

## 2. A Tese (em tese)

*O texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura) - Roland Barthes, O Prazer do Texto*

Neste capítulo, em tese, inaguro meu convite ao novo com a apresentação de quem somos ou estamos sendo e de como a minha história de doutoranda curiosa foi se entrelaçando com a história de uma embrionária comunidade exploratória. Como não poderia deixar de ser, (re)construo o passado criativamente, à medida que narro, acompanhada pela revisão de meus colegas pesquisadores a quem, em breve, apresentarei.

Em seguida, deixo a *persona* de relatora e visto a roupa de doutoranda para incluir minha visão sobre a dicotomia senso comum/conhecimento acadêmico (SOUZA SANTOS, 2010) e apresentar o conceito de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (BARRETO *et al*, no prelo). Volto à narrativa de como construí minha primeira atividade, detendo-me sobre o momento em que trabalhava com o *puzzle* "O que dá uma tese?", enquanto meus colegas começavam a planejar como participar desse projeto.

Termino o capítulo com um salto no tempo, apresentando uma pesquisa mais recente (e, a meu ver, complementar) que ajudou-me a compreender melhor o que desenvolvi nessa primeira ação exploratória.

### 2.1 - Para início de conversa: como tudo começou

O mês é Fevereiro e o ano 2014. Depois de muito confabular com minha orientadora e com outros pesquisadores do grupo de PE, publico, na rede social *Facebook*, um convite aberto à participação em uma tese colaborativa. Explico que a proposta é construir um trabalho a muitas mãos, incluindo todos os interessados, não importando seu nível de escolarização ou faixa etária. Respondendo aos comentários que surgem sob minha postagem, procuro deixar claro o caráter inovador da iniciativa, indicando que a tese final poderá ter o formato que considerarmos mais adequado a sua divulgação.

Peço a todos que não se preocupem com meu doutoramento (já que há questionamentos em relação à aceitação da Academia para esse tipo de texto), dizendo que a tese colaborativa produzida por nós não precisa ser o mesmo texto que eu defenderei diante da banca. A tese colaborativa pertence ao grupo e deve ser relevante para o grupo, mesmo que eu, como doutoranda, tenha de cumprir com outros critérios textuais para ser aprovada. Além disso, pode ser divulgada em meios não acadêmicos, se for o caso. Acrescento que o tema a ser abordado será decidido por todos. Cada um poderá colaborar com as questões que considerar mais relevantes. Meu comentário recebe muitas visualizações e algo em torno de quinze manifestações de interesse.

Ao final de um mês, decido criar o grupo fechado "Escrevendo uma tese colaborativa", no próprio *Facebook*<sup>1</sup>, que chega a trinta e três membros, incluindo aqueles que aderiram à ideia de imediato e pessoas convidadas (por mim e por outros) ao longo do processo. Nesse espaço, a discussão gira em torno de qual será o tema da tese: cinco pessoas mais entusiasmadas defendem que devemos ter um tema único e outras três perguntam sobre minha motivação inicial. Publico, então, o seguinte texto, buscando ilustrar as origens de meu questionamento:

Um exemplo que eu costumo dar em sala de aula: um famoso sociolinguista, chamado Labov, falou sobre variação linguística (investigando os diferentes falares regionais, comparando a forma de atendimento em lojas populares e "lojas sofisticadas"), fez quadros comparativos, tabulou os resultados e chegou à conclusão (com provas científicas) de que havia diferentes formas de falar de acordo com região, faixa etária, posição social, etc... Foi uma revolução!!! Começaram a falar sobre o fato de não haver uma única forma correta e etc. Falar sobre preconceito linguístico, sobre como não podíamos julgar as pessoas por sua forma de falar, etc. Aí, a avó de uma aluna minha, recebendo a neta em casa, escuta a seguinte história: "Vó, eu disse que a sinaleira estava fechada e todo mundo riu de mim... Disseram que o nome certo é semáforo. É verdade isso? Eu falo errado?". A avó responde: "Não é nada disso! Eles é que são bobos! Na verdade, você só fala diferente porque veio de outro lugar". OK! E qual é a diferença entre a verdade numericamente comprovada do Labov e a verdade da avó da minha aluna? Entendem? Concordam?

---

<sup>1</sup> O grupo pode ser acessado, mediante a aprovação de qualquer um dos integrantes, no link: <https://www.facebook.com/groups/212492188958490/?fref=ts>

O comentário, postado no dia 10 de Março de 2014, baseia-se em uma história real e gera algumas respostas. Um ex-aluno meu, Heberton Prado, diz que:

Nesse caso é a forma de se expressar. Labov criou um estudo, dedicou um tempo de sua vida a entender o que os outros falam, indo atrás de um conteúdo diverso, tal veis despertado por uma simples lição que sua avó tenha lidado, ou por observação, infinitas possibilidades... enquanto a avó simplesmente ensinou uma nova lição a sua neta, baseada em referencias que chegaram até ela: pessoas que tenham vindo de outro lugar.

Ao que eu respondo, no mesmo dia:

Pois é! Mas aí, eu fico pensando: será que a academia não deveria incluir mais os argumentos válidos de diferentes partes, mesmo com formas diferentes de escrita? Para evitar que o gênero acadêmico seja um funil para poucos? Afinal, ser acadêmico traz certas vantagens, não?

Clarisse Guedes, também membro do grupo de Prática Exploratória (doravante PE), completa com "Sabine Moura, acho que tem a ver mesmo com status, e daí validação ou não do método e do 'pesquisador'. É um ótimo puzzle =>" e "A Prática Exploratória é bem isso, validar o conhecimento de quem está diretamente envolvido na situação". Clarisse não consegue participar da tese até o final do ano, mas seu comentário me desperta para a relação direta entre minha forma de ver as coisas e uma possível compreensão exploratória de mundo. Começo, então, a publicar algumas informações sobre o que é fazer PE para mim, explicando que trabalhamos, a partir de alguma atividade comum do cotidiano para entender questões que nos interessam. Incluo os princípios aos quais associamos nosso trabalho, no formato em que costumam aparecer em nossas apostilas e apresentações acadêmicas (MILLER *et al*, 2008):

- Priorizar a *qualidade de vida*
- Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- Envolver *todos* neste trabalho.
- Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.
- *Integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*.

Quatro pessoas se manifestam com questões sobre a diferença entre o senso comum e o conhecimento acadêmico. Definimos, então, que esse será nosso tema. Nos meses seguintes, o intercâmbio começa a extrapolar os limites do virtual, em conversas com ou sem a minha participação. No entanto, sinto dificuldades em agendar uma reunião presencial: faço postagens no *Facebook*, sugerindo encontros, e nunca consigo contemplar o horário de mais de duas pessoas. Assim, em Setembro de 2014, decido criar um grupo de *Whatsapp*<sup>2</sup>, aplicativo a partir do qual conseguimos trocar áudios assíncronos, e nosso contato começa a ser mais frequente.

Surgem ideias muito interessantes de questões e atividades que podem ser feitas a partir do tema central. Cada participante as propõe a partir de seu contexto familiar, profissional ou acadêmico. Eu, por exemplo, proponho-me a relatar tudo o que vai acontecendo nessa construção. Essa seria minha atividade para trabalhar a questão que me intrigava. Começo a postar versões desse relato no *Facebook*, recebendo comentários e sugestões de mudança que vou implementando.

Antes, no entanto, de apresentar aqueles que acabaram se tornando meus companheiros ao longo dessa jornada, penso que vale a pena discutir um pouco como vejo a dicotomia senso comum/conhecimento acadêmico, que tanto influenciou o início deste trabalho.

## **2.2 - Senso comum e conhecimento acadêmico: fatias da mesma torta?**

A dicotomia senso comum/conhecimento acadêmico é, em si mesma, uma fabricação. Neste trabalho, apresenta-se, muitas vezes, como ferramenta do trabalho para entender, a partir da qual percebo - ao longo das atividades às quais nos dedicamos como comunidade exploratória - a complexidade das interações nos entre-lugares a partir dos quais construímos e divulgamos conhecimento. Trabalhar a partir dessa dicotomia é, a meu ver, acessar uma espécie de cartografia do conhecimento que ainda influencia nossos padrões textuais. Nesse contexto, podemos falar de

---

<sup>2</sup> Aplicativo que permite o envio de mensagens de texto, áudio, vídeo e hiperlinks de forma assíncrona por meio da Internet em conexão 4G para aparelhos de celular e no qual podem se formar grupos exclusivos.

um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades (SOUZA SANTOS, 2010, p. 21)

Considerando a inclusão, no que o autor chama de humanidades, dos estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos, poderíamos dizer que esse modelo se apresenta como totalitário, "na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas" (ibid). E, embora suas afirmações sugiram que as áreas de Humanas estão incluídas no rol daqueles dos quais propostas científicas devam se defender, não é incomum encontrarmos, em áreas como as Ciências Sociais, que muito têm embasado o que se faz em Linguística Aplicada, polarizações semelhantes. Como exemplo, temos a proposta por Bourdieu (1989), em sua *Introdução a uma sociologia reflexiva*, ao afirmar que:

construir um objecto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo, na objectividade das organizações sociais e nos cérebros. O pré-construído está em toda parte (BOURDIEU, 1989, p. 34)

O conceito bourdieuriano de senso comum casa-se bem com sua visão de sistemas simbólicos (ibid, pp 7-16), tanto estruturados quanto estruturantes, responsáveis pela fabricação e manutenção de poderes (como acesso a recursos materiais e imateriais) em diferentes níveis. Esses sistemas simbólicos

distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de *especialistas* e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo (ibid, p. 12 - grifo do autor)

Em relação a esse campo autônomo de produção, penso que podemos nos referir às concepções de Gaston Bachelard (1990) para uma epistemologia das

ciências sociais baseada no reconhecimento e retificação de erros observados em processo, a partir de uma abordagem racional do materialismo, algo que só seria possível a partir da interação com uma comunidade científica. Assim como em Bourdieu, o especialista não se basta, já que ser um pesquisador "é colocar-se numa situação cultural, ocupando um lugar, incluindo-se numa categoria, numa cidade científica nitidamente determinada pela modernidade da investigação. Todo o individualismo seria um anacronismo" (BACHELARD, 1990, p. 11). Pesquisar seria, em parte, reconhecer "uma complexidade explícita que nada tem a ver com a vã afirmação de uma complexidade que estaria em reserva nas coisas"(ibid). Do lado do sujeito, essa complexidade

não passa do conglomerado dos seus fracassos de conhecimento, muitas vezes até um grupo de questões mal postas, uma teimosia em levantar questões ingênuas, questões 'primeiras'. Do lado do objecto, a complexidade implícita é afirmada como uma potencialidade indefinida, entregue ao ocasionalismo de uma investigação individual, investigação que nunca poderá ter uma eficácia comparável às investigações intensamente coordenadas da cidade científica (ibid).

Se Bachelard reafirma a importância da cidade científica como coordenadora de processos que oportunizarão a complexidade como potencialidade de investigação indefinida, Bourdieu indica que

os sistemas ideológicos que os especialistas produzem para a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima - e por meio dessa luta -, sendo instrumentos de dominação estruturantes pois que estão estruturados, reproduzem sob forma irreconhecível, por intermédio da homologia entre o campo da produção ideológica e o campo das classes sociais, a estrutura do campo das classes sociais (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Dessa forma, parece-me que adentrar um debate conceitual em relação ao que seria o senso comum e o que chamamos de conhecimento acadêmico é, em primeiro lugar, discutir as formas pelas quais, em nossa produção acadêmica, estruturamos textos de forma homóloga à estruturação de conhecimento especializado ou não especializado na sociedade, um debate para o qual, penso eu, este trabalho contribui. Para isso, parece-me importante considerarmos alguns pontos específicos do contexto de nossa área. Não podemos nos esquecer de que,

linguistas aplicados ou não, a Linguística, ciência a partir da qual, com maior ou menor influência, nos formamos como pesquisadores

foi erguida sob a premissa de que a opinião do leigo, do informante que fornece os dados para suas análises posteriores, não vale quase nada, a não ser do ponto de vista de curiosidade, digamos, antropológica. A linguística enquanto disciplina moderna, desde seus primórdios, desenvolveu seus conceitos básicos à revelia do senso comum [...] O senso comum sempre foi tratado como um empecilho, algo a ser sumariamente descartado a fim de que a reflexão teórica pudesse ser conduzida de maneira livre (RAJAGOPALAN, 2004a, p. 24).

Esse ignorar do senso comum, na Linguística fundacional a que Rajagopalan se refere, estaria baseado em algo que se convencionou chamar de "princípio de lousa limpa" (cf. *clean-slate principle*, *ibid*), um princípio que sugere que a reflexão teórica acerca da linguagem precisa ser feita pressupondo o mínimo possível. Acredito que esse tipo de pensamento ainda influencie as práticas mais recentes em campos como o da Linguística Aplicada, compreendida como uma área das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 1999), dada a sua busca pela reconstrução do social, mais do que pela descrição analítica de processos linguísticos e suas características (MOITA LOPES, 2006), o que lhe confere uma orientação claramente pragmática (CAVALCANTI, 1986; SILVA, 2015).

Justamente por conta dessa orientação, em Linguística Aplicada, a relação com o conceito de senso comum se ressignifica. Cria-se um lugar em que a construção de polaridades é problematizada, já que "o reconhecimento da diferença tem servido, ao longo da história, para o estabelecimento de hierarquias, naturalizadas pelo senso comum" (OLIVEIRA, 2009, p. 93). O próprio caráter pragmático da área leva à discussão sobre como reconstruir sistemas simbólicos de especialidade de forma a contribuir para a reinvenção social. Segundo Silva (2015), trinta anos depois do estabelecimento institucional da Linguística Aplicada como área de especialização acadêmica em nosso país, há, ainda, quatro truísmos em operação, evidentes mediante a observação de qualquer congresso ou periódico da área no Brasil (*ibid*, p. 352). Esses truísmos, a meu ver, estão intimamente relacionados à forma como operamos a construção do que é senso comum e do que é conhecimento acadêmico na área.

Segundo o autor, o primeiro truísmo está relacionado "à natureza monolítica dos dados a que muitas pesquisas na área de linguística aplicada recorrem para dar validade a suas teses" (ibid, p. 353) ou, em outras palavras, ao fato de que "etnografia e movimento (dos dados e do corpo de quem pesquisa) não estão sendo devidamente considerados em algumas pesquisas em LA" (ibid). Essa perspectiva seria, segundo ele, fruto de uma herança ideológica mais do que de uma ingenuidade em relação à radical complexidade do processos de co-construção textual localizados em que nos inserimos. Provém de "uma tradição de lidar com línguas sem vida – ou com línguas dissociadas da vida" e "desconsidera a construção de perspectivas empíricas em diálogo com modelos de significação nativos no equacionamento do problema de linguagem a ser analisado" (ibid, 356).

O segundo truísmo diz respeito a uma "ideologia artefactual de língua" (ibid, p. 357), modelada pela Linguística saussuriana e inspiradora do que ele chama de "método extracionista" (ibid, p. 358): uma tendência a fragmentar análises de acordo com artefatos teóricos pré-estabelecidos (e reconhecidos no sistema simbólico especializado), da mesma forma que Saussure realizou seu recorte operacional linguagem/língua/fala. Assim:

Essa ideologia artefactual de linguagem se dá a perceber em muitas vertentes da linguística aplicada e da linguística teórica que circunscrevem seu fragmento-metonímia-do-todo à la Saussure: letramento, discurso, conversação, metáfora, gramática, gênero discursivo, texto, você pode escolher o fragmento. Mais uma vez, preciso modular o escopo do meu argumento: não estou dizendo que todas as pesquisas aplicadas que tenham, por exemplo, o discurso ou a conversação como objeto criem artefatos como parâmetro único de análise e compreensão da significação; estou falando de tendências (ibid).

O terceiro truísmo está relacionado "à pouca atenção dada à atividade reflexiva do/as usuário/as em muito modelos teóricos e metodológicos da linguística aplicada" já que "o pensamento modernista sobre a linguagem nasceu e ainda se sustenta sobre a tese de que as visões leigas sobre a linguagem devem ser desconsideradas" (ibid, p. 360), algo que também estaria relacionado à visão fundadora saussuriana, em sua ignorância teórico-metodológica do campo da fala. O quarto e último truísmo, a meu ver, fecha a relação entre o sistema simbólico aqui demarcado e seu processo de institucionalização, ao indicar uma "certa tradição brasileira de concentrar o trabalho acadêmico em áreas ou disciplinas

relativamente demarcadas" (ibid, 364). Mais do que uma questão de definição necessária de critérios de agrupamento, Silva sugere que:

Na escala mais ampla da política científica e institucional, áreas relativamente delimitadas se justificam pela luta pelo devido espaço de trabalho, o que reforça que as delimitações de fronteiras não são um problema em si. Assim, o peso do presente truísmo não recai propriamente na razão de ser institucional de áreas ou disciplinas, mas sim num efeito colateral do trabalho focado exclusivamente dentro de certas fronteiras: o tratamento de problemas sociais evidenciados no uso da linguagem não propriamente como 'problemas de pesquisa', mas como 'problemas a serem medidos diante do artefato disciplinar' (ibid).

Retomando a distinção proposta por Bourdieu (1989) entre sistemas simbólicos construídos por especialistas e leigos, no que diz respeito a "como reproduzem sob forma irreconhecível, por intermédio da homologia entre o campo da produção ideológica e o campo das classes sociais, a estrutura do campo das classes sociais" (BOURDIEU, 1989, p. 12), penso que o mapeamento proposto por Silva discute a necessidade de problematizar nossa visão do que é entendido como sendo do campo do senso comum e de como esse campo pode participar da produção de conhecimento em Linguística Aplicada. Considero notável a influência saussuriana até os dias de hoje - tanto no que diz respeito à estruturação das propostas de pesquisa em que nos envolvemos, quanto no que diz respeito a suas formas pontuais de divulgação - bem como a influência de visões delimitadoras como as propostas por Bourdieu (1989) e Bachelard (1990) em relação a nossa prática investigativa.

No entanto, romper com a dicotomia senso comum/conhecimento acadêmico, considerando suas especificidades em nossa área, não significaria, a meu ver, subscrever um subjetivismo a toda prova. É claro que, uma solução seria que, ao reivindicarmos um estatuto próprio, adotássemos a postura de que os obstáculos são intransponíveis e de que, portanto, "a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais" (SOUZA SANTOS, 2010, p. 38). Porém, "numa reflexão mais aprofundada, esta concepção, tal como tem vindo a ser elaborada, revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais do que parece" (ibid, p. 39), já que criamos uma

fronteira que então se estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza [e] não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade das ciências naturais, pois, se, por um lado, se recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro, usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano (ibid, p. 40)

De muitas formas, na construção desse sistema simbólico de especialização, reifica-se a subjetividade tanto quanto se reifica a objetividade, já que uma não existe sem a outra. Para Souza Santos (2010), a cidade científica de que falava Bachelard ou a comunidade autônoma de que falava Bourdieu está sujeita a processos de concentração do poder econômico mais generalizantes, que resultam em fenômenos de estratificação:

as relações de poder entre cientistas tornaram-se mais autoritárias e desiguais e a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação. Por outro lado, a investigação capital-intensiva (assente em instrumentos caros e raros) tornou impossível o livre acesso ao equipamento, o que contribuiu para o aprofundamento do fosso, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos (ibid, pp. 57-58)

No entanto, haveria uma segunda possibilidade para a reivindicação de um estatuto próprio para as ciências sociais, à qual me alinho. Segundo o autor, seria um lugar em que "aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro" e onde "o sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica" (ibid, p. 69). Nesse lugar, o senso comum tem um papel fundamental, pois não se apresenta em dicotomia com o conhecimento acadêmico.

Compreendo que, em muitos momentos desse texto, a discussão a que nos propomos ratifica a dicotomia entre o senso comum e o conhecimento acadêmico. No entanto, penso que isso ocorre em parte porque essa dicotomia é experimentada por mim e pelos pesquisadores-praticantes de nossa comunidade exploratória como real em certas atividades e, em parte, porque o próprio gênero acadêmico (refiro-me aqui à necessidade de embasamento mandatário de certos

conceitos dentro de fragmentos metonímicamente reconhecíveis como especializados) fornece um escopo limitado para experimentações. De toda forma, busquei, sempre que possível, desconstruir os truísmos indicados acima e vou discutindo os processos a partir dos quais isso foi feito, com mais detalhes, no correr do texto. O objetivo foi deixar claro que, ainda que nossa temática inclua discussões sobre o senso comum e o conhecimento acadêmico, a forma de apresentá-la não ratifique essa dicotomia fundacional.

Penso que, tendo comentado isso, posso seguir com nossa história. Por conta de diversas questões pessoais e profissionais, muitas das sugestões iniciais de atividades não foram desenvolvidas e apenas oito integrantes do grupo inicial se engajaram na construção da tese. Esse é o grupo de pesquisadores-praticantes que começo, agora, a apresentar.

### 2.3 - Quem somos (ou estamos sendo)<sup>3</sup>

Heberton Prado tem 23 anos e foi meu aluno há três anos, em uma das universidades em eu que lecionava (doravante UZN - Universidade Zona Norte). Cursava Comunicação Social, com habilitação em Publicidade, e encontramos em uma disciplina de estudos histórico-discursivos. Sempre muito participativo e crítico, gostava de trazer contribuições das mais diversas para nossas aulas e de debater todos os temas apresentados a fundo. Ele foi o primeiro participante a colaborar com a questão geral do grupo: "Por que o conhecimento de senso comum é visto como menos valioso (ou menos prestigioso) do que o conhecimento acadêmico?". Fez isso a partir da construção de um texto sobre sua avó (apresentado no capítulo três) que levou a inúmeros debates. Dizia que, por ser o primeiro membro de sua família por parte de mãe a ingressar em um curso de nível superior, conseguia identificar conhecimentos não acadêmicos que eram extremamente relevantes no dia a dia, mas acabavam desconsiderados em solo universitário.

Jéssica Almenar tem 23 anos, cursa Letras Português-Literaturas na UZN e estava matriculada na disciplina *Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa*,

---

<sup>3</sup> As descrições que se seguem foram redigidas por mim e comentadas (alteradas, aprovadas ou ampliadas) pelos participantes em questão.

como minha aluna, ao longo do desenvolvimento das atividades aqui descritas. Já havia sido minha aluna em outras oportunidades, quando demonstrou sua disponibilidade para criar novas formas de construção de conhecimentos. Além de questionar o gênero acadêmico em sua versão escrita, trouxe relatos de sua vivência como aluna em sala de aula, enfatizando a pressão sentida por ela e por seus colegas na hora de expôr suas opiniões e dar conta de apresentações mais formais. Dessa experiência, surgiu a questão "Por que as pessoas se sentem aprisionadas em certas situações acadêmicas?" e atividade de criação de pôsteres "Keep Calm", sugerida por ela e apresentada no capítulo seis, como forma de permitir que universitários em diferentes contextos expusessem livremente seus anseios em relação ao ambiente acadêmico.

Caroline Barqueta tem 22 anos e, recentemente, se formou em Letras Português-Inglês da UZN. Trabalha como monitora em um curso livre de língua inglesa, foi minha aluna em três disciplinas e orientanda de monografia. Escrevemos um texto juntas (CÔRREA & MOURA, 2014), em um processo que levou um ano para se completar, algo que chamamos de meta-artigo: um artigo sobre a construção de um artigo, a partir dos princípios de PE. Foi durante esse trabalho de escrita colaborativa que ela ficou sabendo do projeto de tese e aderiu à proposta. Foi responsável pelo comentário que me fez optar por apresentar todos os integrantes neste capítulo dois, como forma de facilitar a leitura. Participou ativamente da construção de todas as atividades descritas aqui, do Encontro Anual de Prática Exploratória, além de enviar-nos diversos textos, *links* e de sugerir bibliografia relevante. Uma dessas indicações, a do texto de Matt Might (2010), levou à construção da atividade apresentada no capítulo cinco.

Caroline Vieira faz Português-Inglês na UZN e é professora de inglês em um curso livre de idiomas. Era minha aluna, durante a construção das atividades mencionadas aqui, na disciplina *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas* e já fez outras duas matérias comigo. Ajudou a organizar um projeto de extensão em 2014, chamado *Pensar a sala de aula*, em que licenciandos passando por períodos de estágio ou vivências em cursos livres discutiam seus questionamentos em relação ao ensinar. O projeto foi concebido como forma de criar um espaço aberto de debate que parecia fazer falta em nossa comunidade. Participou da construção de três das cinco atividades relatadas e do Encontro Anual de Prática Exploratória. Tem 22 anos.

Caroline Lilian tem 24 anos, é aluna de Português-Inglês na UZN e trabalha em projetos de letramento de um instituto municipal do Rio de Janeiro, que se dedica, prioritariamente, à educação especial. Já foi minha aluna e monitora. Como pessoa extremamente religiosa que é, elaborou análises sobre as várias interpretações possíveis de textos bíblicos, considerando seu impacto na experiência de praticantes da fé e no estabelecimento da intolerância religiosa. Participou, em especial, da construção da atividade de criação de pôsteres proposta por Jéssica Almenar.

Jaime Hermano é ex-aluno de Português-Literaturas e aluno do curso de Engenharia na UZN. Trabalha em uma empresa de segurança contra incêndios. Tem 24 anos e cursou três disciplinas lecionadas por mim. Sempre foi contra a escrita de uma monografia como pré-requisito para que os alunos se formassem na instituição e batemos longos papos sobre isso. Fui paraninfa de sua turma e, em meu discurso, referi-me a ele como livre-pensador, pedindo que não abandonasse sua capacidade crítica, pois a sociedade precisava de pessoas assim. Baseando-me nisso, decidi perguntar se gostaria de se juntar a nós e ele gostou muito da ideia. Participou dos debates desenvolvidos no grupo de *Whatsapp* e, em especial, da construção da atividade que exponho no capítulo seis.

Carolina Siqueira é aluna do curso de Comunicação Social na UZN e está prestes a começar sua monografia. Tem 24 anos. Fez, comigo, uma disciplina de produção de textos e sempre me pareceu bastante interessada na análise crítica de gêneros textuais e em questões educacionais. Encontrávamo-nos, ocasionalmente, no pátio da UZN, tempos depois de ela ter sido minha aluna, e, em geral, conversávamos sobre questões acadêmicas e sobre sua vontade de seguir estudando, antes mesmo de que ela começasse a pensar sobre seu tema de monografia. Colaborou na fase inicial de estabelecimento dos grupos do *Facebook* e do *Whatsapp* e na concepção das primeiras duas atividades.

A oitava participante desse estudo sou eu mesma. Sem desconsiderar as *personas* anteriormente apresentadas, devo dizer que sou, antes de tudo, uma escritora. Como escritora, sei que o que liga dois pontos em um texto não é uma reta, mas um “construir de cartografias enquanto se fazem caminhos”, como diria o geógrafo Cássio Hissa (HISSA, 2013, p. 26). Sei, também, que há um processo na criação do texto científico em que “o cérebro parece turbado, suas vozes não soam, ou [...] soam em tanta incoerência que delas não se pode captar uma frase

que seja”, como nos diz o professor e advogado Víctor Gabriel Rodríguez (RODRIGUEZ, 2012, p.44). Esse processo é inerente à atividade criativa, condição de escritores literários e acadêmicos. “Caso se tratasse de um processo lógico puro, as inspirações seriam dispensáveis”, diz-nos ele. Ou, como coloca o professor Hissa, “a reta entre os referidos dois pontos é uma fantasia construída culturalmente pela ciência moderno-ocidental” (HISSA, 2013, p. 26).

Portanto, não posso me descolar da escritora que cria – nem mesmo em uma tese colaborativa. Talvez, por conta disso, minha primeira proposta de atividade no grupo parta de um lugar pouco convencional: escrevemos teses sobre linguagem, língua, discurso e somos imediatamente cobrados caso não deixemos claros nossos conceitos de linguagem, língua e discurso. Mas e quanto a nosso conceito de tese? Deveria esse conceito ser comentado apenas em trabalhos sobre o gênero tese? Não seria interessante que toda tese começasse explicando o que é, para seu autor, uma tese? Se eu era uma pesquisadora-praticante, precisava começar pela prática mais saliente em meu dia a dia: a de doutoranda que escrevia uma tese.

#### **2.4 - A doutoranda como praticante: "O que 'dá' uma tese?"**

Já comentei anteriormente que uma das primeiras preocupações de alguns participantes de nosso grupo ao se interessarem pela proposta de tese colaborativa era saber se o trabalho seria aceito por uma banca ou se "dava uma tese". Essa, no entanto, não era uma questão nova. Em conversas com professores e colegas de Doutorado, quando eu expressava a vontade de escrever colaborativamente, já ouvia comentários acerca da viabilidade (ou inviabilidade) de um projeto como esse. Na verdade, saber "o que dá uma tese" parecia fazer parte do grupo de habilidades que se requeria de mim como doutoranda, mesmo antes da definição de meu tema.

Quando apresentava uma monografia ou artigo, ao final de alguma disciplina, colegas e professores bem-intencionados indicavam que aquele trabalho "dava uma tese" ou "daria uma tese" se esse ou aquele ponto específico fossem aprofundados. Às vezes, os comentários eram feitos como indicações de que eu podia parar de procurar e relaxar, porque o que havia feito até aquele

momento "já dava uma tese". Colegas perguntavam a seus orientadores se aquilo em que estavam pensando "dava uma tese", se a comparação/contraste de uma determinada teoria com um determinado grupo de dados "dava uma análise" e se uma determinada descoberta já "dava para a conclusão". Em alguns momentos, comentava-se sobre a área de estudos discursivos como uma espécie de "terra em que tudo o que se planta dá", como diz a expressão popular, já que professores e doutorandos indicavam que, dependendo de como se construísse o discurso para a defesa de alguma ideia, ela "daria, sim, uma tese". Segundo eles, estava tudo "no discurso".

Ao mesmo tempo em que a definição do que "dava uma tese", em termos de tema, parecia se apoiar em uma complexa negociação entre pares acadêmicos, havia uma certa unanimidade quanto ao fato de que teses deviam seguir uma determinada estrutura textual. Digo certa unanimidade, porque, em meio aos comentários sobre como novos formatos não seriam aceitos, sempre havia: a) aqueles que diziam que, na verdade, não havia um formato e que cada área seguia um padrão textual muito diferente e b) aqueles que (re)conheciam a existência de um formato (baseado em uma certa estrutura de capítulos), mas entendiam que ele não era obrigatório ou que se prestava a tantas reconstruções, na prática, que não valia à pena questioná-lo.

Para mim, o problema era que, ao longo de meus três anos de estudo em torno do tema tese, nunca encontrei referências claras em relação a como chegamos à estrutura de capítulos que é, contemporaneamente, aceita como formato para a apresentação de trabalhos acadêmicos. Parecia-me claro que essa estrutura era aplicada com diferentes graus de exigência e liberdade, considerando linhas de pesquisa, de orientação e áreas de conhecimento. No entanto, o padrão que inclui introdução, revisão da literatura relevante, metodologia, análise e conclusão aparecia, muitas vezes, relacionado à própria metodologia de pesquisa, como se, entre o gênero textual estabelecido e o processo de pesquisar não houvesse distância. Conforme indicado pelo manual para apresentações de dissertações da Liberty University (2013-2014), "a estrutura e expectativa da dissertação seguem sendo uma instanciação do método científico: contextualização, método, análise e conclusões" (ibid, p. 10).

Em manuais didáticos para iniciantes como *Metodologia do Trabalho Científico* (SEVERINO, 2002) a noção do gênero assim delimitado também

aparecia como mera representação das “exigências metodológicas da elaboração do trabalho científico” que se aplicariam “a todo trabalho de natureza teórica, científica ou filosófica” (ibid, p. 73). O livro do professor Severino é muito recomendado em cursos de graduação no Brasil e já está em sua vigésima segunda edição. Menciono o manual da Liberty aqui simplesmente por que ele foi o único compêndio institucional de normas que eu encontrei (considerando buscas em português e em inglês em *sites* de universidades) em que, além das claras instruções sobre como o texto final deve ser dividido, existe uma menção à relação entre essas instruções e o método científico (resumida à sentença citada).

Com isso, não quero dizer que não haja diversos trabalhos *sobre* a estrutura de uma tese. Na verdade, recebi inúmeras recomendações de que, caso eu quisesse mesmo me concentrar no gênero acadêmico, deveria escolher alguma linha teórico-metodológica já existente que o estudasse. Portanto, fui ler sobre o assunto e descobri artigos que apresentam o conceito de letramento acadêmico (BARTHOLOMAE, 1985; DIONÍSIO & FISCHER, 2010; MARINHO, 2010), que discutem o gênero acadêmico como um conjunto de práticas discursivas ou formas de representação social (LADINO & MARINKOVICH, 2013) e aqueles que os estudam com base nas contribuições de Swales (dentre eles, ARAÚJO, 2004; BEZERRA, 2006, 2011, 2012; MOTTA-ROTH, 2008). Encontrei trabalhos cujo foco eram capítulos ou partes específicas do gênero (COELHO, 2011; FERREIRA, 2012; ZAKIR & ANDREU-FUNO, 2013) e até aqueles que *questionam* sua estrutura (COOPER & BURROUGHS-LANGE, 1999; DUKE & BECK, 1999; BOOTE & BAILE, 2005).

Dentre os trabalhos que apresentam o gênero normativamente, mas incluem uma perspectiva crítica, está o renomado *Como se faz uma tese* de Umberto Eco (2010), que, apesar de se referir ao sistema italiano de ensino e a suas particularidades, é citado por autores de diversas áreas. No entanto, parecia-me que a questão da estrutura de capítulos era, em todos os trabalhos, descrita ou criticada, sem que se questionasse sua existência como parte intrínseca da metodologia científica. A pergunta que eu buscava responder era: Como esse formato foi estabelecido historicamente? ou Em que ponto começou-se a aceitar que escrever um trabalho acadêmico contendo esses capítulos (ou revisões desse formato hegemônico) representasse o método científico?

Parecia-me impressionante que tantas teses fossem escritas sem questionar seus aspectos (en)textuais mais básicos, especialmente em áreas dos Estudos da Linguagem que definiam seu objeto de estudo como sendo o texto ou o discurso em suas diferentes definições. Além disso, desde a implementação do grupo de tese colaborativa no *Facebook*, passei a ter de responder, praticamente todo dia, a questões como: O que é uma tese?; O que é uma tese colaborativa?; Isso [o que eu queria fazer] dá uma tese?; Minha contribuição cabe numa tese?; Será que eu consigo colaborar com uma tese? Por isso, decidi que buscaria as origens da tal estrutura de capítulos. Só não sabia, ainda, como fazer isso.

## 2.5 - Planejando para entender: "O que dá uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório?"

Segundo o grupo de PE, trabalhar com uma questão exploratória é torná-la comunitária, incluindo outras pessoas em uma espécie de "monitoramento do cotidiano" (BARRETO *et al*, no prelo). Por mais que a expressão monitoramento possa sugerir que adotamos uma atitude passiva de contemplação diante de fenômenos dados ou que qualquer coisa "dá uma atividade exploratória", pesquisadores-praticantes em PE costumam referir-se à sua criação como partindo de um planejamento para entender (ALLWRIGHT, 2001). Ou seja, observamos o contexto em que estamos inseridos, identificamos aquilo que nos intriga (questão ou *puzzle*) e ativamente planejamos formas de transformar nossa (situ)ação em uma oportunidade para nos aprofundar naquilo que nos interessa no momento.

A partir da observação de várias Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (doravante APPE), desenvolvidas em diferentes contextos de pesquisa, chegamos à conclusão de que há, pelo menos, sete características em comum a essas "ações discursivas para entender" (BARRETO *et al*, no prelo). Possuem 1) uma clara "*orientação ética*", pois ajudam os pesquisadores-praticantes a "desenvolverem agentividade questionadora dando continuidade à prática de questionar". Partem de uma 2) "*centralidade no cotidiano*", por serem atividades normais que "são levemente adaptadas para intensificar as oportunidades de entendimentos" e de uma 3) "*noção de oportunidade*", que aposta em "processos potenciais" e não estabelece expectativas determinadas *a priori*. Além disso, seguem uma 4) "*orientação exploratória*" que "incentiva a

inovação e a criatividade [...] ressignificando os participantes de cada atividade como 'praticantes'; 'produtores de conhecimento na área' e 'aprendizes em desenvolvimento'".

Além disso, as APPE incentivam uma 5) "*postura crítico-reflexiva*" diante das atividades enquanto nos dedicamos a elas e promovendo "a meta reflexão posterior". Apresentam uma clara 6) "*implicação pedagógica*" não limitada a ambientes tradicionais de ensino-aprendizagem. E, por fim, são caracterizadas por seu 7) "*hibridismo discursivo*", por priorizarem a integração entre pessoas e entre o "trabalho e a busca aprofundada de entendimentos". No meu caso, buscava as origens do que "dava uma tese". De certa forma, ao posicionar-me como relatora do trabalho que ia sendo desenvolvido no grupo colaborativo, já estava ressignificando meu processo de doutoramento a partir de uma orientação exploratória. Além disso, ao considerar a questão específica sobre as origens do gênero tese, começava a transformar meu texto em uma meta-tese, ampliando suas possibilidades crítico-reflexivas.

Porém, a prática cotidiana que eu estava tentando adaptar naquele momento era a de escrever uma revisão de literatura para apresentar à minha banca de qualificação, incluindo textos que havia lido e fichado ao longo de dois anos de curso e outras contribuições que surgissem ao longo do caminho. Queria fazer isso enquanto narrava os avanços da tese colaborativa e queria transformar essa atividade solitária de escrever em uma ação inclusiva para entender minha questão central sobre a estrutura de capítulos e de sua questão-filha, emergente das interações com meus colegas: "O que dá uma tese?"

Considerando isso, planejei uma APPE textual de caça ao tesouro, uma espécie de aventura arqueológica on-line, inspirada pela personagem hollywoodiana de Indiana Jones<sup>4</sup>. Eu pesquisaria referências para meus questionamentos na Internet, selecionaria as pistas que oferecessem possibilidade de continuidade, relataria minhas descobertas (em uma espécie de diário de bordo à moda antiga) e discutiria com o grupo que caminhos e estratégias seguir. Meus pares pesquisadores seriam uma espécie de bússola ou time de especialistas de plantão que me ajudariam a manter o curso e o objetivo inicial da busca.

---

<sup>4</sup> Série de filmes dirigidos por Steven Spielberg entre 1981-2008 retratando um arqueólogo aventureiro em busca de artefatos. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Indiana\\_Jones](http://pt.wikipedia.org/wiki/Indiana_Jones)

Acreditava que, dessa maneira, estaria exercendo um alto grau de agentividade, já que a literatura que eu revisasse surgiria das pistas recuperadas e negociadas pela comunidade exploratória em que eu me inseria e não de indicações acadêmicas externas ao contexto de pesquisa. As leituras que eu já havia feito surgiram como parte do conhecimento de mundo que me permitia interpretar as pistas, mais do que como referências obrigatórias. E a atividade de produzir uma revisão de literatura se converteria em uma oportunidade para entender meu *puzzle* emergente com outras pessoas interessadas no mesmo tema.

Definidas as linhas gerais do planejamento, dei início à caçada.

## **2.6 - Relato da APPE 1: Caçada às origens retóricas do gênero tese**

### **2.6.1 - Pista 1: Manuais e Normas**

Sempre me causou curiosidade o fato de que, ao mencionarmos paradigmas, discutirmos teorias e desenharmos procedimentos metodológicos, cada setor acadêmico parecia ter total liberdade para, dentro do escopo de suas linhas de pesquisa, propor as soluções ou construções metodológicas que lhes parecessem mais adequadas. No entanto, ao falarmos sobre formatação e normas, um setor mais administrativo do que acadêmico costumava ser o responsável, em cada instituição, por definir a “cara da tese” e suas formas de apresentação, mediante a elaboração de manuais. Digo mais administrativos porque, apesar de incluídos na estrutura acadêmica, sua checagem dos padrões finais de texto, mesmo depois da defesa perante uma banca, tendia a se ater aos itens pedidos nos manuais por eles elaborados. Sempre me pareceu estranho que, no final das contas, todas as áreas devessem seguir a mesma estrutura (ou justificar suas variações) quando havia tanta polêmica em relação ao que entendíamos por científico e acadêmico.

Percebi que minha intuição podia ser considerada uma pista importante, porque, tanto no contexto do doutorado, quanto no contexto de graduação e especialização em que eu lecionava e orientava, sempre surgiam casos em que a formatação vinha à tona como decisora do destino de um candidato. Em minhas primeiras conversas sobre o tema, ouvi tanto a história de uma doutoranda que reinventou a estrutura de capítulos e conseguiu entregar sua tese mesmo assim,

quanto a de outra que teve seu texto aprovado pela banca, mas não conseguiu registrá-lo, adiando penosamente a obtenção de seu título.

Decido, portanto, rever o que diz o manual da instituição em que pretendo me doutorar. De acordo com o documento “Normas para apresentação de teses e dissertações”<sup>5</sup> (não paginado) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, uma tese pode ser definida como:

Trabalho que expõe o resultado de um estudo ou pesquisa sobre um tema específico e bem delimitado. Geralmente é elaborada a partir de uma investigação original, que se caracterizará como real contribuição para a área em questão. A tese é um dos requisitos para a obtenção do título de doutor e dos títulos acadêmicos de livre-docente e professor titular.

Até aqui, como qualquer analista do discurso em formação, entendo que o que considerarmos “específico e bem delimitado”, “investigação original” ou “real contribuição” pode ser infinitamente negociado dentro de cada área acadêmica. No mesmo documento, a estrutura de uma tese é definida como sendo composta por elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Vou ater-me aos textuais, porque compreendo que os demais tenham, realmente, um propósito administrativo de catalogação e organização para futuras buscas. São descritos da seguinte maneira:

Texto principal da tese ou dissertação do qual podem fazer parte alguns ou todos dos seguintes elementos: apresentação, introdução, revisão de literatura, fundamentos teóricos, resultados, desenvolvimento, conclusões e recomendações.

Vejo brechas para inovação no “alguns ou todos dos seguintes elementos”, mas a leitura de diversas monografias, dissertações, teses e mesmo artigos leva-me a crer que, fora a apresentação e as recomendações, o formato utilizado costuma ser sempre o mesmo, ainda que revisitado ou renomeado de acordo com o que cada autor e banca julgarem necessário. Conversando com colegas doutorandos e membros do grupo colaborativo, percebo reações de surpresa ou espanto quando conto que não encontrei referências para o surgimento desse tipo específico de formatação.

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/normas/>

No dia 28 de Abril, encontro-me por acidente com Carolina Siqueira. Sentadas no pátio da UZN, conversamos sobre nossa proposta colaborativa, sobre as dificuldades dela para encontrar um tema para a monografia final de seu curso (Comunicação Social/Jornalismo) e sobre padrões textuais. A conversa nos leva a questionar o sistema educacional. Se, até o momento de escrever uma monografia, bastava com que ela seguisse as orientações de professores sobre o que fazer, como, de repente, deve surgir um interesse próprio? Some-se a isso toda essa metodologia científica com sua estrutura textual muito particular.

Até que ela diz algo como “escolas, hospitais, eles parecem prisões” e me vejo diante da questão senso comum/conhecimento acadêmico de novo. “Sabia que uma pessoa bastante reconhecida já disse exatamente o que você acabou de dizer?”, pergunto. Parece-me que ela não fica especialmente impressionada com esse fato ou, talvez, não acredite que a tal pessoa tenha dito a mesma coisa, exatamente. E, realmente, não era a mesma coisa (já que um enunciado nunca pode ser, como realização, o mesmo – FOUCAULT, [1969] 2012). Mas começamos a falar sobre *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, [1975] 1997), que ela não conhecia e decide ler assim que puder, pois está muito interessada no sistema educacional.

Os casos de imposição das normas, a leitura do manual da PUC-Rio e a menção a Foucault levam-me a pensar em mecanismos de controle. Carol diz que não sabe se está preparada para colaborar com uma tese (colaborativa ou não), já que mal sabe o que é uma monografia. Encorajo-a a participar no grupo, explicando o quão aberta é a proposta inicial, mas descubro, em sua preocupação, minha próxima pista: saber o que “dá uma tese” pode ser saber “o que dá um doutor”. Talvez, eu tivesse de buscar as origens dos programas de Doutorado.

### **2.6.2 - Pista 2: Doutores medievais e o Doutorado no Brasil**

Minha busca parte da informação de que as origens da universidade moderna estavam atreladas à Escolástica Medieval. Eu já havia estudado um pouco sobre esse contexto histórico ao preparar-me para lecionar a disciplina *Linguística: história e teoria* (a partir de textos como o de PIMENTA-BUENO, 2004). Para o filósofo Ivanaldo Santos, uma das grandes contribuições do escolástico ou “homem da escola” (2013, p. 138) foi a de desenvolver a

universidade medieval. Essa instituição – que teria dado origem à universidade como hoje a conhecemos – teria surgido de escolas mantidas por paróquias e mosteiros, cujo acesso era restrito a religiosos e a alguns nobres.

Começo a lembrar-me de um período em que decidira investigar o conceito de ciência a partir de uma perspectiva histórico-filosófica e acabara bastante intrigada com a íntima relação entre ciência e religião atrelada aos fazeres daqueles que foram considerados os primeiros grandes cientistas da humanidade: figuras como Galileu, Bacon, Descartes e o próprio Newton (FEYERABEND, 2011; ANDERY *et al*, 2012). Sinto que a associação ciência e religião pode voltar à tona em outros momentos de minha jornada, mas, a princípio, o que me intriga é outra coisa.

O professor Ivanaldo, em sua descrição da construção do conhecimento escolástico, explica que, do século IX ao século XII, seu método é essencialmente baseado na leitura de autores reconhecidos pela comunidade cristã, sendo que, na área de Teologia, o gênero dominante de apresentação de resultados é o Comentário (conjunto de argumentos construído por um *lector* ou *magister* a partir de trechos da Bíblia). Vale dizer que esse leitor-mestre medieval é, efetivamente, aquele que tem autorização para ensinar, por ser capaz de ler e comentar um texto. Essa poderia ser a origem do que hoje chamamos de revisão de literatura. Feak e Swales (2009), em suas análises sobre o gênero acadêmico, já haviam estudado os movimentos retóricos da revisão teórica, retomando a metáfora, originalmente utilizada por Isaac Newton, em que os novatos no mundo acadêmico são vistos como anões que podem enxergar melhor por se apoiarem no ombro de gigantes. No entanto, em termos de origem, a melhor pista parecia estar mesmo na proposta de Comentário da Idade Média.

Uma pista medieval ainda mais quente está na descrição que o professor Ivanaldo faz da fase que vai do século XII ao XIII, momento em que Aristóteles é recuperado mediante a influência de São Tomás de Aquino. Segundo o professor, na tentativa de suplantando a mera explicação e incluir questionamentos de fora do âmbito religioso, os leitores-mestres passaram a ter de elaborar problemas em forma de Questões, podendo discordar entre si quanto a suas soluções:

Dessa forma, a *Questão* desenvolve-se em *Questão Disputada* (*Quaestio disputata*), ou seja, os professores saíam em praça pública para resolverem as controvérsias com seus colegas na presença dos alunos e da população em geral. Nessas controvérsias, certas sentenças (as teses) conseguiam impor-se. Seus defensores passavam a ser reconhecidos como *Doutores*, isto é, professores aos quais é reconhecido o direito de ensinar. Essa é, pois, a origem histórica do caráter público da defesa de teses de doutorado nas universidades (SANTOS, 2013, p. 140 - grifos do autor)

O filósofo deixa claro que entre a leitura seguida por comentário e a defesa de uma questão disputada existia uma diferença fundamental: enquanto, na primeira, só falava o professor, na última professor e aluno deviam escrever a resposta (donde o termo dissertar) de acordo com regras rigorosas de estudo do problema baseadas em uma adaptação do estilo de raciocínio indutivo proposto por Aristóteles. Esse estilo propunha a “passagem dos individuais aos universais” (in *Tópicos* I, 12) ou o desenvolvimento de “um estágio inicial e preparatório do conhecimento científico, que permitia que se pudesse estabelecer, a partir do exame de casos particulares, uma regra geral que fosse válida para casos não examinados” (ANDERY *et al*, 2012, p. 93). Entrevejo o que poderia ser uma relação entre a estrutura de capítulos discutida aqui e alguns hábitos de construção do conhecimento (além da origem da revisão de literatura, o porquê da passagem do simples comentário para a experimentação, o início de procedimentos generalizadores e da escrita como forma de defesa). Mas estou, ainda, longe de ter algo concreto em mãos.

Os participantes do grupo colaborativo começam a fazer perguntas sobre a origem dos programas de pós-graduação, às quais não sei responder. Começo a pesquisar, então, a origem dos cursos de formação de Doutores em Filosofia (*Doctors in Philosophy* ou *PhD* em inglês), uma vez que, em textos brasileiros, só consigo encontrar revisões históricas sobre a implementação de programas compatíveis no país e análises sobre o papel de tais programas na contemporaneidade (BRAVO, 1972; CHAGAS FILHO, 1972; CUNHA, 1974; OLIVEIRA, 1995). Algumas dessas análises, em especial a de Cássio Miranda Santos (2003), deixam clara a influência das instituições norte-americanas na conformação dos padrões e exigências aplicados ao contexto nacional.

Nesse momento, lembro-me de um livro que havia descoberto, em um *stand* do governo na Bienal do livro de 2013, uma compilação de conferências do

pesquisador em Física José Leite Lopes (LOPES, 1998), um dos defensores da criação do CNPq junto ao almirante Álvaro Alberto, aprovada em 1951, no segundo governo Vargas. Nesse livro, que inclui entrevistas e diferentes intervenções públicas, o autor descreve a influência dos padrões universitários americanos nas primeiras tentativas de incentivar e tornar obrigatória a pesquisa por parte de professores universitários brasileiros. O próprio professor Cássio, em texto anterior (2002), já indicava que, apesar da influência europeia ter sido importante em alguns contextos brasileiros, as linhas norte-americanas de atuação foram especialmente relevantes em instituições como a UFRJ, berço do primeiro programa de pós-graduação em Linguística a ser estabelecido no país, em 1968.<sup>6</sup>

Considero isso uma pista importante e decido, então, tentar investigar qual foi a primeira tese publicada em solo americano, na expectativa de ter acesso a seu padrão estrutural de texto.

### 2.6.3 - Pista 3: "O que dá um PhD?"

Descubro, na Wikipedia<sup>7</sup>, que a Universidade de Yale foi a responsável pela primeira defesa de PhD nos Estados Unidos, mediante a apresentação da tese *Brevis vita, ars longa* de James Morris Whiton em 1861, que contava com seis páginas manuscritas no total, versando sobre o provérbio que lhe intitula. Publico, no grupo de tese colaborativa, a primeira versão de meu relato, com as descobertas que fiz até aqui, mas demoro a ter algum retorno dos participantes. Ao mesmo tempo, começo a trabalhar com Caroline Barqueta em uma espécie de meta-artigo exploratório sobre uma das experiências que tivemos em sala de aula e ela se torna uma de minhas principais interlocutoras ao longo desta caça ao tesouro.

Tanto ela quanto os alunos de minha turma de Linguística naquele semestre se surpreendem ao descobrir o número de páginas do trabalho de Whiton (algumas vezes, com comentários da ordem do "bons tempos aqueles"). Caroline apresenta sua visão de que, no artigo que estávamos escrevendo, a Prática Exploratória servia para dar voz a entendimentos não facilmente embasáveis em textos acadêmicos, o que me leva a buscar mais informações sobre essa primeira

---

<sup>6</sup> Segundo informação obtida no site institucional: <http://www.letas.uftj.br/poslinguistica/>

<sup>7</sup> Texto disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Doctor\\_of\\_Philosophy](http://en.wikipedia.org/wiki/Doctor_of_Philosophy)

tese e sua estrutura: seria o texto de Whiton mais livre, de alguma forma? Se fosse, que tipo de Doutor se almejava formar naquela época? E que liberdade seria essa?

Confirmo, em um artigo de Mathew G. Kirschenbaum, professor do Departamento de Inglês da Universidade de Maryland, a informação sobre a primeira tese de Yale. Ele atrela o surgimento posterior de teses e dissertações mais longas a “pelo menos uma grande ruptura técnica, a da máquina de escrever mecânica” (KIRSCHENBAUM, 2005, p. 19). Segundo ele:

Os severos estrangulamentos governando margens, numeração de páginas e assim por diante enraizados em cada candidato ao Doutorado são um produto direto do controle novo – e, como Friedrich Kittler e outros observaram, industrial – sobre o espaço de escrita que a máquina de escrever proporcionou (ibid).

O fato de que as inovações técnicas tenham “moldado a forma e mesmo a substância do trabalho acadêmico ao longo de grande parte do século XX” (ibid) parece estar de acordo com minha intuição de que o modelo possa ser mais administrativo (no sentido de mecânico) do que acadêmico (no sentido de relacionado a exigências de um método científico). Nesse ponto, descobro um artefato chamado *Doutores em Filosofia da Universidade de Yale, com os títulos de suas dissertações (1861-1915)*, originalmente publicado em 1916 e disponível on-line<sup>8</sup>. Era minha chance de buscar os textos originais e investigar sua estrutura.

Porém, antes pensar em dedicar-me a procurar os textos um a um na Internet, volto a buscar referências sobre a construção da universidade moderna. Pesa nessa decisão o fato de que Caroline Barqueta me lembre de que alguma espécie de formatação é sempre necessária e de que seria importante discutir novas formas de apresentação e construção científica, dialogando com as que já existem, sem, necessariamente, entrar em conflito com elas. Encontro, no artigo de Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2009), pesquisadora na área de Planejamento Curricular, uma menção ao tratado *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*<sup>9</sup>, de Wilhelm von

---

<sup>8</sup> “Doctors of Philosophy of Yale University, with the titles of their dissertations (1861-1915)”. California Digital Library - <https://archive.org/details/doctorsofphiloso00yalerich>

<sup>9</sup> Disponível, em língua inglesa, no site do German History in Documents and Images - [http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub\\_document.cfm?document\\_id=3642](http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=3642)

Humboldt, publicado em 1810, em que o filósofo reflete sobre a fundação da Universidade de Berlim em 1808, orquestrada por ele. Sua influência no desenvolvimento da universidade moderna como locus privilegiado para a pesquisa é discutida por alguns autores (ASHBY, 1967; ATKINSON & BLANPIED, 2008), incluindo aqueles que associam Humboldt ao desenvolvimento da linguística norte-americana (KOERNER, 1990) e os que apresentam sua influência criticamente como o estabelecimento de um mito (ASH, 2006).

A história da modernização de Yale a partir da influência humboldtiana se originaria com o fato de que alunos de diferentes cursos universitários nessa instituição teriam migrado para a Universidade de Berlim, nas primeiras décadas do século XIX, em busca de uma formação considerada mais sólida e mais científica. William M. Calder III (1993), professor emérito do departamento de Letras Clássicas da Universidade de Illinois, chega a dizer que alguns estudiosos americanos não entendem o papel crucial que acadêmicos clássicos educados na Alemanha tiveram na ascensão dos programas de Doutorado nos Estados Unidos, simplesmente porque, não compreendendo latim ou grego, não têm como avaliar o teor de suas pesquisas ou o tipo de influência que receberam.

Teço esperanças, então, de que, lendo cuidadosamente o texto de Humboldt, eu encontre indícios de como teses e dissertações deveriam ser apresentadas nessa nova concepção institucional. São esperanças vagas, uma vez que *Brevis vita, ars longa* tinha apenas seis páginas e nem eu, nem meus colegas do grupo colaborativo conseguimos visualizar como, em apenas seis páginas, um pesquisador consiga dar conta de tantos itens que são, hoje, obrigatórios. Calder III descreve essa primeira tese como “o tipo de ensaio que Nietzsche e Wilamowitz escreveriam em uma tarde em Schulpforte”<sup>10</sup> (CALDER III, 1993, p. 155). Mas, ainda assim, resta a fé: se eu encontrasse algum indício do porquê de termos os tais itens obrigatórios, talvez não tivesse de passar meus próximos dias com os autores de Yale.

---

<sup>10</sup> Referência ao internato Schulpforte, em que Nietzsche foi aluno ao mesmo tempo em que o filólogo Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff se preparava para seus exames de entrada na universidade. Os dois desenvolveram uma célebre rivalidade. Sugere a simplicidade do texto de Whitton - informações disponíveis em: <http://plato.stanford.edu/entries/nietzsche/>

#### 2.6.4 - Pista 4: Humboldt e a universidade moderna

O teor do tratado humboldtiano me parece, já de início, altamente nacionalista e moralista, ao posicionar as instituições científicas de ensino superior como os locais em que “tudo o que acontece para a cultura moral da nação se une” e cujo destino é o de trabalhar a ciência e “entregá-la como matéria a ser utilizada para a educação intelectual e moral, adequadamente preparada para esse propósito, não intencionalmente, mas por seu próprio mérito” (HUMBOLDT, 1810, não paginado). Como estamos no início do século XIX, considero que a simples menção à necessidade de unir ciência objetiva e educação subjetiva, facilitando a transição entre a escola-universidade, é inovadora e precursora da ideia de que a ciência não é conhecimento acabado. Sobre esse tema, Humboldt diz que os papéis de professores e alunos na escola são muito diferentes daqueles que ele deseja propor em sua universidade. Isso porque

é uma peculiaridade das instituições científicas superiores que elas sempre tratem a ciência como um problema que ainda não foi resolvido completamente e, portanto, permaneçam constantemente engajadas em pesquisa, enquanto que a escola lida com e ensina somente pedaços de conhecimento acabado e previamente acordado. A relação entre professores e alunos se tornará, por conseguinte, muito diferente do que era antes. Os primeiros não existem para os últimos, mas ambos existem para a ciência (ibid)

Percebo que Humboldt idealiza seu acadêmico como um sujeito inclinado à pesquisa por fatores puramente pessoais. Ele indica que o papel do estado inclui: preservar a objetividade do fazer científico, buscando meios materiais de incentivá-lo; manter os limites entre fazeres de escolas e universidades e preservar a separação entre seus interesses e aqueles da ciência pura. É a partir desse delineamento que o filósofo delimita seu “esforço tríplice da mente” em: “derivar tudo de um princípio original por meio do qual as explicações da natureza são elevadas”; “moldar tudo em direção a um ideal” e “combinar o dito princípio e o dito ideal em uma ideia única” (HUMBOLDT, 1810, não paginado).

A única colocação do autor que poderia ser relacionada à produção textual acadêmica em si é aquela em que menciona sua retórica própria. Segundo ele, caso tal esforço tríplice fosse respeitado, “não haveria falta de unidade ou

completude" e " esse é o segredo de todo bom método científico – dentro da relação recíproca correta” (ibid). Não deixo de considerar que os manuais para apresentação de trabalhos acadêmicos parecem se basear no mesmo discurso, mas, respeitando sua característica prescritiva, associam as normas à garantia de respeito ao método.

Considerando o que descobrira até aquele momento, parecia-me que: 1) partimos de uma proposta medieval em que o conhecimento era construído a partir da apropriação de um conteúdo já estabelecido por meio do comentário e era preciso disputar questões com uma comunidade acadêmica que incluía professores, alunos e outros cidadãos interessados na defesa de argumentos com teor de verdade para; 2) uma universidade focada em um conceito de pesquisa como processo natural e objetivo, caso fossem respeitadas suas exigências particulares que 3) influenciou a construção dos cursos de PhD norte-americanos e 4) acabou por influenciar a visão de Doutorado que temos no Brasil (SANTOS, 2003).

Estava, ainda, convencida de que ter achado o documento de Yale com as referências para suas primeiras teses de PhD era uma pista importante. Havia, apenas, três problemas: a) o documento indicava um total de 294 textos defendidos entre 1861 e 1915 nos departamentos mais relacionados à área de Letras; b) eu seguia sendo, não obstante minhas diferentes "personas", uma só e c) não havia nenhuma confirmação de que eu conseguiria encontrar os textos originais em formato on-line.

Deixei a ideia amadurecer por alguns dias. Enquanto isso, encorajavam-me as primeiras observações sobre o relato que havia postado no grupo, indicando que ele estava fácil de ler e acompanhar. Encarei esse retorno como um sinal positivo: minha iniciativa de transformar revisão de literatura em APPE parecia estar tornando sua leitura mais democrática.

### **2.6.5 - Pista 5: A fase Yale**

Finalmente decidida, comecei um trabalho que durou dois meses em que lia cada um dos títulos, buscava seus textos originais on-line e revisava-os em busca de mais pistas. A primeira questão foi definir que estudos estariam relacionados à nossa área. Elegi as defesas nos departamentos de: 1) Filologia e

Arqueologia Clássica, Filologia Indo-Iraniana e Linguística (por causa deste último item); 2) Línguas Semíticas, Literatura e História; 3) Línguas Românicas e Literaturas; 4) Línguas Germânicas e Literaturas e 5) Língua Inglesa e Literaturas. Deixei como não prioritários os departamentos de Matemática, Física e Química, mas cheguei a buscar referências sobre a primeira tese defendida em Matemática, uma vez que intuía que a influência das ciências naturais podia ser forte no estabelecimento de nossos padrões textuais atuais. Das 294 teses defendidas nesse período de 54 anos, encontrei 124 on-line, graças ao trabalho inacreditável de sistematização de conteúdos digitalizados da plataforma Internet Archive<sup>11</sup>.

Não li os 124 trabalhos, mas busquei os movimentos retóricos de introdução, revisão de literatura, metodologia, análise e conclusão. Não encontrei a primeira tese, defendida por Whiton em 1861, restando-me a informação anteriormente mencionada de que ela teria sido manuscrita, ensaística e escrita em seis páginas. Descobri que, no departamento de Matemática, o segundo trabalho defendido, de 1866, também tinha sido escrito em apenas seis páginas.<sup>12</sup> No departamento de Filologia e Linguística, quase todos os estudos eram textos de caráter ensaístico, apoiados em (re)interpretações de descobertas anteriores.

Os doutorandos pareciam ampliar o detalhamento histórico-descritivo iniciado pelos autores das bibliografias consultadas, sendo essa a principal contribuição de suas pesquisas. Isso já se expressa nas teses de Charles Rockwell Lanman (*The nasal verbs in Sanskrit, Greek and Latin* de 1873) e Frank Bigelow Tarbell (*Notes on the First Phillipics of Demosthenes* de 1879), publicadas posteriormente pela Ginn and Company<sup>13</sup> - a primeira, sob a forma de manual e a segunda, sob a forma de compilação de textos em grego seguida por comentários críticos. A tese de Edmund Morris Hyde, disponível em microfilmagem no Google Docs<sup>14</sup>, é apresentada, ainda, em formato manuscrito com 134 folhas. Em 1889, Edward Capps escreve um estudo em 78 páginas sobre palco grego baseado em interpretações realizadas a partir de ruínas dos locais originais de encenação<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://archive.org/>

<sup>12</sup> "The daily motion of a brick tower caused by solar heat", defendida por Charles Green Rockwood e publicada em *American Journal of Science*, 3d series, 2: 177-183, New Haven, 1871).

<sup>13</sup> LANMAN, C.R. *A sanskrit reader*. Boston and Gynn Company, New York: 1912 e TARBELL, F.B. *The Phillipics of Demosthenes*, Gynn and Company, New York: 1880. Disponíveis em [openlibrary.org](http://openlibrary.org)

<sup>14</sup> *The Delphic Oracle*, Yale University, 1882 - disponível em Google Docs.

<sup>15</sup> *The stage in Greek theater*, Yale University, 1889. Publicado como *The Greek stage according to extant dramas*. In: *Transactions of the American Philological Association*, 225-80. Boston: 1891.

Wheeler (1896)<sup>16</sup> e Allen (1898)<sup>17</sup> publicam estudos de dez e vinte e cinco páginas, respectivamente, aos quais tive acesso somente em versão modificada.

Todos esses trabalhos (intitulados, no original, *PhD dissertations*) - e muitos dos que comentarei a seguir - guardavam semelhanças textuais ao apresentarem introdução, desenvolvimento e conclusão de caráter altamente descritivo, muitas vezes sem uma análise a partir de teoria revisada, e cuja finalidade pedagógica pareceu ser comprovada quando cheguei os cargos posteriormente ocupados pelos doutores em questão. É comum ver, no documento de Yale, que aqueles que publicaram manuais como teses acabavam como professores de uma cadeira específica baseada em seu estudo. Isso levou-me a inferir que a preocupação era mais prática e pedagógica - provar que alguém seria capaz de ensinar - como na era dos comentários medievais.

Charles Upson Clark, doutor em 1904, chega a mencionar no prefácio da edição revista e publicada de sua obra que sua "ideia era, a princípio, coletar, meramente, material suficiente para uma tese" (CLARK, 1904, p. 2)<sup>18</sup>, o que poderia sugerir que a tese não precisava, necessariamente, ser algo tão longo. Esse trecho me fez imaginar em que ponto o gênero teria se tornado a escrita de uma pesquisa exaustiva na área, uma vez que meu colegas de programa afirmavam que, no passado, havia teses de quinhentas páginas (quando um Doutorado era cursado em oito anos) e que essa tendência havia se revertido, contemporaneamente, para teses mais concisas, cujas contribuições teóricas eram mais específicas (ao passo em que os cursos foram reduzidos para quatro anos).

A leitura desses trabalhos sugeria-me que não estávamos inseridos em um processo linear de simplificação e diminuição dos textos de tese, mas em um processo cíclico que partia de uma suposta simplicidade inicial (dadas as limitações técnicas e a orientação pedagógica), passando pela ampliação dos trabalhos (com o avanço das formas de reprodução textual e a negociação de novos perfis de pesquisador) e chegando a uma nova simplificação (trazida, talvez, pela reconfiguração das necessidades políticas de cada instituição no que

<sup>16</sup> **The use of the imperfect indicative in Plautus and Terence**, Yale University, 1896. Publicado de forma revisada como *The uses of the imperfect indicative in Plautus and Terence*. In: **Transactions of the American Philological Association**, 30: 14-23. Boston: 1899, entre outras fontes. Disponível em: [www.jstor.org](http://www.jstor.org)

<sup>17</sup> **A study of the optative mode in conditional and conditional-relative clauses in Greek**, Yale University, 1898. Publicado de forma revisada como *On the so-called iterative optative in Greek*. In: **Transactions of the American Philological Association**, 33: 101-126. Boston: 1902. Disponível em: [www.jstor.org](http://www.jstor.org)

<sup>18</sup> **The text tradition in Ammianus Marcellinus**. Ryder Printing House, New Haven: 1904. Disponível em: [www.openlibrary.org](http://www.openlibrary.org)

diz respeito ao número de pesquisadores a serem formados). No entanto, eram apenas conjecturas.

O que estava me deixando intrigada era o fato de que não havia menções claras a uma metodologia e a objetivos no corpo dos textos até aquele momento. Passei a buscar isso ativamente. Obviamente, a questão técnica poderia redundar em que grande parte do trabalho de justificativa e exposição metodológica fosse feito oralmente, durante as defesas, e que o texto final incluísse apenas os resultados práticos de uma forma de fazer pesquisa que, certamente, já havia sido negociada. Além disso, eu não podia comparar os critérios metodológicos pré-publicação do *Curso de Linguística Geral* em 1916 (SAUSSURE, [1916], 2002) com aqueles propostos em um estágio de inspiração filológica e histórico-comparativa nos anos anteriores. De qualquer maneira, para minhas questões, era interessante observar que o esclarecimento metodológico não precisasse ser textualizado para que o candidato fosse aprovado.

Com um olhar mais voltado para traços textuais metodológicos, descobri, na publicação da tese de Samuel Elliot Bassett (1905)<sup>19</sup>, com treze páginas, o primeiro indício de esclarecimento de objetivos<sup>20</sup>, ainda que não tenha visto sua retomada explícita ao longo do desenvolvimento e da conclusão do trabalho como seria de se esperar em uma tese contemporânea. O mesmo ocorre no trabalho de Walter Petersen (1908)<sup>21</sup> em que há, também, uma preocupação com a justificativa para a escolha do sufixo estudado.<sup>22</sup> Somente em 1911, com o trabalho de Irene Nye<sup>23</sup>, de 144 páginas e disponível como microfilme, pude ver uma Introdução seguida por seção intitulada Geral, em que a autora apresenta uma

<sup>19</sup> **The bucolic diarexis in Homer.** Yale University, 1905. Publicada como *Notes on the bucolic diarexis*. In: **Transactions of the American Philological Association**, 36: 111-124. Boston: 1905. Disponível em: [openlibrary.org](http://openlibrary.org) por Jstor.

<sup>20</sup> "The object of this paper is twofold: (1) to discuss the appropriateness of the name 'bucolic' as given to the diarexis of the fourth foot in dactylic hexameter, and (2) to examine the uses of this pause by the Homeric poet from the standpoint of the connection of thought" (BASSETT, 1905, p. 111)

<sup>21</sup> **Studies in Greek diminutives.** Part I. Neuter substantives in -10, except diminutives and hypocoristica. Yale University, 1908. Publicado como: **Greek diminutives in -lov, a study in semantics**, R. Wagner and Son, Weimar: 1910.

<sup>22</sup> "The objective of this monograph is to trace the development of diminutive and related meanings in case of a suffix which presents the most favorable conditions for such investigation" - seguido por explicação da relevância do sufixo em questão (PETERSEN, 1910, p. 1)

<sup>23</sup> **Sentence connection as illustrated in certain portions of Livy's history.** Yale University, 1911. Publicado como: **Sentence Connection, illustrated chiefly from Livy.** R. Wagner and Son, Weimar: 1912.

Declaração Preliminar de Propósito e Método (p. 1), seguida por um subcapítulo de Limitações do Campo (p. 2), cujas propostas são retomadas na Conclusão.

No mesmo ano, Arthur Harold Weston<sup>24</sup> apresenta a primeira bibliografia organizada a que tive acesso (até então, havia apenas notas de rodapé indicando as referências utilizadas) e se preocupa em indicar a definição de sátira que utilizará em sua análise. Em 1913, Harry Mortimer Hubbell<sup>25</sup> apresenta uma desculpa para a retomada de um tema já discutido anteriormente, afirmando que esperava adicionar alguns novos pontos ao que fora dito a partir de um "estudo independente do material" (p. 1). Walter Hobart Palmer<sup>26</sup>, em 1914, além de apresentar a anáfora (tema de sua tese) discute tal conceito (em seções denominadas geral e particular) e dedica parte de sua introdução a descrever as inadequações dos estudos prévios feitos sobre o tema, com clara (en)textualização de seu objetivo.

Já não estava preocupada, coletando essas pistas, em identificar precursores ou datas exatas do surgimento dos movimentos textuais que hoje implementamos. Estava animada por poder ver exemplos iniciais de declaração de objetivos, delimitação de conceitos e escopo dos estudos, bem como as primeiras implementações de análise em que se buscava aplicar um conceito teórico aos dados construídos. As leituras me sugeriam que, aos poucos, os critérios de justificativa, contribuição para a área e necessidade de definições metodológicas tinham sido não apenas alterados, mas ativamente inseridos no texto. Não me parecia que tais preocupações não existissem antes, mas que detalhá-los por escrito tinha se tornado, paulatinamente, parte das expectativas do gênero.

Muitos dos movimentos observados na leitura das teses defendidas em Filologia e Linguística se repetiam em teses de outros departamentos. Em Línguas Semíticas, Literatura e História, o trabalho de Shirley Jackson Case é o primeiro a apresentar 226 páginas<sup>27</sup> e ser digitado à máquina, dentre os textos disponíveis on-line. A autora discute o valor de textos não-paulinos como testemunho de crenças

<sup>24</sup> **A study in satirical literature in post-Juvenalian Latin.** Yale University, 1911. Publicado como: **Latin Satirical writing sub-sequent to Juvenal.** New Era Printing Company, Lancaster: 1915.

<sup>25</sup> **The influence of Isocrates on Cicero, Dionysius and Aristides.** Publicado por Yale University Press, New Haven, 1913.

<sup>26</sup> **The use of anaphora in the amplification of general truth, illustrated chiefly from Silver Latin.** Publicado por New Era Printing Company, Lancaster: 1915.

<sup>27</sup> **Sources of information for a study of Pre-Pauline Christology,** Yale University, 1906. Disponível em Florida Southern McKay Archives Digital Collections - microfilme.

primitivas acerca de Cristo e apresenta um recorte metodológico baseado nas designações dadas a Jesus em diferentes documentos. Os títulos de trabalhos anteriores sugerem que ela não tenha sido a primeira a textualizar delimitações de campo de estudo e justificativas nesse departamento.

No departamento de Línguas Românicas, Robert Longley Taylor (1900)<sup>28</sup> apresenta definições e classificações para a aliteração e quadros comparativos dos usos dados a ela por diferentes poetas. No entanto, esses procedimentos funcionam como notas ou contextualizações para o verdadeiro corpo do trabalho: uma lista de aliterações encontradas na literatura italiana. Milton Stahl Garver (1904)<sup>29</sup> é o primeiro a explicitar o propósito de sua investigação. Os trabalhos de John Pierre-Point Rice (1907)<sup>30</sup> e Raymond Thompson Hill (1911)<sup>31</sup> me surpreenderam por serem edições de obras clássicas da Literatura. Raymond é o primeiro a usar uma dedicatória em seu texto (à sua mãe) e, apesar de apresentar uma análise estrutural, morfológica, fonológica e da versificação da obra em questão, seu trabalho é, basicamente, o de editá-la.

O mesmo ocorria em outros departamentos, em especial o de Língua Inglesa e Literatura, em que traduções, versões, edições comentadas e até mesmo glossários são aceitos como requisito final para o doutoramento, o que pareceu indicar uma preocupação bem mais utilitária do que a contemporânea. Dentre os 56 textos disponíveis na área de Língua Inglesa, havia 29 versões, traduções e edições, 2 guias de estudo, 1 manual, 1 livro de referência e 1 compilação de cartas, no que parecia evidenciar uma tendência de tese como produto a partir de 1894. Martha Anstice Harris, ao apresentar seu glossário<sup>32</sup> ao Departamento de Inglês e Literaturas, se propõe a justificá-lo ao dizer que "deve-se assumir que todo trabalho lexicográfico em Inglês Antigo, caso seja razoavelmente preciso e metódico, provavelmente será, quando publicado, útil à causa acadêmica em

<sup>28</sup> **Alliteration in Italian**. Publicada por The Turtle, Morehouse & Taylor Company, New Haven: 1900.

<sup>29</sup> **Sources of the allusions to animals in the Italian literature of the thirteenth century**. Yale University, 1904. Publicado como **Sources of the beast similes in the Italic literature of the thirteenth century**, Romanische-Forschungen, 2i: 276-32, Erlangen: 1908.

<sup>30</sup> **A critical edition of the Bestiary and Lapidary from the Acerba of Cecco d'Astoli**, Yale University, 1907.

<sup>31</sup> **La Mule San Frain: an Arthurian Romance by Paiens de Maisieres, edited with introduction, notes and glossary**. Publicado em versão integral pela H. Furst Company, Baltimore: 1911. Disponível em The Library of Congress On-line.

<sup>32</sup> **A vocabulary of the Old English Gospels**. Yale University, 1896. Publicado como A glossary of the West Saxon Gospels, Latin-West Saxon and West Saxon-Latin. In: **Yale Studies in English**, n.6, Lamson, Wolfe and Company, Boston: 1899.

Inglês. É com esse pensamento que o presente Glossário foi realizado"<sup>33</sup> (HARRIS, 1896, p. 1)

Alguns trabalhos inspiraram uma leitura mais aprofundada, por conta dos movimentos retóricos de seus autores ao justificarem uma abordagem metodológica inovadora para a época. Foi o caso de Albert Edward Gubelmann (1907)<sup>34</sup> que faz um estudo da cor e da luz na poesia de Hebbel em que cada capítulo é apresentado a partir de um dos cinco sentidos humanos, à luz da Psicologia, em um método que ele denomina "pragmático-impressionista".

Pareceu-me interessante o fato de que, caso estivesse se doutorando hoje, a justificativa, talvez, não fosse necessária, já que a interdisciplinaridade é bem vista e mesmo recomendada por muitos em nossa área. O autor introduz o tema dizendo:

O quanto esse método é justificável deve permanecer uma questão em aberto. Há uma reverência natural pelo método histórico-crítico substancial [...] Qualquer afastamento desse método aprovado não pode esperar receber recomendações afetuosas. Ainda assim, afinal, pode haver um certo vigor e sugestão em um método pragmático-impressionista que compensará em boa medida as deficiências em formalidade e aprofundamento (GUBELMANN, 1907, p. X).<sup>35</sup>

Frederick Erastus Pierce (1905)<sup>36</sup> escreve um prefácio que me pareceu belíssimo, ao estudar a colaboração entre dois autores clássicos, em que, além de justificar possíveis problemas metodológicos, acaba por mencionar o processo de escrita sobre seus entendimentos diretamente:

<sup>33</sup> "It is to be assumed that all lexicographical work in Old English, if reasonably accurate and methodical, is likely, when published, to be serviceable to the cause of English scholarship. It is with this thought that the present Glossary was undertaken"(HARRIS, 1896, p.1)

<sup>34</sup> **Color and light in Hebel's lyric poetry**, Departamento de Línguas Germânicas e Literaturas. Yale University, 1907. Publicado como parte de seu **livro Studies in the Lyric Poems of Friedrich Hebbel, Yale University Press**, New Haven, 1912.

<sup>35</sup> "In how far this method is justifiable must remain an open question. There is a natural reverence for the substancial historical-critical method [...]Any departure from this approved method cannot hope for warm commendation. Yet, after all, there may be a certain vigor and suggestion in a pragmatic impressionistic method which will compensate in a measure for deficiencies in formality and depth" (GUBELMANN, 1907, p. X)

<sup>36</sup> **The collaboration of Webster and Dekker**, Yale University, 1905. Publicado em **Yale Studies in English**, n. 37, Henry Holt and Company, New York: 1909.

O homem que examine problemas de colaboração enfrenta um perigo duplo. Em primeiro lugar, há sempre a possibilidade de que todo o seu labor falhe em convencer a qualquer um além de si mesmo. Em segundo lugar, há o risco de que tanta aplicação próxima e mecânica possa destruir as mais altas qualidades de seu próprio texto [...] Espero que meus leitores folheiem este livro no mesmo espírito em que foi escrito - não como um trabalho braçal e automático, mas como um compreensivo, ainda que necessariamente preciso, estudo de dois grandes poetas (PIERCE, 1905, p. 2)<sup>37</sup>

Quase chegando à metade da lista aparentemente interminável, animei-me ao encontrar o primeiro trabalho escrito em primeira pessoa, por uma mulher, em 1894<sup>38</sup> e o achado virou tema de conversas com colegas professores sobre o porquê de alguns orientadores ainda se recusarem a aceitar dissertações escritas dessa forma. Comentei sobre minhas descobertas com um colega doutorando de outra instituição, dedicado a pesquisas linguístico-descritivas do português brasileiro, e fui encorajada a publicá-las antes mesmo da qualificação, pois, para ele, saber que as teses "não tinham sido sempre escritas da mesma forma", poderia resultar em uma atitude mais crítica e experimental em relação a futuras apresentações de trabalho.

### 2.6.6 - "Uma caçada sem fim" ou "Doutores, ontem e hoje"

Ao final do que chamei de "fase Yale", busquei, sem sucesso, a primeira tese defendida em solo brasileiro e, posteriormente, a primeira tese defendida na área de Linguística em nosso país. Pesquisando em bases de dados da CAPES e em bancos de teses e dissertações da UFRJ, da PUC-Rio e da USP, não encontrei nenhuma referência a textos anteriores à década de 90. Descobri, no artigo das historiadoras Denise da Silva Fialho e Lara Lopes Fideles (2008), que estudiosos autodidatas de línguas e literaturas no Brasil começaram a ensinar em escolas secundárias, sendo que o primeiro Bacharelado em Letras foi inaugurado em 1837

<sup>37</sup> The man who examines problems of collaboration faces a double danger. In the first place, there is always the possibility that all his labor may fail to convince anyone but himself. In the second place, there is the risk that so much close and mechanical application may crush out the finer qualities of his own literature [...] I [...] hope that my readers will peruse this book in the same spirit in which it was written - not as piece of hackwork, but as sympathetic, although necessarily accurate, study of two great poets (PIERCE, 1905, p. 2)

<sup>38</sup> SCOTT, M. A. *The Elizabethan drama, especially in its relations to the Italian Renaissance*, Yale University, 1894. Publicado em parte como: *Elizabethan translations from the Italian, one of the Semi-Centennial Publications of Vassar College*. Boston: Houghton, Mifflin and Co, 1915.

no Colégio Pedro II. Isso teria influenciado, fortemente, o modelo de ensino conteudista adotado quando da formação das primeiras universidades e um atraso na concepção de professores universitários como pesquisadores.

No que diz respeito à formação da pós-graduação em si, os trabalhos revisados, focavam seus esforços em evidenciar as contradições da importação de modelos estrangeiros, incluindo como objetivo das nações consideradas mais desenvolvidas "o desestímulo à concorrência científica e tecnológica" e o aumento de seus mercados consumidores (SANTOS, 2003, p. 629). Além disso, o fato de que os níveis de pós-graduação e graduação brasileiros não fossem equivalentes aos estrangeiros gerava um panorama peculiar em que acadêmicos com PhD eram compreendidos como tendo uma formação superior à dos doutores formados em solo nacional, ainda que as exigências de produção textual aplicadas a candidatos brasileiros desde o mestrado fossem, muitas vezes, maiores do que as aplicadas internacionalmente (com exceções, como a do contexto italiano, mencionado por Eco [2010], em que, para se licenciar, o candidato já teria que apresentar uma tese, ainda que bibliográfica).

A sensação de dialogar com os acadêmicos de Yale, tão distanciados no tempo, pareceu-me indicar muito mais sobre o que é, realmente, uma revisão de literatura do que os modelos regrados por área, linha de pesquisa e número de citações. Quando resumido à adequação a normas e à menção organizada do que é definido como estado da arte teórico, o que poderia ser um relacionamento de respeito baseado em "utilizar, reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outra (os) autora (es)", como nos dizem as estudiosas do gênero acadêmico Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges (2010, p. 90), pode se converter em mais uma expressão do fenômeno que originou minha APPE: a preocupação em saber "o que dá uma tese". A essa preocupação, soma-se, muitas vezes, a ideia de que sabendo que X já dá uma tese, não precisamos buscar Y.

As professoras também mencionam, como um sinal de respeito, a postura do novato em não querer "reinventar a roda" (ibid) e esse conselho está presente em diversos manuais de escrita acadêmica. No entanto, o processo de reinvenção da roda (dependendo de como este seja feito) pode ser útil, inovador, pedagogicamente adequado e, o mais importante, necessário, em um contexto em que parecemos querer mudanças no sistema acadêmico. Meus colegas do grupo

colaborativo, pelo menos, pareciam pensar assim, bem como as pessoas com quem conversava à medida que o trabalho ia avançando, e isso me bastava.

O pragmatismo aparente dos primeiros trabalhos, que geravam dicionários, edições revistas e ampliadas, glossários e manuais, também foi tema para vários intercâmbios. Comparar o nível de utilidade dessas teses, muitas das quais são referência até hoje nas áreas de Linguística descritiva e Literatura, com o posicionamento atual da academia, fez-nos considerar o que poderia ter acontecido para distanciar tão drasticamente as teses atuais de sua utilidade no mundo.

Nesse ponto, descobri, por total acidente, o livro de David R. Russell (2002), professor de inglês da Iowa State University, e sua proposta de contextualizar os motivos pelos quais chegamos às exigências acadêmicas atuais de produção textual. Encantou-me sua forma arqueológica, por assim dizer, de buscar pistas históricas para seus entendimentos e encontrei, em seu texto, apoio para várias das interpretações que fui tecendo ao ler as teses de Yale. Dentre elas, a de que o foco na oralidade fosse o real motivo pelo qual as posturas metodológicas não estivessem textualmente explícitas nas teses estudadas.

Segundo ele, até o surgimento, na década de 1870, das bem-delimitadas disciplinas acadêmicas, a escrita era considerada, meramente, um auxílio à memória, uma vez que os gêneros privilegiados (recital, declamação, debate e leituras privadas) eram orais. Além disso, o autor também vê uma relação entre os cargos assumidos por quem se formava e o foco dessas instituições em preparar "para o púlpito, o senado, o tribunal" (RUSSELL, 2002, p. 4). Nessa citação, faz uma menção a um famoso livro de oratória<sup>39</sup>, publicado em 1859, como manual para essas três áreas profissionais privilegiadas.

Russell sugere que muitos professores seguem percebendo os gêneros produzidos na universidade com o olhar da tradição escolar que vê a escrita como forma de avaliação e transforma trabalhos acadêmicos em "meios de demonstrar conhecimento e não de adquiri-lo" (2002, p. 6). Isso leva a constantes críticas sobre a fraca performance dos alunos ao atingirem o ensino superior e à suposição de que a atividade de escrever seja não persuasiva e transparente (mera transcrição da realidade). Além de perguntar-se sobre o que é a escrita acadêmica e como esta

---

<sup>39</sup> BAUTAIN, M. **The Art of Extempore Speaking: Hints for the Pulpit, the Senate, and the Bar**. New York: Charles Scribner, 1859. Disponível em: [Archive.org](http://Archive.org)

pode ser aprendida, o professor apontava a estreita relação entre o silêncio sobre o gênero e os conflitos do sistema educacional. Isso faria com que os estudiosos da área se recusassem a responder, explicitamente, às questões: "O que é uma comunidade acadêmica?" e "Quem deveria ser admitido nela?" (ibid, p. 9).

Embora as origens da revisão de literatura e de seu potencial tenham ficado mais claras para mim, ao longo da fase Yale, os motivos pelos quais os capítulos de metodologia e análise costumam ser contemporaneamente escritos de maneira não processual, linearizada e, muitas vezes, limitando-se a seguir a ordem indicada nos manuais, não estavam claros. Tínhamos, apenas, pistas de que tais formatações poderiam ter surgido com o avanço das técnicas de reprodução de textos. Tínhamos críticas a esse modelo, quase sempre apresentadas a partir das regras do próprio modelo, seguindo, talvez, a lógica de que é preciso mudar o sistema de dentro do sistema e, por isso, muitas propostas de alteração eram feitas apenas após o tecer de um sem-número de justificativas (aparentemente, desde 1907). Tínhamos trabalhos que, contemporaneamente, se assumiam como parciais, interpretativos, subjetivos e limitados (como o meu), o que me parece, sem dúvida, um avanço, mas, ainda assim, implementavam o modelo inquestionado (inquestionável?) dos manuais administrativos.

E eu, particularmente, partia da convivência com alunos, colegas e professores que indicavam que revisão de literatura, metodologia, construção de dados e análise eram momentos ou olhares dos pesquisadores, em diferentes etapas de seus processos de investigação, necessariamente imbricados, e entretecidos com as pressões externas por apresentação de resultados que, por fim, acabavam por ser reduzidos em capítulos padronizados por conta de uma exigência não justificada. Dei por encerrada minha busca, satisfeita com o processo. De alguma forma, sentia que conseguira incluir minhas vivências cotidianas, as impressões de meus colegas do grupo colaborativo, de colegas doutorandos e as vozes de acadêmicos muito distantes em uma revisão anti-convenção de Literatura que seguira os caminhos sinalizados pelo trabalho para entender minha questão.

Precisarei, agora, dar um salto no tempo para indicar como meu trabalho com essa APPE evoluiu depois de meu encontro com a banca de qualificação.

## 2.6.7 - "Linguistas aplicados, hoje"

Quando me encontrei com a banca de qualificação, o que mais me intrigou foi o fato de que meu questionamento em relação a como analisávamos dados não parecia ter ficado suficientemente claro no texto que apresentei. Eu estava descobrindo que aprendíamos, em nossa formação como pesquisadores, a relatar pesquisas como processos linearizáveis e seguíamos escrevendo a partir desse modelo. Nossos conceitos de linguagem e discurso, na área de Linguística Aplicada (doravante, LA), são extremamente diversos e baseados em epistemologias múltiplas (SIGNORINI, 2015), o que poderia sugerir que nossos artigos, dissertações e teses são, também, múltiplos em suas formas de apresentar pesquisas. Porém, a meu ver, isso não acontecia. E mais: nossas análises se adequavam a um padrão de associação direta de textos (ferramentas analíticas aprovadas) a textos (dados), selecionados por nós. Como esse padrão seguia, em muitas áreas, inquestionado como instância primeira do método científico, garantíamos com ele nosso lugar no mundo acadêmico. Mas não seria nossa, como estudiosos de textos, a tarefa de questioná-lo?

Os comentários que ouvi acerca de meu relato foram de diversas ordens. Muitas das sugestões recebidas, como a necessidade de enxugar o texto ou de estudar mais determinadas teorias, foram úteis na preparação dessa versão final. No entanto, no que diz respeito à formatação de nossas análises, senti que prevalecia a concepção de que eu estava exagerando, simplificando ou compreendendo mal o trabalho que se faz em LA. Um dos argumentos apresentados foi o de que, talvez, meu trabalho dissesse respeito a outras áreas da Linguística ou das Ciências Humanas que partiam de uma visão do texto e do discurso como transparentes - tais como, por exemplo, as que se apropriam, explícita ou implicitamente, dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) ou aquelas que estudam processos linguísticos a partir da construção de um objeto idealizado (CHOMSKY, 1957; 1995).

Sem dúvida, eu reconhecia que, em LA, artigos e livros mais teóricos tendiam a criticar, livremente, nossas formas de fazer pesquisa ou de encarar nosso objeto de estudo (RAJAGOPALAN, 2004b; 2006; MOITA LOPES, 2009b; 2013b). No entanto, como, a meu ver, seguíamos aplicando teorias ao lidar com dados, por mais inovadoras que essas teorias fossem, parecia-me que voltávamos

a reduzir nosso escopo de trabalho em aberta incoerência com as visões da própria área em relação a como textos se constróem. Além do mais, parecia-me mais fácil criticar teoricamente certas apropriações textuais sem ter que, necessariamente, implementar novos formatos de apresentá-las, algo que, em textos de cunho teórico, sem a obrigatoriedade da associação a dados advindos de uma pesquisa de campo, parecia-me ocorrer bastante.

No entanto, eu poderia estar muito enganada. Poderia, realmente, estar construindo uma visão reducionista dos textos em LA. Pensei que seria uma boa ideia, portanto, rever os artigos publicados na área, nos últimos anos, em uma atividade bastante semelhante à caça ao tesouro da fase Yale. Recorri a artigos, porque, se a estrutura imposta a trabalhos de pós-graduação também aparecesse neles, haveria como argumentar que ela é mesmo utilizada como parte integrante do método científico, mais do que como uma ferramenta didática, a ser considerada apenas por aqueles que estão se formando na área.

Para isso, selecionei onze exemplares<sup>40</sup> da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (doravante RBLA), publicados entre 2011 e 2014, e dediquei-me a buscar sua estrutura geral de seções e a ler suas seções de análise de dados, investigando seus movimentos retóricos. Neles, havia um considerável número de abordagens teórico-metodológicas, além de temas bastante diferenciados. Incluí nessa pesquisa duas edições da AILA Review: o volume 24 de 2011, dedicado à *Applied Folk Linguistics* e o volume 25 de 2012 (*Integrating Content and Language in Higher Education*). Excluí de minha análise apresentações, resenhas, tributos e pós-escritos.

Começando com a RBLA, trabalhei com 116 artigos. Interessava-me observar, como uma categoria à parte, artigos que reconheci como teóricos, isto é, aqueles que se baseavam apenas em revisão de literatura e cuja contribuição original era uma sugestão de escopo para futuras pesquisas de campo. Somente nove artigos, nos onze números investigados, se alinhavam a essa definição, a saber: LUNA, FREITAS (v.12, n.1, 2012); SILVA e ARAÚJO, CORTEZ (v. 12, n. 4, 2012); MERCER, JÚNIOR (v.13, n.2, 2013); SCHEIFER, LOPES (v.13, n.3, 2013); e OLIVEIRA (vol.14, n.2, 2014). Considerava que, neles, como

---

<sup>40</sup> Os exemplares selecionados foram: v. 11, n. 1, 3 e 4 de 2011; v. 12, n.1, 3, 4 de 2012; v.13, n.1, 2, 3 e 4 de 2013 e o v.14, n.2, 2014.

mencionei anteriormente, era mais fácil optar por uma formatação mais livre, já que não estavam atrelados a dados.

O artigo de minha colega doutoranda Cinara Cortez (2012), por exemplo, um escrito que muito aprecio, sugere a adoção de uma atitude poética para a interpretação em práticas de letramento escolar. Sem dúvida, seu texto me inspirou a repensar diversas práticas e gosto de indicá-lo quando leciono LA como disciplina na graduação. Ele se destaca, em meio aos outros oito artigos teóricos, por recomendar uma prática com a qual professores podem se identificar mais ou menos. Os demais artigos se dedicam a organizar uma espécie de estado da arte conceitual, traçando panoramas históricos ou apresentando diferentes visões do tema a que se referem.

Nos 109 artigos restantes, apoiados em dados, os movimentos retóricos de revisão de literatura, metodologia e análise estão presentes. Vale dizer que não há, nas normas da revista, nenhuma menção à necessidade de contemplá-los. Em 79 artigos, esses movimentos retóricos são organizados em seções e/ou seguem a ordem mencionada acima linearmente. Nem sempre, no entanto, as seções recebem os títulos que lhes tenho atribuído (ou sinónimas léxico-textuais, tais como: embasamento teórico, resultados e discussão, dentre outras). É comum que as revisões de literatura sejam nomeadas a partir dos conceitos ou do nome das áreas a que se referem. Há, ainda, uma grande variação no que diz respeito ao tamanho de cada seção: alguns artigos se dedicam mais à parte teórica (realizando-a a partir de diferentes subtítulos) e outros chegam a incluir toda a revisão teórica na introdução, dando maior ênfase ao desenvolvimento de suas análises.

Nos 30 artigos que não setorizam/linearizam os movimentos retóricos estudados, há variações como: a) mescla de teoria e análise (em que a teoria vai sendo discutida à medida que se apresentam os dados); b) apresentação da metodologia antes do aprofundamento teórico e c) divisão da parte teórica em dois momentos, comum em textos do número temático que se dedica à Teoria da Complexidade (v. 13, n. 2, 2013), por exemplo, em que se apresenta a revisão, a metodologia e a análise, retomando a teorização antes das considerações finais do artigo.

No que diz respeito a formatos mais inovadores, gostaria de destacar alguns textos. No número 3 de 2011, Renata Archanjo discute como a identidade

em LA foi sendo construída nos Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada, sem deixar de embasar seu texto em literatura reconhecida na área, mas dedicando quase todo o artigo a temas emergentes nos congressos, sem, necessariamente, sistematizá-los como dados. No número 4 de 2012, Elzimar Goettenauer de Marins Costa discute documentos oficiais do MEC que, a princípio, poderiam ser entendidos como seus dados, mas assumem grande peso teórico, sendo as teorias externas a ele utilizadas como embasamento pontual ao longo do texto.

No número 1 de 2013, Lídia Helena Muller Zart discute processos de autoria no letramento digital em um artigo altamente teórico e utiliza como dado (entendido como exemplificação de um processo) a imagem reproduzida por uma aluna. Essa imagem aparece no meio do texto e, em seguida, a autora retoma suas considerações teóricas sem nenhuma espécie de subdivisão em seções. No número 2 de 2014, Rosane Rocha Pessoa constrói todas as seções de seu texto a partir de eventos em sala de aula, ao apresentar a abordagem crítica adotada por seu grupo de pesquisa para o ensino de língua inglesa. Há, nesse artigo, uma clara narrativização do processo.

No que diz respeito à revista da AILA, a edição de 2011, dedicada à *Folk Linguistics*, contém oito artigos e uma introdução que se dedica a contextualizar a área. Dentre os artigos, três são teóricos (CRUZ-FERREIRA, PASQUALE, MCKENZIE e OSTHUS) e quatro são baseados em dados, apresentando revisão de literatura, metodologia e análise nessa ordem. O artigo de Marie-Anne Paveau se destaca por apresentar: a) referências teóricas ao longo de todo o texto e b) uma clara ênfase na construção argumentativa apoiada em exemplos, mais do que em dados a serem analisados a partir de uma teoria (embora também haja momentos dedicados a isso). Acredito que essa organização esteja muito relacionada com a proposta indicada em seu título "Não linguistas praticam linguística?" (cf. *Do non-linguists practice linguistics?*). Na edição de 2012, há cinco artigos. Todos se baseiam em análise de dados e seguem o formato estudado linearmente.

O mais interessante, no entanto, para mim, foi observar que, todas as análises (setorizadas ou não), considerando os 118 artigos baseados em dados, eram feitas a partir da aplicação de um ou mais conceitos presentes na teoria revisada a trechos de textos (ainda que multimodais) construídos como dados. Chamo, aqui, de aplicação o movimento em que textos pré-aprovados como literatura a ser revisada eram encarados como parte de um plano do conteúdo

(transparente e aplicável) e textos organizados como dados eram encarados como plano da expressão (ou mundo real, senso comum, uma versão discursiva de Natureza). E, por mais que os autores modalizassem seu discurso, indicando que não estavam em busca de uma verdade imanente, sua forma de analisar parecia ser incoerente com o pensamento que defendiam.

Penso eu que, há muito tempo, já superamos a dicotomia "aplicação de linguística ou Linguística Aplicada" (FONSECA, 2001; MENEZES *et al*, 2009; MOITA LOPES, 2009b). Isso porque nos recusamos a enclausurar nossos estudos em disciplinas, o que abriu inúmeros campos de trabalho e conscientizou pesquisadores dentro e fora de nossa área em relação ao fato de que as práticas em linguagem, por serem constitutivas e constituídas por todas as ações humanas, se beneficiam de um olhar indisciplinar. No entanto, formamo-nos em meios disciplinares, a partir de recursos como os nossos textos, que, a meu ver, se converteram em um impedimento para a divulgação ampla das descobertas teóricas que temos feito. Portanto, podemos ter chegado a uma nova dicotomia de base: temos uma área de aplicação de teorias (próprias ou não) ou de estudiosos da linguagem que se aplicam a contextos?

De fato, muito dos linguistas aplicados que conheço estão na vanguarda do ativismo político (no sentido mais amplo da palavra), inclusive muitos dos que escreveram os textos da RBLA e da AILA Review que acabo de comentar. O que estou propondo é que esse ativismo não alcança nossos textos e que, neles, somos ainda reféns de uma formatação que não dá conta do que queremos defender. Luiz Paulo da Moita Lopes indica um "caminho de mão dupla" (MOITA LOPES, 2013a, p. 247) em que devemos buscar assumir a postura política estratégica de atuar na academia desnaturalizando conceitos, refutando essencialismos de todas as ordens, enquanto se atua em contextos mais amplos de ativismo lutando contra a violência que esses conceitos ainda geram. Estou propondo que os padrões textuais a que a metodologia científica nos submete são essencialistas e que, ao sermos ativistas fora da academia e anti-essencialistas dentro da academia, sem deixar de sofrer suas imposições de norma, obtemos o prestígio que nos separa das mesmas vozes que desejamos incluir.

Isso nos leva à próxima APPE deste estudo: um texto construído por Heberton Prado, durante minha fase Yale, que se transformou em pretexto para inúmeros debates do grupo colaborativo.