozes das classes desfavorecidas e das minorias como um todo. Percebeu-se o valor de se trazer as muitas vozes que, vindas de muitos lugares eram “[...] igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 87), pois falariam a partir de seus lugares de pertencimento e, portanto, com propriedade. Isso tornou-se a representação clara do que seria *investigar os problemas reais da vida social por meio do agir dos atores engajados na interação de contextos efetivos*.

Foi então, firmando seu espaço como disciplina independente da Linguística, que a LA inter/multi e transdisciplinar passou a se interessar por outras questões para além da sala de aula, direcionando seus questionamentos e reflexões para “[...] como podemos criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à

margem” (MOITA LOPES, 2006, p. 86), visando compreender melhor a sociedade contemporânea e seus diferentes modos de organização social.

Atualmente, a LA contemporânea busca compreender o outro em sua perspectiva, porque entende que o sujeito social é heterogêneo e instável, e que o nosso agir linguageiro constrói e reconstrói constantemente a nossa vida em sociedade, pois “[...] somos os discursos em que circulamos, o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2009, p. 21). Nesse terreno cambiante, novas maneiras de produzir conhecimento foram emergindo, práticas que destoam dos paradigmas racionalistas e positivistas e se coadunam a epistemologias empiristas e interpretativistas como formas de compreender as “[...] relações de causa e efeito, tendo em vista a complexidade das práticas em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Foi nesse cenário de mudança das perspectivas da LA que, no início da década de 1990, os estudos no quadro teórico-epistemológico do ISD começaram a ganhar espaço no Brasil, sobretudo através de trabalhos desenvolvidos por pesquisadoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL (PUC/SP) que adotaram os pressupostos da teoria em suas pesquisas. Destarte, a LA ficou conhecida como a porta de entrada do ISD no país, visto que esta teoria, devido ao seu caráter pluridisciplinar e pluriepistemológico, também busca compreender e analisar o desenvolvimento e agir humano por meio das práticas linguageiras. Desta forma, área (LA) e teoria (ISD) encontram-se estreitamente imbricadas, desenvolvendo pesquisas e ampliando conhecimentos sobre práticas sociais e linguageiras inerentes ao agir e desenvolvimento humano.

O ISD tem como bases epistemológicas o interacionismo social de Vygotsky, a teoria do agir comunicativo de Habermas, a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, entre outras. Por ser um campo epistemológico bastante diverso, tem propiciado aos pesquisadores diálogos com outras vertentes teóricas, a exemplo as pesquisas do GELIT (UFPB/CNPq) que “[...] têm enveredado pelos campos da Psicanálise, dos Estudos do Letramento, das Políticas Linguísticas, ou ainda, das Ciências do Trabalho” (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015, p. 15), contribuindo, juntamente com outros grupos de pesquisas²², para a ampliação dos estudos do ISD no Brasil e para a produção do conhecimento de modo geral.

Por adotar do interacionismo social a premissa de que as “[...] condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999, p.

²² Como por exemplo, o Grupo de Pesquisa em Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – ALTER-LAEL (PUC-SP/CNPq).

21 [grifos do original]), o quadro geral de trabalho do ISD engloba as formações sociais, as atividades coletivas gerais, as atividades de linguagem e os mundos formais que constituem o conjunto de pré-construídos históricos que compõem as dimensões da vida social, de modo que, estando disponível no ambiente sociocultural, os indivíduos introduzem as gerações descendentes nesse conjunto de pré-construídos através dos processos de mediação formativa, processos esses que dizem respeito ao controle e à avaliação das condutas verbais e não-verbais e aos processos educativos explícitos que, conjuntamente, exercem efeitos sobre os indivíduos no âmbito de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento como seres ativos e conscientes.

Na ótica do ISD, a ação humana é uma “[...] sequência organizada de eventos atribuídos a um **agente**” (BRONCKART, 2006, p. 67 [grifos do original]) que, por sempre implicar motivos e intenções, caracteriza-se como uma ação significativa. Essas ações abarcam tanto o ângulo sociológico – pela atuação de vários agentes – como o ângulo psicológico – atribuídas a um agente singular. As ações humanas são, portanto, formas de intervenção no mundo e a linguagem, nas palavras de Bronckart (2006), é a fundadora e organizadora dessas ações.

Uma vez que as ações humanas são formas de intervenção no mundo e os indivíduos vivem em coletividade, toda ação “[...] é ‘dada a ver’ no ambiente social” (BRONCKART, 2006, p. 70). Desse modo, essas ações, tanto do ponto de vista sociológico quanto psicológico, são passíveis de interpretação. Relativamente a isso, Bronckart (2006) esclarece que a interpretação social, isto é, ‘os outros’ avaliam a ação de um agente imputando-lhe motivos, intenções e responsabilidades; e na interpretação individual, o agente se atribui responsabilidades, intenções e razões.

Nesse sentido, o agir humano (individual e/ou coletivo) se circunscreve em três planos, quais sejam: i) o plano motivacional, que é relativo tanto aos motivos da ordem do coletivo quanto aos motivos particulares de cada pessoa; ii) o plano da intencionalidade que, assim como o plano anterior, também se refere às finalidades do coletivo e às intenções do agir individual de cada pessoa singular; e por fim, iii) o plano dos recursos para o agir, que envolve os instrumentos materiais e as tipificações do agir no meio coletivo e social; e as capacidades, isto é, os recursos mentais e comportamentais de cada indivíduo singular.

O ISD sustenta que há, na espécie humana, dois tipos de agir – o verbal e o não verbal. O agir não verbal pode ser considerado como um *agir geral* que “[...] designa qualquer comportamento ativo de um organismo” (BRONCKART, 2006, p. 137) e é observado em duas perspectivas: i) nas formas de cooperação e colaboração dos indivíduos em interação com o meio ambiente, formas essas que recebem o nome de *atividades coletivas*; e ii) nas ações individuais e/ou coletivas que designam a *ação geral*. Ao passo que o agir verbal é denominado

de *agir de linguagem*, e é igualmente percebido em duas perspectivas: i) no âmbito do coletivo, designado como *atividades de linguagem*; e ii) no âmbito individual, definido como *ação de linguagem*.

As atividades/ações de linguagem são, portanto, mecanismos através dos quais os indivíduos norteiam seu agir. Esse agir é orientado pelo que Habermas (1989) chamou de mundos formais (representações individuais e coletivas do meio), isto é, constitui o contexto da situação de ação fornecendo recursos para o entendimento mútuo dos processos de interpretação das ações dos agentes. É, então, um agir que tem sempre uma pretensão em relação ao mundo (HABERMAS, 1989). Em outros termos, o agir comunicativo está sempre circunscrito a um sistema de coordenadas que, além de guiar, também interpreta e valida o agir a partir das características desses mundos.

O conceito de mundos formais se constitui como um conjunto de conhecimentos compartilhados – construídos e regidos tanto pelo coletivo quanto pelo individual – que se apoia em três tipos de mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Assim, o agir orientado pelas coordenadas desses três mundos se torna objeto de avaliações e validações de pretensões à verdade, quando referente ao mundo objetivo; de pretensões de adequação às normas, quando se refere ao mundo social; e de pretensões à veracidade, quando diz respeito ao mundo subjetivo (BRONCKART, 2006). Portanto, no âmbito do processo de interação comunicativa, os agentes avaliam e validam essas pretensões de acordo com suas representações dos três mundos. A ação é então validada como verdadeira a partir das representações que se têm dos aspectos do mundo objetivo; legitimada socialmente a partir dos valores e regras compartilhados e que regulam as relações coletivas e interpessoais; e avaliada ainda sob o critério de sinceridade a partir do agir próprio de cada indivíduo.

O agir comunicativo constitui os mundos formais do conhecimento e circunscreve as representações, intenções, motivações e responsabilidades das ações dos indivíduos, e essas ações manifestam-se sob a forma de discursos e/ou textos que, por sua vez, se organizam em gêneros. Os mundos formais estão assim estreitamente relacionados às intenções, motivações e responsabilidades dos agentes da interação comunicativa, e essas marcas argumentativas são percebidas nos textos-discursos pelos modalizadores linguístico-discursivos, índices de pessoa, índices de inserção de vozes, entre outros. Já em relação ao conceito de gêneros, o ISD parte inicialmente da noção bakhtiniana, mas faz algumas adaptações, como será explicado de agora em diante.

Bakhtin (2011), em sua obra *Estética da criação verbal*, dedicou um capítulo para tratar dos gêneros do discurso. De acordo com o autor russo, uma língua natural é operada sob a forma

de *enunciados* orais e/ou escritos concretos e únicos em qualquer esfera da atividade humana, e esses enunciados correspondem às condições específicas e as finalidades de cada esfera com base na escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais de uma língua, que constituem o estilo da linguagem; através do conteúdo temático, que diz respeito ao conjunto de temas que podem ser abordados no(s) enunciado(s); e ainda, por meio da construção composicional, referindo-se à estrutura interna geral de cada enunciado. Todos esses elementos em conjunto constituem o enunciado que, embora possa ser proferido por um indivíduo de maneira particular e única, cada esfera da atividade humana produz seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo esses tipos relativamente estáveis denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). Esses são, pois, relativamente estáveis porque, assim como uma língua natural estando em interdependência com um contexto sociocultural se modifica com o tempo, também os gêneros se desenvolvem e se diversificam.

Bronckart (2006), por outro lado, considera que a realização efetiva da atividade e/ou da ação de linguagem se dá sob a forma de *textos* que se constroem por meio do emprego dos recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural e levando em conta, ainda, modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua (BRONCKART, 2006). Mas, assim como Bakhtin, o autor genebrino também considera que, sendo os contextos sociais diversos e evolutivos, no decorrer da história e no quadro de cada comunidade verbal vão surgindo diferentes gêneros de textos, que designa todo conjunto de textos que apresentam características comuns (BRONCKART, 1999).

Isso posto, entendemos que há uma aproximação entre a concepção bakhtiniana de enunciado e a noção bronckartiana de texto no que se refere as “[...] produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem e, [...] quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase” (BRONCKART, 1999, p. 143). Mas Bronckart opta pela utilização do termo gêneros de texto ao invés de gêneros do discurso por considerar o discurso como formas finitas de organização retórica dos recursos morfossintáticos de uma língua que são identificáveis e entram na composição de todo e qualquer texto (BRONCKART, 1999). Na concepção de Bronckart, para que um texto pertença a um determinado gênero, deve partilhar características comuns, tais como: a) relação de interdependência dos textos com as propriedades do contexto de sua produção; b) organização dos conteúdos temáticos apresentados no texto; c) articulação das frases a partir de regras composicionais relativamente específicas; d) mecanismos de textualização; e, e) mecanismos enunciativos (LEITÃO, 2012).

Uma vez que o ISD defende o agir languageiro como central no desenvolvimento e funcionamento das dimensões psicológicas e sociológicas dos indivíduos, e que concebe o texto

como a materialidade efetiva das práticas languageiras, este acaba ocupando um lugar de destaque na teoria, que desenvolveu um procedimento metodológico para dar conta da análise de qualquer texto empírico. Tal procedimento será abordado no tópico seguinte.

3.2 Procedimentos de análise dos textos-discursos no quadro do ISD

O procedimento metodológico proposto pelo ISD para analisar as práticas languageiras e os textos-discursos que as materializam abrange três níveis: i) análise do estatuto das ações semiotizadas e suas relações de interdependência com o mundo social e com a intertextualidade; ii) análise da arquitetura interna dos textos-discursos e o papel das características próprias de cada língua natural; e iii) análise da constituição e funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos (BRONCKART, 1999).

Esse procedimento metodológico-analítico considera que o ato de produção de um texto-discurso mobiliza os recursos linguísticos disponíveis em uma língua e as características do modelo do gênero textual que mais se adequa à situação ou ao contexto visado pelo agente-produtor. Assim, o agente-produtor de um texto-discurso constrói e materializa sua ação de linguagem mediante representações referentes aos parâmetros materiais/físicos (emissor, eventuais coemissores, receptor, espaço-tempo da produção, etc.); representações referentes aos parâmetros sociossubjetivos (o lugar social da produção, o papel social do enunciador e dos interlocutores, o tipo de interação, os objetivos/propósitos, etc.); e ainda mediante outras representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis ao agente-produtor (BRONCKART, 2006).

Desta forma, todo texto-discurso, além de envolver aspectos do contexto físico, sociossubjetivo e situacional em sua produção, envolve também uma estruturação interna composta por camadas que se sobrepõem, integrando a composição de todo e qualquer texto empírico e viabilizando, assim, sua análise.

Essa estruturação apresenta-se, portanto, da seguinte forma:



Figura 2 – Folhado textual (Fonte: Elaboração própria adaptada de Bronckart, 1999)

A camada mais profunda corresponde à infraestrutura geral do texto que abrange o plano geral, os conteúdos temáticos, os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), as sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) e outras formas de planificação (*scripts* e esquematizações). Todos esses elementos podem evidenciar os conhecimentos e as representações construídas pelo agente-produtor do texto. A camada intermediária é composta pelos mecanismos de textualização, sendo estes, os mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal²³, e, além de exibir a linearidade do texto, contribui para sua coerência temática (BRONCKART, 1999). E por fim, a camada externa corresponde aos mecanismos enunciativos, na qual estão incluídas as vozes e as modalizações, e contribui no estabelecimento da coerência pragmática do texto.

Essa estruturação metodológico-analítica passou por algumas reformulações (MACHADO; BRONCKART, 2009) sugeridas pelo grupo ALTER-LAEL que, juntamente com o grupo *Langage-Formation-Action* da Universidade de Genebra, reorganizou os níveis de análise também em três, quais sejam: i) o nível organizacional, que além de abranger o plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências, abrange também os mecanismos de textualização; ii) o nível enunciativo, composto por índices de pessoas, vozes e modalizações enunciativas; e, iii) o nível semântico, que diz respeito às figuras interpretativas²⁴ da semântica do agir. Conforme figura a seguir:

²³ Atualmente, a coesão verbal está integralmente relacionada aos tipos de discurso e, portanto, encontra-se inserida na camada correspondente à infraestrutura. Cf. Cavalcante, 2015, p. 273-293.

²⁴ Por exemplo, ação ocorrência, ação experiência, ação acontecimento passado, ação canônica e ação definição. No entanto, não iremos detalhar as características desse nível visto este não estar contemplado em nossa análise.



Figura 3 – Níveis de análise textual (Fonte: Elaboração própria adaptada de Machado; Bronckart, 2009)

Uma vez apresentada a estruturação, discorreremos sobre cada elemento que a integra, salientando que, por se tratar da estrutura de um texto, todos esses elementos estão profundamente relacionados e desta forma suas definições podem, eventualmente, apresentar-se de maneira bastante semelhante.

O plano geral diz respeito à organização dos conteúdos temáticos presentes em um determinado texto, podendo ser percebido à medida que o processo de leitura avança. Em um único texto podem ser verificados um ou mais conteúdos temáticos, pois estes se referem às representações construídas pelo agente-produtor com base em seus conhecimentos prévios, sua experiência e seu nível de desenvolvimento, de modo que o conteúdo temático pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas e que são traduzidas pelas unidades declarativas da língua utilizada (BRONCKART, 1999).

A definição de tipos de discursos corresponde aos diferentes segmentos que o texto abrange, sendo, portanto, “[...] **formas de organização linguística**, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais” (BRONCKART, 1999, p. 250 [grifos do original]). Toda atividade/ação de linguagem, por sua natureza semiótica, baseia-se, impreterivelmente, na criação de mundos discursivos (BRONCKART, 1999), de modo que os tipos de discursos evidenciam a relação entre esses mundos discursivos e o sistema de coordenadas gerais dos mundos formais²⁵ habermasianos, relação essa que ora pode se apresentar conjunta, sendo da ordem do expor, ora pode se

²⁵ Denominado por Bronckart de mundo ordinário.

apresentar disjunta, sendo da ordem do narrar. Os tipos de discurso mantêm, ainda, uma relação entre as instâncias de agentividade e sua localização no espaço-tempo, ou seja, atividade/ação de linguagem pode ser implicada ou autônoma relativamente aos parâmetros físicos.

Esses arquétipos psicológicos dão origem a quatro tipos de discurso, a saber: i) o discurso interativo que, relativamente às coordenadas gerais dos mundos, se localiza na ordem do expor e, em relação às instâncias de agentividade, isto é, a relação ao ato de produção se dá de maneira implicada; ii) o discurso teórico que, assim como o discurso interativo, também se localiza na ordem do expor, no entanto, a relação ao ato de produção do texto se dá de forma autônoma; iii) o relato interativo pressupõe uma implicação relativamente ao ato de produção mas, diferentemente dos anteriores, localiza-se na ordem do narrar, isto é, as coordenadas gerais dos mundos apresentam-se de forma disjunta; e, por fim, iv) a narração que, assim como o relato interativo, é também da ordem do narrar porém, se dá de forma autônoma em relação ao ato de produção.

Os tipos de discurso apresentam-se da seguinte forma:

		COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS	
		Conjunção (EXPOR)	Disjunção (NARRAR)
RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	Implicado	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
	Autônomo	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Figura 4 – Tipos de discurso (Fonte: Elaboração própria adaptada de Bronckart, 1999)

No âmbito das sequências, o ISD baseia-se no conceito de Jean-Michel Adam (1992) que as admite como sendo unidades estruturais relativamente autônomas que organizam linearmente o texto em uma combinação e articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 1999). Assim, como mencionamos anteriormente, estas se dividem em cinco tipos, quais sejam: a) sequência narrativa, na qual sua organização é sustentada por um processo de intriga em que os acontecimentos sucedem de modo a formar um todo, com início, meio e fim; b) sequência descritiva, diferentemente da anterior, apresenta a particularidade de ser

composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas, se combinam em uma ordem hierárquica; c) sequência argumentativa, implica a existência de uma tese a respeito de um dado tema, de argumentos que sustentem o ponto de vista dessa tese orientando para uma conclusão ou uma nova tese; d) sequência explicativa, origina-se da explicação das causas e razões que deram origem a um determinado acontecimento e/ou ação; e e) sequência dialogal, que apresenta-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados estruturados em turnos de fala (BRONCKART, 1999).

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, a conexão favorece a demarcação das articulações da progressão temática e funciona com organizadora textual responsável pelas transições entre tipos de discursos, entre fases de uma sequência e, ainda, entre frases sintáticas. A coesão nominal assume a função de introduzir temas e personagens novos, além de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto, são, então, os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais. A coesão verbal, por sua vez, é responsável por assegurar a organização temporal dos acontecimentos e/ou ações do texto, realizada principalmente pelos tempos verbais (BRONCKART, 1999).

Os elementos que compõem o nível enunciativo explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto-discurso, conferindo-lhe sua coerência interativa (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, os índices de pessoa, pela manutenção ou alternância dos pronomes pessoais, evidenciam o grau de agentividade e colocam em cena o estatuto individual e/ou coletivo (MACHADO; BRONCKART, 2009) do que está sendo tematizado no texto-discurso. Como pode ser verificado no exemplo a seguir, no qual o colaborador ora evidencia o estatuto individual do conteúdo temático mobilizado em seu texto-discurso pelo emprego do pronome pessoal *eu*, ora alterna, passando a manifestar o estatuto coletivo com o uso da locução pronominal *a gente*.

Segmento 7 (Samuel):: **eu** gostava de pesquisa:r as coisas que eu não sabia/ e se é... eu não/ eu não sabia falar sobre a coisa/ eu ia pesquisar sobre ela pra aprender a falar/ [...] isso era/ era uma característica PRIMORDIAL pra um pesquisador/ que **a gente** tinha que sabe::r pesquisar (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

As inserções de vozes também podem evidenciar o estatuto individual e/ou coletivo do que está sendo enunciado, e podem se apresentar como explícitas ou implícitas, quais sejam: i) as vozes de personagens, que são de pessoas, de entidades humanizadas ou de instituições que, na qualidade de agentes, estão diretamente implicadas nos acontecimentos e/ou ações que constituem o conteúdo temático; ii) as vozes sociais que, embora provenham de personagens

ou instituições, não atuam como agentes do conteúdo temático mobilizado no texto-discurso, mas surgem como instâncias externas de avaliação desse conteúdo; e ainda iii) a voz do autor empírico, que é aquele que está na origem do texto-discurso e que intervém ativamente para comentar ou avaliar aspectos do que é enunciado (BRONCKART, 1999).

De acordo com Machado e Bronckart (2009), há outras formas de verificação de inserção de vozes como o uso de jargões, diferentes formatações, aspas, entre outros, e este último pode ser observado no exemplo a seguir:

Segmento 8 (Samuel):: aí agora no doutora::do EU VOLTEI pra minha/ pra essa minha orientadora do pibic e que também foi do meu tcc/ ela até falou tipo “**o bom filho a casa torna**” (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

As modalizações enunciativas, por sua vez, revelam as avaliações, julgamentos, opiniões, crenças, valores e sentimentos dos indivíduos em relação ao que está sendo dito. E estando relacionadas aos mundos formais habermasianos, mencionados anteriormente, classificam-se em: i) lógicas, que são relativas às coordenadas do mundo objetivo e expressam avaliações e julgamentos, sobre o valor de verdade, como possíveis, prováveis, certas, necessárias, etc.; ii) deônticas, que são relativas ao mundo social e evidenciam avaliações e julgamentos pautados em valores sociais como normas, regras, direitos, obrigações etc.; iii) apreciativas que, estando relativas às coordenadas do mundo subjetivo, revelam avaliações e julgamentos que podem se apresentar como bons, maus, estranhos, etc.; e iv) pragmáticas, que atribuem intenções, razões e capacidades de ação às entidades constitutivas do conteúdo temático mobilizado.

Para ilustrar o uso de algumas dessas modalizações, tomemos como exemplo o segmento a seguir retirado do texto-discurso de um de nossos colaboradores:

Segmento 9 (Emanuel):: eu não sei ao certo... foi muito recente... eu ainda tô me adaptando pra falar a verdade.../ eu... eu sequer eu conheço a.../ assim... da minha nova pesquisa eu conheço superficialmente.../ e::... assim... **pesa a responsabilidade que eu tenho de desenvolver UMA TESE sobre isso/** sobre um assunto que eu sei superficialmente atualmente... então:... basicamente isso... até então né (Pesquisador-doutorando colaborador da pesquisa [grifos nossos]).

Nesse segmento temos um exemplo de uma modalização deôntica na oração “pesa a responsabilidade que eu tenho de desenvolver uma tese sobre isso”, que está relacionada às coordenadas que regem os valores sociais (o mundo social), visto como aquilo que é socialmente permitido, proibido, necessário, desejável, etc.

A análise mais detalhada de alguns elementos do nível enunciativo, que foram identificados nos textos-discursos gerados na interação comunicativa da entrevista semiestruturada, será apresentada no capítulo 4.

3.3 Compreendendo a atividade de pesquisa como trabalho no quadro do ISD: as mediações formativas e a cultura disciplinar

Como temos aludido até então, com base nos fundamentos do ISD, a linguagem é a fundadora da atividade/ação humana. Ela organiza, regula e contribui para as mais diversas formas de organização da sociedade. As mediações formativas assumem um importante papel nesse sistema, pois são processos por meio dos quais os seres humanos transmitem os princípios que regem a vida social aos seus descendentes, de modo a integrá-los nas atividades gerais do mundo em sociedade. A pós-graduação *stricto sensu*, portanto, é parte integrante, pois é um processo educativo explícito que, como tal, exerce efeitos sobre os indivíduos no que diz respeito às suas condições de desenvolvimento, às suas capacidades ativas e às suas representações individuais e coletivas (BRONCKART, 2006).

Julgamos que a pós-graduação não é apenas o nível superior de excelência do sistema brasileiro de educação pois, como mencionamos no capítulo anterior, já em 1975, o I PNPG admitia a pós-graduação como um sistema de trabalho, visto que o curso “[...] mobiliza recursos humanos e materiais de acordo com processos de trabalho de natureza pedagógica e de natureza científica” (BRASIL, 1975 [2009], p. 132), outorgando aos estudantes regime de trabalho integral dividido entre horas de estudo, atividades didáticas e atividades de pesquisa, bem como concessão de bolsas para manutenção estável dessas atividades (BRASIL, 1975 [2009]).

Desta forma, tomamos como ponto de partida as diretrizes presentes no I Plano Nacional de Pós-graduação para discutirmos, no âmbito do ISD, o conceito de trabalho, a fim de que possamos não apenas justificar nossa crença quanto ao sistema de trabalho da pós-graduação, mas também demonstrar como os pressupostos teóricos do ISD contribuem para compreensão e análise dos processos de formação e de trabalho.

No senso comum, a definição mais sumária de trabalho delineia qualquer atividade física e/ou intelectual realizada pelo homem. É, portanto, uma forma de agir, ou uma prática, própria da espécie humana que desenvolve atividades coletivas organizadas destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo (BRONCKART, 2008). Tais atividades, sejam elas coletivas ou individuais, são tidas como tarefas particulares que implicam a emergência de normas, de relações hierárquicas, de papéis e de responsabilidades atribuídas

aos indivíduos (BRONCKART, 2008). O trabalho, assim como as mediações formativas, exerce um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas pois, por meio do trabalho o homem não apenas transforma o mundo, adequando-o à sua forma de ser, como é também por ele transformado, tanto internamente em suas estruturas interiores, criando novas formas de ação, como externamente em sua relação com o mundo dado e com o mundo segundo a natureza por ele mesmo criada (EDGES, 1992).

Nessa acepção, o trabalho, por ser uma forma de ação sobre o meio, por ser transformado e por transformar o ser humano, envolve a totalidade das dimensões físicas, mentais, práticas e emocionais do trabalhador, assim, é interacional e sempre mediado por instrumentos materiais e simbólicos, além de ser interpessoal, visto que envolve sempre uma interação com outrem (MACHADO; BRONCKART, 2009). Tendo em vista tais fatores, e reforçando nossa convicção de que a atividade de pesquisa (e todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*) é um trabalho, nos baseamos na representação esquemática elaborada por Machado e Bronckart (2009) que simboliza uma atividade de trabalho simples em diferentes situações, podendo ser também representativa da atividade de pesquisa:

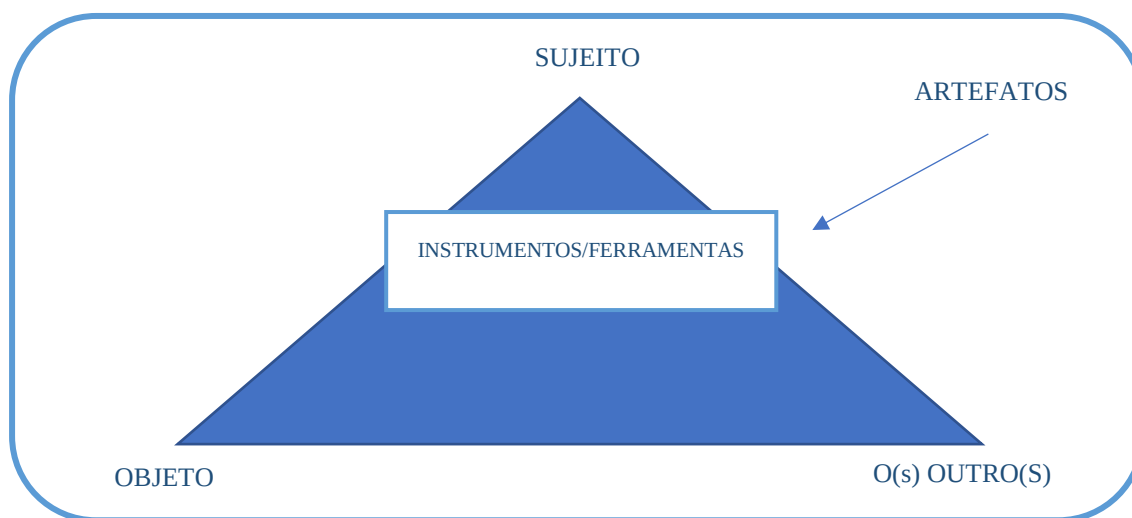


Figura 5 – Atividade de trabalho simples (Fonte: Elaboração própria adaptada de Machado; Bronckart, 2009)

A figura 5 ilustra como uma atividade de trabalho (simples) é orientada. Desta forma, toda e qualquer atividade de trabalho (em diferentes situações) é dirigida para o próprio sujeito, aquele que exerce a função de agente da prática, ao qual são atribuídos os papéis e as responsabilidades inerentes; é dirigida também para o objeto que, no âmbito desta dissertação, pode ser tido como a pesquisa científica propriamente dita, a qual proporciona a criação e

organização de um meio favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento²⁶ (MACHADO; BRONCKART, 2009); é dirigida ainda ao(s) outro(s), isto é, todos aqueles outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, e todos os “outros” interiorizados pelo sujeito (MACHADO; BRONCKART, 2009); e, por fim, é dirigida, e também norteada, pelos artefatos e pelos(as) instrumentos/ferramentas²⁷. O artefato designa tudo aquilo que é destinado a uma finalidade, podendo ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (os programas de computador) ou simbólico (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, entre outros) sócio-historicamente construído, presente no processo operatório e inscrito nos usos (MACHADO; BRONCKART, 2009); à medida que o sujeito se apropria do artefato, atribuindo-lhe funções de modo que possa se adaptar ao artefato e dele fazer melhor uso, este se torna instrumento/ferramenta.

No âmbito desta pesquisa, a partir dos dados gerados, algumas ferramentas foram evidenciadas nos discursos de nossos colaboradores (tais como artigos científicos e outros gêneros acadêmicos), ferramentas essas que nos levam a trazer para nossa discussão o conceito de cultura disciplinar que está bastante relacionado à atividade de pesquisa e ao contexto da pós-graduação como um todo.

Antes de discutirmos o conceito de cultura disciplinar propriamente dito, faz-se oportuno abordarmos a noção de campo proposta por Bourdieu (2004), sobretudo, a de campo científico, que está bastante relacionada ao conceito de cultura disciplinar. Bourdieu então defende que a noção de campo está para além de uma simples relação estabelecida entre conteúdo textual e contexto social. De acordo com o sociólogo francês, entre esses dois polos há um universo intermediário, denominado de campo (seja ele literário, artístico, jurídico ou científico), no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a ciência, a arte ou a literatura. Sendo assim, embora esse universo seja um mundo social como os outros, ele obedece a leis sociais mais ou menos específicas. Logo, a noção de campo deve ser entendida como um espaço de relativa autonomia dentro do macrocosmo social. Visto cada campo ser relativamente autônomo, estes são, então, submetidos a leis sociais diferentes, sendo isso o que determina o grau de autonomia mais ou menos acentuada de um ou de outro campo (BOURDIEU, 2004).

²⁶ Tanto da pesquisa em si como também do próprio sujeito.

²⁷ Utilizaremos os dois conceitos de maneira sinônima.

Há, ainda, no campo científico os subcampos²⁸, que enfrentam pressões sociais externas exercidas por intermédio do campo e mediatizadas pela lógica desse campo. Isto é, os agentes criam o espaço (campo e/ou subcampos científicos), e esse espaço só existe pelos agentes e pelas relações objetivas estabelecidas entre eles, sendo precisamente a estrutura dessas relações objetivas entre os agentes, bem como o lugar que ocupam na estrutura, o que determina os princípios do campo, ou seja, o que os agentes podem ou não podem fazer (BOURDIEU, 2004). Assim, a “aceitação” de um agente dentro de um subcampo é determinada pelo capital científico desse agente, isto é, pelo seu nível de conhecimento e pela sua capacidade de apropriação dos princípios do campo e subcampo. Uma vez reconhecido como membro de um determinado campo ou subcampo, o agente passa a fazer parte de uma comunidade discursiva, entendida, a partir da ótica de Swales (1990), como “[...] redes sócio-retóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9 *apud* PEREIRA *et al.*, 2019, p. 20). Essas redes sócio-retóricas são responsáveis por preservar as regularidades no interior de um campo (subcampo), ou analogamente, no interior de uma determinada cultura disciplinar (PEREIRA *et al.*, 2019).

Cultura disciplinar é um conceito inerente ao ambiente acadêmico, visto que o conhecimento científico é construído coletivamente nesse ambiente através das interações sociais e do compartilhamento das práticas efetivas e discursivas que circulam nesses espaços. As atividades de pesquisa, portanto, desenvolvem-se com base nas práticas retóricas permeadas na comunidade acadêmico-científica. Essa comunidade se configura como um ambiente amplo, caracterizado por certas normas, convenções, gêneros textuais e práticas disciplinares através das quais seus membros interagem entre si com propósitos comunicativos comuns. No entanto, em um mesmo ambiente universitário, há distintas práticas que refletem a cultura disciplinar de cada área do conhecimento. Assim, cada área pode ser entendida como uma pequena “tribo” acadêmica com suas normas particulares, terminologias, convenções, modos de investigação, metodologias e práticas que constituem cada cultura. É em cada cultura disciplinar que os estudantes adquirem competências especializadas que lhes permitem serem identificados como membros dessa cultura (HYLAND, 2000).

Hyland (2000, p. 8) afirma ainda que

[...] essas culturas diferem ao longo das dimensões sociais e cognitivas, oferecendo contrastes não apenas em seus campos de conhecimento, mas em seus objetivos,

²⁸ Que o autor denomina como disciplinas, e que entendemos como sendo sinônimo de área (por exemplo, Letras ou Engenharia Mecânica).

comportamento social, relações de poder, interesses políticos, modos de falar e estruturas de argumentação²⁹.

Para exemplificar algumas características distintivas das práticas utilizadas em diferentes culturas disciplinares existentes no meio acadêmico, podemos mencionar questões que envolvem as formas de planificação e produção do gênero textual artigo científico em duas áreas do conhecimento como, por exemplo, a Linguística e a Engenharia Mecânica.

Na primeira, geralmente os artigos científicos são constituídos e devem apresentar seções como resumo; introdução; objetivos e metodologia; fundamentação teórica; análise dos dados; resultados; conclusão e referências. Enquanto isso, na área de Engenharia Mecânica, os artigos científicos se estruturam, normalmente, com as seções de introdução; materiais e métodos; discussão; conclusão e referências³⁰. Percebemos que, embora haja certas semelhanças de seção entre uma área e outra – seções essas que são próprias do gênero em questão –, outras seções divergem, como é o caso da seção “materiais e métodos”, que não é comum fazer parte da estrutura dos artigos científicos da área de Linguística³¹, ao passo que a seção “fundamentação teórica” é típica de artigos científicos e outros gêneros da área de Linguística, tendo como função “[...] proceder a uma discussão do conhecimento prévio existente sobre questões teóricas” (FILHO; LIMA, 2019, p. 252). Tal fato é um exemplo nítido das diferentes terminologias e modos de investigação entre as áreas do conhecimento, evidenciando o conceito de cultura disciplinar postulado por Hyland (2000). Outrossim, a variação nas terminologias empregadas em um mesmo gênero (artigo científico), porém, de diferentes áreas, nos permite questionar se cada uma delas leva o autor a ativar conhecimentos diferentes acerca de sua escrita e de suas funções retóricas, visto que o título da seção oferece uma possível orientação, tanto para o autor quanto para os leitores, a partir da terminologia que lhe é atribuída (FILHO; LIMA, 2019).

Além dos exemplos que citamos, diversas outras pesquisas e artigos abordando e discutindo questões relativas à cultura disciplinar, aos gêneros acadêmicos e ao letramento científico vêm sendo elaborados pelos membros do ATA, como os trabalhos de Sousa e Silva (2019) que, a partir da análise de artigos científicos nas áreas de Enfermagem e Engenharia³²,

²⁹ Tradução nossa de “[...] these cultures differ along social and cognitive dimensions, offering contrasts not only in their fields of knowledge, but in their aims, social behaviours, power relations, political interests, ways of talking and structures of argument”.

³⁰ Cf. Pinheiro; Koury, 1994, p. 464-469. No entanto, é importante salientar que estamos expondo essas informações de uma maneira mais genérica, uma vez que tal temática não é parte integral de nosso objeto de investigação, funcionando, assim, apenas como forma de exemplificação.

³¹ Afirmação com base no conhecimento empírico da autora deste trabalho.

³² Neste trabalho foram analisados artigos de Engenharia Florestal e Engenharia de Produção.

traz um panorama explicativo do conceito de comunidade discursiva e cultura disciplinar; de Menezes (2019), que aborda os reflexos da cultura disciplinar na comunidade discursiva da área da Psicologia; de Silva (2016) que faz uma abordagem dos desafios intrínsecos à atividade de pesquisa, nomeadamente da prática da escrita de trabalhos de conclusão de curso na área da Linguística; de Leite e Leite (2014), que traz discussões sobre o estudo dos gêneros textuais na esfera acadêmica, mais especificamente a partir da análise da infraestrutura textual de artigos científicos e resumos da área dos Estudos Literários; entre diversos outros trabalhos elaborados por esses e outros autores.

Ademais, o que temos tentado demonstrar é como a linguagem, o agir, as mediações formativas, a atividade de pesquisa e a cultura disciplinar são princípios estritamente interligados no contexto desta pesquisa e como ISD consegue subsidiar todas essas questões a partir de um procedimento metodológico de análise descendente das ações de linguagem de nossos colaboradores. Isso posto, no capítulo seguinte apresentamos a metodologia empregada em nossa pesquisa.

4 CONSTRUINDO ESTA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

“O caminhar no mundo da pesquisa se faz necessário a todos aqueles que concebem o seu trabalho como uma atividade (des)conhecida, tanto no que diz respeito ao seu olhar quanto ao olhar do outro. É o momento de observação, identificação, análise, reflexão e, sobretudo, de aprendizagem” (LEITÃO, 2015, p. 54).

Destinamos o presente capítulo à metodologia empregada em nossa pesquisa. Acreditamos que a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias, estando, desse modo, sempre referida a elas (MINAYO, 1994). Assim sendo, evidenciaremos os aspectos metodológicos e, porventura, alguns aspectos teóricos que alicerçaram nossa pesquisa. Apresentaremos, então, as etapas que percorremos para a construção de nosso trabalho e que, frequentemente, integram as pesquisas acadêmicas na área da Linguística Aplicada.

À vista disso, organizamos este capítulo em cinco tópicos. O primeiro tópico reservamos à descrição da natureza da pesquisa; a seguir, no segundo tópico, apresentamos o contexto no qual nossa pesquisa se insere; no terceiro tópico, ilustramos os perfis dos colaboradores da pesquisa; posteriormente a isso, o quarto tópico refere-se aos instrumentos utilizados na geração de nossos dados; por fim, no quinto tópico, esclarecemos sobre os procedimentos de análise que aplicamos nos dados gerados em nosso estudo.

4.1 Núcleo da pesquisa

Sabemos que toda forma de se fazer ciência requer um método que permite não apenas a escolha do melhor caminho, ou do caminho adequado, mas também a determinação do objetivo a que se quer chegar. Ora, se o fazer científico nos compele caminhos a serem seguidos de acordo com aquilo que buscamos, em nossa pesquisa isso não se difere. As palavras de Carvalho (2000, p. 3) vêm reforçar nossa afirmativa ao nos revelar que

[...] método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. **Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros.** São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência [grifos nossos].

Sendo assim, pretendemos explicar os motivos que nos levaram a escolher o método que utilizamos e, partindo do questionamento (cf. considerações iniciais) que deu origem à nossa pesquisa, procuramos saber qual seria o método mais adequado para nos guiar nessa

trajetória com o propósito de atingir os objetivos (cf. considerações iniciais) que traçamos para este trabalho.

Adotamos a metodologia de abordagem de cunho qualitativo-interpretativista por acreditarmos que esta seria a mais apropriada para dar conta do estudo que desenvolvemos à medida que julgamos que essa abordagem metodológica é o mecanismo mais apropriado para compreendermos as ações, concepções, significados e representações feitas pelos colaboradores no que diz respeito às suas atividades de pesquisa no âmbito da pós-graduação. Visto que a identificação e interpretação desses aspectos desponta da realização discursiva, isto é, dos significados que os sujeitos engajados na interação dão a si mesmos, às suas atividades, aos outros e ao ambiente no qual estão inseridos, porquanto a pesquisa qualitativo-interpretativista se vale de dados subjetivos baseados em opiniões, valores e crenças, buscando responder e interpretar questões muito particulares ao lidar com um universo de significados que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994).

Consideramos ainda o caráter interpretativista da pesquisa como um meio de interação entre a pesquisadora e os participantes, dado que o interpretativismo nos guia pelo caminho para a construção da intersubjetividade, uma vez que a realidade social é consequência da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos, visto que esse método tem

[...] o objetivo de entender o mundo do **ponto de vista daqueles que o vivenciam**. Nessa abordagem, o objeto de pesquisa é entendido como construído socialmente pelos atores. Atores moldam significados a partir de eventos e fenômenos através de processos complexos e longos de interação social. Essa abordagem pressupõe que para compreender o mundo o pesquisador deve interpretá-lo (DINIZ *et al.*, 2006, p. 7, [grifos nossos]).

Os indivíduos se constroem dentro das relações sociais e, portanto, estão sempre construindo sentidos sobre suas ações e transformando os construtos coletivos nos quais estão inseridos. Por consequência disso, é precisamente sobre esses pontos de vista vivenciados pelos atores que recaem nossas interpretações. Tais interpretações implicam conhecimentos e experiências próprias da pesquisadora que, embora deva manter um distanciamento ético e coerente na análise dos dados, não pode deixar de considerar o lugar social que ocupa enquanto aluna-pesquisadora da pós-graduação. Nesse sentido, a autora desta pesquisa não é uma mera observadora e analisadora dos dados: ela se torna, juntamente com seus colaboradores, parte integrante do contexto-objeto deste estudo e, assim, ao partilhar significados e concepções comuns, tem a possibilidade de refletir sobre suas vivências na pós-graduação e sobre sua própria atividade de pesquisa, entendendo que os desafios e os conflitos que enfrentam não lhes

são exclusivos; alguns deles são coletivos e, por isso, assume certa legitimidade dentro do grupo.

Contudo, tal reflexividade e intersubjetividade permitida pela natureza da pesquisa qualitativo-interpretativista não descaracteriza seu princípio científico, que se circunscreve em um conjunto de processos sistemáticos, críticos, racionais e empíricos que são aplicados no estudo de um fenômeno com o objetivo de produzir conhecimento.

4.2 Cenário³³ da pesquisa

Em virtude de nos propormos a analisar elementos que são constitutivos da atividade de pesquisa, somos impelidos a ter como pano de fundo (o cenário que espelha os objetivos deste estudo) o contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Embora nosso contexto esteja circunscrito ao nível da pós-graduação, não nos é possível, por questões de ordem metodológicas e científicas, pesquisar em todos os programas de pós-graduação que existem no Brasil. Portanto, fazemos um recorte necessário ao nosso estudo, isto é, utilizamos uma amostra representativa³⁴ desse contexto. Para isso, escolhemos dois programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba a fim de compormos um *corpus* diversificado com vista à pluralidade de áreas de conhecimento, sendo assim, optamos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL e pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia Mecânica – PPGEM.

Embora a interação na comunidade acadêmica seja pautada em práticas e atividades comuns a todas as áreas do conhecimento, como o princípio da produção científica que perpassa gêneros³⁵ próprios do contexto acadêmico, cada área possui uma cultura disciplinar própria, demonstrando certas diferenças nas práticas, concepções e representações da área. Devido a isso, a escolha por diferentes programas não foi aleatória, pois acreditamos que optar por áreas diversas nos leva a crer que diferentes valores, crenças, significados, concepções e representações irão emergir nos textos-discursos de cada participante. Pretendemos, assim, ter uma percepção representativa de como cada indivíduo compreende a sua atividade de pesquisa, quais elementos estão inerentes à essa atividade e, ainda, buscamos interpretar de que

³³ Entendemos por ‘cenário’ o espaço/ambiente real no qual os atores sociais agem, isto é, desempenham e realizam as atividades como agentes sociais pertencentes a determinado grupo. Portanto, nesta pesquisa, o nosso cenário é a pós-graduação *stricto sensu*, nomeadamente, dois programas da UFPB.

³⁴ Um dos princípios da pesquisa qualitativo-interpretativista.

³⁵ Como por exemplo, artigos científicos, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentações em eventos acadêmico-científicos, entre outros.

maneira(s) esse sujeito se percebe (ou não) enquanto pesquisador. Desta forma, procuramos identificar aproximações ou distanciamentos entre esses sujeitos que, embora pertençam a diferentes áreas, trilham o percurso de formação doutoral.

No âmbito dos dois programas mencionados, convidamos um aluno-pesquisador³⁶ de cada curso, mas justificamos que a escolha por alunos do nível da pós-graduação *stricto sensu* não é apenas de ordem metodológica, nem estamos com isso negando a importância fundamental da atividade de pesquisa praticada no nível da graduação; mas antes, porque acreditamos que esse nível de ensino se configura como o contexto no qual a atividade de pesquisa e a postura investigativa são constantes e indispensáveis, sendo seu objetivo primeiro fazer ciência ao formar pesquisadores, sendo, desta forma, um contexto bastante propício aos objetivos deste estudo.

Dito isto, cabe a nós analisar, no quinto capítulo desta dissertação, e a partir dos dados gerados, como os nossos colaboradores constroem suas compreensões em relação à sua atividade de pesquisa na pós-graduação. Mas, por ora, destinamos o tópico seguinte à apresentação do perfil de cada um deles.

4.3 Protagonistas sociais: os pesquisadores-doutorandos³⁷

Como mencionamos no tópico anterior, selecionamos um aluno de cada programa de pós-graduação, porém, de maneira parcialmente aleatória, isto é, sem parâmetro de idade, sexo ou profissão em razão de nosso objetivo ser analisar apenas o critério aluno-pesquisador.

Dos dois participantes convidados, um foi colega da pesquisadora³⁸ em um curso de especialização e o outro foi por indicação de uma colega de mestrado da pesquisadora. Embora um dos colaboradores tenha sido colega da pesquisadora é necessário enfatizar que isso não interferiu, sob hipótese alguma, na exigência de se manter um distanciamento ético entre a pesquisadora e os seus colaboradores.

A seguir, exibimos um quadro que foi elaborado com base em informações oriundas de um questionário sociocultural (cf. Apêndice B) constituído por uma série ordenada de perguntas fechadas que serviu como fonte primária para a geração de algumas informações sobre nossos

³⁶ Vale ressaltar que, no decorrer da geração dos dados desta pesquisa foram selecionados três colaboradores de três programas de pós-graduação diferentes, nomeadamente mais um colaborador do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING). No entanto, por questões analíticas, priorizamos a análise dos dados de apenas dois colaboradores.

³⁷ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFPB com o parecer nº 2.981.073, em 25 de outubro de 2018.

³⁸ Aqui, quando mencionamos ‘pesquisadora’, estamos nos referindo à autora desta pesquisa.

colaboradores. As perguntas eram objetivas para que fossem respondidas de forma clara e concisa. Logo, cada participante pôde responder a um questionário impresso que lhes foi entregue antes da realização de cada entrevista, de maneira que julgamos ter lhes dado um tempo adequado para que o respondessem de forma tranquila.

A finalidade desse questionário era a ampliação de informações sobre o percurso e a formação acadêmica dos participantes, de modo que solicitava informações sobre o(s) curso(s) de graduação cursado(s) pelo participante, bem como o ano de conclusão; a área e o programa de pós-graduação no qual o participante havia concluído o nível de mestrado, assim como o ano de conclusão; a área e programa de pós-graduação do doutorado que o participante estava cursando, bem como o ano de ingresso no curso; e solicitava ainda informações sobre o exercício de alguma outra atividade profissional, e se esta estava sendo ou não paralela ao seu doutorado; além disso, solicitava informações sobre faixa etária, local de residência, entre outras. Assim, o questionário tornou-se bastante relevante, pois nos proporcionou uma visão global do percurso acadêmico de cada participante ao construir uma linha de tempo da formação superior deles. Vejamos o quadro:

Colaborador ³⁹	Sexo	Faixa etária	Local de residência
Samuel	Masculino	20 a 25 anos	João Pessoa – PB
Emanuel	Masculino	30 a 35 anos	Santa Rita – PB

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores da pesquisa (Fonte: Elaboração própria)

Apresentamos mais algumas informações sobre os colaboradores, sobretudo no que diz respeito às suas formações acadêmicas, a fim de que possamos ter uma visão mais ampla do perfil de cada um. Iniciamos, assim, a apresentação dos alunos-pesquisadores:



Samuel é licenciado e mestre em Letras. Em 2017 iniciou seu doutorado também em Letras e, atualmente, é bolsista de dedicação exclusiva pelo PPGL, não exercendo nenhuma outra atividade profissional formal remunerada.

³⁹ Por questões éticas, os nomes são fictícios para manter sigilosa a identidade dos colaboradores.



Emanuel é bacharel e mestre em Engenharia Mecânica. E, assim como Samuel, iniciou seu doutorado no ano de 2017 em Engenharia Mecânica, no qual é também bolsista de dedicação exclusiva pelo PPGEM, não exercendo nenhuma outra atividade profissional formal remunerada.

A partir das informações apresentadas podemos perceber semelhanças e diferenças nos perfis dos colaboradores, que serão ponto de partida para a análise dos dados gerados em nossa pesquisa, sendo este o assunto a ser abordado no próximo tópico.

4.4 Entrevista como instrumento viabilizador dos textos-discursos dos pesquisadores-doutorandos

Após termos apresentado o cenário e os protagonistas sociais que integram nossa pesquisa, iremos discorrer sobre a ferramenta que utilizamos e que nos possibilitou gerar os dados para a análise deste estudo.

Sendo assim, optamos pela entrevista semiestruturada gravada em áudio, pois a consideramos “o instrumento por excelência da investigação social” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 196). A entrevista goza desse mérito porque, como qualquer evento comunicativo, envolve seus interlocutores em construção de significados e, nesse processo de interação, as pessoas agem por meio de seus discursos, se constroem e constroem o meio ao seu redor (MEDRADO, 2007).

A respeito da entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 146) trata como sendo

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, **oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.** Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa [grifos nossos].

Alinhando-nos às palavras de Triviños, adotamos a entrevista semiestruturada pela flexibilidade que esta proporciona de podermos ajustar as questões, já que no decorrer da entrevista as questões podem sofrer mudanças de acordo com as circunstâncias de cada resposta

dada pelo entrevistado, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 197), “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão”.

É devido a essa liberdade dada ao entrevistador e proporcionada pela versatilidade da entrevista semiestruturada que, embora tenha sido planejada em torno de determinados temas⁴⁰, à medida que o entrevistado ia se sentindo à vontade, outras questões foram sendo colocadas e as entrevistas tornaram-se, inevitavelmente, singulares (MEDRADO, 2007), pois por serem perguntas abertas e adaptáveis, a entrevista acaba transcorrendo de maneira informal. Por tais motivos, as entrevistas tiveram durações diferentes de um para outro entrevistado, ou porque as singularidades da interação permitiram, ou porque a pesquisadora se envolveu com uma entrevista mais do que com outra, etc., já que, como afirmamos, os percursos dos quais nos utilizamos mostraram-se flexíveis (MEDRADO, 2007). Assim, é possível perceber nas transcrições das entrevistas (cf. Apêndices C e D) que, apesar do roteiro de perguntas que elaboramos, no decorrer de cada entrevista algumas questões sofreram variação conforme o contexto da interação.

Em virtude de nos fundamentarmos no ISD, que considera o texto como sendo “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 137), reconhecemos a entrevista como um gênero de texto e, por estarem na condição de textos, as entrevistas exprimem uma dupla heterogeneidade temática e discursiva (BULEA, 2010). Sendo assim, acreditamos que os textos-discursos empíricos produzidos pelos participantes são fonte profícua e primeira de nossa pesquisa, pois apresentam traços das decisões tomadas por eles em função da sua situação de comunicação particular (BRONCKART, 1999).

Além do mais, Medrado (2007, p. 744) intensifica nossa crença da relevância da entrevista como instrumento que espelha as concepções, ações e representações dos sujeitos engajados na interação social, e de seu caráter como gênero de texto quando afirma que

os gêneros são dinâmicos e históricos, e o seu estudo envolve muito mais do que uma observação meramente linguística de textos; **envolve, ainda, uma concepção na qual eles constituem formas de ação social que dizem o mundo.** Abarcam, não somente aspectos sociais e históricos, mas também **permitem uma investigação de textos efetivamente vinculados à vida institucional de um determinado grupo de profissionais** [grifos nossos].

⁴⁰ Cf. Quadro 3.

À vista disso, orientamos nossa pesquisa nessa perspectiva de investigação dos textos-discursos vinculados a um determinado grupo (pesquisadores–doutorandos) uma vez que procuramos compreender as idiossincrasias inerentes à atividade de pesquisa.

No que tange ao local de realização das entrevistas, este foi escolhido pela pesquisadora em concordância com cada participante que se dispôs a se deslocar até ao local determinado, embora a data e o horário tenham sido escolhidos por cada participante de acordo com sua disponibilidade. Desta forma, escolhemos um local silencioso e tranquilo de modo que não houvesse ruídos e interrupções no momento da gravação dos áudios. Assim, nossas entrevistas foram gravadas na cabine acústica do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita – LAFE/UFPB utilizando um gravador portátil modelo DR-2d da marca Tascam. Este aparelho tem precisão de gravação de 24bit/96kHz. No momento da gravação dos áudios, a taxa de amostragem⁴¹ foi fixada em 44.100 KHz, e o microfone foi posto a uma distância de aproximadamente 10 cm de cada colaborador. Beneficiamo-nos, assim, da proposta metodológica da pesquisa laboviana (2008) para aplicar os cuidados citados acima a fim de facilitar a geração dos dados. Vejamos abaixo o quadro com a sistematização das entrevistas:

Colaborador	Data da entrevista	Duração da entrevista
Samuel	24 de janeiro de 2019	39 min e 06 seg
Emanuel	13 de fevereiro de 2019	15 min e 59 seg

Quadro 2 – Sistematização das entrevistas (Fonte: Elaboração própria)

Percebemos, no quadro 2, que as entrevistas foram realizadas em datas distintas e, como mencionamos anteriormente, a duração de cada entrevista foi também diferente, visto ter havido flexibilidade para isso. Ademais, é possível inferirmos que a diferença de extensão entre uma entrevista e outra pode estar também relacionada às particularidades da cultura disciplinar de cada colaborador. Em virtude de Samuel produzir textos-discursos mais longos, se mostrando bastante loquaz em comparação aos textos-discursos de Emanuel que, por vezes, se mostrou monossilábico em algumas respostas, depreendemos que a produção do conhecimento em diferentes áreas (culturas disciplinares) exerce grande influência na produção desses textos-discursos, visto que cada uma delas produz práticas distintas guiadas por valores próprios (FILHO; LIMA, 2019), como discutimos no capítulo anterior.

⁴¹ Geralmente medida em Hertz (Hz), representa os valores de sinal (sonoro, neste caso) coletados em um determinado período de tempo.

Outro procedimento metodológico foi realizado tendo em vista a geração do *corpus* da pesquisa. Assim, após a gravação das entrevistas, realizamos a transcrição dos áudios com base na notação⁴² de normas para transcrição (Cf. Anexo A) que faz uso de sinais gráficos para auxiliar na leitura e interpretação das vozes gravadas. Dentre as normas utilizadas, salientamos que nomes próprios e/ou informações sigilosas foram substituídos por, por exemplo, ((nome da instituição)); ênfases na fala aparecem em letras maiúsculas, enquanto que siglas e abreviações aparecem em letras minúsculas, para que não sejam confundidas com as ênfases na fala; comentários da transcritora aparecem entre parênteses duplo como, por exemplo, ((período de silêncio)) e; palavras estrangeiras estão grafadas em *itálico*. As demais notações constam no anexo A desta dissertação e estão ilustradas com exemplos de nosso *corpus*.

As perguntas das entrevistas abrangeram temáticas que consideramos importantes para a geração de nossos dados de acordo com os objetivos que delineamos para esta pesquisa. Por isso, inicialmente as perguntas abordavam temas com o propósito de i) identificar os perfis socio-acadêmicos dos participantes; ii) explorar as experiências de pesquisa desses estudantes ao longo do percurso acadêmico; iii) compreender as motivações que os levaram a ingressar na pós-graduação, bem como o envolvimento com as pesquisas que desenvolvem; iv) conhecer quais desafios enfrentaram na pós-graduação; v) quais suas concepções em relação à atividade de pesquisa/pesquisador; e ainda, vi) com o objetivo de sondar sobre as aspirações que estes pós-graduandos projetavam para o futuro relativamente às suas atividades acadêmico-profissionais. Desta forma, elaboramos um quadro para sintetizar a correspondência entre esses temas e o roteiro de perguntas das entrevistas:

Temas	Perguntas
Identificação do perfil socio-acadêmico	1. Em qual instituição você concluiu o mestrado? E qual foi a área? 2. Em qual área é o seu doutorado? Em qual instituição? Em qual período do doutorado você está? 3. Você tem exercido alguma atividade profissional paralela ao seu doutorado? De que maneira essa atividade influencia no seu desempenho no doutorado?
Experiências de pesquisa	4. Você teve contato/experiência com pesquisa durante a graduação? 5. De que forma você acredita que essa experiência (ou a falta) influenciou no seu processo de pesquisa durante o mestrado? E, sobretudo, durante o doutorado?
Motivações para o ingresso na pós-graduação e envolvimento com a pesquisa desenvolvida	6. O que essa pós-graduação significa para você e por que você decidiu fazê-la? 7. Qual o papel da pesquisa na sua vida? 8. Como você escolheu o tema de sua pesquisa e de que forma ele está relacionado com suas inquietações?
Desafios enfrentados na pós-graduação	9. Que desafios você tem enfrentado no doutorado?

⁴² Sugerida por Dionísio (2002) com adaptação de Medrado (2006).

	10. De que maneira esses desafios afetam/influenciam sua vida profissional e pessoal?
Concepções da atividade de pesquisa/pesquisador	11. Você diz aos outros que você é pesquisador (que você faz pesquisa)? Como você sente que os outros reagem a isso? 12. Você considera seu papel de pesquisador como uma profissão? Por quê?
Aspirações acadêmico-profissionais para o futuro	13. O que significa para você o título de doutor? Quais contribuições você supõe que ele irá lhe trazer? E qual relevância você acredita que tem uma certificação de doutor na sua área no Brasil? 14. No Brasil, geralmente, a pesquisa está atrelada à docência. Como se dá essa relação para você?

Quadro 3 – Temas das entrevistas (Fonte: Elaboração própria)

O roteiro foi, portanto, planejado conforme ilustração do quadro 3. Todavia, eventualmente outros temas foram surgindo ao longo das entrevistas por consequência da natureza da interação discursiva, fato que verificaremos no capítulo 4, o qual destinamos à análise do *corpus* desta pesquisa.

A partir da teoria⁴³ que fundamenta nossa pesquisa, reconhecemos que toda e qualquer atividade/ação de linguagem realiza-se sob a forma de textos-discursos que implicam um ato de produção. Esse ato de produção é determinado por parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo dos agentes-produtores. De modo que produzimos dois quadros com os aspectos que envolveram as condições de produção dos textos-discursos a partir da interação discursiva possibilitada pela entrevista. Vejamos:

Mundo Físico	Samuel	Emanuel
Lugar de produção	Cabine acústica do LAFE/UFPB	Cabine acústica do LAFE/UFPB
Momento de produção	Durante a manhã do dia 24 de janeiro de 2019	Durante a manhã do dia 13 de fevereiro de 2019
Agentes-produtores	Licenciado e doutorando em Letras; colaborador da pesquisa	Bacharel e doutorando em Engenharia Mecânica, colaborador da pesquisa
Interlocutores	Pesquisadora e, posteriormente, possíveis leitores da pesquisa	Pesquisadora e, posteriormente, possíveis leitores da pesquisa

Quadro 4 – Condições de produção com base em aspectos do mundo físico (Fonte: Elaboração própria)

Mundo Sociossubjetivo	Samuel	Emanuel
Lugar social de produção	Universidade – contexto acadêmico	Universidade – contexto acadêmico
	Falar sobre suas vivências na pós-graduação; sobre suas experiências com a prática de pesquisa; refletir	Falar sobre suas vivências na pós-graduação; sobre suas experiências com a prática de pesquisa; refletir sobre suas

⁴³ Cf. Capítulo 3.

Objetivo/propósito comunicativo	sobre suas concepções de atividade do pesquisador (objetivo proposto pela pesquisadora)	concepções de atividade do pesquisador (objetivo proposto pela pesquisadora)
Papel social dos enunciadores	Pesquisador-doutorando em Letras na UFPB	Pesquisador-doutorando em Engenharia Mecânica na UFPB
Papel social dos interlocutores	Pesquisadora-mestranda no PROLING; possíveis leitores acadêmicos da pesquisa	Pesquisadora-mestranda no PROLING; possíveis leitores acadêmicos da pesquisa

Quadro 5 – Condições de produção com base em aspectos do mundo sociossubjetivo (Fonte: Elaboração própria)

Esses quadros têm por intuito sumarizar as informações que dizem respeito às condições de produção dos textos-discursos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, bem como evidenciar os papéis assumidos pelos agentes envolvidos na interação comunicativa e o propósito dessa interação.

4.5 Procedimentos e categorias de análise dos textos-discursos

Como descrito na seção anterior, o *corpus* de nossa pesquisa é constituído por textos provenientes das entrevistas que gravamos e posteriormente transcrevemos. Inicialmente, entramos em contato pessoalmente com os colaboradores pessoalmente no *campus* I da Universidade Federal da Paraíba e, à medida em que concordavam em participar deste estudo, agendávamos data e horário propícios à realização das entrevistas. Como mencionamos na seção 4.3, entregamos o questionário sociocultural a cada colaborador e, após respondido, iniciamos a gravação das entrevistas. Ao final das gravações, solicitamos a cada colaborador a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice A), conforme estabelecido pelas diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB que visam assegurar que o participante tomou conhecimento dos objetivos da pesquisa a que se propôs participar voluntariamente e, ainda, que os resultados advindos deste estudo seriam utilizados apenas para fins científicos.

Posteriormente à geração e transcrição das entrevistas, fizemos diversas leituras minuciosas do *corpus* a fim de que pudéssemos, com base na proposta metodológica de análise dos textos-discursos do quadro do ISD, elencar, a partir dos elementos constitutivos da atividade de pesquisa de cada colaborador, as categorias de análise mais relevantes com base no que os dados apontavam.

Deste modo, e de forma descendente, nos debruçamos inicialmente sobre a análise dos elementos da infraestrutura, mais especificamente na identificação dos conteúdos temáticos, que dizem respeito ao conjunto de informações que se verificam nas entrevistas e que estão diretamente relacionadas às representações e aos conhecimentos prévios do agente-produtor. Uma vez elencados os temas mais recorrentes, buscamos observar, dentro de cada conteúdo temático, quais mecanismos enunciativos se mostraram mais expressivos nos textos-discursos produzidos e, assim, direcionamos nosso olhar para a análise dos índices de pessoa e das modalizações.

Apresentamos no capítulo 3 a função exercida pelos índices de pessoa nos textos-discursos e, nesse sentido, Machado e Bronckart (2009) apontam que a análise desses elementos é extremamente útil, visto permitir mostrar a manutenção ou transformação do valor de todos os índices de pessoa na progressão textual, isto é, a forma como o texto representa o enunciador no agir representado. Apresentamos também no capítulo 3 a função das modalizações que, como discutido anteriormente, expressam avaliações sobre os conteúdos temáticos mobilizados no agir linguageiro, estando assim bastante relacionadas à representação de mundo de cada enunciador.

Isso posto, optamos pelo entrelaçamento desses elementos, pois acreditamos que podemos fazer uma interpretação mais profícua dos textos-discursos dos pesquisadores-doutorandos, a fim de que possamos identificar o que eles tematizam em relação aos aspectos referentes ao contexto de suas formações na pós-graduação, bem como analisar as concepções que eles constroem acerca da atividade de pesquisa.

Machado e Bronckart (2009) ainda nos esclarecem que todas as categorias de análise dos textos-discursos propostas pelo ISD estão estreitamente correlacionadas e, por isso, a análise de uma categoria clareia a análise de outra. Assim, acreditamos que as categorias que elencamos nos permitirão identificar e interpretar como os pesquisadores-doutorandos constroem suas concepções e representações acerca de elementos inerentes às suas formações acadêmicas na pós-graduação.

Após termos exposto o percurso metodológico desta pesquisa, exibiremos, no capítulo seguinte, a análise de nosso *corpus*.

5 O QUE TEMATIZAM OS PESQUISADORES-DOUTORANDOS QUANTO AOS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM SUAS ATIVIDADES DE PESQUISA?

“As experiências do pesquisador afetam de alguma forma as suas análises, já que a pesquisa se desenvolve no dinamismo do mundo social, onde todos têm o seu papel, suas concepções, seus conhecimentos e suas experiências” (LEITÃO, 2015, p. 57).

Neste capítulo, visando compreender e interpretar quais elementos constitutivos da atividade de pesquisa são tematizados pelos pesquisadores-doutorandos, apresentaremos a análise dos dados gerados através das entrevistas, ressaltando que tal análise foi feita com base nas categorias mencionadas no tópico 3.5, a saber: a identificação dos conteúdos temáticos mobilizados nos textos-discursos, os índices de pessoa e as modalizações.

Por conseguinte, vale retomarmos a pergunta de pesquisa que motivou nosso trabalho, qual seja:

a) Quais elementos são constitutivos da atividade de pesquisa de dois doutorandos da UFPB?

Outrossim, ressaltamos que tal questão deu origem aos seguintes objetivos de pesquisa:

- Objetivo geral:
 - Identificar quais elementos estão inerentes à atividade de pesquisa dos doutorandos.
- Objetivos específicos:
 - Analisar de que maneira(s) o doutorando compreende sua atividade de pesquisa, bem como de que forma(s) esse doutorando se percebe (ou não) como pesquisador.
 - Discutir a influência da cultura disciplinar na percepção e compreensão do doutorando em relação à sua atividade de pesquisa.

Com base nesse questionamento e objetivos, elencamos um conteúdo temático mais geral que se divide em três categorias que permeiam os textos-discursos de nossos colaboradores em relação às suas atividades de pesquisa na pós-graduação. O agrupamento das categorias foi feito dessa maneira pois elas estão estreitamente relacionadas umas com as outras e, em alguns momentos, percebe-se nos excertos que um aspecto tematizado pelos colaboradores acaba iluminando e dando origem a outro, como é natural na interação discursiva proporcionada pela entrevista. Entrevista esta que, por sua natureza textual, é orientada pelas coordenadas dos mundos representados e discursivos e que, no caso das entrevistas de ambos os colaboradores, essas mostram, embora por vezes disjuncto, por vezes conjunto, um discurso predominantemente implicado, no qual os colaboradores se colocaram efetivamente como agentes de suas ações.

À vista disso, reiteramos que analisaremos os textos-discursos considerando alguns aspectos que foram tematizados pelos pesquisadores-doutorandos no decorrer das entrevistas e que se configuraram como os mais apropriados para alcançarmos os objetivos deste trabalho. Sendo assim, ao examinarmos nosso *corpus*, destacamos o conteúdo temático abrangente denominado: *Elementos constitutivos da atividade de pesquisa*; e as três categorias derivadas, as quais denominamos: a) *emergência na atividade de pesquisa*, b) *mediações formativas: as ferramentas e os outros*, c) *noção de responsabilidade acadêmico-social*.

Na primeira categoria, *emergência na atividade de pesquisa*, buscamos identificar de que maneira(s) os colaboradores falam sobre suas primeiras experiências com a prática de pesquisa, bem como interpretar a relevância dada a esse tema pelos doutorandos e quais fatores influenciaram suas atividades.

Ao analisarmos os segmentos da primeira categoria, identificamos questões que nos remetem diretamente à segunda categoria, *mediações formativas: as ferramentas e os outros*, na qual nossos colaboradores falam sobre alguns dos recursos materiais e/ou simbólicos que utilizam e que, como tais, compõem suas atividades de pesquisa, como por exemplo: livros, alguns gêneros acadêmicos (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, artigos, fichamento, etc.), entre outros; e ainda os outros, que são tematizados nos textos-discursos analisados como: os orientadores, os professores, os colegas, a família, a instituição de ensino, a agência de fomento, entre outros.

Assim como mencionamos anteriormente, as categorias estão imbricadas, então alguns aspectos tematizados na segunda categoria nos direcionam à terceira categoria, *noção de responsabilidade acadêmico-social*, na qual os textos-discursos de nossos colaboradores nos revelam a seriedade com que eles encaram as atividades que desenvolvem e como eles compreendem a importância das atividades do pesquisador.

Iniciamos, portanto, com a análise dos segmentos referentes à *emergência na atividade de pesquisa*, seguida da análise das *mediações formativas: as ferramentas e os outros* e, por fim, da *noção de responsabilidade acadêmico-social*.

5.1 Emergência na atividade de pesquisa

Temos debatido ao longo desta dissertação sobre a importância da pesquisa científica como construção do conhecimento; como processo investigativo, cujo objetivo é entender os fenômenos do mundo, da realidade e do cotidiano como meio de buscar respostas às necessidades e aos problemas da vida; como forma de desenvolvimento ativo, autônomo e

emancipatório dos sujeitos; como forma de aprimoramento tecnológico e de inovação das sociedades, entre diversos outros aspectos. Além disso, também abordamos a relevância do fazer científico e da prática de pesquisa desde o início da formação no ensino superior.

É nesse sentido que nossos doutorandos tematizam suas experiências com a pesquisa científica durante a graduação, isto é, falam como se deu o processo de emergência na atividade de pesquisa e quais fatores influenciaram suas práticas. Observemos e analisemos dois segmentos, um de cada pesquisador-doutorando, quanto a essa temática:

Segmento 10 – Samuel

Samuel (doravante S): o pibic me veio no ÚLTIMO ANO justamente no último ano da minha graduação é... eu já tinha participado de outros projetos como proe:xt como o próprio apoio pedagógico/ que ERA UM ESTÁGIO PAGO em que eu ia auxiliar professores aqui do estado é.../ no caso da rede pública né?/ MAS A PESQUI::SA EM SI EU NUNCA tin:ha trabalhado com a pesquisa assim de cunho bibliográfico como é a pesquisa que eu trabalho hoje.../ aí ve:io essa minha orientadora ela gostou do meu desempenho numa disciplina aí ela/ ela me convidou pra/ pra CON::VERSAR comigo sobre a pesquisa que/ que ela ia fazer aí eu me afeiçoei MUI:TO porque a pesquisa ela envolvia tanto é... a questão histórica da literatura/ que eu gosto mui::to.../ eu sempre gostei dos bastidores da literatura certo?/ é... tipo... além de ler eu pesquisar sobre os autores sobre o contexto histórico em que a.../ porque eu/ eu sempre achei que isso influenciava de certa forma é...

No segmento 10, Samuel conta que participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC no último ano de sua graduação, programa este que visa despertar e estimular a prática científica de graduandos; contribuir para a formação científica de recursos humanos para a pesquisa em qualquer atividade profissional; proporcionar ao estudante a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação, entre outros (BRASIL, s. d), bem como do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, cujo objetivo é incentivar e fomentar projetos de extensão universitária por meio de atividades acadêmicas de ensino e pesquisa que visem à produção de conhecimentos através de processos ativos de formação (BRASIL, s. d). E embora não esteja explícita na fala de Samuel a importância de sua participação nesses projetos para seu desenvolvimento acadêmico, podemos inferir, pelo que mencionamos dos objetivos dos programas, que ambos têm propósitos significativos no âmbito da aprendizagem, do desenvolvimento e do saber proporcionado aos estudantes universitários que têm possibilidade de acesso a esses programas.

Assim, mesmo mencionando sua participação como aluno de iniciação científica, Samuel afirma que nunca tinha trabalhado com o tipo de pesquisa que desenvolve atualmente em seu doutorado, a pesquisa de cunho bibliográfico, expressando, assim, uma modalização

apreciativa, o que nos leva a deduzir que esse tipo de pesquisa era algo novo para ele. Samuel enfatiza sua fala com o pronome pessoal *eu* quando diz “eu nunca tinha trabalhado”, colocando-se como aquele que está na origem do que está sendo enunciado, não atribuindo, assim, a responsabilidade a terceiros, fazendo sobressair, portanto, sua voz de autor empírico da ação de linguagem. E ao longo de todo esse segmento, podemos perceber que, mesmo quando Samuel cita sua orientadora como aquela que despertou nele o interesse pela pesquisa bibliográfica, continua prevalecendo o discurso do autor empírico na primeira pessoa do singular. A incidência do pronome pessoal (reto e oblíquo) na primeira pessoa do singular, que se repete 13 vezes no segmento, marca categoricamente o grau de agentividade do que está sendo enunciado.

Ao falar de suas primeiras experiências com a prática de pesquisa, notamos, no enunciado de Samuel, a influência do outro, neste caso sua orientadora, em sua atividade de trabalho, indo ao encontro do que referimos anteriormente em relação aos conteúdos temáticos estarem intimamente interligados. Portanto, mesmo que este segmento esteja presente na categoria emergência na atividade de pesquisa, por ser este o assunto central tematizado, vemos claramente uma ligação à categoria mediações formativas: as ferramentas e os outros, visto que há, além da menção à orientadora, a influência e a importância que ela exerceu no processo de motivação e entusiasmo de Samuel pela sua atividade de pesquisa.

A influência do outro na atividade de pesquisa do doutorando é também percebida na fala de Emanuel, como podemos ver no segmento 11.

Segmento 11 – Emanuel

Pesquisadora (doravante P): e assim, você teve experiência com a pesquisa durante a sua graduação?

Emanuel (doravante E): sim... ã:: no desenvolvimento do tcc.

P: [no tcc?

E: [[é: quando foi me apresentado as...

P: [mas aí você foi bolsista de pibic?

E: [[AH SIM verdade

P: [você foi?

E: [é

P: [e...

E: [[mas assim COM CERTEZA o tcc teve muito mais peso como pesquisador do que o pibic.

P: por quê?

E: é:: eu acho que mais pela::... a: figura.../ a:: liderança que eu tinha era::... professor ((nome do professor)) foi meu orientador no tcc.../ e:: no pibic meu::/ meu orientador precisou se ausentar: e tal... aí teve mais influência do tcc por conta disso.

Quando perguntado sobre suas experiências com pesquisa durante a graduação, Emanuel prontamente declara que teve tal experiência durante o desenvolvimento de seu TCC e, mesmo quando questionado sobre ter participado do PIBIC ele afirma que o seu TCC teve

uma contribuição bem maior em sua experiência com pesquisa do que sua participação no PIBIC devido ao papel de seu orientador nesse processo, uma vez que, em suas palavras, a liderança de seu professor-orientador foi significativa para ele.

No segmento 11, Emanuel também fala de sua experiência em primeira pessoa, no entanto, podemos notar que Emanuel não é tão enfático com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular quanto Samuel, uma vez que no enunciado de Emanuel o pronome se repete apenas 3 vezes. Além disso, há no discurso de Emanuel uma referência explícita ao gênero textual TCC que, sendo um gênero característico do ambiente acadêmico, nos remete ao conceito de cultura disciplinar que abordamos no terceiro capítulo.

Ainda sobre suas primeiras experiências com a pesquisa, destacamos outros dois segmentos nos quais nossos colaboradores relatam de que maneiras o contato inicial com a pesquisa refletiu em seus trabalhos na pós-graduação.

Segmento 12 – Samuel

S: eu acho que/ que NOSSA! A EXPERIÊNCIA no pibic me fez pensa::r a pós-graduação/ e também tipo é.../ porque o meu pibic origino:u o meu tcc.../ quer dizer/ não origino::u assim TOTALMENTE/ ele me fez pensar em trabalhar com jornais/ em trabalhar com a literatura e a história/ e eu tive como orientadora a minha orientadora do pibic/ e eu acabei ven:do que eu realmente GOSTAVA daquilo/ que eu realmente gostava de procurar as coisas que num ti:nha nos livros/ que eu não encontrava nos livros/ que os teóricos não comentavam/ e de MUDAR essa perspectiva da literatura sabe/ porque a gente aprende muito que a literatura ela é feita por si só/

No segmento 12, Samuel relata que sua experiência no PIBIC, esse primeiro contato com a pesquisa científica, além de o ter incentivado a trabalhar com a história da Literatura, também o fez refletir sobre como ele poderia, a partir de suas pesquisas e de seu interesse por novas descobertas, transformar o modo de se fazer pesquisa na sua área, mostrando que a Literatura ocupa um espaço relevante na construção de uma sociedade. Em outras palavras, percebemos que para Samuel o PIBIC foi importante na medida em que isso o ajudou a pensar o seu agir na pós-graduação enquanto pesquisador que busca trazer “novos olhares” às questões de sua área de conhecimento. Este segmento é bastante marcado pelo uso do pronome pessoal *eu*, de modo que percebemos a propriedade com que Samuel se coloca como agente central de seu texto-discurso. Além disso, há o uso de uma modalização apreciativa na oração “eu realmente gostava daquilo”, e uma modalização pragmática em “de mudar essa perspectiva da literatura”, uma vez que essa oração remete à intenção de Samuel, ao seu “querer-fazer” algo que possa mudar a perspectiva da Literatura.

Sobre o reflexo das experiências com pesquisa durante o período da graduação, o texto-discurso de Emanuel não difere muito do que foi tematizado por Samuel, haja vista Emanuel

relata que seu TCC o impulsionou para a continuidade do trabalho de pesquisa na pós-graduação.

Segmento 13 – Emanuel

E: na verdade o tcc me convidou a PESQUI:SA de fato... eu saí pra indústria... voltei... justamente porque/ por conta disso né.../ vi que a indústria NAQUELA época não era bem atrativo como foi na universidade no final.../ então voltei fiz o mestrado/ foi EXCELENTE o período do mestrado

No segmento 13, Emanuel descreve que seu TCC o fez perceber que trabalhar com pesquisa seria mais oportuno para sua carreira, uma vez que ele decidiu, após a conclusão da graduação, ingressar no mercado de trabalho, no entanto, logo percebeu que não se sentia tão motivado a trabalhar naquele meio como se sentia ao trabalhar com pesquisa na universidade. De modo que, na oração “foi excelente o período do mestrado”, Emanuel expressa uma modalização apreciativa, pois de acordo com sua perspectiva a decisão de retornar para a universidade se mostrou benéfica para ele.

Acreditamos que os segmentos analisados nos dão uma visão de como a experiência com a pesquisa científica durante a graduação pode ser significativa nas tomadas de decisões para que o estudante opte por seguir o caminho da pós-graduação e, conseqüentemente, assumir o papel de pesquisador que se faz necessário ao pós-graduando. Esse contato inicial com a pesquisa científica durante a graduação é importante não apenas para que o aluno decida se quer ou não cursar uma pós-graduação, mas também para que comece a se familiarizar com as técnicas e métodos da atividade de pesquisa, desenvolvendo sua aprendizagem e seu pensamento científico previamente, buscando assim tentar minimizar os desafios que ora se apresentem na pós-graduação.

Tratamos nessa primeira categoria *emergência na atividade de pesquisa* como algo que deve ser encarado como princípio de aprendizagem significativa e construção do conhecimento e saber científico, que deve ser estimulado desde a formação inicial para que possa reverberar na formação continuada e no desenvolvimento humano e profissional de pesquisadores em formação.

Adiante, nos próximos segmentos, abordaremos outro elemento constitutivo da atividade de pesquisa, *as ferramentas e os outros*. Categoria que sobressaiu bastante nos textos-discursos de nossos colaboradores.

5.2 Mediações formativas: as ferramentas e os outros

No âmbito das mediações formativas, o ISD considera que estas se realizam em diferentes contextos, mas, sobretudo, no contexto dos sistemas educativos explícitos que ocorrem, principalmente, nas instituições de ensino (BRONCKART, 2006).

Ao compreendermos os processos de mediação formativa como processos deliberados por meio dos quais os seres humanos transmitem seus conhecimentos uns aos outros, bem como estabelecem acordos de condutas verbais e sociais, assumimos que tanto as ferramentas como os outros estão incluídos no conjunto dessas mediações formativas, uma vez que a atividade do sujeito é dirigida também aos outros e mediada pelas ferramentas, sendo dois elementos constitutivos da atividade (trabalho). É considerando esses aspectos que analisaremos os segmentos que fazem parte desta segunda categoria, a qual iniciamos com a análise do segmento 14.

Segmento 14 – Samuel

S: ah eu acho que tem/ tem muita coisa assim na/ na minha PRÓPRIA organização de assim... de COMO ORGANIZAR um texto acadêmico eu/ eu acho que eu tenho essa habilidade MUITO grande tanto por é... pela experiência própria que eu tenho na pesquisa desd.../ desde a graduação que eu fiz pibi:c e... também que eu/ do mestrado né?.../

[...]

S: porque também tem essa questão de/ de eu ter um hábito MUITO GRANDE de escrever muito eu sempre gostei de escrever tudo que eu leio eu escrevo algum resu::mo eu faço fichamento eu GOSTO de ter essa organização palpável sabe? essa coisa que eu CONSI:GA LER o que eu pensei e não só le:r e guardar na minha memória/ eu acho que i:sso influencia mu:ito na organização dos meus trabalhos acadêmicos eu consigo tan:to organizar a parte: é... textual como a parte: é... das ideias mes:mo sabe? eu/ eu acho que eu consigo fazer isso A PARTIR dessas experiências que eu ti:ve

Nesse segmento, percebemos que Samuel atribui grande valor às ferramentas que utiliza, uma vez que afirma que sua habilidade de organização em relação à sua atividade de pesquisa se deve, em parte, a essas ferramentas que o auxiliam na forma como ele trabalha. Acreditamos que no contexto universitário, “[...] o sucesso dos estudantes em cursos de pós-graduação, bem como na carreira acadêmica como tal, depende amplamente de sua capacidade de ler/compreender e produzir textos nos gêneros requeridos por esse ambiente” (SWALES, 1990, 2004 *apud* BEZERRA; LÊDO, 2018). Desta forma, dentre as ferramentas de que se apropria, Samuel cita o fichamento e o resumo, dizendo: “tudo que eu leio eu escrevo algum resumo eu faço fichamento eu gosto de ter essa organização palpável”.

O gênero textual resumo ocupa um lugar importante no processo de aprendizagem do aluno e é parte integrante de outros gêneros textuais que circulam no contexto acadêmico, como por exemplo os artigos científicos, as monografias, as dissertações, as teses, entre outros. É um gênero que tem a característica de reunir e apresentar, de maneira concisa, coerente e seletiva

as informações básicas de um outro texto (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007), e que auxilia, como ressaltava Samuel, na organização de seus trabalhos e, ainda, na articulação das ideias e nos estudos teóricos do aluno. No caso do fichamento, embora não seja um gênero de autoria empírica, uma vez que consiste numa forma de sistematizar, organizar e documentar as leituras de textos que não pertencem ao leitor, também funciona como uma ferramenta importante nas práticas de ensino/aprendizagem acadêmicas, pois, como mencionamos, contribui para a organização do processo de estudos do aluno, como por exemplo sistematizar o conteúdo de uma prova em diferentes disciplinas ou elencar tópicos para a produção de um artigo científico, entre outros.

Vale ressaltarmos que Samuel é doutorando da área de Letras, portanto, seu texto-discurso é carregado de aspectos que denotam características da cultura disciplinar na qual está inserido, uma vez que pela análise que fazemos de seu dizer, os gêneros textuais citados e a prática de leitura e escrita têm um valor importante para ele.

Na análise dos componentes linguísticos presentes no enunciado de Samuel, observamos, ao longo de todo o segmento, a enfática repetição do pronome *eu*, revelando também uma marcação da voz do autor empírico, que aparece para relatar aspectos do conteúdo temático e, neste caso, surge avaliando de forma positiva o que está sendo enunciado. Além disso, percebemos o uso de uma modalização apreciativa na oração “eu acho que isso influencia muito na organização dos meus trabalhos acadêmicos”, que demonstra, de forma categórica, que suas experiências prévias contribuíram proficuamente para o aprimoramento de suas práticas no doutorado.

Analisemos, adiante, de que forma Emanuel se expressa em relação às ferramentas que se dispõem para ele em sua atividade de pesquisa.

Segmento 15 – Emanuel

E: não... assim... fa::lta... o:: que acho que é o::... é::... o ponto chave que a maioria dos pesquisadores/ pelo menos o centro de tecnologia citariam é::... é a falta de:: instrumentos ou recursos pra:: realizar os testes/ assim como a gente/ como qualquer outra área/ a gente precisa de alguma coisa que COMPROVE os nossos dados/ NEM SEMPRE:: isso tá disponível::.../ NEM na universidade aqui de João Pessoa nem em Campina Grande.../ ALGUMAS vezes se dá sorte de dá em Natal e aí por Brasil a fora/ mas assim é::... tem MUITA coisa/ tem muita limitação DE INFRAESTRUTURA/ essa::... acho que essa daí foi a dificuldade maior.

[...]

P: vocês não têm tanta base das disciplinas aqui na parte prática do curso?/ ou você acha que...

E: [[na minha época não.

P: [[isso é um fator?

E: [se faltava muita prática... MUITA/ MUITA MESMO.../ e::... eu não sei.../ e::u acho que o PIOR problema e::ra a atualização.../ porque... certo/ a BASE é::... vai ser a MESMA pra todo mundo/ mas... assim quando você entra na área de TECNOLOGIA/ principalmente tecnologia/ tem que ter atualização/ você tem que acompanhar o que que o MUNDO tá fazendo/ você não pode usar livros de mil novecentos e cinquenta e oito como se fosse a tecnologia atual.../ mas... a::í acho que isso faltou.

No segmento 15, Emanuel, ao falar sobre alguns desafios enfrentados na sua atividade de pesquisa, cita a falta de instrumentos e recursos que existe no seu ambiente acadêmico. Por ser da área de tecnologia, Emanuel considera que é preciso haver recursos e instrumentos que possam comprovar e atestar os dados das pesquisas desenvolvidas na sua área. Podemos inferir que, quando Emanuel menciona recursos e instrumentos, citando a questão da infraestrutura como causa de sua maior dificuldade, ele está se referindo às ferramentas usuais de sua atividade, como por exemplo régua, paquímetro, micrômetro, goniômetro (ROCHA; BORGES; BRITO, 2016), entre tantas outras ferramentas do escopo da atividade do pesquisador e profissional de Engenharia Mecânica.

No âmbito da infraestrutura, a Engenharia Mecânica, assim como outras áreas do conhecimento, necessita de ambientes adequados à prática de suas atividades e ao desenvolvimento de suas pesquisas, como exemplo desses ambientes, podemos citar os laboratórios, que “[...] modelam situações reais (modelo – simplificação da realidade) e utilizam estes modelos em simulações” (PEKELMAN; MELLO Jr., 2004, n. p). Além disso, os laboratórios são espaços nos quais a capacidade intelectual e a criatividade dos pesquisadores podem ser postas em prática, por meio do uso de técnicas e métodos adequados ao desenvolvimento das pesquisas.

No momento que Emanuel fala sobre a escassez de recursos e instrumentos, percebemos que há em seu enunciado uma alternância de pronomes pessoais, pois ele passa a usar o *a gente*, eximindo-se da agentividade individual do que está sendo tematizado para a agentividade coletiva, como forma de se incluir em um determinado grupo que partilha necessidades semelhantes – “a gente precisa de alguma coisa que comprove os nossos dados” – que no caso são os pesquisadores de sua área, representados pelo índice de pessoa *a gente*. O *a gente* se sobrepõe, assim, ao individual. Observamos, ainda, que quando Emanuel passa a utilizar o índice de pessoa *você*, ele não está se referindo ao seu interlocutor (pesquisadora), mas sim ao grupo de pesquisadores da área de tecnologia. No âmbito dos modalizadores do discurso, Emanuel expressa uma modalização lógica na oração “a gente precisa de alguma coisa que comprove os nossos dados”, exibindo seu julgamento como um fato atestado. É, portanto, uma modalização relativa aos parâmetros do mundo físico/objetivo, e por esse motivo, sua avaliação adquire valor de verdade.

Quando questionado sobre a componente prática da estrutura curricular de seu curso, Emanuel é bastante enfático ao dizer que a falta de aulas práticas é um fator importante, e é ainda mais incisivo ao dizer que mais problemático do que a falta da componente prática, é a falta de uma atualização que acompanhe adequadamente o avanço tecnológico da sociedade.

Assim, ao dizer “quando você entra na área de tecnologia principalmente tecnologia tem que ter atualização” percebemos uma modalização deôntica como forma de avaliar a importância e a necessidade de se manter atualizado nos avanços de sua área de conhecimento.

Podemos interpretar que, no entendimento de Emanuel, a área de Engenharia precisa estar de acordo com as inovações e os avanços tecnológicos da globalização. Nas palavras de Emanuel, parece ser imprescindível “acompanhar o que o mundo tá fazendo”, buscando sempre estar atualizado de práticas, recursos e teorias atuais. Nesse ponto, notamos uma diferença entre a representação de Emanuel da ferramenta livro em relação à representação de Samuel. Para ele, livros antigos se tornam apenas artefatos em sua área, uma vez que não possuem a capacidade de acompanhar a evolução da tecnologia. Essa diferença de representação em relação a um mesmo objeto pode ser consequência das diferentes culturas disciplinares em que estão inseridos, levando-os a valorizarem diferentes objetos de conhecimento.

Analisamos as ferramentas utilizadas pelos doutorandos no desenvolvimento de suas atividades de pesquisa. A seguir, iremos analisar de que forma eles tematizam a participação dos outros no triângulo dessa atividade.

No segmento 16, Samuel fala da contribuição de sua orientadora em seu processo de se perceber pesquisador.

Segmento 16 – Samuel

S: ela ME mostrou O QUANTO eu tinha é... assim... GOSTO pela pesquisa e O QUANTO eu tin:ha é... aptidão MESMO para a pesquisa... é... ela sempre falou que eu era uma pessoa muito curiosa que eu gostava de pesquisa:r as coisas que eu não sabia e se é... eu não/ eu não sabia falar sobre a coisa eu ia pesquisar sobre ela pra aprender a falar/ aí ela falou que isso era/ era uma característica PRIMORDIAL pra um pesquisador que a gente tinha que sabe:r pesquisar que saber SER curioso saber é... PROCURA:R as coisas/ AINDA MAIS quando a gente trabalha com história porque não tem muito registro a gente tem que ir atrás mesmo das fontes primárias né? da/ da nossa pesquisa e tal/

O papel do professor/orientador é fundamental no processo de formação e de desenvolvimento do pós-graduando. Por ser um indivíduo mais experiente em pesquisa, o orientador precisa contribuir qualitativamente para a aprendizagem do orientando, uma vez que “[...] a aprendizagem é um processo pelo qual as pessoas adquirem valores, habilidades, atitudes, informações, conceitos, por meio da interação social, e de seu contato com o meio” (FOGAÇA, 2010, p. 46). Vale ressaltar que a relação orientador-orientando vai muito além de uma relação meramente pedagógica, visto que ela envolve duas pessoas e, consequentemente, suas subjetividades e deve ser, portanto, pautada no respeito, na harmonia e na compreensão das diferenças entre os indivíduos envolvidos, para que a atividade desenvolvida seja

satisfatória e benéfica para ambas as partes no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades dos sujeitos.

O orientador não funciona apenas como mediador da aprendizagem do orientando. No triângulo da atividade de pesquisa como trabalho, o orientador se encontra incluído nos “outros”, cujo trabalho é também direcionado para ele e, como tal, influencia de forma direta na aprendizagem, no desenvolvimento e no trabalho propriamente dito do doutorando. Desta forma, observamos no segmento 16 que a orientadora de Samuel foi a responsável por ele ter percebido sua “aptidão” para a pesquisa, uma vez que, de acordo com Samuel, foi ela que lhe mostrou tal predisposição.

Nesse segmento, o *ela* a que Samuel se refere é aquela sua orientadora que foi mencionada no segmento 10, quando ele diz “aí veio essa minha orientadora ela gostou do meu desempenho numa disciplina aí ela me convidou pra conversar comigo sobre a pesquisa que ela ia fazer aí eu me afeiciei muito”. Aqui, percebemos que o fato de sua orientadora ter atuado de forma ativa em sua formação fez com que Samuel se entusiasmasse com a prática de pesquisa e, sobretudo, com o tipo de pesquisa que trabalha (pesquisa bibliográfica).

No segmento 16, o índice de pessoa *eu* aparece no total de 8 vezes, remetendo ao estatuto individual da responsabilidade enunciativa. No entanto, embora a fala de Samuel seja iniciada desta forma, visto que ele está falando sobre as qualidades que sua orientadora identificou nele – “pessoa muito curiosa, gostava de pesquisar coisas que não sabia para aprender a falar” –, quando Samuel fala das características que considera essenciais para um pesquisador, ele alterna o índice de pessoa para o *a gente*, denotando que tais características, no entendimento de Samuel, devem ser comuns a todos os pesquisadores e, por isso, marca a agentividade coletiva do que está sendo tematizado. Além disso, o *a gente* também se refere a ele mesmo e à sua orientadora, uma vez que os dois trabalham com registros históricos e, por isso, para Samuel, é importante que o pesquisador que trabalha com pesquisa bibliográfica seja “curioso” e que vá “atrás das fontes primárias”. No que diz respeito à análise das modalizações, identificamos que Samuel expressa uma modalização lógica em “era uma característica primordial pra um pesquisador” que revela o valor de verdade em relação a como deve ser um pesquisador e, ainda, uma modalização pragmática na expressão “a gente tinha que saber pesquisar que saber ser curioso saber é procurar as coisas”, que se relaciona às capacidades de ação atribuídas ao pesquisador.

Assim como para Samuel, o papel do professor/orientador para Emanuel também foi importante, conforme podemos observar no segmento 17.

Segmento 17 – Emanuel

P: [[e aí como é que você chegou até esse tema da sua tese anterior e como é que ele tá relacionado assim com as suas inquietações?/ por que você decidiu por esse tema?

E: bem... é:.... o tema anterior... foi um tema que foi apresentado a mim pelo professor no mestrado.../ é:.... foi bem desafiador.../ mas era uma coisa assim que eu tinha afinidade/ que era metrologia por conta da minha formação base né.../ engenheiro mecânico.../ a partir do momento que eu fui apresentado e fui pesquisando tomei GOSTO por aquilo né.../ uma coisa que eu gostei... é:..../ e uma coisa que consolidou foi quando eu saí pra.../ fui defender esse trabalho no sul / trabalho que a gente tinha desenvolvido/ aí eu tive um *feedback*... assim... MARAVILHOSO/ o pessoal dizendo que o trabalho era BOM... era promissor/ aí assim se tinha muita::/ muita credibilidade/ MUITA chance de ir pra frente é:..../

No segmento 17, Emanuel diz que o tema de sua pesquisa lhe foi apresentado pelo seu professor no mestrado e que sua afinidade com o tema se deveu ao fato de que sua formação “de base” estava diretamente relacionada ao tema proposto. Podemos observar que, além do professor de mestrado, há mais pessoas incluídas nos “outros” do triângulo da atividade de pesquisa de Emanuel, uma vez que ele cita explicitamente que a consolidação de seu trabalho teve também como consequência o “*feedback*” positivo da apresentação que fez de seu trabalho em um evento acadêmico no sul do país.

Percebemos que, para Emanuel, o retorno que recebeu da comunidade acadêmica é responsável por dar credibilidade à sua atividade de pesquisa. A credibilidade é um dos pilares do princípio científico, e ela é dada também através do reconhecimento dos pares, isto é, por aqueles que também fazem parte do ambiente acadêmico e, como tais, são capazes de reconhecer e dar mérito às pesquisas científicas, uma vez que estes indivíduos possuem o embasamento científico necessário para tal reconhecimento. É nesse sentido que a atividade de pesquisa de Emanuel, assim como todas as pesquisas científicas, é também direcionada aos outros, outros estes que incluem, por exemplo, o professor/orientador, a comunidade acadêmico-científica, a comunidade externa e a sociedade como um todo.

Na análise dos elementos linguísticos do segmento 17, observamos que, no enunciado de Emanuel, há um total de 6 marcas de pessoa referentes à primeira pessoa do singular. No entanto, há uma alternância da instância de agentividade do que está sendo tematizado no momento em que Emanuel se refere ao trabalho desenvolvido, ao usar o índice de pessoa *a gente* passa a incluir na agentividade, além dele mesmo, o seu professor. Relativamente às modalizações, identificamos a utilização de uma modalização apreciativa na oração “aí assim se tinha muita credibilidade MUITA chance de ir pra frente”, que denota uma avaliação mais subjetiva, considerando o que é enunciado como algo bom.

Buscamos demonstrar nessa segunda categoria o quão relevante é o papel do outro na atividade de pesquisa dos doutorandos e como este outro teve uma importância significativa tanto para Samuel como para Emanuel, levando-nos a concluir que essa é uma característica comum a todos os pesquisadores em processo de formação, uma vez que, além do papel do orientador, a comunidade acadêmica em geral, isto é, colegas, demais professores, outros pesquisadores e cientistas, entre outros, acabam contribuindo para o processo de formação e desenvolvimento do pós-graduando, bem como são também, de certa forma, afetados por essa atividade, visto que a comunidade acadêmica se constrói também com base nas trocas de experiências e conhecimentos gerados nesse contexto.

Adiante analisaremos a *noção de responsabilidade acadêmico-social*, isto é, buscamos perceber de que maneira os doutorandos tematizam e compreendem as responsabilidades assumidas por eles no âmbito de suas atividades, enquanto pesquisadores em formação e indivíduos pertencentes a uma comunidade.

5.3 Noção de responsabilidade acadêmico-social

Entendemos por responsabilidade acadêmico-social, no âmbito de nossa pesquisa, a postura assumida pelo pesquisador em formação frente aos seus compromissos enquanto sujeito que busca trazer contribuições científicas, tecnológicas e inovadoras tanto para a academia quanto para a sociedade. Nesse sentido, iremos analisar de que maneira os nossos colaboradores encaram suas responsabilidades acadêmicas de pesquisa.

Segmento 18 – Samuel

P: você é bolsista?

S: sou bolsista consegui ser bolsista agora no segundo ano.

P: e você acha que isso lhe traz uma cobrança maior?

S: [[ai... também totalmente.../ eu sempre tive que a bolsa é um investimento em mim um investimento no pesquisador um investimento do Estado né? no pesquisador e na nossa pesquisa também aí é como se eu sentisse que eu tivesse que DEVOLVER esse investimento que tá sendo colocado em mim né? e na minha pesquisa e devolver é o quê? É eu produzir mui::to sobre a minha pesquisa produzir artigos levar a minha pesquisa e o nome do meu programa para fora né? para outros estados para outros programas tipo levar... é...o que eu pesquiso também mostrar o que eu pesquiso ao máximo de pessoas possíveis né? e também essa questão de RESPEITAR as diretrizes do meu programa e as diretrizes desse investimento que foi colocado em mim né?

[...]

ao mesmo tempo que eu tenho esse sentido de responsabilidade com a bolsa essa bolsa também me traz essa COBRAN:ÇA essa cobrança essa PRESSÃO de eu que ser/ de eu ter que fazer uma coisa MUITO boa porque se estão investindo em mim é porque realmente eles viram potencial né? então eu tenho que respeitar e tentar... meio que provar que eu tenho esse potencial que eles investiram né.

Ao analisarmos o segmento 18, percebemos que Samuel tem uma noção de comprometimento e responsabilidade muito grande com sua pesquisa e com o fato de ser aluno bolsista, entendendo que a bolsa funciona como um investimento do Estado em suas capacidades de trabalho e em seu potencial como pesquisador. Diante disso, Samuel entende que tem o dever de “devolver esse investimento” através de um bom desempenho de suas funções de pesquisador, buscando produzir uma pesquisa que traga contribuições para a sociedade e buscando sempre estar em diálogo com outras instituições de ensino superior e com outros programas de pós-graduação, levando-nos a inferir que, para Samuel, a inserção na comunidade acadêmica por meio da partilha de experiências e de conhecimentos é fundamental para a difusão do conhecimento científico como um todo. Nesse sentido, Samuel expressa uma modalização deôntica na oração “aí é como se eu sentisse que eu tivesse que devolver esse investimento que tá sendo colocado em mim” que exprime sua avaliação relativamente ao que é socialmente desejável, isto é, ao que deve ser feito por ele enquanto pesquisador-bolsista que entende que a bolsa é um investimento que requerer uma postura responsável para com às atribuições que lhe são impostas.

Além disso, notamos no texto-discurso de Samuel uma noção arraigada do seu dever de cumprimento com as normas de seu programa de pós-graduação. No entanto, ao mesmo tempo que Samuel expressa uma noção de responsabilidade muito clara, também afirma que juntamente com essa responsabilidade há também uma “cobrança” e uma “pressão” em ter que mostrar que sua atividade de pesquisa deve ser relevante para justificar esse investimento. Ao falar sobre todas essas questões, o texto-discurso de Samuel é permeado pelo uso do pronome pessoal *eu*, demonstrando a responsabilidade enunciativa individual do que está sendo tematizado. Desta forma, o índice de primeira pessoa do singular aparece num total de 16 vezes, comprovando que Samuel se coloca inteiramente como agente principal de seu discurso. Há, ainda, a utilização de uma modalização pragmática na oração “eu ter que fazer uma coisa muito boa porque se estão investindo em mim” que demonstra as capacidades de ação atribuídas ao pesquisador.

No segmento seguinte, do doutorando Emanuel, notamos uma noção de responsabilidade acadêmico-social semelhante à de Samuel, visto que ambos são alunos bolsistas.

Segmento 19 – Emanuel

P: e apesar dessa sua frustração, dessa sua desmotivação, você pretende terminar?

E: sim... por... é:::... pra quitar meu compromisso né.../ que comecei.../ eu tenho um contrato com a capes... eu recebo/ sou bolsista da capes/ então as bolsas não foram descontinuadas por conta disso/ então eu tenho que HONRAR PELO MENOS esse compromisso.

É importante frisarmos que Emanuel enfrentou alguns problemas em seu doutorado no que diz respeito ao vínculo com seu orientador e à sua linha de pesquisa. Por questões relacionadas à avaliação da CAPES (cf. tópico 2.2.1), Emanuel passou por uma mudança de orientador e, conseqüentemente, sua linha de pesquisa também foi mudada, o que para Emanuel acarretou diversas questões, entre as quais, uma certa desmotivação de sua parte, visto que o tema de sua pesquisa vinha sendo desenvolvido desde a graduação e, por consequência dessas mudanças, ele se viu obrigado a direcionar sua pesquisa para outro tema. Quando perguntado sobre sua vontade de concluir o curso, Emanuel tematiza sua responsabilidade em cumprir seu dever como bolsista e, por isso, “ter que honrar pelo menos esse compromisso”, uma noção de dever que, expressado em primeira pessoa do singular, pelo índice *eu*, denota a agentividade do discurso. Essa noção de “dever-fazer” que interpretamos nas palavras de Emanuel, manifesta uma modalização pragmática, relacionada ao mundo subjetivo e social e às capacidades de ação atribuídas ao agente, no caso, ao pesquisador.

Elencamos outros dois segmentos que se inserem nessa categoria e, que, por sua vez, revelam aspectos da responsabilidade acadêmico-social de nossos colaboradores.

Segmento 20 – Samuel

S: é uma nova experiência/ porque a pós-graduação é uma coisa COMPLETAMENTE diferente da graduação/ é uma coisa MUITO MAI::S pesa::da assim e::/ tanto no contato com outras pessoas quanto é... no seu pensar próprio sobre a pesquisa/ sobre o que você faz/ sobre o que você estuda.../ porque na graduação tem toda aquela correri:a da gente/ tem muitas disciplinas e tal/ e a gente meio que NÃO REFLETE TANTO sobre a nossa pesquisa/ quando a gente tá na graduação/ NA PÓS eu acho É SÓ I::SSO/ a gente SÓ reflete sobre a nossa pesquisa certo/ é uma coisa mui:to assim do/ do faze::r e pensar esse fazer/ mui:to mais forte eu vejo assim sabe

No segmento 20, Samuel faz um comparativo entre a graduação e a pós-graduação, afirmando que para ele a pós-graduação difere bastante na graduação no sentido de que o contato com a pesquisa é muito mais acentuado, uma vez que, para ele o fato da graduação ter muitas disciplinas não possibilita que o estudante possa refletir tanto sobre a pesquisa quanto na pós-graduação que, de acordo com Samuel, na pós-graduação “a gente só reflete sobre a nossa pesquisa”. Nesse segmento, embora Samuel alterne seu texto-discurso entre o pronome a gente e você, ambos demonstram a agentividade coletiva do que está sendo tematizado, isto é, sua reflexão em relação às diferenças entre pesquisa na graduação e pesquisa na pós-graduação é algo que não é experienciado apenas por ele, mas sim, por grande parte dos indivíduos que vivem tais experiências. No que diz respeito à utilização de modalizações, percebemos que Samuel expressa uma modalização deôntica na oração “porque a pós-graduação é uma coisa completamente diferente da graduação”, manifestando sua avaliação à

luz dos valores sociais e, ainda, uma modalização apreciativa na oração “é uma coisa muito mais pesada assim”, evidenciando seu julgamento subjetivo relativamente à formação na pós-graduação.

Emanuel, por outro lado, relata que na sua área nem todos adotam uma postura responsável em relação ao compromisso que se assume ao se trabalhar com ciência e tecnologia enquanto pesquisador.

Segmento 21 – Emanuel

E: se tem uma responsabilidade muito grande de se desenvolver CIÊNCIA ali.../ principalmente na área de tecnologia.../ e::... MUITA GENTE tem o compromisso em fazer isso como também boa parte NÃO/ NEM tanto.../ tem aquela ideia de comodismo.

No segmento 21, Emanuel não se coloca como agente de seu texto-discurso visto que todo o segmento é composto por orações impessoais. Nesse sentido, percebemos uma modalização apreciativa ao longo do segmento, visto que Emanuel expressa um julgamento bastante subjetivo em relação ao que é enunciado. Desta forma, Emanuel considera que ainda há muitos pesquisadores que não se mostram tão comprometidos como, a seu ver, deveriam se mostrar.

Nos segmentos referentes a essa categoria, percebemos que ambos os colaboradores mencionam o fator aluno bolsista como razão plausível para cumprimento de seus deveres e responsabilidades enquanto pesquisadores em formação. As bolsas de estudos oferecidas pelas agências de fomento são um investimento do governo para estimular e incentivar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Através dessas bolsas, alunos e professores do ensino superior recebem uma quantia monetária que serve como auxílio para os encargos de suas pesquisas. No entanto, juntamente com esse auxílio, há também uma cobrança maior por parte das agências de fomento no que diz respeito à produção científica dos bolsistas, tanto a nível qualitativo quanto quantitativo, conforme discutimos no tópico 2.2.1.

Todos os segmentos analisados anteriormente nos auxiliaram na compreensão da problemática desta pesquisa, uma vez que expõem, a partir da voz dos próprios doutorandos, diversas implicações inerentes à atividade de pesquisa e ao ser pesquisador.

Percebemos ainda que a cultura disciplinar exerce uma influência importantíssima na identificação das ferramentas e metodologias de estudo utilizadas e na forma como o doutorando compreende seu papel de pesquisador, sobretudo no que diz respeito aos gêneros textuais acadêmicos, como no caso do TCC, que foi mencionado pelo colaborador Emanuel como uma experiência bastante significativa na sua vida acadêmica, bem como nos gêneros

textuais citados por Samuel, a exemplo do fichamento e do resumo, os quais ele utiliza para auxiliar seus estudos e a organização de suas ideias.

Ao considerarmos o significado desses gêneros na atividade dos doutorandos, entendemos que, no campo acadêmico, os gêneros textuais incorporam as negociações sociais da investigação disciplinar, evidenciando como o conhecimento é construído, negociado e tornado persuasivo para cada indivíduo dentro de sua própria cultura disciplinar (HYLAND, 2000).

Além disso, é importante atentarmos para o fato de que o ato de escrever é uma das principais práticas do meio acadêmico, seja artigos científicos, capítulos de livros, resenhas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou teses, essa prática, veiculada pelos gêneros textuais, é o que legitima todo o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, uma vez que, ao ser “dada a ver” pelos outros, torna-se passível de validação, comprovação, aceitação e, ainda, refutação, princípios básicos do fazer científico. Assim, a pesquisa, por sua natureza, manifesta-se essencialmente como um empreendimento social, tanto no sentido de que é um engajamento imediato dos pesquisadores com os seus métodos, atividades práticas e com o ambiente acadêmico, quanto no sentido de que é também um engajamento com as instâncias sociais (HYLAND, 2000).

Como forma de sintetizar a análise de nosso *corpus*, elaboramos dois triângulos representativos da atividade de pesquisa de cada um de nossos colaboradores. O primeiro é referente ao colaborador Samuel. Vejamos:

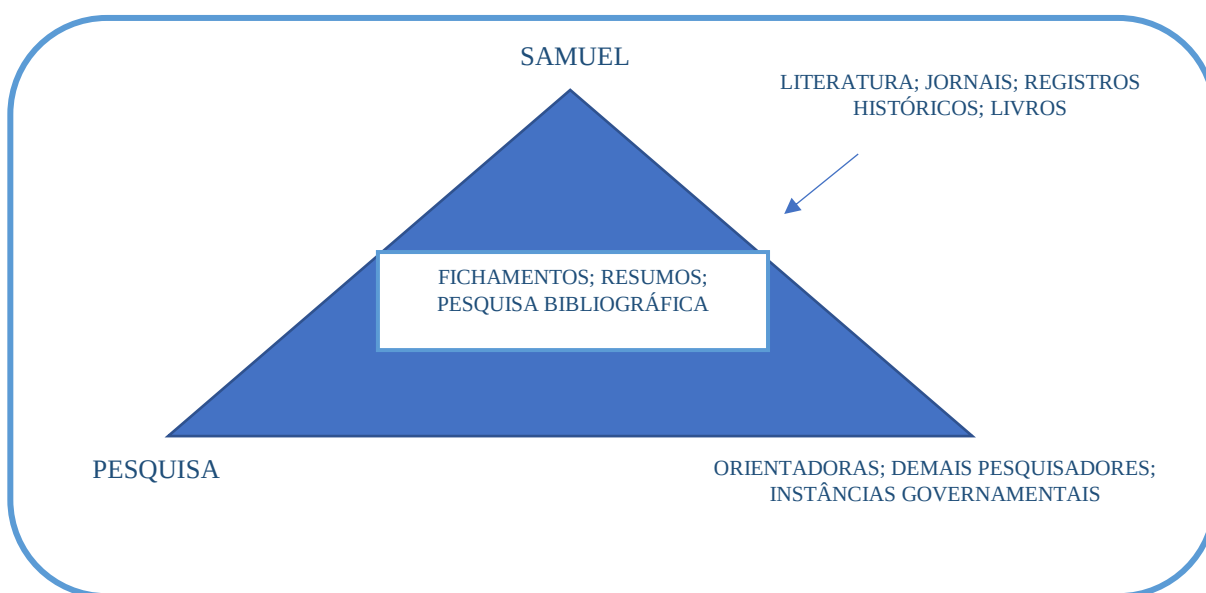


Figura 6 – Atividade de trabalho de Samuel (Fonte: Elaboração própria adaptada de Machado; Bronckart, 2009)

A representação do triângulo da atividade de Samuel ilustra os elementos que o constituem enquanto pesquisador na área de Letras, e nos auxilia a compreender quais aspectos estão inerentes à sua atividade, aspectos estes que estão evidenciados ao longo de todo seu texto-discurso analisado nesta pesquisa.

O segundo triângulo é referente ao colaborador Emanuel, ilustrando os elementos pertencentes à sua atividade. Vejamos:

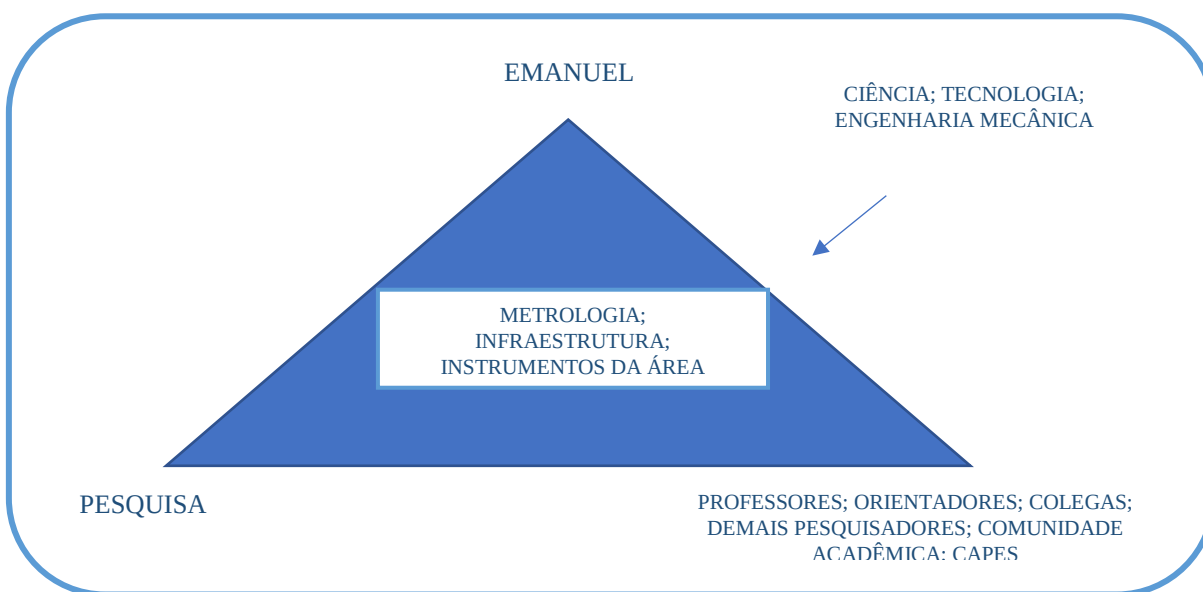


Figura 7 – Atividade de trabalho de Emanuel (Fonte: Elaboração própria adaptada de Machado; Bronckart, 2009)

O triângulo da atividade de Emanuel é constituído por elementos que foram mencionados por ele ao longo de todo o seu texto-discurso e que assumem lugares importantes no desenvolvimento de sua atividade enquanto pesquisador na área de Engenharia.

Percebemos que os dois triângulos apresentam alguns elementos semelhantes, no entanto, a grande maioria dos elementos obviamente diferem haja vista ambos colaboradores serem de áreas de conhecimento bastante distintas. Assim, o que para um pode ser considerado essencial no desenvolvimento de sua atividade, para outro pode não ser, e isso é um reflexo nítido das características de cada cultura disciplinar.

Ademais, no tópico seguinte apresentamos as considerações finais que fazemos após todo trabalho realizado nesta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou uma compreensão sobre os aspectos que perpassam o processo de formação de pesquisadores na pós-graduação *stricto sensu* através das vozes de dois doutorandos da Universidade Federal da Paraíba de diferentes áreas do conhecimento. De modo mais específico, nos focamos em identificar e analisar os elementos constitutivos da atividade de pesquisa, bem como interpretar de que maneira(s) esse aluno compreende sua atividade de pesquisa e de que forma(s) ele se percebe ou não como pesquisador em formação.

Para fundamentarmos nossa discussão e análise, nos baseamos nos pressupostos teórico-epistemológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009), que admite a linguagem como fundadora da ação e do desenvolvimento humano, para analisarmos, a partir dos textos-discursos de nossos colaboradores, os elementos que constituem suas atividades de pesquisa; e no conceito de cultura disciplinar (HYLAND, 2000), que argumenta que o ambiente acadêmico é permeado por diferentes culturas disciplinares caracterizadas por normas, convenções, gêneros textuais, práticas disciplinares e práticas efetivas e discursivas através das quais os membros da comunidade interagem entre si com propósitos comunicativos comuns, para discutirmos questões relacionadas ao ambiente acadêmico e à prática de pesquisa.

No âmbito metodológico, aderimos à abordagem da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista nos beneficiando da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de nossos dados, buscando subsídios nas ações de linguagem de nossos colaboradores para compreendermos os fatores inerentes às suas atividades de pesquisa na pós-graduação. Desse modo, o roteiro das entrevistas foi elaborado de forma a que pudesse nos auxiliar na análise e na interpretação das experiências de pesquisa de nossos colaboradores, das motivações e desafios enfrentados ao longo do processo de formação na pós-graduação e das concepções de atividade de pesquisa de cada um dos doutorandos que colaboraram neste estudo.

Intentando compreender as dimensões do fazer pesquisa na pós-graduação, traçamos um percurso histórico da pós-graduação brasileira como forma de contextualizar o cenário de nossa pesquisa, além de abordarmos questões relativas ao atual sistema de ensino superior do país, sempre buscando relacionar as discussões desse contexto com as ações de linguagem de nossos colaboradores.

Como consequência desse percurso, consideramos que os resultados alcançados nos permitiram responder ao questionamento que deu origem a nossa pesquisa, bem como aos

objetivos que traçamos para este estudo, os quais retomaremos de modo a sintetizar nossa discussão:

- Identificar quais elementos estão inerentes à atividade de pesquisa dos doutorandos.
- Analisar de que maneira(s) o doutorando compreende sua atividade de pesquisa, bem como de que forma(s) esse doutorando se percebe (ou não) como pesquisador.
- Discutir a influência da cultura disciplinar na percepção e compreensão do doutorando em relação à sua atividade de pesquisa.

A partir da análise dos textos-discursos dos doutorandos, ao buscarmos identificar os elementos constituintes de suas atividades de pesquisa, elencamos três categorias que integram o conteúdo temático geral (elementos constitutivos da atividade de pesquisa) de nossa pesquisa: i) emergência na atividade de pesquisa; ii) mediações formativas: as ferramentas e os outros; iii) noção de responsabilidade acadêmico-social.

Relativamente à emergência na atividade de pesquisa, os textos-discursos dos pesquisadores-doutorandos relevam o mérito da prática de pesquisa na graduação para o aprendizado dos estudantes e, ainda, que a influência de alguns professores da graduação foi de suma importância para o desenvolvimento de suas atividades e para o despertar do espírito de pesquisador em cada um deles.

Quanto às mediações formativas: as ferramentas e os outros, os segmentos referentes ao discurso de nossos colaboradores demonstraram que ambos tiveram orientadores que foram fundamentais para o aprendizado e para o desenvolvimento de suas atividades como pesquisadores em formação. No entanto, percebemos que por tratarmos de dois doutorandos de áreas distintas, suas representações de ferramentas são também distintas, visto que para um os livros e registros antigos se tornam ferramentas primordiais para o desenvolvimento de sua pesquisa, bem como em sua cultura disciplinar, ao passo que para o outro, registros e livros obsoletos são irrelevantes para o desenvolvimento de sua atividade na área de tecnologia. Demonstrando, assim, que as variações de práticas e estratégias retóricas de cada um estão intimamente relacionadas aquilo que é legitimado e reconhecido como valioso dentro de uma determinada cultura disciplinar.

No que diz respeito à noção de responsabilidade acadêmico-social, percebemos grande semelhança entre as representações de cada um de nossos colaboradores, dado que ambos são alunos bolsistas e têm um entendimento bastante claro quanto ao dever de cumprimento das diretrizes das bolsas.

Desta forma, os dados analisados demonstram que a dimensão formativa da atividade de pesquisa, a qual estão incluídos todos os fatores aqui mencionados, tais como: a prática de pesquisa desenvolvida desde a graduação, a contribuição e a função do professor/pesquisador, a comunidade acadêmico-científica, o financiamento das pesquisas por parte das agências de fomento, entre outros, são componentes substanciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do pós-graduando enquanto pesquisador em formação e enquanto sujeito ativo, reflexivo e ciente da contribuição de seu papel e de sua atividade para a sociedade.

No âmbito da cultura disciplinar, compreendemos que, embora se manifeste de diferentes formas em cada área do conhecimento, esta reflete-se sobretudo, e para além das normas, terminologias, objetos e modos de investigação, na escrita acadêmica, nomeadamente, na planificação e organização dos gêneros que circulam nas diferentes áreas, e no grau de prestígio que cada gênero assume no interior de determinada área disciplinar, visto serem esses alguns dos aspectos identificados que permitem ao pesquisador não apenas formas de se relacionar com seus pares (a implicação e o papel do(s) outro(s) no triângulo da atividade), determinando quem será considerado aceito dentro de determinada cultura disciplinar, ou quem obterá sucesso e o que contará como conhecimento (HYLAND, 2000), mas também a internalização e, conseqüente, apropriação das ferramentas que utiliza e a importância que estas assumem em sua atividade. Como consequência disso, é dada ao pesquisador a possibilidade de compreender melhor sua atividade e seu papel no interior de sua comunidade discursiva, além da relevância de seu trabalho para a comunidade acadêmica, no contexto de sua cultura disciplinar e, claro, para a comunidade científica como um todo.

Após todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, nos foi possível compreender que os fundamentos do ISD e a cultura disciplinar convergem em vários aspectos, mas, sobretudo no que diz respeito às formas como os indivíduos se organizam e cooperam entre si, isto é, ao processo de engajamento social por meio do agir linguageiro e discursivo desses indivíduos, visto que, tanto os princípios difundidos por Bronckart (1999, 2006, 2008), e discutidos ao longo desta dissertação, no que se refere à ação/atividade de linguagem quanto às noções de Hyland (2000) de comunidades discursivas e culturas disciplinares consideram o texto como instrumento da interação social e do agir no mundo.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris, Nathan, 1992.

ARISTÓTELES. **Metafísica vols. I, II, III**. (ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale; trad. portuguesa de Marcelo Perine). São Paulo: Edições Loyola, 2002. 352 p.

ARCOVERDE, M. D. L; ARCOVERDE, R. D. L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. 20 p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. (trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2011. 476 p.

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida**. 2005, pp. 275-304. Disponível em: <https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf> Acessado em: 30 abr. 2019.

BEZERRA, B. G; LÊDO, A. C. O. *Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. pp. 175-207.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. (trad. Denice Barbara Catani). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Brasília, 2019a. Disponível em: <<https://capes.gov.br/pt/historia-e-missao>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a avaliação**. Brasília, 2019b. Disponível em: <<https://capes.gov.br/pt/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Modelo de avaliação é tema do primeiro encontro da comissão do PNPG**. Brasília, 2019c. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/9445-modelo-de-avaliacao-e-tema-do-primeiro-encontro-da-comissao-do-pnpg>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas**. Brasília, 2019d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre pós-graduação stricto sensu**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/acessoinformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao-stricto-sensu/7443-sobre-pos-graduacao-stricto-sensu>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira**. Brasília, 2017b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pós-graduação brasileira teve avanço qualitativo na última década**. Brasília, 2017c. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/8559-pos-graduacao-brasileira-teve-avanco-qualitativo-na-ultima-decada>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Brasília, 2014a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/1168-blank-73641651>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultados da avaliação da capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. Brasília, 2014b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020** – Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 1975-1979** – Brasília, 2009. Disponível em: <http://https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL, Decreto de lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974. *Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1974a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6129.htm>. Acesso em 8 mai. 2019.

BRASIL, Decreto de lei nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. *Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências*. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1974b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965. *Parecer que definiu a pós-graduação*. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019

BRASIL, Decreto de lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. *Criação do Conselho Nacional de Pesquisas*. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1310.htm>. Acesso em: 8 mai. 2019.

BRASIL, Decreto de lei nº 29.741, de 11 de julho de 1951. *Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior*. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL, Decreto de lei nº 21.321, de 18 de junho de 1946. *Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil*. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

BRASIL, Decreto de lei nº 18.850, de 11 de abril de 1931. *Criação do Conselho Nacional de Educação*. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

BRASIL, Decreto de lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. *Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras*. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 8 mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Acesso à informação**. Brasília [s.d]. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/aceso-a-informacao>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Brasília [s.d]. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação**. Brasília [s.d]. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/avaliacao>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Caracterização do sistema de avaliação da pós-graduação**. Brasília [s.d]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/pt/acesoainformacao/informacoes-classificadas/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6871-caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Produção científica: Brasil sobe no ranking**. Brasília [s.d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/8576-sp-342271386>>. Acessado em: 25 mai. 2019.

BRASIL, Portal brasileiro de dados abertos. **Programas da pós-graduação stricto sensu do Brasil de 2013 a 2016**. Brasília [s.d]. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/programas-da-pos-graduacao-stricto-census-do-brasil-de-2013-a-2015>>. Acesso em: 7 mai. 2019.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. (trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio). Campinas: Mercado de letras, 2008. 208 p.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259 p.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. (trad. Anna Rachel Machado; Pericles Cunha). São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 176 p.

CARVALHO, A. *et al.* **Aprendendo metodologia científica**. São Paulo: O nome da rosa, 2000. pp. 11-69 (1-43). Disponível em: <http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Metodologia_pesquisa.pdf>. Acessado em: 19 fev. 2019.

CASTANHO, S. *Na graduação se ensina, se aprende, mas para isso se pesquisa*. In.: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Orgs.). **Profissão docente: quais identidades?**. Uberlândia: EDUFU, 2014. pp. 15-34.

CAVALCANTE, R. P. *Université de Genève Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*. In.: PEREIRA, R. C. M; MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pp. 273-293.

CAVALCANTE, A. P. A. R. **Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativas**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

CELANI, M. A. A. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. pp. 15-23.

COSTA, M. A. **Alteridade em dissertação e tese: o pesquisador frente aos teóricos**. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, R. L. S. **Culturas disciplinares e artigos científicos experimentais: um estudo comparativo da descrição sociorretórica**. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

DANTAS, R. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DIAS, A. P.; PEREIRA, R. C. M. *As contribuições do PIBIC para a formação de professores/pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica*. In.: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pp. 95-121.

DIAS, A. P. **O lugar da pesquisa na formação escolar e acadêmica em memoriais de pós-graduandos**. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

DINIZ, E. H. *et al.* **Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação**. In.: 3º Encontro da ANPAD, Salvador. ENANPAD, 2006, pp. 1-16. Disponível em: <<http://anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-adid-1812.pdf>>. Acessado em: 10 fev. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Professores(as): identidades forjadas*. In.: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Orgs.). **Profissão docente: quais identidades?** Uberlândia: EDUFU, 2014. pp. 55-71.

EDGES, N. J. **Conceito do trabalho, construção do conceito e trabalho do conceito**. Perspectiva, n. 17, 1992. pp. 79-96. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9151/10693>>. Acessado em: 20 out. 2019.

FARO, A. **Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil**. Psicologia: teoria e pesquisa, vol. 29, n. 1, 2013. pp. 51-60. Disponível em: <<http://www.scielo.br/ptp/v29n1/07.pdf>>. Acessado em: 7 mai. 2019.

FAVACHO, A. M. P. *Ensaio sobre experiência docente: de qual experiência falamos? e o que isso tem a ver com identidades docentes?* In.: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Orgs.). **Profissão docente: quais identidades?** Uberlândia: EDUFU, 2014. pp. 73-101.

FILHO, F. A.; LIMA, C. A. C. R. *A escrita da fundamentação teórica em projetos de pesquisa na área de Linguística*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**. João Pessoa: Ideia, 2019. pp. 223-248.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. (trad. Magda Lopes). Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FOGAÇA, F. C. *Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda*. In.: CRISTÓVÃO, V. L. L. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editora, 2011. pp. 91-105.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FREITAS, M. A. **Ensino em time por professoras-formadoras (Inglês): um ritmo constante de fragmentos, fluidez e contradições**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, 2004.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 64-89.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. (trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 2003. 458 p.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 288 p.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. (trad. Guido A. de Almeida). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236 p.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Pearson Education Limited, Longman, 2000. 211 p.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. (trad. Marcos Bagno; Marta Scherre; Caroline Cardoso). São Paulo: Parábola, 2008. 392 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. (Orgs.). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir**. In.: DELTA, v. 33, n. 4, 2017. pp. 1235-1269. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v33n4/1678-460X-delta-33-04-1235.pdf>>. Acessado em: 10 out. 2019.

LEITÃO, L. V. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LEITÃO, P. D. V.; PEREIRA, R. C. M. *Como as diferentes áreas do conhecimento concebem o fazer científico?* In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014. pp. 17- 88.

LEITÃO, P. D. V. **A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de Licenciatura em Letras**. 2012. 322 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. *A infraestrutura textual de artigos científicos e resumos da área dos Estudos Literários*. In.: PEREIRA, R. C. M. **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014. pp. 89-115.

LEITE, E. G. *A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editora, 2012. pp. 141-177.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACHADO, A. R. *Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional*. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.) **Linguagem e educação: ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. pp. 43-70.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. *(Re)configurações do trabalho do professor construída nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In.: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTÓVÃO, V. L. L. **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. pp. 31-78.

MALAGRIS, L. E. N.; *et al.* **Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação**. Psicologia em Revista, n. 15, 2009. pp. 184-203. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a12.pdf>>. Acessado em: 5 mai. 2019.

MATTOS, C. L. G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In.: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> >. Acessado em: 27 abr. 2019.

MEDRADO, B. P. **A entrevista como espaço de construção de identidade**. In.: Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gênero Textuais. Tubarão, Santa Catarina, 2007, v. 1, pp. 743-755. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/29.pdf>>. Acessado em: 20 fev. 2019.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MENEZES, R. L. C. *A produção do conhecimento na Psicologia: reflexos da cultura disciplinar de uma comunidade discursiva*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**. João Pessoa: Ideia, 2019. pp. 203-221.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; PILAR ROCA, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. *Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. *Afinal o que é Linguística Aplicada?* In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. pp. 17-24.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: DELTA, v. 10, n. 2, 1994. pp. 329-338. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>>. Acessado em: 14 out. 2019.

MONTEIRO, B. N.; FILHO, F. A. **Organização retórica da seção metodologia do gênero projeto de pesquisa: uma análise de projetos na área de Linguística**. In.: Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 10, n. 1, 2018. pp. 13-26. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1185>>. Acessado em: 10 jan. 2020.

NAVARRO, R. F. **Fontes bibliográficas da pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação em comunicação no Brasil e no México: uma aproximação de análise comparativa**. São Paulo: MATRIZES, v. 1, n. 1, 2007. pp. 165-177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38181>>. Acessado em: 22 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. A. **As representações sociais de tecnologistas e pesquisadores sobre a atividade de pesquisa**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

PACHECO, J. T. S.; ABREU, N. O.; BERNARDINO, C. G. **Culturas disciplinares: influências na produção do gênero artigo acadêmico**. In.: Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 10, n. 1, 2018. pp. 71-82. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1190>>. Acessado em: 10 jan. 2020.

PEKELMAN, H.; MELLO Jr., A. G. **A importância dos laboratórios no ensino de Engenharia Mecânica**. In.: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Brasília. COBENGE, 2004. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/15/artigos/01_219.pdf>. Acessado em: 16 nov. 2019.

PEREIRA, R. C. M. *et al. Modos de escrever e modos de construir conhecimentos científicos: processos em interface*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**. João Pessoa: Ideia, 2019. pp. 15-47.

PEREIRA, R. C. M. *Abordagem didática e formativa na escrita acadêmica*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. pp. 241-261.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 298 p.

PÉREZ, M. *A formação inicial do professor de língua inglesa: a análise das práticas como ação formativa*. In.: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pp. 245-271.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. 196 p.

PINHEIRO, P. C. C.; KOURY, R. N. N. **A estrutura de um artigo científico em Engenharia**. In.: XXII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Porto Alegre. COBENGE, 1994, pp. 464-469. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/ewille/how_to/how_to/estrutura_artigo.pdf>. Acessado em: 20 jul. 2019.

RAJAGOPALAN, K. *A construção de identidades: linguística e a política de representação*. In.: **Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. pp. 71-76.

RAMOS, F. *A construção da identidade profissional de graduandos em diários de leituras*. In.: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pp. 223-244.

REVISTA EXAME. *CAPES anuncia corte de mais 5.613 bolsas de mestrado e doutorado*. **Revista Exame**, 2 set. 2019. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/capes-anuncia-corte-de-mais-5-613-bolsas-de-mestrado-e-doutorado/>>. Acessado em: 9 set. 2019.

ROCHA, S. H. A.; BORGES, W. F. A.; BRITO, S. H. R. **A influência da metrologia nas ciências exatas, com foco no curso de Engenharia Mecânica**. In.: XXIII Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia Mecânica, Teresina. CREEM, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Wenio_Borges/publication/328841986_A_influencia_da_metrologia_nas_ciencias_exatas_com_foco_no_curso_de_engenharia_mecanica/links/5be5fc8592851c6b27b39ff2/A-influencia-da-metrologia-nas-ciencias-exatas-com-foco-no-curso-de-engenharia-mecanica.pdf>. Acessado em: 15 nov. 2019.

SALDAÑA, P. *MEC anuncia liberação de todo o Orçamento bloqueado de universidades e institutos federais*. **Folha de São Paulo**. Brasília, 18 out. 2019a. Disponível em: <

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/mec-anuncia-liberacao-de-todo-orcamento-bloqueado-de-universidades-e-institutos-federais.shtml>>. Acessado em: 23 out. 2019.

SALDAÑA, P. *Corte é maior do que 30% do orçamento livre em mais da metade das federais*. **Folha de São Paulo**. Brasília, 8 mai. 2019b. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/corte-e-maior-do-que-30-do-orcamento-livre-em-mais-da-metade-das-federais.shtml>>. Acessado em: 10 mai. 2019.

SANTOS, C. M. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 83, 2003. pp. 627-641.

SEVERINO, A. J. *Pesquisa e construção de conhecimento: os desafios da pós-graduação nas encruzilhadas dos caminhos*. In.: CARVALHO, C. H.; CASTRO, M. (Orgs.). **Profissão docente: quais identidades?** Uberlândia: EDUFU, 2014. pp. 35-51.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, G. B.; SILVA, B. C. *Cultura disciplinar, Jornalismo e cientificidade: um olhar sobre os tipos de discurso*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**. João Pessoa: Ideia, 2019. pp. 157-182.

SILVA, B. C. *Escrita sobre a escrita: trilhando o caminho da produção de um TCC na área da Linguística*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2016. pp. 213-224.

SOUSA, A. A.; SILVA, R. D. *Os artigos científicos da Enfermagem e Engenharia: aspectos de uma cultura disciplinar*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**. João Pessoa: Ideia, 2019. pp. 183-202.

SOUSA, S. C. T. *Escrita acadêmica no Ensino Superior: um estudo em introduções de artigos científicos de alunos de graduação*. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014. pp. 315- 346.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (trad. Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1998. 212 p.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A – Notação utilizada nas transcrições dos áudios das entrevistas⁴⁴

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES⁴⁵
Indicação dos falantes	P: Pesquisadora	P: como você lidou com isso?
Pausas	...	E: eu não sei ao certo... foi muito recente... eu ainda tô me adaptando pra falar a verdade...
Ênfases	MAIÚSCULAS	S: e eu sei que uma tese é um trabalho MUITO MAIS SÉRIO e muito MAIOR também em extensão e profundidade de conteúdo do que o mestrado por exemplo
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	E: é a falta de:: instrumentos ou recursos pra:: realizar os testes
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	S: que a pesquisa tem essas múltiplas vias de/ de é...
Comentários da transcritora	(())	((período de silêncio))
Superposição de vozes	I	P: [você foi? E: [é.
Simultaneidade de vozes	II	P: [[mas aí você foi bolsista do pibic? E: [[AH SIM verdade
Discurso reportado	“ ”	S: ela até falou tipo “o bom filho a casa torna”
Ortografia		ah, pro, tô

Observações:

- Números escritos por extenso (S: eu concluí no ano de dois mil e dezesseis)

⁴⁴ Adaptada de Dionísio (2002, p. 76) *apud* Medrado (2006, p. 322).

⁴⁵ Exemplos extraídos do nosso *corpus*.

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a construção identitária do pesquisador e está sendo desenvolvida pela pesquisadora *Luana Pinheiro Souza*, aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a *Regina Celi Mendes Pereira*.

Os objetivos do estudo consistem em investigar o processo de construção da identidade do sujeito pesquisador em relação às suas vivências e à sua trajetória de formação, bem como a maneira como essa identidade se evidencia nas suas práticas sociais. A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão da construção identitária do sujeito que trabalha com pesquisa científica, objetivando um entendimento mais amplo do quadro da identidade dos sujeitos implicados, de modo a perceber as idiossincrasias dessa construção identitária bem como refletir sobre as questões presentes nesse cenário, possibilitando compreender quais aspectos influenciam nesse processo.

Solicitamos a sua colaboração por meio de entrevista gravada em áudio e preenchimento de um questionário estruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na defesa da dissertação, em eventos científicos da área e por meio de artigos científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Todavia, existe sempre a possibilidade de algum risco mínimo, sobretudo, no que diz respeito ao aspecto avaliativo que poderá gerar algum tipo de desconforto e/ou estresse ao responder as questões. Desta forma, com o intuito de minimizar esse risco, a avaliação será realizada de maneira individual, em um ambiente escolhido pelo(a) senhor(a), de modo a que lhe seja o mais confortável possível. Ainda assim, se houver situações nas quais o(a) senhor(a) sinta algum constrangimento em responder as questões, a entrevista será suspensa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação no tratamento que vem recebendo.

Não haverá despesas pessoais para o(a) senhor(a) e qualquer despesa adicional será ressarcida pela pesquisadora por meio do orçamento da pesquisa. A pesquisadora estará a sua

disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante da pesquisa. O(A) senhor(a) receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, na condição de aluno(a) pesquisador(a) do curso de Pós-Graduação em _____ da Universidade Federal da Paraíba, concordo em participar, como voluntário(a), na pesquisa da Mestranda *Luana Pinheiro Souza*, para coleta de dados para a dissertação do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coloco-me à disposição para responder a questionários escritos e entrevistas gravadas em áudio. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora *Luana Pinheiro Souza* através do e-mail: *luanapinheiro023@gmail.com*

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Apêndice B – Questionário sociocultural

Caro colaborador,

Este questionário visa ampliar as informações sobre sua formação e atividade docente.
Agradecemos, mais uma vez, a sua pronta colaboração.

Dados Pessoais

1. Que nome fictício você gostaria que fosse utilizado? _____
2. Sexo () Feminino () Masculino
3. Idade - _____
4. Local de residência: _____

Formação Acadêmica**1. Graduação**

Instituição: _____

Curso: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

Curso: _____

Ano de Conclusão: _____

2. Mestrado

Instituição: _____

Curso: _____

Ano de Conclusão: _____

3. Doutorado

Instituição: _____

Curso: _____

Ano de Ingresso: _____

4. Atualmente, exerce alguma atividade profissional?

() sim

() não

Qual? _____

Apêndice C – Transcrição da entrevista do pesquisador-doutorando Samuel

COLABORADOR 1: Samuel (nome fictício)	DATA: 24 de janeiro de 2019
LOCAL: LAFE – UFPB	DURAÇÃO: 00:39:06

Pesquisadora: em qual instituição você concluiu seu mestrado?

Samuel: eu concluí aqui na ((nome da instituição))/ no Programa de Pós-Graduação em Letras/ no caso eu fiz mestrado em letras... eu concluí no ano de dois mil e dezesseis... eu fiz a graduação e ingressei no mestrado em seguida/ foi uma coisa bem conjunta as:sim.../ assim que eu terminei a graduação eu/ eu entrei no mestrado

P: e o seu doutorado foi em que área?

S: o meu doutorado também é em letras/ assim que eu/ eu estava prestes a:: concluir né o período do mestrado/ a defender a dissertação/ eu fiz a seleção e consegui passar/ aí foi tudo junto/ eu consegui terminar a graduação iniciar o mestrado terminar o mestrado e iniciar o doutorado tudo/ tudo um seguido do outro/ eu não sei se isso é uma coisa que foi interessante pra mim/ talvez seja/ talvez não seja/ mas foi o que eu consegui né e: eu quis também/ é:: eu não vou dizer que eu não quis/ que a vida foi me levando... mas eu não sei se.../ às vezes eu fico pensando se isso foi interessante mesmo pra a minha carreira/ se num... seria mais legal tentar já trabalhar sabe/ mas é:: questões da vida/ vai acontecendo

P: você acha que você tem falta desse exercício docente?/ você acha que isso é uma carência?

S: [sim: é uma carência/ inclusive desde a graduação as:sim/ a gente não tem TANTA formação docente quanto eu achava que a gente teria certo/ é... porque eu... ao ingressar em letras eu não pensava também MUITO na docência/ eu gostava muito de escrever/ gostava muito de LER/ aí eu pensava inclusive em fazer bacharelado mas não TINHA aqui na ((nome da instituição)) só tinha licenciatura/ AÍ EU FUI ME ACOSTUMANDO com o passar do curso com essa questão da docência/ eu fiz os estágios né/ tipo... é... me: AFEIÇOEI né de/ de/ de::ssa coisa da sala de aula/ de dá aula.../ mas eu AINDA não me vejo ASSIM TANTO sabe/ eu me vejo MAIS como

pesquisador e na pesquisa mesmo/ mas é... essa questão da carência ela vem me acompanhando como se fosse uma CU:LPA talvez.../ algo assim que... eu REALMENTE PE:NSO em tentar é... remediar de alguma forma/ a gente consegue né porque o meu programa tem essa coisa do estágio docência/ que a gente vai pra sala de aula DA GRADUAÇÃO né/ pra te:ntar auxiliar né os professores que a gente é... acompanha/ e: TEM HORAS que eles REALMENTE tipo deixam/ deixam a gente assim ASSUMIR uma aula e:::/ e... é interessante porque a tenha essa experiência mesmo.../ mas que às vezes eu fi:co/ eu fico achando que eu não te:nho TANTA experiência que::: é... num/ num vai dar certo sabe/ mas aí... é... vem com a vi:da né essa experiência/ TA:LVEZ se eu não tivesse feito o mestrado logo/ eu tive:sse tentado ingressado aí no merca:do é... de ensi:no aqui... eu/ eu não teria TANTO MEDO assim como eu te:nho.../ mas é... acho que é uma coisa que vai se criando né com o tempo

P: então você não tem exercido nenhuma atividade profissional paralela ao seu doutorado?

S: não/ é... de atividade profissional eu te:nho algumas atividades freelancer assim.../ eu: trabalho muito com revisão de trabalhos acadêmicos/ também com revisão pra editoras/ eu tenho alguns amigos meus que têm editoras aqui no estado e fora dele também/ aí eles sempre me chamam pra fazer revisão de texto/ eu também gosto auxi... é.../ de é... de auxiliar amigos a::ssim tipo/ tem vezes que eles me pagam ((risos))/ auxiliar em trabalhos a::ssim em.../ na escrita de trabalhos na escrita de artigos.../ mas fora isso também eu tenho.../ eu tive um período trabalhando pra uma esco:la ma::s como CORRETOR de redação/ eu/ eu ia... é... no caso/ eu fiz o teste pra tentar faze:r é.../ pra tentar SER professor de redação dessa escola e eu acabei sendo contratado como corretor né de redações/ que é uma coi:sa que acontece mui::to em:: instituições privadas/ eles captam um pessoal só pra essa atividade de correção mesmo/ porque como é uma demanda muito grande né eles/ eles fazem toda semana né redações/ aí eles chamam né corretores de fora pra corrigir.../ aí eu tenho essa experiência como/ como corretor de redação do enem

P: de que maneira que você acha que essas atividades que você desempenha influenciam no seu desempenho no seu doutorado?

S: ah eu acho que tem/ tem muita coisa assim na/ na minha PRÓPRIA organização de assim... de COMO ORGANIZAR um texto acadêmico/ eu/ eu acho que eu tenho essa habilidade MUITO grande/ tanto por é.../ pela experiência própria que eu tenho na pesquisa desde.../ desde a graduação que eu fiz pibic e... também que eu/ do mestrado né.../ mas também eu acho que eu AUXILIAN:DO as pessoas/ os meus amigos/ eu consigo compreender muito mais a::ssim do que eu trabalhando sozinho/ e também essa questão a.../ a própria questão da revisão né/ da revisão textual/ eu consigo:: entregar um trabalho sem ter TANTOS/ tantos é... equívocos ortográficos ou de... concordância/ essas questões assim mais/ mais textuais mesmo/ eu acho que isso influencia MUITO/ porque também tem essa questão de/ de eu ter um hábito MUITO GRANDE de escrever muito/ eu sempre gostei de escrever/ tudo que eu leio eu escrevo algum resu::mo/ eu faço fichamento/ eu GOSTO de ter essa organização palpável sabe/ essa coisa que eu CONSI:GA LER o que eu pensei/ e não só le:r e guardar na minha memória/ eu acho que i:sso influencia mu:ito na organização dos meus trabalhos acadêmicos/ eu consigo tanto organizar a parte: é... textual como a parte: é... das ideias mes:mo sabe/ eu/ eu acho que eu consigo fazer isso/ A PARTIR dessas experiências que eu ti:ve

P: você falou que teve experiência com a pesquisa na graduação né, com o pibic, você considera que essa experiência foi importante pra o seu desempenho/ o lidar com a pesquisa durante a pós-graduação/ como é que você enxerga essa experiência na graduação?

S: [nossa eu acho que TOTALMENTE assim/ eu NUNCA PENSE:I que/ que eu fosse chegar aonde eu tou sabe/ no DOUTORADO assim/ eu sempre tive a ideia de.../ de que as:sim que eu terminasse a graduação eu ia ter que arrumar um empre:go.../ trabalha:r.../ NUNCA ME VEIO essa questão de SEGUIR estudando sabe/ até porque a minha família também ela sempre foi assim tipo/ QUA::SE que eu NEM fazia graduação/ porque a minha família é muito de tipo é.../ “faz dezoito anos tem que começar a trabalhar” sabe/ aí a minha mãe que sempre/ meio que batalhou pra eu e meu irmão ter esse/ essa FORMAÇÃO acadêmica né/ essa formação de ensino/ pra a gente ter uma formação boa pra/ pro mercado de trabalho mesmo/ aí o pibic me veio no ÚLTIMO ANO/ justamente no último ano da minha graduação é.../

eu já tinha participado de outros projetos como proe:xt/ como o próprio apoio pedagógico/ que ERA UM ESTÁGIO PAGO/ em que eu ia auxiliar professores aqui do estado é.../ no caso da rede pública né/ MAS A PESQUI::SA EM SI EU NUNCA tin:ha trabalhado/ com a pesquisa assim de cunho bibliográfico/ como é a pesquisa que eu trabalho hoje.../ aí ve:io essa minha orientadora/ ela gostou do meu desempenho numa disciplina/ aí ela/ ela me convidou pra/ pra CON::VERSAR comigo sobre a pesquisa que/ que ela ia fazer/ aí eu me afeíçoei MUI:TO porque a pesquisa ela envolvia tanto é... a questão histórica da literatura/ que eu gosto mui::to.../ eu sempre gostei dos bastidores da literatura certo?/ é... tipo... além de ler/ eu pesquisar sobre os autores/ sobre o contexto histórico em que a.../ porque eu/ eu sempre achei que isso influenciava de certa forma é... esses livros né que eu lia/ e::: COMO TAMBÉM os jornais/ ela pesquisa folhetos/ aí é... ANTES de fazer letras eu pensava em fazer jornalismo/ aí foi como se eu tivesse meio que REALIZADO um sonho/ porque eu passei A ESTUDA:R jorna:is/ E A literatura/ que é uma coisa que eu gosto também/ dentro dos jorna:is/ NA perspectiva histórica/ aí foi uma coisa que me sabe/ abriu minha mente mu:ito/ e eu VI que era UMA COISA que eu REALMENTE eu tinha aptidão/ ela ME mostrou O QUANTO eu tinha é... assim... GOSTO pela pesquisa e O QUANTO eu tin:ha é... aptidão MESMO para a pesquisa.../ é... ela sempre falou que eu era uma pessoa muito curiosa/ que eu gostava de pesquisa:r as coisas que eu não sabia/ e se é... eu não/ eu não sabia falar sobre a coisa/ eu ia pesquisar sobre ela pra aprender a falar/ aí ela falou que isso era/ era uma característica PRIMORDIAL pra um pesquisador/ que a gente tinha que sabe::r pesquisar/ que saber SER curioso/ saber é... PROCURA:R as coisas/ AINDA MAIS quando a gente trabalha com história/ porque não tem muito registro/ a gente tem que ir atrás mesmo/ das fontes primárias né/ da/ da nossa pesquisa e tal/ e::: isso me fez abrir mui::to a cabeça/ e como ela já era também ligada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/ ela era coordenadora na época/ no caso/ aí ela me fez também PENSAR SOBRE I:SSO/ sobre eu/ eu QUERER SEGUIR essa carreira acadêmica ALÉM da graduação/ ela me fez PEN:SAR que i:sso era importan:te pra mim tanto como formação humana também como é.../ porque É uma nova experiência/ porque a pós-graduação é uma coisa COMPLETAMENTE diferente da graduação/ é uma coisa

MUITO MAI::S pesa::da assim e::/ tanto no contato com outras pessoas quanto é... no seu pensar próprio sobre a pesquisa/ sobre o que você faz/ sobre o que você estuda.../ porque na graduação tem toda aquela correri:a da gente/ tem muitas disciplinas e tal/ e a gente meio que NÃO REFLETE TANTO sobre a nossa pesquisa/ quando a gente tá na graduação/ NA PÓS eu acho É SÓ I::SSO/ a gente SÓ reflete sobre a nossa pesquisa certo/ é uma coisa mui:to assim do/ do faze::r e pensar esse fazer/ mui:to mais forte eu vejo assim sabe/ agora que eu tou já/ já num estágio mais avançado da pós-graduação.../ é uma reflexão realmente DIÁ:RIA/ é uma reflexão que... às vezes nos consome/ às vezes... coloca a gente pra ba:ixo/ mas que também é muito gratificante no final quando a gente entrega sabe o trabalho/ e/ e que é interessante porque na graduação quando a gente vai/ vai fazer o tcc né/ que é a/ é tipo/ é O ÁPICE da nossa graduação/ é a parte final/ é aquele FECHAR de ciclo né/ a gente pensa que é o trabalho MA::IS/ mais assim... PODEROSO da nos:sa vi::da/ O MAIOR trabalho da nossa vida/ mas aí quando a gente CHEGA NA PÓ::S/ a gente vê que não é nada ((risos)) que/ que é uma coisa TÃO PEQUENA sabe mas que teve/ teve a sua validade naquele momento e que é.../ é quando a gente vai fazer um mestrado e um doutorado cada momento também vai ter essa sua validade/ e vai trazer esse crescimento também tanto pessoal como acadêmico né pra gente.../ e eu acho que/ que NOSSA! A EXPERIÊNCIA no pibic me fez pensa::r a pós-graduação/ e também tipo é.../ porque o meu pibic origino:u o meu tcc.../ quer dizer/ não origino::u assim TOTALMENTE/ ele me fez pensar em trabalhar com jornais/ em trabalhar com a literatura e a história/ e eu tive como orientadora a minha orientadora do pibic/ e eu acabei ven:do que eu realmente GOSTAVA daquilo/ que eu realmente gostava de procurar as coisas que num ti:nha nos livros/ que eu não encontrava nos livros/ que os teóricos não comentavam/ e de MUDAR essa perspectiva da literatura sabe/ porque a gente aprende muito que a literatura ela é feita por si só/ ela é filha de chocadeira sabe/ ela não tem autoria/ ela não tem contexto histórico aqui na universidade/ tem muito/ muitos professores que defendem isso/ e quando a gente vai pesquisa:r a fundo a ori::gem dessa literatura/ daquele escrito que a gente gostou/ a gente vai vendo que tem muito mais além sabe/ e é MUITO LEGAL você descobrir as coisas/ e eu aprendi A GOSTA::R DE

DESCOBRIR as coisas/ de não só lê um texto sobre outro texto que eu li e... ter aquilo como verdade universal e como uma coisa é... finalizada/ eu gosto de IR ALÉM daquilo/ gosto de sempre é... descobrir mais coisas/ e descobrir coisas por mim mesmo/ mesmo

P: você falou que eu seu pibic teve muita influência na sua pesquisa do mestrado, e em relação a sua pesquisa de doutorado, como você escolheu esse tema, ele também estava relacionado com o que você fez anteriormente ou não?

S: [sim.../ ah é porque assim.../ eu... é.../ essas minhas pesquisas todas são relacionadas mas NEM tanto/ é porque é assim é.../ o meu tcc/ não/ o meu pibic/ como eu falei/ era sobre... jornais né e a literatura nesses jornais do século dezoito/ aí o meu tcc eu acabei analisando crônicas do meu escritor favori:to que é o Machado de Assis/ porque é... eu acho que eu meio que decidi fazer uma homenagem a ele/ que foi por causa dele/ dos escritos dele/ que eu decidi fazer letras/ aí eu uni essa perspectiva da minha pesquisa do pibic com uma coisa que gostava/ aí eu pesquisei crônicas do Machado de Assis em jornais do século dezenove do Rio de Janeiro/ no meu tcc/ aí no mestrado eu acabei fazendo uma coisa BE::M diferente/ porque eu acabei trocando de orientadora/ porque na época a minha orientadora só tinha aberto duas vagas pro mestrado/ e eu acabei tipo tentando fazer uma coisa diferente assim pra tentar é... abarcar tanto as minhas ÂNSIAS de estudo como também fazer é.../ ter uma formação mais/ mais diferenciada mesmo/ aí no meu mestrado eu troquei de orientadora.../ e eu acabei estudan::do é... literatura infantil/ só que a literatura infanti:l també::m nessa perspectiva histórica/ eu estudei uma autora do século dezenove/ e também como a maioria dos escritores naquela época escreviam em jornais né/ não a maioria/ acho que todos/ TODOS escreviam em jornais/ eu também tive que pesquisar a vida e a carreira dela nos jornais/ aí eu meio que uni um conhecimento que eu obtive no pibic né com a perspectiva nova de uma professora nova/ foi uma coisa bem legal/ porque eu vi que realmente eu podia ser.../ que a pesquisa tem essa múltiplas vias de/ de é... múltiplos caminhos pra a gente seguir/ é uma coisa muito interessante.../ aí agora no doutora::do EU VOLTEI pra minha/ pra essa minha orientadora do pibic e que também foi do meu tcc/ ela até falou tipo “o bom filho a casa torna”/ eu consegui voltar pra ela/ e a gente tá trabalhando com/ aí já é uma coisa bem interessante/ porque eu pego a escritora que eu

analisei no meu mestrado e trago pra essa perspectiva que eu tinha com ela no pibic de analisar a carreira literária dela/ tanto dela quanto de outras escritoras mulheres no século dezenove/ dentro dos jornais/ o que é bem interessante porque eu conse::gui meio que AVANÇA::R de estágio sabe da pesquisa/ meio que permanecendo com essa base histórica dos jornais e da literatura/ mas eu consegui sempre trazer uma coisa diferente/ e eu me engajei muito com essa questão feminina/ tanto por questões pessoais como por questões de pesquisa também/ quando eu fui pesquisa::r/ até no pibic/ eu vi o quanto a mulher ela é escanteada da literatura e ainda mais nessa perspectiva histórica/ que... quando a gente vai aprender sobre literatura no século dezenove ou em séculos anteriores/ a gente sempre vê mais nome de homens e as mulheres sempre são colocadas à margem/ e eu pesquisan::do/eu sendo curioso/ um pesquisador curioso/ eu fui atrás dessas escritoras que foram apagadas e descobri o nome de VÁ::RIAS DE CENTE:NAS/ e eu quis levar isso pra o meu doutorado/ eu quis trazer DE VOLTA A VOZ DELAS pra academia.../ porque se os homens são muito estudados aqui desde a graduação/ as mulheres são muito escanteadas/ aí eu quis trazer de volta pra fazer a diferença mesmo sabe/ pra trazer essa perspectiva e mostrar elas foram importantes/ que elas tiveram seu papel também na literatura.

P: você falou de todo seu percurso com a pesquisa e tal/ eu queria saber e hoje, como você vê o lugar/ o papel da pesquisa na sua vida, qual o papel da pesquisa na sua vida hoje?

S: ai a pesquisa ela/ ela ao mesmo tempo que me complementa ela me angusti:a às vezes/ ela me traz muita coisa boa sabe/ me traz muita realização pessoal/ acadêmica/ mas também ela me angustia às vezes porque... eu acho que... tem toda uma tensão/ tem toda uma ansiedade que envolve os resultados né de qualquer pesquisa/ tem toda essa questão do percurso também/ ainda mais como eu falei pra ti dessa questão da gente trabalhar com história num tem mui:ta coisa/ aí a gente tem que correr atrás/ é uma pesquisa que não é só... a gente pegar um livro e fazer anotações de um livro/ a gente tem que ir atrás desses livros que muitas vezes nem existem mais ((risos)) eles foram.../ eles sumiram sabe/ a gente tem que ir nos arquivos históricos e tal.../ mas também tem essa questão da pesquisa ela envolver questão de prazo/ ela envolver questão de produção/ que NEM sempre a gente tá BEM pra fazer isso/ nem

sempre a gente tá em total concordância com os prazos né/ é... eu falo pessoalmente assim né/ às vezes acontece alguma coisa que tira a gente do eixo/ ou a gente acha que não tá BEM assim... pra escrever.../ como eu te falei eu escrevo muito mas também não é sempre que eu escrevo/ é uma coisa que.../ que é uma vontade que eu sinto muito grande mas que às vezes eu sinto assim mas que eu não consigo colocar no papel/ SIMPLEMENTE NÃO VEM e... é... isso/ isso numa pesquisa de cunho bibliográfico ela afeta muito a gente/ porque a gente sempre fica achando que não vai conseguir.../ que não vai conseguir terminar/ ainda mais/ pronto/ eu tou no doutorado/ tou no segundo ano/ terminando o segundo ano/ e tá chegando a época de começa:r a escrever a tese/ e eu sei que uma tese é um trabalho MUITO MAIS SÉRIO e muito MAIOR também em extensão e profundidade de conteúdo do que o mestrado por exemplo/ e se eu consegui fazer o mestrado já a trancos e barrancos/ o doutorado vai ser meio difícil também ((risos))/ aí ao mesmo tempo que eu sinto essa/ essa sede mesmo da pesquisa que eu tenho sabe/ de querer começar o quanto antes/ tanto que eu já comecei a fazer as pesquisas e tal.../ a recolher o material teórico da minha tese/ ao mesmo tempo eu tenho essa ansiedade de querer terminar logo e de... é.../ o medo também de não conseguir terminar/ o medo de.../ porque eu acho que é o medo que afeta todo mundo na pós-graduação/ é o medo da gente não conseguir terminar/ da gente não conseguir chegar ao produto final no tempo certo/ porque a gente tem um tempo delimitado pelo programa/ é claro que a gente pode sempre pedi::r ajudar/ pedir pra.../ a dilatação do prazo final né/ mas é uma coisa que eu não quero fazer/ porque como eu te falei/ eu sempre fui muito bloqueado/ eu sempre fui de terminar as coisas no prazo e conseguir iniciar o próximo ciclo no prazo.

P: você é bolsista?

S: sou bolsista/ consegui ser bolsista agora no segundo ano.

P: e você acha que isso lhe traz uma cobrança maior?

S: [[ai... também totalmente.../ eu sempre tive que a bolsa é um investimento em mim/ um investimento no pesquisador/ um investimento do Estado né no pesquisador e na nossa pesquisa também/ aí é como se eu sentisse que eu tivesse que DEVOLVER esse investimento que tá sendo colocado em mim né e na minha pesquisa/ e devolver é o quê?! É eu produzir

muito sobre a minha pesquisa/ produzir artigos/ levar a minha pesquisa e o nome do meu programa para fora né/ para outros estados/ para outros programas/ tipo levar... é...o que eu pesquiso também/ mostrar o que eu pesquiso ao máximo de pessoas possíveis né/ e também essa questão de RESPEITAR as diretrizes do meu programa e as diretrizes desse investimento que foi colocado em mim né/ que é terminar no prazo.../ tem a questão do plágio também/ a questão de saber fazer uma pesquisa direito/ não fazer de qualquer jeito/ porque o plágio eu acho vem muito disso/ da gente às vezes não saber como colocar e acabar se utilizando do discurso de outras pessoas/ e às vezes até sem intenção sabe/ porque eu acredito sim que existe o plágio sem intenção/ e que isso às vezes vem muito desse nervosismo né/ de você querer fazer uma coisa boa/ e você não se planejar pra essa coisa/ e eu acho que o planejamento também é um respeito a essa bolsa/ é um respeito a esse investimento/ porque eu tendo um planejamento bom eu vou ter consequentemente um resultado bom/ e eu acho que... vem muito também tipo é.../ ao mesmo tempo que eu tenho esse sentido de responsabilidade com a bolsa/ essa bolsa também me traz essa COBRANÇA/ essa cobrança/ essa PRESSÃO de eu que ser/ de eu ter que fazer uma coisa MUITO boa/ porque se estão investindo em mim é porque realmente eles viram potencial né/ então eu tenho que respeitar e tentar.../ meio que provar que eu tenho esse potencial que eles investiram né.

P: pra além desses desafios que você elencou aí, quais outros desafios você tem enfrentado agora no seu doutorado?

S: ah eu tenho muito.../ bom... é... des.../ acho que desde o início da graduação e da... assim/ do meu ingresso né na pesquisa eu tenho MUITA ANSIEDADE em relação a essas questões/ de ser perfeccionista.../ de tentar entregar um material realmente BOM/ que eu realmente APROVE/ e pra eu aprovar/ eu acho que eu sou muito difícil de aprovar as coisas que eu faço/ eu sou muito/ muito criterioso com essas coisas.../ como eu tava falando né do perfeccionismo muito grande/ ah eu tou conseguindo superar/ porque eu comecei a fazer terapia/ aí... eu venho trabalhando essa questão da ansiedade/ da insegurança em relação a essa questão acadêmica também/ tanto acadêmica quanto pessoal/ porque eu acho que a insegurança é a base de todo meu mal assim na pesquisa/ eu fico muito inseguro de entregar um trabalho

em que a minha orientadora.../ ou que a minha banca vá ler e vá criticar.../ sendo que hoje em dia é... eu passei a ver isso de uma forma tipo mais diferente do que eu vi na época do tcc por exemplo.../ a minha banca do mestrado ela foi muito mais tranquila do que a minha banca do tcc/ eu vejo que... eu soube enfrentar é... as questões que foram colocadas/ e eu soube respeitar também/ porque eu ENTENDI que é... ninguém tava me afetando pessoalmente mas tentando fazer com que a minha pesquisa crescesse/ eu acho que isso também foi modificado porque no mestrado eu consegui ter a experiência de estar do outro lado/ de estar numa banca/ de estar avaliando tccs.../ porque eu fui convidado durante a minha.../ a minha residência né no mestrado/ aí eu tendo essa experiência de estar do outro lado/ eu percebi o quanto realmente é importante a gente ter esses apontamentos de modificação é... pra gente melhorar mesmo.../ aí eu vi que ao mesmo tempo em eu me sinto inseguro em relação à banca/ em relação à avaliação do que eu faço/ tanto da minha orientadora quanto de professores e.../ até de amigos.../ eu ao mesmo tempo ENTENDO que essa insegurança não tem tanto fundamento porque eles estão ali pra falar realmente/ pra apontar erros/ apontar equívocos pra eu melhorar/ e pra eu fazer essa pesquisa crescer/ aí tem essa questão né do.../ que é uma questão pessoal que eu tou tratando na terapia.../ que é uma coisa que nunca pensei que eu fosse fazer também/ que é uma coisa que a minha orientadora começou a.../ a orientadora de agora né do doutorado/ que acompanhou desde a graduação/ ela me abriu os olhos pra isso desde o tcc/ que ela viu que eu fiquei muito nervoso na minha banca do tcc/ que eu chorei assim sabe/ e.../ e que ela viu que eu precisava tratar isso/ que/ que isso poderia até meio que podar esse meu potencial/ podar esse meu potencial como pesquisador/ essa minha questão né de ser curioso/ porque é... eu poderia ficar mui.../ de tão ansioso e inseguro/ eu poderia AFETAR o resultado final da minha pesquisa/ porque eu ficar TÃO PREOCUPADO em ser perfeito/ que eu ia é... acabar COMPROMETENDO os resultados né/ porque a gente quando se preocupa muito com pequenos detalhes/ a gente deixa de lado o macro né da pesquisa/ e isso eu tou aprendendo MUITO agora.../ ela meio que me abriu meus olhos pra isso/ e eu quis começar realmente uma terapia pra ver se eu melhorava essa questão/ porque eu realmente tou no ÁPICE/ eu tou num... assim num nível que é o máximo da

nossa pesquisa pra agora né/ porque claro que vem o pós-doutorado/ vem a própria docência depois/ mas eu acho que é uma coisa assim.../ pra carreira acadêmica/ o doutorado é um ápice mesmo/ é um título que É muito importante/ e eu preciso REALMENTE tratar isso/ essas minhas fraquezas né que eu percebi através da pesquisa/ pra ter um resultado realmente perfeito/ PERFEITO não no sentido perfeito da insegurança mas no sentido perfeito de eu me sentir realmente BEM com esse resultado e sem me cobrar tanto/ porque eu me cobro muito/ eu vi que eu no mestrado eu me cobrava muito em ter... uma coisa realmente boa/ tanto pra mim quanto pra a minha orientadora/ e... eu acho que... é... coisas da vida né.../ essa minha orientadora do mestrado que eu falei que foi outra orientadora diferente do pibic/ do tcc e agora do doutorado/ ela é MUITO mais tranquila assim/ ela não é muito de cobrar/ ela é.../ assim a minha outra também é.../ elas são muito de me deixar fazer as coisas sozinho/ elas não são aquelas orientadoras que pegam na mão e tal.../ elas são mais tranquilas em relação a isso.../ mas a minha do mestrado ela foi muito mais humana nesse sentido/ porque ela meio que me fez abrir é.../ me fez abrir a cabeça de que aquele trabalho ele SEMPRE vai ter algum erro que eu vou perceber/ mais cedo ou mais tarde/ e.../ e que é pra eu ter ORGULHO DELE MESMO com erros/ porque ELE É UM REFLEXO de um período importante pra mim/ um período importante pra minha vida acadêmica/ e: se... pronto/ se o meu tcc teve erros/ ele refletiu o estudante que eu fui naquela época/ que TAMBÉM TINHA aqueles erros/ e que se eu tiver é... percebido esses erros antes de entregar esse novo trabalho/ no mestrado por exemplo/ eu vou corrigir esses erros/ mas CLARO que vai ter outros erros/ e sempre vai ser assim/ eu sempre vou ter essa/ essa visão diferente quando eu for olhar pra essa etapa que passou né/ mas que essa etapa não é pra eu ter raiva desses erros/ é pra eu ter orgulho deles porque eles também fazem parte de quem eu era naquela época/ e eles vão mostrar realmente quem/ como eu era como pesquisador realmente naquela época.

P: você falou dessa relação com suas orientadoras, como você encara essa questão dessa autonomia que você disse que tinha?

S: [[ah sim/ eu acho que essa autonomia fez diferença pra mim/ porque... eu acho que eu sempre fui mais assim/ mais individualista nos meus estudos/ em trabalhos em grupos assim fui o que tomava a liderança/ sempre

fui o que gostava de fazer partes sozinho sabe/ eu sempre que vi que... é... essa questão de trabalhar sozinho sempre me foi mais gratificante/ e mais.../ me trazia mais/ mais é... resultados bons mesmo/ eu sempre vi que eu estando no controle do que eu tou fazendo me deixava mais seguro mesmo/ aí eu acho que ter essas orientadoras/ que me deram a mão ao mesmo tempo em que me deixaram soltar essa mão/ fez essa diferença porque me fez realmente um pesquisador autônomo/ eu consigo fazer uma pesquisa SOZINHO/ e ORGANIZAR uma pesquisa sozinho/ e só mostrar os resultados pra elas e ter a opinião delas/ que eu acho que é esse que deveria ser realmente o papel do orientador/ ele deve ORIENTA:R caminhos/ mas ele não deve DITAR caminhos/ ele não deve falar que você tem que fazer isso e isso e isso/ ele deve MOSTRAR que esse caminho é interessante/ mas esse outro caminho também pode ser/ e o orientando decidir que caminho seguir sozinho/ porque NO FUNDO a pesquisa é nossa né/ a pesquisa não é do nosso orientador/ a pesquisa é da gente/ ela no final vai ser o fruto de quem a gente é/ do nosso trabalho/ do nosso suor/ e é a gente que vai responder por ela na banca né/ o nosso orientador não vai responder as perguntas/ é a gente que vai/ é a gente que vai ter que justificar as nossas escolhas/ é uma coisa que é importante/ aí eu acho que ter essa autonomia foi/ foi ESSENCIAL/ aí a diferença que eu vejo dessas minhas duas orientadoras/ é que uma ela soube fazer isso de uma forma mais assim.../ não de cobrar tanto/ enquanto a outra cobrava mais/ essa minha de agora ela cobra mais/ ela é uma/ uma.../ tem muita gente que tem medo dela/ acha que ela é ditadora e tal/ eu não acho/ eu eu vejo ela muito carinhosa comigo também.../ mas também essa questão da convivência né/ ela tanto entende quem eu sou como pesquisador como ela é como orientadora/ porque a gente tem muitos anos já juntos né/ aí eu entendo/ eu já consigo compreender os métodos dela e tal/ mas eu vejo que ao mesmo tempo em que ela tem essa questão de ser mais rígida que essa minha do mestrado/ eu hoje em dia eu tou muito mais MADURO pra conseguir enfrentar ela/ eu acho que eu consigo:: falar “não professora, isso não vai fazer bom”/ é... porque ela também é muito expansiva nesse sentido/ ela tem essa sede de pesquisa também igual a mim/ mas eu aprendi com a minha orientadora do mestrado que a gente tem que saber podar também/ porque a gente não pode querer

pesquisar tudo também né/ claro que quando a gente tá numa pesquisa ainda mais extensa no doutorado/ a gente vai descobrindo mais coisas e vai querer agregar isso no nosso resultado final/ mas a gente tem que ter AQUELE FOCO/ aqueles objetivos/ que é o principal né/ que é o que vai ditar os rumos da pesquisa/ e a gente colocar muita coisa vai ficar uma coisa muito louca/ uma coisa muito sortida que no final vai parecer que a gente não teve realmente um controle sobre a pesquisa/ e essa minha orientadora ela é bem assim/ ela gosta de/ de quando a gente descobre coisas/ a gente sempre tem que mencionar/ tem que colocar/ e às vezes isso é nocivo pra a pesquisa/ eu compreendo assim/ aí AGORA eu já consigo falar tipo “não professora”/ eu consigo dizer não a ela/ que é uma coisa que eu acho que na época do tcc/ na época do pibic eu não me sentia confortável pra falar sabe/ e hoje eu já consigo/ é uma relação que eu vejo que amadureceu sabe/ tanto minha com qualquer orientador como minha com essa minha orientadora mesmo/ essa minha orientadora específica/ eu acho que eu consegui amadurecer mesmo essa relação com ela e com essa FIGURA do orientador/ que é uma figura às vezes que a gente coloca num pedestal né/ a gente tem essa questão de colocar ele como ídolo/ e que a gente tem que entender também que ele também é passível de erros/ ele também... é... pode ter equívocos/ pode se equivocar/ pode orientar de uma maneira que não é tão legal.../ eu tenho amigos que tiveram histórias muito pesadas com orientadores/ de briga mesmo assim de ego/ e eu tive a sorte de ter duas orientadoras que me ajudaram realmente/ eu vejo que elas me ajudaram do jeito delas/ cada uma do jeito delas/ com uma metodologia própria/ mas que... também me fizeram crescer nesse sentido/ como pesquisador mesmo.

P: você disse que já estive de um lado da banca mas que também já estive de outro/ você já experimentou esses dois lugares e até porque você também está no doutorado agora/ a minha pergunta é você diz aos outros que você é pesquisador?

S: é... eu acho que sim/ eu acho que é uma coisa até obrigada da academia né/ a gente tem que se apresentar como pesquisador/ tem que falar “ahh sou estudante do doutorado em letras e não sei o quê”/ e:: eu acho que é importante também porque meio que coloca a gente num lugar/ meio que coloca... é.../ CLARO que o título não é tu::do certo/ eu acredito nisso/ que...

a minha avó por exemplo que não tem nem o ensino médio completo ela sabe de muito mais coisas do que eu por exemplo/ ma:s que o título é importante porque ele meio que/ que é uma identidade pra a gente também/ eu não digo que eu “ah eu sou professor de letras/ eu sou professor de português”/ eu digo que eu sou pesquisador em letras/ pesquisador em Literatura/ é um coisa que ME IDENTIFICA MESMO/ é uma coisa que diz quem eu sou sabe/ hoje em dia eu acho que/ que antes eu não tinha essa/ mas hoje em dia eu tenho/ porque é uma coisa que eu TENHO QUE me orgulhar/ é uma coisa que por exemplo eu vou ser o primeiro doutor da minha família.

P: e as pessoas... quando você fala que é pesquisador em letras, como elas reagem a isso? como é que você acha, você vê que elas reagem quando você diz “eu não sou professor/ eu sou pesquisador em letras”?

S: ah é... tem muitas pessoas que já vêm falando né tipo “ah você é professor né?” aí eu digo “NÃO, eu sou pesquisador”/ eu faço questão de corrigir/ porque eu NÃO TIVE experiência em sala de aula assim profissionalmente/ eu tive só em estágios e tal/ e... eu acho que um professor ele tem que se::r AQUILO que eu realmente não sou/ é uma coisa que... sei lá/ é um:::/ eu tive uma formação que não teve tanta questão assim da educação/ é::: muita/ eu tentei suprir isso em uma pós-graduação que eu fiz/ mas também eu não consegui suprir/ e essa pós-graduação só fez me mostrar o quanto eu não tenho aptidão pra isso.

P: essa pós-graduação era uma especialização?

S: [i::sso uma especialização que era em ensino de literatura/ só que aí eu vejo o quanto isso NÃO me define/ porque eu realmente NÃO SOU um professor/ eu realmente não me sin::to assim sabe/ eu não me vejo como um/ CLARO que eu te::nho um DIPLOMA que diz que eu sou professor né/ eu te::nho a formação né/ mas eu não tenho a experiência/ e eu acho que o professor também é formado por experiência.

P: no Brasil a gente tem muito essa questão do pesquisador ele está muito atrelado a essa questão da docência, então como é que você enxerga isso no futuro/ esse elo?

S: [um entrelaçamento né/ eu acho que... é um/ uma coisa importante/ porque eu acho que a pesquisa também precisa ser levada pra fora da academia né/ não ficar só nesse espaço/ e eu acho que... a pesquisa se

relacionando com o ensino ela TRA:Z isso/ ela traz essa questão de IR ALÉM das paredes da universidade/ de alcançar realmente tanto pessoas que estudam/ que fazem uma graduação como pessoas da comunidade externa mesmo da universidade/ e eu acho que é importante porque traz também essa noção de que o ensino também se faz com pesquisa né.

P: [[mas você disse que não se vê como professor

S: [sim

P: [no futuro assim... como você projeta sua vida após o doutorado/ você pensa em continuar?/ porque pelo que eu entendi você considera pesquisador como uma profissão...

S: [sim sim

P: [então como você enxerga no futuro, após o doutorado, essa relação assim que você vai continuar com a pesquisa/ você acha que...

S: [bom... eu penso assim que/ que claro que essa pesquisa tá sendo muito importante pra mim agora/ mas eu não sei se eu conseguir na pesquisa também/ porque eu acho que atualmente é... essa relação tipo.../ a pesquisa acadêmica ela.../ pra você conseguir profissionalmente nela você tem que ser professor do meio universitário ou de algum instituto federal ou estadual/ e:: eu acho que.../ como tem essa ponte eu/ eu não ME VEJO dando aula eu/ eu realmente não me vejo dando aula/ aí eu acho que.../ eu tenho o sonho de seguir a carreira em editora/ como eu te falei essa questão de revisar textos me fez abrir esse novo olhar pra esse mercado de trabalho de ser revisor textual certo/ aí eu/ eu me vejo como revisor também/ eu já tenho esse contato também com editoras/ aí eu também em vejo também como alguém contratado/ não só freelancer/ aí eu também tenho o sonho de lançar uma editora própria também/ pra lança::r tanto livros acadêmicos DE PESQUI::SA/ que aí eu como pesquisador SABERIA selecionar essas pesquisas que saíam em livros/ como também a própria literatura que eu estudo né/ tanto resgatar esses autores do passado como lançar literatura de autores contemporâneos/ amigos.../ aí eu vejo muito assim.../ é claro que... també:m pode ser que aconteça/ eu também não posso dizer nunca né/ pode ser que não dê certo/ eu tenha que fazer um concurso pra ser professor/ mas eu acho que... é... a docência também não é um/ um bicho de sete cabeças/ eu não me vejo REALIZA::DO na docência certo/ não me vejo a:tualmente né/

eu não me vejo feli:z dando aula/ ma::s pode ser que esse meu pensamento mude realmente.../ e pode ser que a: necessidade me faça mudar esse meu pensamento a força né ((risos)).

P: tá certo então, muito obrigada.

Apêndice D – Transcrição da entrevista do pesquisador-doutorando Emanuel

COLABORADOR 2: Emanuel (nome fictício)	DATA: 13 de fevereiro de 2019
LOCAL: LAFE – UFPB	DURAÇÃO: 00:15:59

- Pesquisadora: em qual instituição você concluiu seu mestrado?
- Emanuel: na ((nome da instituição))
- P: e foi em que área?
- E: engenharia mecânica.
- P: e o seu doutorado foi em qual instituição?
- E: tá sendo na ((nome da instituição)).
- P: tá sendo na ((nome da instituição))? em qual período você está agora do doutorado?
- E: tô: no meu:: segundo ano/ um ano e::: acho que nove meses pra ser mais exato.
- P: você tem exercido alguma atividade profissional paralela ao seu doutorado?
- E: não... não por:: falta de vontade... mas por falta de oportunidade na verdade.
- P: e assim, você teve experiência com a pesquisa durante a sua graduação?
- E: sim... ã:: no desenvolvimento do tcc.
- P: [no tcc?
- E: [[é: quando foi me apresentado as...
- P: [[mas aí você foi bolsista de pibic?
- E: [[AH SIM verdade
- P: [você foi?
- E: [é.
- P: [e...
- E: [[mas assim COM CERTEZA o tcc teve muito mais peso como pesquisador do que o pibic.
- P: por quê?
- E: é::: eu acho que mais pela::... a: figura.../ a:: liderança que eu tinha era::... professor J foi meu orientador no tcc.../ e:: no pibic meu::/ meu orientador precisou se ausentar: e tal... aí teve mais influência do tcc por conta disso.
- P: aham... você acha que essa experiência aí ela é foi positiva para o seu desempenho hoje durante o mestrado e agora no doutorado?

- E: tcc? com certeza.
- P: com certeza?/ a sua pesquisa do tcc ela tem hoje a ver com o que você tá desenvolvendo hoje?
- E: teria.../ minha pesquisa fo:i descontinuada.../ mas foi minha pesquisa do mestrado.
- P: foi descontinuada por quê?
- E: porque:... houve um problema: com:: a: pós graduação em engenharia mecânica.../ eles precisaram:.../ pela nota da capes/ precisaram descredenciar uns professores/ meu orientador foi um deles.../ aí por conta disso eu ter que: mu:... é:... mudar de área.
- P: você teve que mudar de área?
- E: [é.
- P: como você lidou com isso?
- E: [[eu TÔ LIDANDO com isso! ((risos))
- P: [[como é que você tá lidando com isso?
- E: NÃO MUITO bem pra falar a verdade.../ que eu: num tenho tanto interesse pela nova área e:... assim infelizmente eu tenho que pegar a: área que/ as áreas que restaram/ aí:... atualmente eu tô trabalhando... em elétrica/ é:... e eu sou engenheiro mecânico de formação: e:.../ é o que eu TENHO PAIXÃO né... mas... infelizmente é o que restou.
- P: e aí você teve que readaptar todo seu projeto?
- E: [exatamente... começando do/ do zero.
- P: [do zero?
- E: [[é.
- P: e como é que isso te afetou assim pessoalmente a nível/ não só dentro da academia, mas também?
- E: [[é BE::M desmotivante... né... pra falar a verdade... porque... você tem uma linha de pesquisa:: que você trabalha no mestrado e no tcc né.../ um negócio assim que.../ na verdade o tcc me convidou a PESQUI:SA de fato... eu saí pra indústria... voltei... justamente porque/ por conta disso né.../ vi que a indústria NAQUELA época não era bem atrativo como foi na universidade no final..../ então voltei fiz o mestrado/ foi EXCELENTE o período do mestrado/ só que período do DOUTORADO... era::.../ a:: ideia era continuar::.../ ir a fundo na minha pesquisa do mestrado.... só que como isso

foi descontinuado depois de um ano e meio DE PESQUISA/ ainda nisso.../ de um ano e meio mais os dois do mestrado né:... que não pode desconsiderar.../ e tendo que começar do zero... é: bem desmotivante... pra dizer o mínimo.

P: e assim, o que é que hoje essa pós-graduação ela significa pra você, pra sua vida tanto profissional como pessoal?

E: atualmente?... ((risos)) um mal necessário.

P: por que você decidiu entrar no mestrado e no doutorado?

E: porque::... eu tive grande motivação... durante a graduação de se::r o pesquisador... de.../ de ter a formação de como.../ como ser um pesquisador.

P: e hoje qual é o papel da pesquisa/ dessa pesquisa que você está desenvolvendo na sua vida?

((período de silêncio))

E: eu não sei ao certo... foi muito recente... eu ainda tô me adaptando pra falar a verdade.../ eu... eu sequer eu conheço a.../ assim... da minha nova pesquisa eu conheço superficialmente.../ e::... assim... pesa a responsabilidade que eu tenho de desenvolver UMA TESE sobre isso/ sobre um assunto que eu sei superficialmente atualmente... então::... basicamente isso... até então né.

P: você falou o que lhe motivou a ser pesquisador/ o que é pra você ser pesquisador?

E: ahh... é lidar com os desafios assim.../ no meu termo tecnológico né.../ você:: SEMPRE procura::r inovações tecnológicas que seja assim.../ a:: presente: é:: bens tanto pra população como pra academia/ além da formação do professor né... que você/ quanto mais atualizado.../ você vai poder passar isso pro aluno/ vai ser assim... mais compatível com o mercado de trabalho.

P: você falou desses desafios aí, dessa questão que você teve que readaptar o seu projeto e tal/ como tem sido essa sua relação com o seu orientador de agora?

E: excelente na verdade!

P: [é?

E: [[ele me abraçou... assim... tá me acolhendo.../ só::: que::... tem o porém né::.../ é só a questão da área/ ele é uma excelente pessoa ele é um excelente profissional/ mas também ele não tem muito:: a ver com o PROBLEMA MAIOR né.../ é::... EU que tenho que lidar com esse tipo de::.../ com as consequências basicamente.

P: e aí antes de você mudar o seu projeto/ a forma como você escolheu o seu tema... de que forma ele estava relacionado com as suas inquietações assim?

((período de silêncio))

E: [como assim? quando eu MIGREI pra o novo?

P: não... o anterior.

E: [sim.

P: [[por que você foi uma coisa de escolha/ de vontade própria né?

E: [[sim/ sim o doutorado.

P: [[esse não?

E: [[sim exato!

P: [[e aí como é que você chegou até esse tema da sua tese anterior e como é que ele tá relacionado assim com as suas inquietações?/ por que você decidiu por esse tema?

E: bem... é::... o tema anterior... foi um tema que foi apresentado a mim pelo professor no mestrado.../ é::... foi bem desafiador.../ mas era uma coisa assim que eu tinha afinidade/ que era metrologia por conta da minha formação base né.../ engenheiro mecânico.../ a partir do momento que eu fui apresentado e fui pesquisando tomei GOSTO por aquilo né.../ uma coisa que eu gostei... é::.../ e uma coisa que consolidou foi quando eu saí pra.../ fui defender esse trabalho no sul / trabalho que a gente tinha desenvolvido/ aí eu tive um feedback... assim... MARAVILHOSO/ o pessoal dizendo que o trabalho era BOM... era promissor/ aí assim se tinha muita::/ muita credibilidade/ MUITA chance de ir pra frente é::.../ o sentimento que dá agora é de frustração porque foi descontinuado uma coisa que tinha TANTA... assim.../ se eu tive tanto feedback bom assim... porque não continuar né? mas...

P: e apesar dessa sua frustração, dessa sua desmotivação, você pretende terminar?

E: sim... por... é::... pra quitar meu compromisso né.../ que comecei.../ eu tenho um contrato com a capes... eu recebo/ sou bolsista da capes/ então as bolsas não foram descontinuadas por conta disso/ então eu tenho que HONRAR PELO MENOS esse compromisso.

P: e assim quais são seus planos após o doutorado? você já pensou sobre isso?

E: sim voltar pra indústria de onde eu sai. ((risos))

- P: [voltar pra indústria?/ assim, a gente sabe que no Brasil o papel do pesquisador ele tá muito ligado à docência né?
- E: [[sim.
- P: [[essa questão do professor que pesquisa ele tem que estar na academia e tal... como é que você vê essa relação assim?
- E: [[Limitada!
- P: [[você tem interesse em estar dentro da academia como professor? ou isso pra você...
- E: [[eu tinha MUITA vontade assim... é:... logo no começo da carreira acadêmica né quando... eu entrei no mestrado.../ porque... é: isso que realmente é pregado.../ mas assim... é:.../ passei um tempo fora do Brasil e eu vi assim que a realidade é MUITO diferente/ o pesquisador tem um papel CHAVE assim... pra desenvolvimento de tecnologia EM INDÚSTRIA/ então assi:m... em um sonho distante “eu quero voltar pra indústria?” QUERO! no Brasil?... NEM TANTO.
- P: [[por que o seu título não tem tanta relevância?
- E: [[não tem tanta relevância ou nenhuma./ porque assim eu tenho colegas que... é:... terminaram o mestrado agora... não puderam continuar no doutorado justamente por conta dessa burocracia voltaram pra indústria/ VOLTARAM PRA INDÚSTRIA com um currículo DE MESTRE é.../ uma das primeiras falas que eles tiveram lá/ a que esse rapaz em particular teve do seu superior foi dizer assim “ó, o seu mestrado aqui não vai valer de nada!”/ aí você vê assim aquela ideia de tempo PERDI::DO se você quer investir na indústria né... aí.../ MAIS UMA VEZ se torna desmotivante né?
- P: [é complicado porque você tá aqui lutando...
- E: [[é.
- P: [[seis anos na verdade né? dois do mestrado quatro do doutorado pra ele não valer de nada/ você disse que teve experiência fora do Brasil e percebeu que lá os títulos e o papel do pesquisador na indústria...
- E: [[sim.
- P: [[é muito importante/ você pretende ficar aqui no Brasil ou você?
- E: [se eu tiver a chance de sair do Brasil eu sairia.../ é isso que eu vou buscar.../ é... foi outra coisa que... é:.../ é o meu.../ o meu antigo orientador que me mostrou isso.../ porque:... ele teve a oportunidade de SER pesquisador

fora do Brasil.../ e:... assim... ele disse que o financiamento das indústrias eram muito forte.../ e:... aí ele mostrou a IMPORTÂNCIA que o pesquisador tinha de fato fora.../ aqui a gente não vê tanta visibilidade né/ o pesquisador tem um papel... assim... DOCÊNCIA/ nem todos eles tem a vocação que.../ como TODOS NÓS passamos aqui na universidade a gente vê tem maus professores e bons professores/ então NEM todos eles tem vocação pra DOCENTE/ então pode ser um excelente pesquisador como todo mundo/ tem SEMPRE esse professor!/ o cara é um excelente pesquisador/ produz muito/ mas é um... um PÉSSIMO docente/ então... eu acho que tem essas:.../ tinha a necessidade de DIVIDIR essas classes.

P: você falou aí do papel do pesquisador e isso tudo./ quando você se apresenta pros outros, assim a título profissional/ o que é que você diz que faz?/ quando alguém chega pra você e pergunta “você é o quê?” o que que hoje você diz que faz?

E: estudante do doutorado.

P: [estudante do doutorado?

E: [[do doutorado.

P: então você diz aos outros que é pesquisador?

E: [sim.

P: e como é que você acha que as pessoas elas reagem a isso?

E: ahh... não positivamente porque:... é:... não é visto::/ INFELIZMENTE não é visto como profissão... é:.../ eu não sei ainda... num... pra te ser sincero eu não sei exatamente o que que se passa assim.../ o que que o pessoal.../ mas... é:.../ de pessoas mais próximas... e:... assim da família mais antiga... é:::..... DEFINITIVAMENTE não considera isso como um trabalho/ até perguntam assim “e aí, quando é que você vai começar a trabalhar de fato?”/ ma::s... é:::.... eu acredito assim... é:: é uma EXTENSÃO da academi.../ da universidade QUE NÃO DEIXA de ser/ mas:: não muito relacionada à profissão por incrível que pareça.

P: e pra você? você considera uma profissão?

E: [[sim.

P: [[apesar do cenário brasileiro?

E: [[sim... exatamente eu considero.

P: você acha que é relevante?

- E: é sim... com certeza... FALTANDO INCENTIVO... mas é relevante.
- P: pensando no incentivo do governo pra ciência e tecnologia?
- E: [[sim... a própria seriedade que alguns pesquisadores não dão... porque:.../ não sei porque::... se é por conta do::... LONGOS ANOS desmotivados com isso/ que realmente esfriou.../ ou se:... geralmente/ realmente eles foram assim o tempo todo... mas assim.../ se tem uma responsabilidade muito grande de se desenvolver CIÊNCIA ali.../ principalmente na área de tecnologia.../ e::... MUITA GENTE tem o compromisso em fazer isso como também boa parte NÃO/ NEM tanto.../ tem aquela ideia de comodismo.
- P: você citou aí vários desafios que você enfrentou./ você poderia dizer mais alguma coisa que você tem passado além dessa mudança brusca teve mais alguma coisa?/ relação com o antigo orientador que teve que ser desvinculado?/ ou até mesmo na escrita/ na pesquisa em si?
- E: não... assim... fa::lta... o:: que acho que é o::... é::... o ponto chave que a maioria dos pesquisadores/ pelo menos o centro de tecnologia citariam é::... é a falta de:: instrumentos ou recursos pra:: realizar os testes/ assim como a gente/ como qualquer outra área/ a gente precisa de alguma coisa que COMPROVE os nossos dados/ NEM SEMPRE:: isso tá disponível:.../ NEM na universidade aqui de João Pessoa nem em Campina Grande.../ ALGUMAS vezes se dá sorte de dá em Natal e aí por Brasil a fora/ mas assim é::... tem MUITA coisa/ tem muita limitação DE INFRAESTRUTURA/ essa::... acho que essa daí foi a dificuldade maior.
- P: a sua graduação foi bacharelado né?
- E: [sim.
- P: [e aí na sua graduação em si/ durante cinco anos?
- E: [[cinco anos.
- P: [você notou que a estrutura curricular do curso/ e mesmo os professores eles incentivavam ou não essa questão de você dar continuidade aos estudos e trabalhar com pesquisa ou era uma coisa só mercado de trabalho assim, já sair?
- E: [[UM:: professor que eu me recordo assim... CLARAMENTE era o que tinha mais assim.../ é:: incentivava mais pesquisa/ QUE FOI MEU ORIENTADOR/ a maioria dos professores NÃO/ eles incentivam pra::...

que:... é:... os alunos estejam voltados pra indústria.../ e assim um parênteses é que.../ ((risos)) se:.../ na verdade o que se vê em sala de aula/ a maioria das vezes/ EM GRANDE parte do curso é bem AQUÉM do que se a indústria:... tem essa:.../ não tá.../ não se tá muito atualizado com isso.

P: como tá o mercado de trabalho hoje no Brasil pra sua área?

E: pra enge::nheiro mecânico tá es:/ tá BEM escasso... é:... inclusive um::/ há pouco tempo atrás eu fui pesquisar o que que os colegas... assim de:: geração/ que se formaram junto comigo/ o que que eles ANDAM FAZENDO... assim.../ tem parte que tá: trabalhando NA ÁREA mas NÃO com sua.../ a profissão/ com a sua formação/ outros desistiram assim.../ desistiram acho que não é nem tão:.../ NÃO TIVERAM a oportunidade de continuar na área.../ não é que eles não fossem qualifica.../ que:.../ foram excelentes alunos/ com notas ALTAS/ é isso que eu... que eu aponto assim às vezes/ porque... como é que o cara que foi... um EXCELENTE aluno assim com tantas NOTAS ALTAS e tal... ele:: não consegue qualificação no mercado?/ então tem um... assim... uma discrepância MUITO grande.

P: [entre teoria e prática?

E: [[exatamente... exatamente/ mas assim atualmente o mercado tá BEM escasso.

P: vocês não têm tanta base das disciplinas aqui na parte prática do curso?/ ou você acha que...

E: [[na minha época não.

P: [[isso é um fator?

E: [se faltava muita prática... MUITA/ MUITA MESMO.../ e:... eu não sei.../ e:u acho que o PIOR problema e:ra a atualização.../ porque... certo/ a BASE é:... vai ser a MESMA pra todo mundo/ mas... assim quando você entra na área de TECNOLOGIA/ principalmente tecnologia/ tem que ter atualização/ você tem que acompanhar o que que o MUNDO tá fazendo/ você não pode usar livros de mil novecentos e cinquenta e oito como se fosse a tecnologia atual.../ mas... a::í acho que isso faltou.

P: bom... eu acho que é isso/ muito obrigada pela sua contribuição.