

CAMINHOS INVESTIGATIVOS DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE

IOLE MARIA FAVIERO TRINDADE (UFRGS).

Resumo

Ao considerar que os olhares lançados sobre determinados temas constituem os problemas que orientam a produção de pesquisas acadêmicas, este trabalho pretende localizar marcas de tais práticas de pesquisa na produção do texto resumitivo de dissertações e teses gaúchas na área da alfabetização do período de 1975 a 2006. Tal delimitação do período decorre de duas datas: a da primeira tese gaúcha e do início de projeto de pesquisa em andamento a que se vincula este trabalho. Se, inicialmente, tais olhares se voltaram para a macro e microestrutura dos resumos com vistas a mapear uma trajetória da produção acadêmica gaúcha, os mesmos propiciaram que outros caminhos investigativos fossem construídos: como o de buscar entender a estrutura desses textos acadêmicos. Um dos estudos, a análise dos resumos enquanto gênero textual e discursivo, possibilitou a discussão das partes que compõem esse tipo de texto, assim como da visibilidade de determinados discursos, que ganham hegemonia nas pesquisas por um determinado tempo, passando a competir com outros, que podem vir a se tornar tão ou mais hegemônicos ou, mesmo, permanecer como raridades. O cruzamento dos dois tipos de análise – o da estrutura desse tipo de texto e o do seu conteúdo discursivo –, parecem evidenciar o quanto tais práticas de pesquisa são marcadas pela linguagem, cabendo a este trabalho sua discussão. Resumos que, aparentemente, não teriam uma ou mais das partes essenciais desse tipo de texto, quais sejam – objetivo, metodologia, resultados e conclusões – são, então, examinados com vistas a verificar um possível nexos com práticas de pesquisa que orientam a produção dos textos originais – teses e dissertações – de tais textos resumitivos.

Palavras-chave:

Alfabetização, Estado do conhecimento, Rio Grande do Sul.

Introdução

A organização de um banco de dados, através da utilização de um *software* adequado (Access 2003), possibilitou qualificar as informações coletadas por nossa pesquisa,[1] facilitando o cruzamento e a análise dos dados. Como esta pesquisa envolve um período relativamente extenso, abrangendo dissertações e teses produzidas por mais de três décadas, desde a primeira tese de livre docência gaúcha (1975) até o período elegido para o recorte do mapeamento (2006), as primeiras análises, produzidas no primeiro ano de desenvolvimento do projeto (2006), foram desencadeadoras das que passaram a ser retomadas e aprofundadas no ano seguinte (2007), sendo que o ano de 2008 apontou para a possibilidade de ampliar ainda mais tal mapeamento e análises. Trabalhos realizados, então (Trindade, 2008; Cemin, 2008; Fellipe, 2008), examinaram a micro e a macroestrutura dos resumos em seus aspectos textuais e discursivos.

Em um desses trabalhos (Trindade, 2008), mostro que o resumo, parte obrigatória do pré-texto de dissertações e teses, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) "consiste em apresentação concisa dos pontos

relevantes do texto" (UFRGS, 2008; [2] NBR 6028/2003) que deve acompanhar a versão final das produções acadêmicas. Segundo as normas, o texto dos resumos "deve ressaltar os objetivos, os métodos, os resultados e as conclusões[3] do trabalho, podendo dispensar sua leitura na íntegra". Deve ser redigido em língua vernácula, com frases completas, com o uso do verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular, evitando o uso de parágrafos e não podendo, ainda, ultrapassar 500 palavras. Deve ser precedido da referência do documento e seguido, logo abaixo, de palavras-chave, antecedidas da expressão "palavras-chave", separadas, primeiramente, por dois-pontos, e, entre si, por ponto, finalizando, também, por ponto. Perguntava, então: estariam os resumos que acompanham dissertações e teses gaúchas atendendo a tais orientações? A análise que fiz, pretendeu dar conta dessa questão, embasada em tais orientações, próprias da ordem do texto, e, também, por outras, próprias da ordem do discurso. Estas últimas são marcadas pelos estudos que amparam tal interpretação: os Estudos Culturais em uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista.

Em um outro trabalho, produzido ainda nesse período pela bolsista de iniciação científica (Cemin, 2008) e apresentado no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, uma questão de um dos membros da banca examinadora propiciou uma nova discussão extremamente relevante para o avanço de nossas discussões, dando origem a mais este trabalho. O examinador questionava se alguns resumos examinados quanto à existência de suas partes essenciais não se encaixariam nessa estrutura de forma proposital, fugindo assim à estrutura proposta por tal gênero textual.

Para entender a ausência de algumas dessas partes, mesmo tendo algumas explicações iniciais, baseada na trajetória de determinados discursos quanto à interpretação de ciência que embasam tais produções e nas ferramentas metodológicas que utilizam, penso que uma discussão mais cuidadosa a partir do exame de alguns resumos merece ser feita. Resolvi voltar aos resumos examinados, visando a analisar os efeitos dos discursos que os constituem na forma de sua apresentação. Nas duas próximas seções, examino aqueles resumos que deixaram de apresentar uma ou mais de suas partes essenciais e exigiram uma análise mais cuidadosa na busca dessas partes.

Uma primeira análise: como as partes essenciais do resumo deixam de ser tão essenciais assim!

Lüdke (2006) pontua que a prática de pesquisa em educação no nosso país não pode ser reduzida ao trabalho realizado nos programas de pós-graduação desde sua implantação em 1965, sugerindo que pensemos de modo crítico sobre a produção de mais de 600 dissertações de mestrado e quase 100 teses de doutorado em educação em nosso país. No Rio Grande do Sul, tal acervo somente em uma subárea, a da alfabetização, soma 238 produções, para o período de 1975 a 2006, sendo que 216 são dissertações de mestrado e 22, teses de doutorado. A autora esclarece ainda que as pesquisas iniciadas com a instituição dos programas de pós-graduação, a partir de 1965, viveram sob o domínio do quantitativo com a abertura para o qualitativo, na década de 1980. A autora pondera sobre "a importância de se ter bem clara a junção entre o problema que se pretende estudar e a metodologia que melhor servirá ao seu esclarecimento, e de dispor dos recursos teóricos e metodológicos mais adequados para fazê-lo, independente de uma pré-definição pela abordagem qualitativa ou quantitativa." (Lüdke, 2006, p. 419).

Mostrando que a educação não tem tradição enquanto área científica, por ter de se apoiar em tradições disciplinares mais consolidadas, como as da sociologia, história, antropologia, psicologia, entre outras, Brandão (2002) reconhece três momentos do processo de constituição da pesquisa em educação como campo especializado: o da procura do estatuto científico, marcado pela coleta de "dados", e o seu tratamento matemático-estatístico; o da procura da identidade científica, marcado pelo registro de que o campo teórico faz falar a empiria; e o da procura de hegemonia teórica, marcado pela compreensão de que a teoria corresponde à explicação do real, muitas vezes confundida com a verdade.

As análises preliminares, de um *corpus* de 238 resumos, em muito se assemelham a esse primeiro momento da pesquisa. Se tal momento foi marcado pela temporalidade de sua constituição, hoje se constitui como uma das possibilidades de análise inicial de dados que se tornam mais e mais produtivos à medida que são examinados. Penso que tal análise - a do tratamento matemático dos dados coletados - importa nesse momento, mas não esgota o que pretendo discutir e que será examinado, também, como um outro recorte, sujeito a múltiplas análises, dentre as quais escolho algumas para este trabalho.

O exame de 236[4] resumos do banco de dados da nossa pesquisa (Alfanecso, 2008), quanto a sua microestrutura, visibiliza que a maior parte desses resumos possuem objetivos e metodologia, resultados e conclusões, embora isso surja, de uma forma não canônica, da imbricação dessas partes umas nas outras, sendo muitas delas colocadas de forma econômica, com o sentido inferido ou recuperado nas partes mais enfatizadas em cada resumo.

Por um lado, no caso das pesquisas institucionais,[5] podemos atribuir a presença ou a ausência de determinadas partes essenciais do resumo ao desenvolvimento da pesquisa, reconhecendo a maior presença dos objetivos e da metodologia, por serem eles "partes essenciais" do projeto de pesquisa,[6] devendo, portanto, subsidiar a elaboração do resumo, enquanto os resultados e as conclusões dependem do desenvolvimento da pesquisa. Por outro lado, as teses e as dissertações decorrem de pesquisas concluídas e, no caso, esperaríamos encontrar nelas todas as partes essenciais do resumo, embora isso não ocorra na totalidade dos resumos examinados. Os 12 resumos escolhidos se diferenciariam dos demais 224 resumos de teses e dissertações no nosso banco de dados (Alfanecso, 2008) por não termos identificado nos primeiros uma ou mais das partes essenciais do texto resumitivo.

Examinando a presença das partes essenciais nesses 12 resumos, nove deles apresentam objetivos; onze deles, a metodologia; seis deles, os resultados e somente três deles, as conclusões.

Inversamente, o exame da ausência das partes essenciais nesses mesmos 12 resumos mostra que três deles não apresentam objetivos; um deles, a metodologia; seis deles, os resultados; e nove deles, as conclusões.

Se apartarmos um conjunto de três resumos, que receberá uma análise discursiva diferenciada a partir da próxima sessão, cruzando a presença e a ausência das partes essenciais em um conjunto de nove resumos, considerando que os resultados e as conclusões foram difíceis de distinguir neles, a metodologia tem presença bastante significativa, por estar em oito desses nove resumos, não aparecendo somente num deles, sendo que os objetivos podem ser localizados também em oito desses nove resumos.

A maioria desses 12 resumos provêm de dissertações de mestrado, sendo menos da metade provenientes de teses.[7]

Outro dado a destacar mostra que todos eles são de dissertações e teses produzidas entre as décadas de 1990 e o início dos anos 2000, indicando que não seriam pesquisas oriundas da instalação dos cursos de mestrado e de doutorado que estariam "descumprindo" a produção do resumo segundo a estrutura própria de tal gênero textual.

Um olhar para os autores de tais produções mostra, inclusive, que os autores das cinco teses e de quatro dissertações são professores universitários. Não conseguimos localizar uma possível atuação docente de três autores de dissertações, devido ao não acesso ao Currículo Lattes.[8] Chama a atenção tal dado ao mostrar os efeitos da formação como pesquisadores nos programas de pós-graduação gaúchos, pois nove dos autores dos doze resumos analisados estão atuando no nível superior.

Cabe salientar que a maioria dessas teses e dissertações advêm de programas de pós-graduação em Educação, com a participação de outros três programas: Psicologia Social e Institucional, Educação nas Ciências e Geografia, com um resumo de cada. A maioria desses programas de pós-graduação são da UFRGS, sendo os demais da Unijuí e UPF.

Uma segunda análise: como as partes essenciais do resumo deixam de ser tão essenciais assim!

Como bem observa Brandão (2002, p. 69):

A consciência dos limites da teoria começa a despontar no horizonte da pesquisa em educação no início da década de 90. De uma forma geral nossos principais ensaístas e pesquisadores isolam-se em seus "paradigmas" e tendem a ignorar, ou não incorporar, os debates das áreas afins, no trato de questões que se relacionam diretamente com os "recortes" e os problemas de pesquisa que os ocupam.

Ao propor que examinemos a atual "crise de paradigmas",[9] Costa (1996) defende que, para pesquisadores que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social e processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual. Amparada em Foucault, a autora mostra a importância das reflexões pós-modernas para recolocar os caminhos investigativos, sublinhando que "não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre poder e saber" (Costa, 1996, p. 11). É com tal compreensão dos efeitos de uma trajetória da pesquisa no nosso país que continuo a examinar os resumos escolhidos, buscando analisar, agora, como os resumos visibilizam esses deslocamentos.

Ao embasar a análise dos resumos contando com os aportes dos Estudos Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna, devo destacar a concepção de cultura, de ciência e de linguagem que orienta tal perspectiva, assim como sua origem.

Em contraposição à concepção de cultura como sendo constituída pelas grandes obras artísticas e literárias, consideradas de excelência, os Estudos Culturais adotam uma concepção antropológica, fundamentada na concepção de cultura como a totalidade da experiência vivida dos grupos sociais. Se, inicialmente tal perspectiva possuía uma orientação marxista, influenciada por Althusser e Gramsci, após uma década passou a ser influenciada pelo pós-estruturalismo de Foucault, Derrida e outros, mantendo a concepção de cultura como campo de luta em torno do significado (Silva, 2000). É nesse ponto que os estudos pós-modernos e pós-estruturalistas se associam ao dos Estudos Culturais.

O pós-modernismo representa um movimento que permite descrever o presente período histórico como o da Pós-modernidade, diferente do período conhecido como Modernidade. Tem como uma das características marcantes a crítica às metanarrativas,[10] passando a deslegitimá-las enquanto fontes autorizadas de conhecimento, como a ciência. O pós-estruturalismo, por sua vez, representa uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam os pressupostos e procedimentos da análise estruturalista ao reconhecer os processos linguísticos e discursivos como incertos, indeterminados e instáveis (Silva, 2000).

O deslocamento por que passam os modelos de ciência, com a transição de um modelo paradigmático das "antigas" ciências da natureza para o modelo multiparadigmático das ciências históricas e sociais, na década de 1990, permite compreender um outro movimento por que passam os textos dos resumos das dissertações e teses nesse mesmo período.

Dos 12 resumos examinados, por um lado, nove autores vêm de um registro associado às áreas do conhecimento, como a história e a geografia, com duas dissertações; a psicologia, com uma tese e duas dissertações; a pedagogia, com uma dissertação e às políticas públicas, com três teses; por outro, dois autores de tese optam por uma perspectiva pós-estruturalista enquanto um autor de dissertação trata da subjetividade nesse mesmo registro associado a uma perspectiva cultural.

Pergunto, então: estariam os estudos desses últimos três resumos seguindo novos caminhos investigativos, amparados em um modelo pós-moderno de ciência? Ao que parece, eles passam a representar tal modelo de ciência, ao dar maior destaque a uma imbricação teórico-metodológica e analítica, mesmo ao trazê-la no formato de um ou mais objetivos, associados de forma econômica com a metodologia e as análises.

Chama a atenção que o modelo de ciência moderno, em seus caminhos investigativos, procura não confundir o referencial com a metodologia, nem antecipar, na análise, as conclusões (Bujes, 2002), entretanto, os resumos examinados mostram que nem sempre seguem uma sequência canônica na sua organização, podendo ter o formato de um relato, em que os objetivos não aparecem ou ficam implícitos, assim como a metodologia, os resultados e as conclusões, enquanto que no modelo pós-moderno, tal bricolagem é a marca, sendo as questões de pesquisa o fio condutor de seus caminhos investigativos.

Considerações finais

Ao examinar um conjunto de 236 resumos, produzidos entre 1975 e 2006, pude constatar que a ausência de algumas das partes essenciais desse tipo de texto acadêmico passa a ser visibilizada a partir da década de 1990, mostrando um deslocamento nas práticas de pesquisa. Se tal deslocamento está marcado pela produção de novos caminhos investigativos, que se distanciam das metanarrativas e do formalismo científico, representado por hipóteses, teorizações e escolhas metodológicas prévias, também está frouxamente marcado pelos modelos de ciência utilizados - modernos e pós-modernos.

Ao agrupar os resumos pela presença ou ausência das suas partes consideradas essenciais, percebo que a maioria dos resumos que poderiam ser associados a modelos de ciência modernos e a modelos de ciência pós-modernos trazem uma ou mais de suas partes essenciais. Na busca de compreender o que os distingue, constato que se trata de uma outra abordagem da ciência, em que o modo de apresentar as ferramentas teórico-metodológicas, as análises realizadas e a interpretações dos resultados não seguem uma forma canônica, na medida em que se inscrevem em um outro modelo de ciência que não quer ser prescritivo e que reconhece a produção acadêmica imersa em relações de poder-saber, em que as escolhas conceituais e metodológicas estão marcadas por subjetividades de ordens diversas.

Embora esse conjunto de doze resumos possa não representar um número suficiente para uma pesquisa quantitativa ou mesmo a análise realizada possa não ter a profundidade exigida por uma pesquisa qualitativa, considero que este trabalho, pelos campos de estudos que utiliza para as suas análises, pode ser útil para uma discussão sobre os efeitos da crise de paradigmas, em que indícios e traços linguísticos e discursivos são "suficientes" para a discussão da invenção e dos efeitos de novos discursos, suas ferramentas e análises.

Referências

ABREU, Sabrina. *Elaboração de resumos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ALFANECCSO. *O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento RS:1961-2006 - Banco de Dados*. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneccso> > [Resumos analisados: docs. 045, 053, 064, 066, 081, 100, 133, 145, 157, 173, 194 e 235]

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 6028*. Rio de Janeiro, nov. 2003.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CEMIN, Michele. A microestrutura de resumos de um banco de teses em análise. In: *XX Salão de Iniciação Científica*. Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 894, resumo 445. Ori.: Trindade, Iole Maria Faviero.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FELIPPE, Marília. A construção de um banco de teses gaúchas sobre alfabetização e alfabetismo/letramento. In: *XX Salão de Iniciação Científica*. Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 892, resumo 438. Ori.: Trindade, Iole Maria Faviero.

LÜDKE, Menga. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: *Encontro Nacional de Prática de Ensino - Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A produtividade de teses e dissertações gaúchas: uma análise cultural. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia e TCE de Especialização*. Porto Alegre: UFRGS - Faculdade de Educação/Biblioteca Setorial de Educação, 2009.

_____. *Orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia e TCE de Especialização*. Porto Alegre: UFRGS - Faculdade de Educação/Biblioteca Setorial de Educação, 2008.

VELLOSO, Jacques. A pesquisa educacional na América Latina. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 81, p. 3-87, maio 1992.

•

[1] Cf. www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneccco .

[2] Nesse sentido, as orientações para 2009 não sofreram alterações. Cf. UFRGS, 2009.

[3] Conforme a NBR 6028 (nov. 2003), o resumo informativo: "Informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original." Na NBR 6028 (maio 2003) há, ainda, a seguinte orientação: "O resumo deve ressaltar os objetivos, o método, os resultados e as conclusões do documento". A NBR 6028 orienta a estrutura proposta para o resumo de teses e dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sendo que este último opta pelo uso de "considerações finais" no lugar de "conclusões", abrindo a possibilidade de o texto acadêmico dar um tratamento mais frouxo para o fechamento da dissertação ou da tese.

[4] Excluí do *corpus* deste trabalho dois resumos, por não termos tido acesso ao seu texto resumitivo, possuindo somente a referência, indicada em relatório de pesquisa (Soares; Maciel, 2001).

[5] Para efeitos de delimitação não considero dissertações e teses como pesquisas institucionais, que entendo como as desenvolvidas por professores universitários, de caráter individual ou integrado, ou as que têm um caráter institucional mais geral, pertencendo a uma unidade universitária, podendo ter caráter interinstitucional. Todas as pesquisas - dissertações, teses, pesquisas institucionais - porém, são pesquisas acadêmicas.

[6] Para Abreu (2006), um resumo deve ter respostas claras às seguintes questões: quais os objetivos da pesquisa? Qual a metodologia adotada? Quais os resultados obtidos? O que os resultados alcançados significam no âmbito do

problema de pesquisa? A autora pensa que, à exceção das respostas às questões referentes aos resultados e conclusões, dependentes do desenvolvimento da pesquisa, as referentes aos objetivos e à metodologia constituem as "partes essenciais do projeto".

[7] Considerando o tempo exigido para a produção de umas e outras, o número total de dissertações supera aparentemente o de teses, se desconsiderarmos outras exigências envolvidas e que originam a ampliação de tal diferença entre essas produções, como o credenciamento de orientadores de doutorado depender de um determinado número de orientações de mestrado concluídas, além do número de inscritos para a seleção de cursos de mestrado ser comumente superior ao de inscritos para seleção de curso de doutorado.

[8] Disponível em: <
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> >. Acesso em: 30 jun. 2009.

[9] "Balanços da pesquisa educacional costumam referir-se a 'paradigmas'. O conceito de paradigma está ligado ao de 'ciência normal' que, segundo Kuhn, indica a pesquisa solidamente ancorada em aquisições científicas anteriores, reconhecida por uma comunidade científica como a base para sua prática por um determinado período de tempo. Um paradigma, como ele o define, envolve exemplos da prática científica concreta, 'incluindo simultaneamente lei, teoria, aplicação e instrumentação, que fornecem modelos dos quais emergem tradições coerentes e específicas da pesquisa científica' (Kuhn, 1970, p. 10). Falar de paradigmas na pesquisa educacional latino-americana implica, pois, aceitar a noção de que o desenvolvimento de uma ciência normal da Educação cristalizou modelos que guiam tradições coerentes na produção do conhecimento da área." (Veloso, 1992, p. 6).

[10] "Na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean François Lyotard, as metanarrativas correspondem a qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que "grande narrativa" ou "narrativa mestra". (Silva, 2000, p. 78)