UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELLY GOMES DE OLIVEIRA

A leitura do outro e a modalidade linguística:

Impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador

São Paulo

2013

KELLY GOMES DE OLIVEIRA

A leitura do outro e a modalidade linguística:

Impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2013

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.92 Oliveira, Kelly Gomes de
O48L A leitura do outro e a modalidade linguística : impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador / Kelly Gomes de Oliveira ; orientação Claudia Rosa Riolfi. São Paulo : s.n., 2013.
165 p. : il, grafs .tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Estudantes universitários - Formação 2. Curso de graduação 3. Linguística - Ensino 4. Escrita I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.

Como não poderia deixar de ser, a meus pais, Samuel e Elenice, que me sustêm em todos os sentidos. Até nos que eles não sabem!

A meus irmãos, Leandro e Lilian, que pela sua existência me ensinaram a doar e receber!

À Camila e à Laura, que me acresceram.

E, em especial, à minha irmã, que me ajudou sendo o braço e a perna que me faltavam para caminhar no sentido de suportar esse desejo de escrever.

À minha avó-tia, Wanda, que me circundou e escreveu no mundo!

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Claudia Rosa Riolfi, pela extrema paciência e precisão ao orientar-me nesses estudos. Por entender meus momentos de claustro e por guiar-me nos momentos de cegueira. Por ser a voz quando HÁ..., mas as minhas palavras faltam. Agradeço!

Ao Professor Valdir, por exigir-me sair. Pela dedicação a um ideal, o qual se conserva nas palavras e se transmite na vontade. Por mostrar-me como se lê.

Aos Profs. Drs. Ernesto Sergio Bertoldo e Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, pela leitura dedicada, minuciosa e instrutiva do relatório de qualificação dessa dissertação. E pela preciosa colaboração que deram no sentido de encaminhar este trabalho.

Às colegas, Ercilene, Kátia, Janaína, Mariana, Mical e, ao colega, Milan, pela leitura e discussão que me ajudaram e depuraram esta dissertação. Às colegas, Suelen e Mariana, (sempre!) que leram comigo textos em francês para que muitas dessas discussões fossem recheadas. À Ariadne, que com suas dúvidas, colaborou para que eu voltasse a me embrenhar nos dados. À Emari, em especial, pela leitura atenta e extremamente dedicada.

Aos colegas do GEPPEP, por fazerem das reuniões planejadas e informais, mais do que um momentos para estudo; mas em momentos de trabalho e formação. À informante Juliette, por ter disponibilizado todo o seu material de versões até o momento de início desta pesquisa.

Aos colegas e familiares de perto e de longe, que torceram por mim. E a Deus, o Alfa e o Ômega, que me deu o direito de escolha e, por elas, a possibilidade de ter a boa parte. Muito mais linda do que eu jamais sonharia.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Kelly Gomes de Oliveira

A leitura do outro e a modalidade linguística: Impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Claudia Rosa Riofi (orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sergio Bertoldo

Instituto de Línguas e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Andressa Cristina Coutinho Barbosa

Faculdade de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto

Assinatura: _____

Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

RESUMO

OLIVEIRA, K.G de. **A leitura do outro e a modalidade linguística: Impactos no percurso de formação de um jovem pesquisador**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O objeto deste trabalho é a influência da intervenção de terceiros em textos escritos em contexto acadêmico por uma pesquisadora em formação em nível de iniciação científica. Mais especificamente, analisa a extensão dos efeitos das pontuações de seu orientador e de representantes de órgãos de fomento no uso da modalidade linguística, em poucas palavras, a marca material da relação do falante com suas palavras. A modalidade linguística também pode ser definida como "[...] a intervenção do falante a propósito do conteúdo de sua mensagem" (ILARI, 2010. p. 34). A hipótese central da pesquisa é aquela segundo a qual as transformações na modalidade linguística, expressa pelos verbos empregados, podem ser correlacionadas com alterações da imagem que o jovem pesquisador faz: de si próprio, de seus potenciais leitores e do próprio texto. Assim, tendo como objetivo geral descrever as alterações que podem ser correlacionadas com as intervenções dos leitores na utilização da modalidade linguística, este trabalho examina versões de textos cujo objetivo último é compor o relatório de pesquisa, quais sejam: versões de relatórios de três iniciações científicas realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação científica (PIBIC) de uma universidade pública paulista. Os relatórios foram escritos por uma mesma informante no período de março de 2007 a março de 2009. A dissertação foi, portanto, norteada pela seguinte pergunta de pesquisa: **em que medida é possível correlacionar as intervenções feitas por terceiros na utilização da modalidade linguística por uma pesquisadora em formação em versões de seu relatório de iniciação científica?**A análise dos dados permitiu verificar que, depois de devolutivas de leitores – como, por exemplo, as do orientador, quando questiona uma versão de texto apresentada pela aluna – existem inequívocas alterações na composição textual e também no uso das modalidades. Pode-se dizer, portanto, que o uso das modalidades é um retrato dos ajustes textuais que o pesquisador em formação se vê convidado a fazer na medida em que refina a imagem da comunidade acadêmica em que está inserido. Realizando o cotejamento da alteração do uso da modalidade nos três relatórios analisados, foi possível notar que o processo não é linear nem teleológico. Nos dois primeiros relatórios de pesquisa, aparentemente houve uma evolução da qualidade da escrita. No segundo relatório, a informante mostrou-se mais capaz de ajustar seu texto às expectativas de seu orientador com relação ao que seja fazer um trabalho acadêmico e também para incluir o seu leitor por causa da quantidade de intervenção e reescrita. Na terceira pesquisa, entretanto, parte desse processo não teve continuidade. Como a informante mudou de tema de pesquisa, aparentemente, se viu mais interessada em construir um lugar enunciativo próprio do que investir na forma canônica do texto. Assim, paradoxalmente, o relatório mais elaborado do ponto de vista ideacional é o menos trabalhado no que tange à elaboração textual. Aqui, o leitor externo, por meio das operações de "recusa", "suplementação" e "silêncio", voltou a ganhar importância no processo de escrita e, desse modo, acolheu a mudança de patamar ambicionado pela jovem, possibilitando a ressignificação de seu engajamento na pesquisa.

Palavras-chave: Modalidade linguística, escrita, formação, parceria

ABSTRACT

OLIVEIRA, K.G. **The reading of the other and the linguistic modality: impacts on the course of training a young researcher**.2013. 165 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The object of this work is the influence of institutional readers' intervention in texts written in academic context by a researcher from undergraduate level. More specifically, it examines the extent of the effects of the scores from her advisor and a representative of funding agencies in the use of linguistic modality, which, can be referred as the material evidence from the speakers' relationship with their "own" words. The linguistic modality can also be defined as "[...] the intervention of the speaker concerning the content of his message" (ILARI, 2010, p. 34). The central hypothesis of the research is that the changes in the linguistic modality expressed by the verbs employed, can be correlated with changes in the image that makes the young researcher: of herself, of her potential text readers and of the text itself. Thus, with the overall aim to describe the changes that can be correlated with assistance from readers in the use of linguistic modality, this paper examines versions of texts whose ultimate goal is to compose the research report, namely: three versions of initiations scientific reports performed in *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação científica* - PIBIC (Institutional Scholarship Program for Scientific Initiation) at a public university in São Paulo. These reports are from the same informant, written in the period March 2007 to March 2009. The dissertation was therefore guided by the following research question: to what extent it is possible to correlate the interventions made by others in the use of linguistic modality for a researcher in development, in versions of her report? Data analysis showed that, after feedback from readers - as, for example, the advisor, when he questions the text version presented by the student - there are clear changes in the text composition, and also in the use of modalities. One can therefore say that the use of modalities is a picture of the textual adjustments that a researcher in training makes, in other words, it also represents the way through which she refines the image of the academic community in which her paper is inserted. Performing the comparison of the change of the use of linguistic modality in three reports analyzed, it was noticeable that the process is not linear or teleological. In the first two research reports, apparently there was a change in the quality of her writing. In the second report, the informant was more able to: adjust her text to the expectations of her advisor about what is making an academic paper; and also to include her reader because of the amount of intervention and rewriting. In the third research, however, part of this process was not followed. As the informant changed her subject's study, apparently, she found herself more interested in building a proper place of enunciation than investing in a canonical text. Thus, paradoxically, the more elaborated the report from an ideational point of view is, the least worked regarding the textual construction it is. Here, the external reader, through the operations of "refusal", "supplementation" and "silence", regained importance in the writing process and thus welcomed the step change taken by the young researcher, enabling the redefinition of her engagement in research.

Keywords: Linguistics Modality, writing, training, partnership

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11

0.1 Contexto de formação..... 16

0.1.1 Revisão dos ideais de universidade..... 17

0.1.1.1 Modelos britânico e alemão..... 17

0.1.1.2 O modelo francês..... 18

0.1.1.3 O modelo americano, para além da universidade..... 20

0.1.2 Ensino com Pesquisa, um possível surgimento de grupos para produção 23

0.2 O Grupo de estudo e sua influência na formação do jovem pesquisador..... 25

0.2.1 Da informante..... 26

0.2.2 Do papel do grupo de estudos na formação de Juliette 27

0.3 Da metodologia de coleta e organização do material..... 29

0.3.1 Crítica genética: principais fundamentos dessa área de estudo..... 29

0.3.1.1 Aproximações e distanciamos deste trabalho com a crítica genética..... 31

0.3.2 Do material recolhido à composição do *corpus*..... 32

CAPÍTULO 1: ESCRITA..... 49

1.1 Entre a voz e o alfabeto, o que surge?..... 49

1.2 Para quem se escreve? A internalização do auditório universal..... 54

1.3. Considerações a respeito do ato de escrever: afinal de contas, o que é escrever? ... 56

1.3.1 Escrita e autoria..... 59

1.3.2 Imagens de leitor feitas pelo jovem universitário e suas consequências em sua escrita 63

CAPÍTULO 2: MODALIZAÇÃO: AÇÃO DAQUELE QUE FALA SOBRE AQUILO QUE ENUNCIA..... 68

2.1 A noção de sujeito adotada neste trabalho e seu impacto nos estudos da linguagem 69

2.2 As bases da linguística da enunciação e a modalidade linguística..... 71

2.2.1 Charles Bally e o estudo da modalidade linguística..... 72

2.2.2 Como os cientistas ‘contemporâneos’ usam a modalidade?..... 76

CAPÍTULO 3: O TEXTO ACADÊMICO E JULIETTE: O FLERTE 80
3.1 Escrever: uma imagem de texto..... 80
3.2 Um leitor, um parecer, um "não-entendido"..... 88
3.2.1 A Iniciação Científica 1: o trabalho com notícias..... 89
3.2.1.1 O uso da expressão "senso comum"..... 90
3.2.2 Documento 1: A afirmação do parecerista e a da informante..... 100
3.2.3 Algumas considerações: falha ou mal-entendido?..... 103
3.3 Modalidade Linguística: Algumas considerações sobre o movimento inicial da informante na pesquisa..... 104
3.3.1 Relatório Final da Primeira Iniciação Científica..... 105
3.3.2 A Iniciação Científica 2: o trabalho com noticias se desenvolve..... 107

CAPÍTULO 4: O TEXTO ACADÊMICO E JULIETTE: O ENGAJAMENTO 120
4.1 A Iniciação Científica 3: o trabalho com a citação no texto acadêmico..... 120
4.2 Indícios de engajamento de Juliette na pesquisa 121
4.2.1 Consequências da posição subjetiva do orientador na materialidade linguística do texto do aluno 127
4.2.2 Do texto escrito desde uma posição narcísica à fundação de um espaço possível à circulação do conhecimento..... 135
4.2.2.1 Narcisismo: o que é e como se relaciona com o processo de escrita..... 136
4.2.2.2 Movimentos para "descompletar": quando o texto não é entendido somente por quem o escreve 139
4.3 Contrastando e comparando: o percurso de Juliette..... 145

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 162

INTRODUÇÃO

O objeto deste trabalho é a influência da intervenção de terceiros em textos escritos em contexto acadêmico por uma pesquisadora em formação em nível de iniciação científica (IC). Mais especificamente, analisa a extensão dos efeitos das pontuações de seu orientador e de representantes de órgãos de fomento no uso da modalidade linguística, em poucas palavras, a marca material da relação do falante com suas palavras. Um bom modo de começar a esclarecê-lo é elucidar de que maneira os termos do título estão relacionados com a pesquisa.

Escolheu-se iniciar pelo termo outro. Neste trabalho, "outro" diz respeito aos leitores do texto acadêmico, mais especificamente, ao orientador e ao parecerista de agência de fomento. Interessamo-nos pelas marcas materiais que esses leitores deixam no texto, em suas mais diversas manifestações: marcações, anotações ou um texto resultante com comentários, conhecido como parecer, que se constitui em uma espécie de resumo apreciativo de leitura. Em outras palavras, aqui, o "outro" não conta enquanto uma pessoa diferente de quem escreveu, mas, sim, enquanto uma influência, uma presença no texto de quem escreve.

Na outra ponta desta cena existe aquele que produz o texto. Ele tem de dar conta do legado cultural que contém o tema a respeito do qual escolheu investigar e, ao tentar fazê-lo, precisa expressar algum tipo de relação com o que diz, deixando, por sua vez, marcas materiais de sua presença no texto: as modalidades linguísticas. Esclarecemos inicialmente que a modalidade linguística pode estar impressa na escolha de verbos, no uso de tempos compostos, no uso de advérbios ou adjetivos ou, até mesmo, na ordem de apresentação de termos em uma estrutura frasal. (ILARI, 2010)

A hipótese central da pesquisa é aquela segundo a qual: 1) as transformações na modalidade linguística, expressa pelos verbos empregados, podem ser correlacionadas com alterações da imagem que o jovem pesquisador faz: de si próprio, de seus potenciais leitores e do próprio texto; e 2) a formação da imagem que a informante tem de si está relacionada com sua posição subjetiva em relação ao saber.

Importante, neste momento, delimitarmos o conceito de posição subjetiva, que será articulado neste trabalho. Por posição subjetiva estamos entendendo o posicionamento que aquele que escreve assume com relação ao saber. Assim, este trabalho procura delinear em que medida a refacção do texto altera o modo como o saber é representado e apresentado por parte de quem escreve, quando faz uso da modalidade linguística. Em nosso trabalho, tomamos saber como: 1) o legado cultural, isto é, os saberes já legitimados (conceitos, teoria,

textos acadêmicos, dados coletados para uma pesquisa etc) dos quais ele pode se valer para produzir o seu texto; e 2) as escolhas linguísticas daquele que escreve, que constituem regularidades na forma como ele o faz (por exemplo, escolhas de termos como elementos modais para articulação de seu texto em função de termos considerados chave para o desenvolvimento do trabalho analisado).

A análise dos dados mostrou-nos que as posições subjetivas, ao serem materializadas no texto, podem ser de dois tipos: 1) fechamento ou 2) cálculo coletivo. A primeira posição pode mostrar-se de três formas: a) tangenciamento do legado cultural, pois o conhecimento estaria no campo do outro; b) completude, aquela em que a pessoa acredita que já sabe tudo, logo, tudo que se ***precisa saber*** ela já colocou no texto; e c) irrealidade, aquela em que a pessoa ignora que existe outra realidade para além daquilo expresso no texto.

Essas três posições são incompatíveis com a construção do conhecimento, sendo necessário, portanto, que aquele que escreve internalize a necessidade de fazer um cálculo coletivo no momento de redigir seu texto. Nesse sentido, concordamos com Riolfi (2003) quando diz que a escrita é um potente instrumento, que pode causar transformação na vida de alguém, ou seja, alterar sua posição subjetiva. Isso se dá porque a escrita é uma linguagem que possui uma materialidade que permanece (letra sobre o papel); e permite ser realizada em dois tempos, o tempo da produção e o da leitura. Esses elementos fazem do texto no papel uma alteridade, um registro com o qual aquele que escreve tem de se debater de maneira que dê conta de forma eficaz de um dizer.

Assim sendo, acredita-se que a posição em relação ao saber, apresentada no texto, modifica-se apenas quando aquele que escreve lida com o texto que produziu reconhecendo o que não foi dito. Nessa refacção do texto, observa-se um refinamento da teoria em relação aos dados, no caso da escrita acadêmica, por exemplo, que marca uma percepção de incompletude. Não apenas do texto, mas também do legado cultural. O saber do outro e a crença em si mesmo deixam de ser absolutos, de modo a possibilitar o trabalho a respeito de uma questão sobre a qual ainda não se tem uma resposta. A consequência aparece nos textos como um ato ao tomar para si a tarefa de, com seu trabalho, dar conta de elaborar um dizer que se configura como uma produção.

Para colocar a nossa hipótese à prova, consideraram-se versões de texto acadêmico: relatórios de três iniciações científicas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação científica (PIBIC) – de uma universidade pública paulista. Esses trabalhos são de uma mesma

informante, identificada neste trabalho por Juliette[1], e foram escritos no período de março de 2007 a março de 2009.

No primeiro relatório, a informante estuda a argumentação em textos jornalísticos *on-line* e impresso de um mesmo jornal. No segundo, a pesquisa de Juliette se volta para a argumentação de textos jornalísticos impressos, a respeito de um mesmo tema, em diferentes jornais. Já no terceiro relatório, a informante analisa a transformação da palavra do outro em citações de trabalhos acadêmicos (versões de um mesmo trabalho até o texto final).

No material colhido também há: resumos dos congressos de que participou, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas, anotações da orientadora e parecer do trabalho da primeira iniciação. Essas versões serão analisadas para que se depreenda em que medida a intervenção do orientador, ou de parceiros na escrita, influenciam quem escreve a se reler e a perceber qual é sua posição em relação ao que escreve.

Lembremos que as modalidades linguísticas podem ser expressas principal, mas não unicamente, pelos verbos empregados. Assim, ao escolher os verbos que vai utilizar em seus relatórios de pesquisa, o jovem pesquisador imprime nessa escolha um valor, uma espécie de julgamento em relação ao que diz. Esse "o valor de verdade sobre a relação entre o discurso e a referência" (DUCROT; TODOROV, 2001; p. 275) é a modalidade.

A modalidade linguística torna-se um conceito chave para este trabalho, uma vez que também pode ser definida como "[...] a intervenção do falante a propósito do conteúdo de sua mensagem" (ILARI, 2010, p. 34). Diz-se isso porque essa categoria linguística, nesse caso, a escolha de verbos é usada por aquele que produz textos para se referir aos conteúdos sobre os quais argumenta. A escolha de um ou outro verbo, nesse caso, "gradua um compromisso assumido pelo falante" a respeito do que ele fala. (ILARI, 2010, p. 34-5).

A fim de verificar a escolha dos verbos para abordar um conteúdo, o primeiro passo tomado foi buscar nos textos dos relatórios quais eram os conteúdos abordados. Esses conteúdos foram atrelados a termos ou palavras-chave que se repetiam. Então, por meio de levantamento de frequência desses termos, foram identificadas as seguintes expressões: "senso comum", no relatório de iniciação científica 1 (IC1); "ponto de vista", no relatório de iniciação científica 2 (IC2); e "marcas", no relatório de iniciação científica 3 (IC3). Para, então, haver a busca dos verbos que regiam esses termos para que se delineassem os movimentos da informante em relação ao conteúdo de que tratava nos três relatórios finais.

[1] Nome fictício escolhido para preservar a identidade da informante neste trabalho.

Acreditamos que a modalidade seja um conceito chave, por conta da concepção de texto adotado. Para a realização da investigação, consideramos que o texto é um lugar de encontros e/ou desencontro de outras vozes, que necessitam ser agenciadas por aquele que escreve. Tomamos essa proposta das reflexões apresentadas no primeiro capítulo do livro *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (1997, p. 317), como se lê no trecho seguinte:

> [...] a expressividade de um enunciado nunca pode ser compreendida e explicada até o fim se se levar em conta somente o teor objetivo do sentido. A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, um resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro.

Nesse sentido, o conceito de enunciado, formulado por Bakhtin ([1979]1997) foi esclarecedor. O autor, para discutir e caracterizar o trabalho com o enunciado, retoma o esquema da teoria da comunicação de Jakobson e as figuras de emissor e receptor. Ele afirma que o principal elemento da língua é a possibilidade de resposta do ato conversacional. As respostas desse auditório podem influenciar na produção. Por isso, o esquema comunicacional, com o receptor passivo, é considerado bastante simplista pelo autor.

Também retoma Saussure (1916), afirmando que não é possível se distinguir a língua da fala, porque para que se identifique o que é individual em uma produção há que se retirar estruturas relativamente estáveis que aprendemos em função das situações a que somos diariamente expostos e ao contexto social.

Essa discussão do autor se dá no sentido de defender o trabalho com o enunciado, entendido como espaço de diálogo, espaço de encontro e de resposta a essas vozes constituintes do dizer. Ele afirma também que a metodologia de trabalho com a noção de gênero não é tão operacional como a de enunciado, uma vez que existirão tantos gêneros quantas situações e funções forem necessárias para o texto. Outro ponto retomado é o do uso da categoria oração, aquelas construídas para o trabalho com a materialidade linguística. O estudo da oração apenas (por exemplo, “O sol saiu”) não seria operacional, uma vez que, apesar de ser inteligível, quando se conhece a língua em que foi escrita, por exemplo, não se consegue responder nem dar continuidade à produção por não se identificar a situação em que está aplicada.

Posto isso, o autor defende que o trabalho com o enunciado – por ser materialmente definido com início e fim, na troca de interlocutores em um ato conversacional – pressupõe a identificação desse enunciado ao que o gerou e à sua resposta. Assim sendo, esse é um

conceito muito mais operacional. Há que se tomar a significação nesse jogo de intervenções, o texto em função do que ele responde, a quem e em qual situação, por exemplo.

Essa afirmação de Bakhtin a respeito da composição de enunciados tem duas consequências para a elaboração que se faz nesta pesquisa: 1) o texto enunciado não é a voz apenas daquele que escreve; e 2) pode comportar a opinião daquele que o produz. Assim sendo, o agenciamento do legado cultural tem demandas, tais como: montar algo que vem do outro, mas passa pela opinião de quem organiza. Dessa maneira, tem-se na modalidade o intercruzamento desses dois constituintes do enunciado, pois ela se caracteriza por ser a marca em que aquele que escreve dá a ver seu julgamento a respeito do que está a falar.

Tomando a discussão que o mesmo autor faz de enunciado no primeiro capítulo do texto *Estética da Criação Verbal,* é possível identificar o enunciado como um tecido de vozes que retomam, reportam, arguem vozes. Nesse sentido, quando eles compõem uma peça única da qual se pode retirar uma posição, tem-se o texto. Creio, então, que é possível afirmar que esse entrelaçamento de vozes que se constitui em uma resposta é um enunciado e pode estar estruturalmente organizado como texto.

Como dito, a composição do texto ainda envolve alguns outros saberes: o agenciamento desse legado e a comunicação por meio de um código, a língua. Esse código pode também não ser tão comum, no sentido de igual e partilhado, quando aquilo que foi escrito é estranhado pelo leitor. Assim sendo, saber quem é esse outro a quem me dirijo tem um impacto sobre a escrita. Isso porque é apenas depois que aquele que escreve constitui uma imagem sobre seu auditório que é possível para ele escolher argumentos e até o vocabulário (BAKHTIN, 1997, p. 326). Neste trabalho de pesquisa, esse fenômeno de adequação do texto chama-se “inserção do outro (leitor) no texto”.

Ao tomar como pressuposto que escrever sozinho e escrever acompanhado, em contexto institucional, são processos intrinsecamente diferentes, esta dissertação buscará responder à seguinte pergunta de pesquisa: **em que medida é possível correlacionar as intervenções feitas por terceiros na utilização da modalidade linguística por uma pesquisadora em formação em versões de seu relatório de iniciação científica?**

O objetivo geral será o de descrever as alterações que podem ser correlacionadas com as intervenções dos leitores na utilização da modalidade linguística. Por meio do cotejamento de diferentes versões de textos, os objetivos específicos que pretendemos alcançar são:

1. analisar, nas frases dos relatórios, as posições e funções dos termos mais recorrentes em cada trabalho, a fim de estabelecer a relação de cada um deles com a escolha dos verbos;

2. analisar de que modo as escolhas verbais indiciam a posição subjetiva da informante; e

3. depreender quais os efeitos de sentido e a formações imaginárias que a informante possui de seus leitores, de si e do que faz em função de alteração de um tema conhecido para outro, desconhecido.

Antes de passar à apresentação do contexto de coleta dos dados que formaram o *corpus* de análise deste trabalho, é importante discutirmos o percurso de formação de um aluno no ensino superior. Advogamos em favor de que essa formação vá além da exposição de conceitos ou autores consagrados em uma determinada área. Trata-se de uma formação que vise a uma filiação teórica e a um engajamento na produção de conhecimento de forma a não deixar de lado a missão primeira da universidade, baseada no tripé - ensino, pesquisa e extensão.

0.1 Do contexto de formação

A fim de entender qual o papel do aluno e do formador no modelo de universidade que toma a pesquisa como foco central, primeiramente vamos apresentar os modelos que originaram o parâmetro de indissociabilidade entre: ensino, pesquisa e extensão. Em seguida, com a finalidade de discutir a formação universitária no Brasil e a formação de professores nesse contexto, apresentaremos o estudo de Maria Isabel da Cunha, “O professor na transição de paradigmas”. Por fim, com o objetivo de circunscrever o papel de um grupo de estudos na formação do jovem pesquisador, descreveremos as atividades do grupo de pesquisa do qual Juliette fazia parte e quais as atividades da aluna dentro dele. Nessa parte, faremos um diálogo com o relatório da professora Helena Chamlian “A formação do professor universitário na USP”.

Feitas as apresentações iniciais, passamos, a seguir, para a discussão da relação da função da universidade, do professor e do aluno com base nos quatro modelos de universidade apresentados por Wolff (1993).

0.1.1 Revisão dos “ideais” de universidade

O *ideal da universidade* é um livro originado por um conflito interno do professor e filósofo Robert Wolff a respeito de um levante na universidade de Columbia, EUA. Nele, o autor questiona a legitimidade do levante. Para tanto, pensa na sociedade americana, na distribuição de renda e, principalmente, no papel social e na função da instituição universidade. Toda essa reflexão baseia-se na tentativa de problematizar qual seria o “ideal de uma universidade”. Assim, o autor discute a concepção de universidade (desde como a universidade se originou) tal como abrigo do saber universal e, a partir daí, como é feita a integração dos cursos de graduação e de pós em relação ao mercado de trabalho que absorverá esses profissionais.

Para este momento de nossa pesquisa, interessam as reflexões de Wolff a respeito das funções da universidade, seu papel, bem como a relação aluno e professor. Apresentada a obra, passamos ao texto. Nos primeiros capítulos, Wolff dedica-se a elucidar as bases de formação das diferentes universidades: britânica e alemã. Em seguida, apresenta a universidade francesa, em que se focam os profissionais para além da pesquisa e da formação do “gentleman”, que seria formação voltada para questões de valores. Por fim, ele apresenta a “multidiversidade” americana, criticando seu extremo alargamento que, de extensão, passa a submissão aos valores do governo estadunidense.

Na sequência, apresentamos os quatro modelos de universidade discutidos pelo autor, buscando a tríplice relação: universidade, professor, aluno. Em seguida, tendo como referência os modelos apresentados, pretendemos estabelecer semelhanças, diferenças e possíveis relações com o contexto de formação de minha informante, especialmente no que se refere ao grupo de pesquisa do qual é integrante.

0.1.1.1 Modelos britânico e alemão

No primeiro capítulo, “A universidade como santuário do saber”, é possível encontrar o modelo britânico e alemão de universidade. Nesse capítulo, o autor enfatiza o posicionamento dos mestres como guardiões e iniciadores dos alunos no que havia de mais caro para a sociedade, textos literários e religiosos.

> O propósito fundamental de uma educação superior é iniciar o estudante no diálogo, inteirá-lo das grandes ideias nessas várias personificações literárias e desenvolver

> aquela sensibilidade e receptividade que permitirá a ele compartilhar da tradição com seus companheiros iniciados. (WOLFF, 1993, p.32)

No trecho anterior à citação ora colocada, o autor postula a função das universidades: a busca por conhecimento. Em seguida, mostra que a formação passa por "desenvolver" a receptividade do aluno tornando-o um "gentleman" que seja capaz de reconhecer e discutir com seus pares a respeito das mais altas e caras produções sociais. O cultivo do grande homem, por seu intelecto, levaria tempo, sendo necessário, no caso britânico, um professor por aluno, tal qual estabelecido no modelo de tutoria da referida instituição.

No modelo britânico, tem-se a ideia de que a universidade é o local do ensino de um saber universal. Assim sendo, o objeto da universidade, mais do que a difusão, é a ampliação do saber. Não há razão para que ela tenha alunos, na verdade, é voltada para a formação, pois é o lugar do desenvolvimento do raciocínio e da reflexão, absolutamente voltado para a formação moral.

Já no modelo alemão, o papel fundamental da busca pelo conhecimento se dá por conta de um reposicionamento do próprio indivíduo na sociedade do pós-guerra. Não se deveria atender à demanda de emprego, prioritariamente, mas, sim, à valorização do próprio indivíduo. Dessa forma, a universidade de Berlim é formada por uma comunidade de professores e alunos, ancorada na concepção de acúmulo de dados e reflexão acerca desses dados. (DRÈZE; DEBELLE, 1983)

Nessa concepção, os alunos não "assistem" passivamente às aulas. Os alunos se formam em laboratórios. Todas as áreas têm um laboratório onde os professores buscam preparar os alunos para a investigação. Nesse modelo, a interação professor-aluno é muito forte, porque o acompanhamento é constante. Existe uma relação assimétrica, mas não autoritária, de modo que a grande meta é a construção do conhecimento, dentro da ideia de universidade liberal, por meio de atitudes indagadoras, que se formam na coleta dos dados.

0.1.1.2 O modelo francês

No capítulo dedicado ao modelo francês, "A universidade como campo de treinamento para as profissões liberais", discute-se o foco não mais universalista voltado para o conhecimento. Agora entra em cena a prática profissional. O autor inicia a reflexão na constituição das universidades do século XII e XIII, retomando seu caráter filosófico e teológico. Por volta do século XVI, a universidade perde prestígio quando se cria o College de

France; que não integra universidade, e torna-se um centro de pesquisa não aliado à igreja e ao Estado. Com isso, a universidade restringe-se à formação de padres e médicos, por estar longe das necessidades, profissões, relacionadas ao mercado que eram desenvolvidas no colégio.

Apresentada essa modificação na função da universidade, Wolff discute algumas consequências dessa modificação. Em primeiro lugar, questiona o papel da universidade, problematizando esses cursos que são especialmente voltados para a formação profissional. A formação do estudante, de maneira geral, ficaria voltada para o aprendizado prático, o que coloca em cheque a concepção de universidade de até então.

Em segundo lugar, o autor aponta questões de organização da própria universidade. Ele localiza a dificuldade de se criar um corpo docente engajado na questão da não dedicação integral, comparando o engajamento dos professores de artes aos dos cursos de Direito e Administração. (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p.39) Isso porque a realidade da profissão manteria diálogo com outras instituições como fórum, hospitais e escolas (sistema primário e secundário); ambientes para os quais esses professores realmente estariam voltados.

Assim, a discussão a respeito da carreira torna-se forte e toca ao estudante. Ela situa o papel do aluno e do professor em um modelo que não pressupõe um longo acompanhamento e uma formação moral. De acordo com o autor, o estudante que entra na universidade, normalmente, está em uma idade de transição biológica (o que seria um complicador) e depara-se, em nossa sociedade, com a decisão de uma carreira e com tudo mais que isso lhe possa implicar (como morar fora da casa dos pais). Contudo, essa fase de transição não deveria ser uma fase de lamento. O autor reflete que o professor mais engajado deve “tirar proveito” dessa fase de “crise de identidade”, de modo a aproximar-se do aluno para que a formação real ocorra. Assim, ele pontua:

> Deve-se aceitar que o período de transição é indisciplinado, desajeitado, marcado por falsos começos, mudanças de direção e mudanças dramáticas de clima emocional. Para o adulto maduro, um jovem estudante, no auge da crise de identidade, é, no mínimo, um embaraço, e, na pior das hipóteses, um lembrete ameaçador dos compromissos e insatisfações que subjazem à sua própria vida. Frequentemente, portanto, os estudantes encontram seus aliados naturais entre as fileiras daqueles homens e mulheres que sentem uma necessidade de permanecerem presos, por assim dizer, a uma crise de identidade não resolvida completamente. Tais adultos são frequentemente os melhores professores de graduação e num ambiente de faculdade encontram um uso social para uma condição psicológica que seria mero obstáculo em algum outro ponto da sociedade. (WOLFF, 1993, p.44-5)

Ao contrário do que poderia parecer um lamento, para os modelos universalistas, o fato de o modelo francês fazer referência a um desenvolvimento gradativo dos alunos indica uma maior urgência que tende a se acelerar cada vez mais. Outro ponto que merece destaque é o fato de o professor saber utilizar-se desse momento de confusão de forma positiva. Nesse sentido, a participação do professor é mais central na formação desse aluno.

O professor também se encaixa na gama de profissões liberais que necessitam ser validadas pelos pares, tais como as de médico e advogado (profissionais de especialização de caráter prático). A discutir a função de tais profissionais, o autor chega a uma definição a respeito da função do professor:

> Como participante ativo de alguma forma de atividade intelectual, o professor toma a si, caracteristicamente, a responsabilidade de iniciar outras pessoas nas tradições e nas formas dessa atividade. Ele é, desse modo, *mestre*, bem como *criador*. (WOLFF, 1993, p.49)

Nesse ponto, existe uma informação a respeito desse modelo que deve ser retomada posteriormente. Nessa concepção, o professor deve se responsabilizar pela formação de seu pupilo para além de coerções que os modelos de formação, diferentes, como os dos de "gentleman", impõem. Isso porque, opondo a essa característica quase artesanal que é a formação do modelo britânico, o autor questiona a possibilidade de conduzir e iniciar alunos a trabalhos realmente criativos, dentro dos padrões de credenciamento e produtividade aos quais os professores são submetidos – como, por exemplo, jornadas não específicas para a formação.

Ele afirma que esses são caminhos de mãos contrárias, já que os professores não recebem apenas gênios para orientar, mas todo aquele que cumpre os requisitos da universidade. Por essa afirmação, percebemos a mudança do público que acessa a instituição, se a comparado com o dos modelos anteriores. Assim sendo, a máxima de a universidade dever profissionais para a sociedade que a cerca encaminha o papel da extensão universitária. Entramos, portanto, na real proximidade entre: pesquisa, ensino e extensão, e na necessidade de uma universidade atuante fora de seus muros. Passamos, então, para o modelo americano.

0.1.1.3 O modelo americano, para além da universidade

Na parte denominada "A universidade como agência de prestação de serviço", o autor descreve a universidade americana (multiversidade) que se abre e se funde com os interesses

sociais de todas as ordens. Esse modelo surge como resposta à demanda de público com formação específica. Nesse modelo, rapidamente passa-se da realização de cursos de graduação para outros variados setores sociais que vão de escolas a fazendas. Essa universidade não apenas oferece cursos das áreas de produtividade da cidade em que está instalada como também cria polos em todas as áreas sociais. Temos, então, outro ideal de universidade: aquela que se estende à sociedade que a cerca.

Essa simbiose entre academia e sociedade valia também para a própria administração, tanto da multiversidade quanto para o Governo. Wolff (1993) chega a mencionar que o estágio do curso de ciências políticas era a iniciação na vida política da cidade e que esse trânsito entre o governo e os corredores da multiversidade era constante. A função desse novo modelo fica explícita no excerto seguinte:

> A multiversidade não é apenas uma simples receptora de benefícios sociais, o terminal de um fruir da riqueza social. É, ela própria, um elemento altamente produtivo da economia norte-americana, por seu treinamento de pessoal habilitado, seu desenvolvimento de tecnologia e pela acumulação, em seu corpo docente, de rara e mui desejada perícia. (WOLFF, 1993, p.57)

Assim sendo, são constantes: a imagem que a universidade constitui para a sociedade norte-americana, a demanda social de mão de obra, bem como os investimentos depositados e cobrados dessa instituição. Essa formação traduz-se como possibilidade de ascensão social, abertura para outras classes o que, ao fim, acaba gerando a massificação de ensino superior, ou seja, o aumento significativo de ingressantes para uma estrutura já posta. Mesmo assim, esse modelo difere da elitização ou perpetuação dessa elite nos modelos: inglês, francês ou alemão. Nos modelos anteriores, a elite era a única que acessava a essas universidades, já, neste, é permitida a entrada de outras classes. (WOLFF, 1993)

Contudo, para além de representar o acesso social, seu gigantismo dificultava atividades como a gestão. Devido ao seu tamanho e quantidade de setores e atividades que eram realizadas, não existia laço entre os professores que lecionavam, nem havia gestão que controlasse todas as atividades da multidiversidade.

O autor também apresenta outras duas críticas a esse modelo de universidade. A primeira diz respeito ao fato de ela se caracterizar como produtora de profissionais. O autor questiona a real necessidade social de tantos profissionais. Argumenta defendendo que o ponto de partida para a criação de uma universidade deveria ser a necessidade sentida por parte de quem a vai cursar e não a necessidade de mercado.

A segunda crítica diz respeito à forte ligação da universidade com o governo. O autor advoga em favor do papel crítico da universidade com relação aos eventos que ocorrem no mundo. Afirma que a universidade deve ter liberdade para se posicionar contrariamente a algumas atitudes do governo, como no caso da guerra do Vietnã. Segundo Wolff, a cumplicidade deixa (mas não deveria deixar) a universidade obtusa em relação ao seu maior parceiro, o governo.

O autor então traça um paralelo entre as forças que estão envolvidas e os frutos desse sistema: governo, universidade e mercado. Retomando a teoria de Marx a respeito do mercado e as lutas entre as classes: operárias e industriais, em relação aos mercados, Wolff conclui que – nessa configuração de universidade – os administradores da universidade seriam os patrões; os professores, os trabalhadores; os alunos, a matéria prima moldada; e o mercado, juntamente com a sociedade, seriam os consumidores. Por fim, o produto: o homem do sistema.

Dessa maneira, segundo o autor, o valor central que essa universidade tem é a função de provedora de homens que mantenham o sistema. Nesse ponto, tem-se bem delineada na fala do autor a função da universidade, do aluno e professor, dentro desse modelo americano.

Contudo, mesmo com esse retrato ácido, ao fim da primeira parte de seu livro, Wolff (1993) afirma que ainda é a universidade a única instituição em que o homem é formado e pode atingir o grau de criticidade para voltar-se contra a dependência da "multiversidade" das ordens governamentais. Um exemplo citado foram os levantes contra a guerra do Vietnã. Dessa forma, o autor reafirma a sua crença na formação crítica como base para mudanças e para novos padrões de universidade.

Essa revisão histórica nos interessa, pois ter em mente esse panorama com relação aos modelos de formação nos será importante para definir quais são as bases do grupo de estudos ao qual pertence nossa informante e as relações entre professor e alunos que nele se estabelecem. Por ora, retomamos alguns pontos como o fato desses modelos não terem sido superados completamente. Ainda se ouvem questões como a centralidade da pesquisa, o surgimento de cursos como mestrados-profissionais, que são heranças de discussões que se fundamentam no objetivo de cada universidade, entre outras.

Pensando na formação universitária, surgem algumas questões, tais como: que alunos essa instituição quer formar? Qual formação se pretende dar aos alunos e de que modo ela será feita? Essas e outras questões são pano de fundo para o trabalho de Maria Isabel da

Cunha (2005), que apresentamos a seguir como uma tentativa de reflexão do que seria um ensino, dentro da realidade brasileira, que engajasse o aluno em seu processo de formação.

0.1.2 Ensino com pesquisa: um possível surgimento de grupos para a produção

Tomando os estudos de Maria Isabel da Cunha (2005), "O professor na transição de paradigmas", verificou-se que há a necessidade de incluir o aluno como partícipe de sua formação. A autora apresenta os resultados da investigação intitulada "Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade", pesquisa interinstitucional realizada por volta dos anos 1990, que teve como objetivo principal levantar quais as principais motivações que levam os professores a tentarem romper com o "paradigma dominante", criando novas alternativas para o ensino universitário.

Para tanto, a pesquisa, metodologicamente, considerou três momentos: entrevista com os professores, observação *in loco* de aulas desses professores e questionários aplicados para os alunos. Os participantes da pesquisa, 13 professores de diferentes áreas do conhecimento, tinham como elemento comum "ter tido a ousadia de inovar em suas práticas em sala de aula" e terem se envolvido em processos formativos coordenados pela Universidade Federal de Pelotas, através de sua Pró-Reitoria de Graduação.

Na entrevista com os informantes, a autora observou que há traços comuns entre os professores, como, por exemplo: sua história de vida, a participação político-social mais ampliada e experiências diferenciadas em suas formações que marcaram suas vidas e, decorrente desses aspectos, a preocupação que têm em buscar estabelecer relações mais estreitas entre a teoria e a prática, levando o aluno para a produção.

Quando perguntado o que os fazia romper com o "paradigma dominante" das instituições em que trabalhavam, aulas em que o professor palestrava a respeito de algum tema, por exemplo, a maioria dos professores expressou que estava insatisfeito com o próprio trabalho. Contudo, a ruptura com o modelo dominante surgiu de alguma abertura na instituição em que esses docentes lecionavam. A autora aponta, a partir das entrevistas, a necessidade de uma estrutura da Universidade que facilite essa reconstrução, destacando a importância do trabalho coletivo, além de outros fatores envolvidos.

Quanto à prática pedagógica, os professores entrevistados davam ênfase para métodos mais "ativos". Chamam-se de métodos ativos práticas resultantes de situações concretas vivenciadas pelos alunos, nas quais os processos de pensamento e de ação são importantes.

Essas práticas também se baseavam em critérios claros de avaliação e na abertura para que alunos expusessem críticas a respeito das formas pelas quais se organizam as aulas e a aprendizagem na universidade; de forma a fazê-las movimentar o seu fazer.

Em um segundo momento, ao observar as aulas dos professores considerados inovadores, a autora pôde elencar alguns pontos que corroboravam as preocupações adiantadas por eles nas entrevistas, tais como: a relação professor-aluno mais horizontal, as tentativas de articulação entre teoria e prática, a organização do trabalho em sala de aula mobilizando a memória do aluno e as relações sociais mais amplas, especialmente a concepção de conhecimento e a pesquisa como eixo norteador do ensino.

Nesse sentido, os modelos alemão, francês e americano estão, de certa forma, permeando essas práticas de ensino. Isso porque a crença na pesquisa como norteadora vem do primeiro modelo, no qual o aluno questionador (advindo da experiência com a pesquisa) é o foco. No segundo modelo, francês, apresenta-se a postura que o professor teria de adotar frente aos alunos em fase de transição: a de tomá-los para si em uma forma de enredamento, nesses casos, pela pesquisa. E, por último, a "multiversidade" americana, na qual a maioria dessas rupturas em favor da prática da pesquisa se dava no momento em que o aluno teria de realizar algum trabalho no estágio ou na extensão. Surge, então, um processo de alinhavar as estruturas que se sedimentaram por anos. Trata-se de algo que rompe a simples exposição do aluno a conceitos e o leva para dentro da prática de pesquisa.

Quanto aos alunos, esses mostraram que, a partir das "aulas diferenciadas", puderam perceber que o conhecimento é um processo, que as formas coletivas e emancipatórias de construção do conhecimento são mais completas e que os professores são coerentes entre aquilo que defendem e o que fazem em sala de aula. Também conseguem vislumbrar que essas propostas de trabalho esbarram nas condições objetivas que a universidade e que o contexto social mais amplo os impõem.

Apesar de a autora ponderar, a todo o momento, que não tem a intenção de que esses elementos que se destacaram em sua pesquisa sirvam de modelos, é inegável que existem algumas premissas para que o trabalho de pesquisa e a prática ativa sejam algo efetivo na formação do jovem pesquisador, são elas: o trabalho em torno de dados, uma relação assimétrica (em que as funções estejam claras), mas não autoritária, o trabalho coletivo que tem por objetivo tornar questões de prática alvo para pesquisa. Em certa medida, temos aí as bases que norteiam o trabalho de estudo, pesquisa e produção do grupo de que participa a informante desta pesquisa.

Assim sendo, é preciso que se entenda que a escrita que se analisará aqui não se trata de um percurso solitário de produção, pois há a presença de um orientador e de um grupo de pesquisa que, dentre outras coisas, tem por base o princípio de fazer a leitura dos textos de seus membros antes que esses trabalhos sejam apresentados às instâncias oficiais. Todas essas especificidades precisam ser notadas para que se demarque a situação de produção desse texto; de maneira a perceber se há, quais são e como ocorrem as influências desses fatores na produção textual da nossa informante.

0.2 O Grupo de Estudos e sua influência na formação do jovem pesquisador[2]

Nesta seção, apresentamos o grupo de pesquisa de que participa a informante desta investigação, bem como o papel desse grupo na relação que ela desenvolveu com a pesquisa.

Formado em 2004, o *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* – GEPPEP – conta com 44 participantes (sendo 12 doutores, 13 doutorandos, 5 mestres, 6 mestrandos, 2 graduados e 6 graduandos[3]). O grupo é vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e tem por objetivo maior responder à seguinte questão: "Quais significados são atribuídos para os atos de ler e escrever por parte daqueles que se propõem a sustentar este exercício em contextos públicos?".

Pode-se notar que o interesse do grupo se volta para a produção da leitura e escrita na contemporaneidade. O objeto de estudo do GEPPEP são textos e suas respectivas versões produzidas em diferentes contextos, em especial, textos escolares e científicos. O foco dos estudos está em entender o engendramento do sujeito contemporâneo que não se baseia mais na constituição por meio do Complexo de Édipo, como postulado por Freud na teoria psicanalítica. Essa diferença advinda da constituição dos sujeitos em nossa sociedade traria algumas consequências para a leitura e escrita. Assim, o grupo busca compreender que ressignificações se tornam necessárias para:

> a) compreender os impasses na aquisição do sistema alfabético de representação? e

[2] Site do grupo, onde foram obtidas tais informações: http://paje.fe.usp.br/~geppep/site.htm.
[3] Trata-se da estatística feita em janeiro de 2013, podendo haver alterações desses números depois do encerramento da escrita deste trabalho.

> b) escrever textos acadêmicos que obtenham sustentação dos pares e possam circular em ambientes nos quais se dedicam à produção e à transmissão de conhecimentos?[4]

Estas interrogações deram origem ao projeto de pesquisa coletivo "Movimentos do Escrito", que se iniciou em 2009 e foi finalizado em 2012. Os trabalhos do grupo foram divididos em cinco eixos de pesquisa: "1) o que foi lido no texto escrito; 2) a influência da escrita na posição subjetiva; 3) a alfabetização; 4) O percurso de quem escreve; e 5) parcerias na escrita."

Nesses eixos, os integrantes do GEPPEP agrupam-se voluntariamente por interesses teóricos e de material comum de pesquisa. Desses interesses comuns, o grupo criou um banco de dados coletivo, que reúne textos produzidos na universidade e na escola básica. Assim, as pesquisas desenvolvidas no grupo nascem de um interesse particular do aluno e não funcionam como "mão de obra" de outros docentes.

É importante destacar que para que alguém passe a ser membro do grupo, é necessária a autorização dos coordenadores e alguns procedimentos: apresentação de um miniprojeto de pesquisa, com pergunta de pesquisa, delimitação do *corpus* a ser investigado, objetivos etc. Além disso, exige-se a presença ativa nas reuniões coletivas do grupo, que acontecem quinzenalmente.

Ao longo do processo de escrita de cada trabalho dos integrantes do grupo são realizadas "pequenas-bancas", que são formadas pelos próprios membros. Trata-se de um momento de debater o trabalho dos colegas e de avaliar não somente aspectos textuais do trabalho, mas, principalmente, a coerência da pesquisa e o caminho que vem sendo traçado pelo pesquisador. Esta atividade é realizada com todos os trabalhos antes de serem expostos à comunidade acadêmica e gera uma quantidade de versões reescritas bastante considerável, tendo em vista que após essa "pequena banca", os trabalhos sofrem muitas transformações.

0.2.1 Da informante

Passamos, então, à apresentação resumida do perfil da informante. É válido esclarecer que a escolha por Juliette se deu pelo acesso ao seu amplo material de pesquisa. Vinte e sete anos, a aluna possui bacharelado e licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com habilitação em Português e Francês, tendo concluído sua graduação em 2009. Atualmente é doutoranda da Faculdade de Educação da mesma universidade, sendo que os

[4] http://paje.fe.usp.br/~geppep/apresentacao.html

assuntos por ela investigados são: escrita, manuscritos, formação de professores, heterogeneidade discursiva e citação.

O material de pesquisa doado por ela, em alguma medida, facilitou o andamento deste trabalho, pois a informante guardava muito do que produzia, justamente por considerar o processo de escrita algo importante a ser pesquisado.

0.2.2 Do papel do Grupo de Estudos na formação de Juliette

Cabe aqui perceber em que medida um grupo de pesquisa é uma das opções para incluir o aluno de graduação na formação voltada para pesquisa. Sendo mais específicos, buscamos delinear em que medida a entrada e participação de Juliette no GEPPEP, desde o início de 2007, fez com que a aluna se engajasse no seu percurso de pesquisa.

A informante, desde que ingressou no grupo até março de 2009, realizou vinte e cinco participações em congressos, participou da organização de sete eventos, teve dois artigos publicados, fez três iniciações científicas, todas com financiamento e teve seu mestrado integralmente financiado pela CAPES. Por essa descrição, percebe-se uma implicação bastante grande com a pesquisa e com as atividades dentro da universidade.

Em conversa informal, Juliette atribui essa quantidade de produção, quer seja relativa à participação em congressos, quer expressa na quantidade de versões que produziu para cada um de seus textos, às atividades de reunião do grupo. E, principalmente, como consequência das "pequenas bancas", promovidas pelo grupo de pesquisa, feitas antes da entrega de trabalho (principalmente de seu segundo relatório).

Podemos, aqui, retomar o trabalho de Wolff (1993) no momento em que discorre a respeito das fases em que, muitas das vezes, o estudante se sente "perdido" por ser instado a tomar posição em uma fase de transição de forma tão às cegas. A nosso ver, o grupo do qual Juliette participa também reconhece que há fases importantes na vida do pesquisador em que esse necessita de um maior acompanhamento dos seus pares. Assim, essa atividade de "pequena banca", funciona como um recurso para direcionar o estudante. Vemos que não somente o orientador do trabalho como todo o grupo "tomam para si" a responsabilidade por "dar função a algo que inicialmente seria um sentimento de estar confuso" (WOLFF, 1993, p. 49).

Podemos aqui fazer outra referência à discussão acerca dos ideais das universidades: o que faz um grupo de estudo na direção de levar um jovem a querer ser pesquisador? Chamlian

(2003) afirma que cada universidade tem de ter claro quais setores quer preencher, pois hoje a indissossiabilidade entre pesquisa e ensino vem sendo questionada. A autora também retoma que existem três vertentes de formação para que a universidade percorra: o da profissionalização, o do ensino e o da pesquisa.

> De modo geral, podemos dizer que os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, em toda a parte, têm suas raízes no chamado "éthos acadêmico", que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa. Essa é, também, a lógica da própria organização institucional da universidade e a fonte de prestígio na atividade acadêmica. (CHAMLIAN, 2003, p. 42)

Dessa forma, caberia aos professores, cientes do *lócus* em que estão inseridos, e aqueles que almejam construir, fazer constantes tentativas para que se rompa com um ensino que seja meramente passivo. Autoras como Cunha (2005) e Lima (2000) defendem que há a possibilidade de realizar um ensino que se distancia do tradicional aprendizado passivo e que intersecciona essas três "vertentes"; tendo como pano de fundo a crença no papel de uma universidade que seja entendida nos seguintes termos: ensino, pesquisa e extensão. E, principalmente, que o aluno não tem de estar distante do ensino, pesquisa, ou da extensão, já que a formação pode e deve ser integrada.

No caso específico da formação de Juliette dentro do grupo de pesquisa, houve, sim, um engajamento dessas três vertentes. Isso aconteceu tanto porque ela encontrou no grupo um ambiente propício ao trabalho e à investigação quanto pela forma como ela se engajou nesse grupo, aproveitando a acolhida de cada um dos membros.

Antes de passar à apresentação do *corpus*, avaliamos como pertinente finalizar essa parte com um trecho de um texto da apresentação do livro *Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico*, escrita por Barzotto (2004). Nessas linhas, o autor retrata não só a clareza na função da universidade, mas na função docente:

> O desafio de levar às ultimas consequências uma formação universitária calcada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão começa pela exigência que se impõe ao professor de uma irreversível precipitação rumo ao desconhecido e pela coragem de assim o fazer mesmo sabendo que a transformação terá um efeito de retorno sobre os sujeitos que conduzem o trabalho, que também sairão da experiência transformados. O professor que se dedica a esta prática, passa, ele mesmo, por um deslocamento subjetivo a que podemos, de fato, chamar de experiência. (BARZOTTO, 2004, p. 11)

0.3 Da metodologia de coleta e organização do material

Quanto à forma de coletar e de catalogar os dados, o trabalho está baseado naquela conhecida como crítica genética. Em especial, baseamo-nos nas seguintes obras: *Criação em processo*: ensaios de crítica genética, organizada por Roberto Zular (2002) e *Universo da criação literária*, de Phillipe Willemart (1993)[5]. Dessa área, também partilhamos o foco no processo de composição de um texto.

Este item divide-se em duas partes principais: apresentação do que seja a área da crítica genética e em que medida este trabalho se aproxima e se distancia desta metodologia. Na primeira parte, para além de entender o que e quais passos caracterizam a metodologia; interessa delinear um perfil do trabalho com crítica genética, para destacar, posteriormente, os pontos de semelhança e os de diferença entre o trabalho desenvolvido pelos críticos geneticistas e o que será realizado nesta pesquisa.

0.3.1 Crítica genética: principais fundamentos dessa área de estudos

De acordo com Bosi, no prefácio ao livro de Willemart (1993), a crítica genética provém da junção da "crítica das fontes" ou filologia e da "crítica textual". Na primeira, procura-se depreender onde o autor foi "beber" para escrever o texto; já, na segunda, os autores tinham como foco "[...] garantir ou restituir a forma de um texto ou documento que, pelos naturais problemas de conservação, reprodução e transmissão, corriam o risco de não se preservarem em sua integridade [...]". (BRANDÃO, 2002, p. 9). A junção das duas vertentes resultou no estudo de cada "passo" de construção do texto para entender de onde vinham as inspirações, quais e como as fontes se constituíam em um texto genial, no caso da crítica genética voltada para textos literários.

Essa mudança de foco, do produto final para o processo de produção, foi permitida pelas modificações sociais e de meios de produção, e, assim, obras reconhecidas no início, principalmente literárias, deixam de ser apenas fruto de uma genialidade. Ao entender que o processo criativo estava para além da mimese, da inspiração, do furor poético, um grupo de

[5] Sabe-se que a crítica genética está alicerçada no trabalho com textos literários, principalmente para que se entenda a composição de um texto que gerou marcas para seu tempo ou para uma escola literária, marcando o nome do seu autor na história. Contudo, destaca-se que, neste trabalho, a crítica genética elucidou a prática de manuseio e organização do material disponibilizado pela informante.

pesquisadores franceses (1968) – baseados nos protestos estudantis franceses – decidiu tomar o processo de criação como análise. (ZULAR, 2002)

A partir desse novo olhar, foram elaboradas as etapas a serem seguidas por um geneticista; as quais são descritas por Philipe Willemart na introdução de seu livro "O universo da criação Literária" (1993), a saber:

1. Conseguir manuscritos (que poderiam ser digitalizadas ou não) – versões anteriores do texto publicado e declarado final;
2. Verificar autenticidade – no caso de escritos à mão;
3. Ordenar cronologicamente a produção/o material tentando depreender características tais como o ritmo de trabalho do autor; e
4. Analisar as marcas de cada peça, tentando estabelecer vínculo com o produto final.

Segundo Willemart, a análise não deverá ser baseada em uma noção evolucionista, isto é, o principal crivo não é a noção de melhora do texto com o passar do tempo, pelo contrário, cada peça é analisada em si. Em outras palavras, uma versão não é necessariamente causa para o texto seguinte, isso porque o objetivo ou a função do geneticista, para além de focar no produto, é "[...] discernir e entender o processo de criação" (WILLEMART, 1993, p.19).

Alguns dos principais fenômenos na composição do texto são: a rasura e a reescrita. De acordo com o autor, quando uma rasura é encontrada no texto, ou uma palavra é escolhida em detrimento da outra – na maioria dos casos – não há um motivo intrínseco à significação da palavra em relação à adequação com as regras sintáticas da língua. Essas escolhas são motivadas por um julgamento de adequação não consciente, de associações e de significados que aquele termo tenha para aquele autor. Nesse sentido, interessa a leitura dessas escolhas, das rasuras ou hesitações daquele que escreve frente a seu texto na medida em que pode apresentar algum padrão – mesmo que desconhecido por parte de quem escreveu.

Assim sendo, ao contemplar o processo, a crítica genética possibilita ao crítico considerar duas esferas do texto, a íntima e a pública. A questão "íntima" é central para o desenvolvimento deste trabalho na medida em que revela o questionamento do autor em relação ao próprio texto. Então, a crítica genética baseia-se no questionamento do ideal de unidade, pois o texto final não é uma versão pronta e acabada, como também todo o processo – o que se vê na rasura, na dúvida marcada, na intervenção de outras vozes nas muitas versões de um texto.

Feita esta primeira parte em que procuramos recuperar as bases da crítica genética – o processo, a rasura e a reescrita e as bases do olhar do geneticista – a relação de quem escreve com o texto, bem como a tentativa de comunicá-la, no que se segue procuramos delinear em que medida este trabalho se aproxima e se distancia da metodologia de trabalho desta dissertação.

0.3.1.1 Aproximações e distanciamentos deste trabalho com a crítica genética

Este trabalho assemelha-se ao da crítica genética, como definida por Phillipe Willemart (1993), pelo objeto que estuda: versões de textos anteriores ao que foi entregue e declarado como final. O segundo elemento de semelhança são os passos elaborados para o trabalho de ordenação de composição *corpus* das versões de textos: por meio da análise de marcas no texto que identifiquem seu processo de composição, constrói-se uma linha cronológica e se consegue observar as mudanças de uma versão para outra.

Outra semelhança é o fato de o texto não representar uma peça única e fechada, como mostram suas constantes reescritas, rasuras, como momentos de hesitação em que o público (antecipação de possíveis leitores) comparece à confecção do texto e modifica o termo inicialmente escolhido por quem escreve, por exemplo.

Contudo, diferentemente dessa área de pesquisa, o objetivo deste trabalho não está em perceber como esse processo se deu com vistas a chegar a um texto final. Isso porque o texto entregue, nesta pesquisa, também é considerado uma versão. Para além disso, entende-se que as reescritas de uma versão já apontam caminhos que podem representar, em alguma medida, o processo que ocorre ao longo da produção de um trabalho, como os relatórios que são objetos de análise desta pesquisa. Mais do que olhar as "determinações" ou as mudanças realizadas no texto, interessa-nos o processo formativo envolvido, pois estamos trabalhando com alunos em formação. Neste caso, o próprio texto analisado é considerado formativo, uma vez que se trata de um relatório que foi resultado de uma pesquisa de iniciação científica.

Essa escolha de voltar-se para o como foi feito baseia-se na ideia de que a análise do processo de criação diz muito a respeito da construção do texto. Estudamos as versões a fim de compreendê-lo de maneira que, ao focar um pequeno traço de posicionamento em cada texto, e por meio da análise de como são essas reescritas, percebamos em que medida Juliette interage com o que escreve (aproxima-se ou se distancia do que escreve).

Dizendo de outra forma, nosso foco está no fazer e no que esse fazer modifica o texto de quem escreve. Buscamos saber se é possível entender os movimentos e posições subjetivas de quem escreve no sentido de que ele entenda as leis que regulam o espaço sob o qual essa escrita irá circular, bem como antecipe as expectativas de seus possíveis leitores. Assim sendo, este trabalho se identifica com os estudos que estão sendo realizados com o grupo *Ensino, Texto & Criação* – ET&C quando toma a feitura de textos escolares, bem como seu *lócus* de produção para pensar esse fazer e suas consequências nas posições daqueles que escrevem (CALIL, 2004)[6].

Ao mudar a finalidade de olhar sobre o processo da escrita, não se visa a entender o texto pelo texto, mas se espera ter subsídios para perceber possibilidades de etapas, se assim podemos chamar, a serem recriadas em situações de aprendizagem do ato de escrever.

0.3.2 Do material recolhido à composição do *corpus*

O *corpus* deste trabalho faz parte do banco de dados do projeto coletivo *Movimentos do Escrito*, do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, que está sendo realizado entre 2009 a 2012, sob a coordenação geral dos pesquisadores Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto. Por meio da análise de versões de textos escolares e científicos, o grupo o projeto visa a mostrar que a imobilidade da escrita consiste em uma falácia, ou algo sem sustentação, já que:

> a) do ponto de vista de quem escreve, ocorrem vários movimentos com relação a sua própria palavra para que se produza um texto passível de interpretação pelo leitor;
>
> b) há mobilidade do ponto de vista de quem lê, isto porque um texto pode gerar movimentos, alterações, transmudações;
>
> c) há também movimento do ponto de vista do processo por meio do qual se escreve. Por exemplo, se tomarmos a análise das diversas versões de um texto é possível observar que as palavras se movimentam com maior ou menor propriedade até que venham a se depositar na fixidez de uma versão considerada final[7].

O trabalho investigativo do projeto foi organizado em cinco eixos temáticos:

---

[6] Exemplo de outro trabalho que se volta para a posição e intervenção de outros no fazer da escrita é um artigo em que Calil (2004) discute as falas e questionamento sobre sentidos, ou escolhas no fazer de um texto a dois em situação escolar, por conta das expectativas que se tem de determinado tipo de texto. Texto pode ser encontrado em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=CALIL%2C+Eduardo.+%282004%29+%22Rasura+oral+e+auton%C3%ADmia+no+processo+de+escritura%22.+Porto+Alegre%2C+v.39%2C+n.3%2C+p.+207-221%2C+setembro%2C+2004&hl=pt-BR&lr=>

[7] Texto retirado do site do grupo de pesquisa. <http://paje.fe.usp.br/~geppep/movimentosdoescrito.html>. Acesso em jan. de 2013.

1. *O que foi lido no texto escrito*: diz respeito à investigação sobre os modos que as palavras de terceiros são incorporadas por quem escreve;
2. *A influência da escrita na posição subjetiva*: eixo em que a investigação é voltada para as alterações perceptíveis na posição mapeada pela escrita do informante durante o seu percurso investigativo;
3. *A alfabetização*: estuda como um sujeito paulatinamente se apropria da leitura e da escrita;
4. *O percurso de quem escreve*: eixo em que investigação se pauta nas transformações existentes entre as diversas versões de um mesmo texto; e, por fim,
5. *As parcerias para a escrita*: que investiga as influências exercidas pelo parceiro (professor, orientador, amigo etc.) no percurso de quem se propõe a escrever.

O banco de dados, disponibilizado *on-line* para os pesquisadores do GEPPEP, é composto por versões dos textos escritos por um mesmo informante ao longo do seu processo de formação e por textos que, de diferentes modos, foram mobilizados pelo escritor, entre outros: referencial bibliográfico, dados para a composição do *corpus*, material de consulta etc. Até o momento, esses textos são divididos em dois grandes grupos: *Escritos universitários* (com 1.236 arquivos já publicados) e *Escritos da escola básica* (com 53 arquivos). É importante frisar que este banco ainda está em construção e em processo de publicação dos materiais que já estão organizados, o que significa que esses números aumentarão de maneira significativa.

O presente trabalho insere-se no eixo 2: *a influência da escrita na posição subjetiva daquele que escreve*. Como já colocado, o material que forma o *corpus* da pesquisa é composto pela produção de uma pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, denominada como Juliette.

A produção, que corresponde ao período de março de 2007 a setembro de 2007, consiste nas versões da primeira iniciação científica da aluna. No período de outubro de 2007 a março de 2008, a produção consiste nas versões do relatório da segunda iniciação científica. As versões correspondentes ao período seguinte, de novembro de 2008 a março de 2009, são referentes à terceira iniciação científica.

Ao todo, Juliette doou mil quinhentos e cinquenta (1550) versões de textos; sendo: 190 arquivos digitalizados (versões impressas ou manuscritas que foram digitalizados e transformados em arquivos de computador) e 1360 versões digitais (salvas em computador).

O *corpus*, além dos rascunhos da produção das três iniciações, é composto por todo material que a aluna produziu neste período, tais como: resumos dos congressos de que participou, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas, anotações da orientadora etc.

Para organização do material, inicialmente, realizamos a leitura das versões finais dos relatórios. Isso possibilitou-nos identificar o tema das três pesquisas a fim de que um próximo passo fosse localizar os arquivos relacionados a cada relatório. Posteriormente, essa organização foi completada com os arquivos de outros textos que, de alguma maneira influenciaram a escrita das versões intermediárias daquele relatório final. Isto é, foram analisados e trazidos para compor em ordem cronológica de escrita resumos, fichamentos e capítulos de trabalhos que entremearam a escrita desses relatórios.

Elaboramos tabelas que sistematizam o *corpus* da pesquisa. Essas tabelas abrangem não apenas as versões do relatório final, mas também versões do projeto de pesquisa de Juliette e documentos em que são reportadas algumas das considerações do parecerista do primeiro relatório de iniciação científica. Esses documentos serão importantes em nossa análise no momento em que vamos buscar perceber tanto a relação da informante com o ato de escrever quanto com a relação inicial dela com os leitores específicos de seu texto, a saber, orientador e parecerista.

Do material cedido por Juliette, excluímos, para a realização deste trabalho, as versões dos artigos escritos pela informante e aquelas referentes ao projeto do mestrado.

Tabela 0.1 – Constituição do relatório de iniciação científica 1

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
1	E-mail com roteiro para o pré-projeto de pesquisa (1)	3	2007
2	E-mail com roteiro para o pré-projeto de pesquisa - com anotações da informante (2)	4	2007
3	Orientações para a escrita de um projeto de pesquisa	3	2007
4	Esboço do projeto de IC I – manuscrito	1	2007
5	Fichamento do texto Estética da criação verbal de Mikhail Bakhtin	1	2007
6	Pré-Projeto de IC I - manuscrito	2	2007
7	Pré-Projeto de IC I	1	2007
8	Diretrizes para um projeto de pesquisa- com anotações da informante	2	2007
9	Projeto de IC I- com anotações da informante e da orientadora (1)	3	2007

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
10	Projeto de IC I (2)	1	2007
11	Projeto de IC I - manuscrito (3)	4	2007
12	Projeto de IC I (4)	3	
13	Projeto de IC I (5)	6	2007
14	Capa do projeto de IC I	1	2007
15	Corpus IC I - Notícias *on-line* sobre a visita do Bush ao Brasil	12	2007
16	Corpus IC I - Reportagem sobre o Papa Bento XVI - Revista Fórum	5	2007
17	Corpus IC I - Notícias on-line sobre a visita do Papa ao Brasil	128	2007
18	Corpus IC I - Notícias impressas sobre a visita do Papa Bento XVI ao Brasil	9	2007
19	Anotações manuscritas	9	2007
20	Análise das notícias da vinda do ***Bush***[8] e do Papa Bento XVI ao Brasil- manuscrito (1)	7	2007
21	Relatório de IC I- com anotações da informante (1)	2	2007
22	Relatório de IC I (2)	15	2007
23	Relatório de IC I (2) – da pg. 1 a 6, com anotações da orientadora e da informante	8	2007
24	Relatório de IC I (3)	15	2007
25	Relatório de IC I (4)	15	2007
26	Relatório de IC I (5) – com análise manuscrita	6	2007
27	Relatório de IC I (6) – com anotações da orientadora e informante	6	2007
28	Relatório de IC I (7) - com anotações da orientadora e informante	15	2007
29	Relatório de IC I (7) da pg. 7 a 15- com anotações da orientadora e informante	9	2007
30	Relatório de IC I (8) - p. 02 em diante, com anotações da orientadora e informante	25	2007
31	Relatório de IC I (9) da pg. 16 em diante – com anotações da informante	18	2007
32	Relatório de IC I (10)	27	2007
33	Relatório de IC I (11)	57	2007
34	Relatório de IC I(12) da pg. 2- 49- com anotações da orientadora	48	2007
35	Relatório de IC I (13) da pg. 11-62- com anotações da orientadora e da informante	56	2007
36	Relatório de IC I (14)	70	2007
37	Relatório de IC I (15)- versão da orientadora	72	2007

[8] Análise feita em tópicos que serão transformados em texto na versão (2)

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
38	Relatório de IC I (15) - versão da informante com anotações da orientadora e da informante	76	2007
39	Relatório de IC I (16) da pg. 50-91- com anotações da orientadora e da informante	45	2007
40	Relatório de IC (17)	97	2007
41	Anotações manuscritas - Projeto e Relatório de IC I	26	2007
42	Resumo do Relatório de IC I	1	2007
43	Constituição do projeto de ICI (1)	6	2007
44	Constituição do projeto de ICI (1)- com anotações da informante	8	2007
45	Constituição do projeto de ICI de IC I (2)	10	2007
46	Constituição do projeto de ICI de IC I (3)	9	2007
47	Objetivo e corpus do Relatório de IC I (1)	4	2007
48	Objetivo e corpus do Relatório de IC I (2)	4	2007
49	Problema e justificativa do Relatório de IC I (1)	2	2007
50	Problema e justificativa do Relatório de IC I (2)	1	2007
51	Item 3.1 do Relatório de IC I- manuscrito	3	2007
52	Item 1.5 do Relatório de IC I - com anotações da orientadora	4	2007
53	Item 5.3 do Relatório de IC I- com anotações da informante	7	2007
54	Objetivos de Relatório de IC I (1)	2	2007
55	Objetivos do Relatório de IC I (2)	3	2007
56	Objetivos do Relatório de IC I (3)	1	2007
57	Objetivos específicos	1	2007
58	Anotações manuscritas - Relatório de IC I e Apresentação de comunicação em evento de grupo de pesquisa	17	2007
59	Anotações manuscritas – Relatório de IC I	9	2007
60	Metodologia do Relatório de IC I	2	2007
61	Anotações manuscritas - Relatório de IC I e de comunicação em congresso	32	2007
62	Fichamento do manual de redação Folha de São Paulo - digitado (1)	2	2007
63	Fichamento do manual de redação Folha de São Paulo- com anotações da orientadora (1)	4	2007
64	Fichamento do texto de Rocco (1981) - manuscrito (1)	3	2007
	Fichamento do texto de Rocco (1981) (2)	4	2007
65	Fichamento do texto de Rocco (1981) (3)	3	2007
66	Fichamento do texto de Pécora (1992)	1	2007
67	Fichamento do texto de Perrelman &Tyteca (2005)	4	2007
68	Fichamento do texto de Ducrot (1977)	4	2007
69	Fichamento do texto de Geraldi (1995)	8	2007
70	Anotações da informante	18	2007
71	Texto sobre a diferença entre eu e o sujeito	2	2007

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
72	Resumo apresentado em congresso	1	2007
73	Texto para a apresentação de congresso COLE (1)	17	2007
74	Texto para a apresentação de congresso COLE (2)	13	2007
75	Texto para a apresentação de congresso COLE (3)	11	2007
76	Texto para a apresentação de congresso COLE (4)	4	2007
77	Texto para a apresentação de congresso COLE (5)	5	2007
78	Texto para a apresentação de congresso COLE (6)	10	2007
79	Texto para a apresentação de congresso COLE- Versão final (7)	10	2007
80	Autorização de publicação do texto nos anais de congresso	1	2007
81	Anotações – esquema manuscrito	9	2007
82	Esquema para apresentação no COLE (1)	4	2007
83	Esquema para apresentação no COLE (2)	5	2007
84	Modelo para organização do relatório	1	2007
85	Lista de Tarefas do informante 1	1	2007
86	Lista de Tarefas da informante 2	1	2007
87	Esclarecimentos preliminares	1	2007
88	Esclarecimentos preliminares- com anotações da orientadora	1	2007
89	Solicitação de renovação de Bolsa – justificativa IC I	2	2007
90	Atestado de frequência do mês de setembro de 2010	1	2007
91	Tabela de notícias da visita do Papa Bento XVI no Brasil	1	2007
92	Notícias da visita do Papa Bento XVI ao Brasil	3	2007
93	Lista de tabelas do relatório de IC I	1	2007
94	Lista de imagens da visita do Papa Bento XVI ao Brasil	1	2007
95	Lista de notícias sobre a visita do Papa Bento XVI ao Brasil	10	2007
96	Item 4.2.2- Análise das notícias da folha on-line sobre a visita do Papa Bento XVI ao Brasil	14	2007
97	Sumário do relatório de IC I (1)	1	2007
98	Sumário do relatório de IC I (2)	1	2007
99	Sumário do Relatório de IC I (3)	1	2007
100	Problemas verificados pelo parecerista- com comentários da informante	4	2007
101	Leitura - Capítulo 3 da dissertação de um colega do grupo de estudos da informante (1)	15	2007
102	Leitura - Capítulo 3 da dissertação de um colega do grupo de estudos da informante (2)	19	2007
103	Texto de comunicação em evento de grupo de pesquisa (1)	13	2007

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
104	Texto de comunicação em evento de grupo de pesquisa (2)	20	2007
105	Texto de comunicação em evento de grupo de pesquisa (3)	7	2007
106	Texto de comunicação em evento de grupo de pesquisa (4)	8	2007
107	Modelo de handout – leitura	1	2007
108	Handout de comunicação em evento de grupo de pesquisa (1)	3	2007
109	Handout de comunicação em evento de grupo de pesquisa (2)	1	2007
110	Handout de comunicação em evento de grupo de pesquisa (3)	1	2007
111	Autorização de publicação (out)	1	2007
112	Texto para apresentação em evento de iniciação científica (1)	1	2007
113	Texto para apresentação em evento de iniciação científica (2)	1	2007
114	Atestado de frequência – novembro	1	2007
115	Atestado de frequência – dezembro	1	2007

Quadro 0.2 – Constituição do relatório de iniciação científica 2

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
1	Projeto de IC II (1) – com intervenções da orientadora	14	2007
2	Projeto de IC II (2) (1/12)	10	2007
3	Projeto de IC II (3) (12/12)	09	2007
4	Projeto de IC II (4) (21/01)	11	2008
5	Projeto de IC II (5) – com intervenções da orientadora	11	2008
6	Projeto de IC II (6) (4/03)	11	2008
7	Projeto de IC II (7) (11/03)	16	2008
8	Projeto de IC II (8) (13/03) Alteração cosmética – formatação de letra	16	2008
9	Projeto de IC II (8) – com anotações manuscritas	16	2008
10	Troca de e-mail salvo em editor de texto pela informante (21/03)	1	2008

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
11	Relatório parcial de IC2 (1) (17/03)	25	2008
12	Relatório parcial de IC 2 (1) (março)– com anotações da informante	25	2008
13	Relatório parcial de IC 2 (2) (19/03) – com intervenções da orientadora	20	2008
14	Relatório parcial de IC2 (3) (20/03) – com intervenções da orientadora	20	2008
15	Relatório parcial de IC2 (4) (21/03)	21	2008
16	Relatório parcial de IC 2 (5) (22/03) – com intervenções da orientadora [leituras]	25	2008
17	Relatório parcial de IC 2 (5) (22/03) – com intervenções de uma colega [S’] de grupo de pesquisa	27	2008
18	Relatório parcial de IC 2 (6) (22/03)	25	2008
19	Relatório parcial de IC 2 (7) (23/03) – com intervenções da orientadora e de uma colega [M’] do grupo de pesquisa até a p.13 1	26	2008
20	Relatório parcial de IC 2 (7) (23/03) – com intervenções da orientadora e de uma colega [M’] do grupo de pesquisa 2	26	2008
21	Relatório parcial de IC 2 (8) (23/03) – com um comentário de leitura de uma colega [A] do grupo de pesquisa 1	26	2008
22	Relatório parcial de IC 2 (8) (23/03) – com intervenções de uma colega [A] do grupo de pesquisa 2	27	2008
23	Relatório parcial de IC 2 (9) (24/03)	26	2008
24	Relatório parcial de IC 2 (9) – com intervenções da orientadora	27	2008
25	Relatório parcial de IC 2 (10) (24/04)	27	2008
26	Relatório parcial de IC 2 (11) (25/04)	27	2008
27	Relatório parcial de IC 2 (12) (07/05)	27	2008
28	Relatório parcial de IC2 (13) (03/06)	27	2008
29	Relatório parcial de IC2 (13) – com intervenções da orientadora	30	2008
30	Item 3 Análise do *corpus* da IC2(1) - manuscrita	4	2008
31	Item 3 do relatório parcial – constituição do banco de dados da IC II em texto (2)	7	2008
32	Item 3 Notícias e análise manuscritas	19	2008
33	Item 3 Notícia e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ (1)	1	2008
34	Item 3 Notícia e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ (2) (25/4)	1	2008

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
35	Item 3 Notícia e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ (3) (1/5)	1	2008
36	Item 3 Notícia e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ (4) (5/5)	3	2008
37	Item 3 Notícia e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ (5) – com intervenções da orientadora	3	2008
38	Item 3 Notícias e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ em texto (6) (7/5)	3	2008
39	Item 3 Notícias e análise ‘A verdadeira autonomia universitária’ em texto (7) (3/6)	5	2008
40	Análise do *corpus* (5/5)	1	2008
41	Item 3.1.2 A construção de um imaginário: o uso de predicados (1) (3/06)	7	2008
42	Item 3.1.2 A construção de um imaginário (2) (3/6)	10	2008
43	Item 3.1.2 A construção de um imaginário (3) (30/06) - com intervenções da orientadora	8	2008
44	Item 3.1.2 A construção de um imaginário: o uso de predicados (4) (1/07)	10	2008
45	Item 3.1.2 A construção de um imaginário (5) – com intervenções da orientadora	10	2008
46	Item 3.1.2 A construção de um imaginário: o uso de predicados (5)	11	2008
47	Solicitação de renovação de Bolsa (24/08) – texto base justificativa de renovação de IC1	6	2008
48	Solicitação de renovação de Bolsa (8/11)	6	2008
49	Relatório final de IC2 (1) (07/07)	41	2008
50	Relatório final de IC2 (2) (09/07)	40	2008
51	Relatório final de IC2 (3) (julho) – com intervenções da orientadora	40	2008
52	Relatório final de IC2 (4) (14/07) – com anotações da informante	31	2008
53	Relatório final de IC2 (20/07) – em forma de artigo, apresentado na USP Leste	10	2008
54	Relatório final de IC2 (5) (24/07) – com anotações da informante	30	2008
55	Relatório final de IC2 (6) (03/08)	30	2008
56	Relatório final de IC2 (7) (03/08)	30	2008
57	Relatório final de IC2 (8) (julho) – com intervenções da orientadora	35	2008
58	Relatório final de IC2 (8) (julho) – com intervenções de colega leitor [E]	50	2008
59	Relatório final de IC2 (8) (julho) – com intervenções de colega leitor [M’’]	35	2008

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
60	Relatório final de IC2 (8) (julho) – com intervenções da orientadora e da informante	36	2008
61	Relatório final de IC2 (8) – anotações sobre o título	2	2008
62	Relatório final de IC2 (9) (13/08)	33	2008
63	Relatório final de IC2 (10) (22/10)	33	2008
64	Relatório final de IC2 (11) (22/10)	33	2008
65	Relatório final de IC2 (12) (23/10)	34	2008
66	Relatório final de IC2 (13) (23/10)	34	2008
67	Relatório final de IC2 (14) (24/10)	33	2008
68	Relatório final de IC2 (15) (24/10)	33	2008
69	Relatório final de IC2 (16) (25/10)	33	2008
70	Relatório final de IC2 (17) (25/10)	33	2008
71	Relatório final de IC2 (18)	35	2008
72	Relatório final de IC2 (19) (27/10)	33	2008
73	Relatório final de IC2 (20) (27/10) – com intervenções da orientadora	33	2008
74	Relatório final de IC2 (21) (28/10) – com intervenções da orientadora	33	2008
75	Relatório final de IC2 (22) (28/10) – com intervenções da orientadora	31	2008
76	Relatório final de IC2 (23) (28/10) – com intervenções da orientadora	31	2008
78	Relatório final de IC2 (24) (28/10) – com intervenções da orientadora	31	2008
79	Relatório final de IC2 (25) (29/10) – com comentários de colega [E]	31	2008
80	Relatório final de IC2 (26) (29/10) – com comentários de colega [E]	32	2008
81	Relatório final de IC2 (27) (29/10) – com intervenções da orientadora	31	2008
82	Relatório final de IC2 (28) (29/10)	32	2008
83	Relatório final de IC2 (29) – com anotações da informante	39	2008
84	Relatório final de IC2 (30)	34	2008
85	Relatório final de IC2 (31)	34	2008
86	Anotações sobre tabela de análise	1	2008
87	Tabela de análise de notícias (1) (25/4)	3	2008
88	Tabela de análise de notícias (2) (1/5)	4	2008
89	Tabela de análise de notícias (3) (5/5)	9	2008
90	Tabela de análise de notícias (4) (7/5)	11	2008
91	Tabela de análise de notícias (5) – com comentários da orientadora	11	2008
92	Tabela de análise de notícias (6) (12/5)	13	2008
93	Tabela de análise de notícias (7)	12	2008

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
94	*Corpus* do ESP, reportagens de capa sobre a greve na USP	21	2008
95	*Corpus* do ESP, reportagens de caderno vida sobre a greve na USP	84	2008
96	*Corpus* do ESP, reportagens de caderno de Notas e informações a greve na USP	10	2008
97	Anexo com transcrição das notícias analisadas para o relatório parcial (3/8) (1)	2	2008
98	Anexo com transcrição das notícias analisadas para o relatório parcial (3/8) (2)	6	2008
99	*Corpus* final	2	2008
100	Apresentação em evento 'Identificação imaginária' – dados selecionados (1)	4	2008
101	Apresentação em evento 'Identificação imaginária' – texto com intervenção da orientadora (2)	8	2008
102	Apresentação em evento 'Identificação imaginária' – bilhete com pedido de bibliografia	1	2008
103	Apresentação em evento 'Identificação imaginária' – resumo	1	2008
104	Apresentação de trabalho para a disciplina da orientadora em texto – Ensino de leitura (com marcações da informante)	11	2008
105	Apresentação de trabalho para a disciplina da orientadora em Lâminas – Ensino de leitura	29	2008
106	Artigos 'Delegando decisões: o jornal e a relação com o leitor' e 'A formação de opinião' – primeiro com anotações da orientadora	13	2008
107	Modelo para elaboração de relatório final – FAFE	1	2008
108	Modelo para elaboração de relatório final – CNPq	1	2008
109	Autorização de publicação (29/10)	1	2008
110	Resenha do texto de Foucault (1996) retirada do relatório de uma colega de grupo de estudos (1)	3	2008
111	Resenha do texto de Foucault (1996) retirada do relatório de uma colega de grupo de estudos – com recortes (2)	1	2008
112	Fichamento do texto de Foucault (1996)- com marcações pintadas pela informante	2	2008
113	Fichamento do texto de Lacan (1998)	2	2008
114	Esquema Identificação	1	2008
115	Fichamento do texto de Cherchia sobre predicados e modificadores	1	2008
116	Fichamento do texto de Ducrot (1981)	2	2008
117	Texto lido – Artigo: *A bolha ideológica e o destino do jornalismo*, de Nilson Lage	14	2008

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
118	Texto lido – Artigo: *Nova mídia e Educação*, de Pedro Demo	43	2008
119	Texto lido – Artigo: *A iconicidade, a leitura e o projeto do texto*, de Simões & Dutra	27	2008
120	Texto lido – Artigo: *Projeto de texto e iconicidade*, de Darcilia Simões	15	2008
121	Texto lido – Artigo: *CTI Viva: Uma proposta de pesquisa multidisciplinar e multimídia*, de Robson Bastos da Silva	7	2008
122	Texto lido – Artigo: *As novas tecnologias na formação de um pedagogo*, de Carlos Alves Rocha	14	2008
123	Texto lido – Artigo: *É possível uma linguagem crítica na educação?*, de Raquel de Almeida Moraes	12	2008
124	Texto lido – Resenha: *Destecendo as teias da mídia*, de Ezequiel Teodoro da Silva	4	2008
125	Texto lido – Programação de evento: *Seminário, Educação e Leitura*	3	2008
126	Texto lido – Apresentação de evento: *A interação possível entre mídia e educação*	2	2008
127	Texto lido – Texto de anais de seminário?: *A educação e a mídia*, de Ghilhardo-Lucena	4	2008
128	Texto lido – Tese: *A constituição do discurso da mudança*, de Émerson de Pietri	202	2008
129	Texto lido – Tese: *O funcionamento textual-discursivo dos rótulos em artigos de opinião*, de Maria Angélica Freire de Carvalho	286	2008
130	Texto lido – Tese: *O sentido no meio da rua, no meio do redemoinho*, de Carlos Alberto Ferreira Tenreiro	119	2008
131	Texto lido – Tese: *O uso da hipermídia para o ensino e aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira*, de Patrícia Nora de Souza	317	2008
132	Atestado de frequência – janeiro	1	2008
133	Atestado de frequência – fevereiro	1	2008
134	Atestado de frequência – abril	1	2008
135	Atestado de frequência – maio	1	2008
136	Atestado de frequência – junho	1	2008
137	Atestado de frequência – julho	1	2008
138	Atestado de frequência – agosto	1	2008
139	Atestado de frequência – setembro	1	2008
140	Atestado de frequência – outubro	1	2008
141	Atestado de frequência – novembro	1	2008
142	Atestado de frequência – dezembro	1	2008

Tabela 0.3 – Constituição do relatório de iniciação científica 3

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
1	Pré-descrição do material (1) (21/11)	2	2008
2	Pré-descrição do material (2) (22/11)	9	2008
3	Pré-descrição do material (3) (25/11)	10	2008
4	Descrição do material (1) (25/7)	2	2008
5	Descrição do material (2) (28/7)	3	2008
6	Descrição do material (3) (28/7)	8	2008
7	Descrição do material (4) (29/7)	6	2008
8	Descrição do material (5) (30/7)	6	2008
9	Descrição do material (6) (30/7)	7	2008
10	Descrição do material (7) (31/7)	11	2008
11	A escrita na contemporaneidade – a que outro se dirigir (1) (2/7)	2	2008
12	A escrita na contemporaneidade – a que outro se dirigir (1) – com comentários da orientadora	2	2008
13	A escrita – anotações manuscritas	2	2008
14	A escrita na contemporaneidade – a que outro se dirigir (2) (11/08)	2	2008
15	Solicitação de renovação de bolsa (1) (6/8)	4	2008
16	Solicitação de renovação de bolsa (2) – com anotações da informante	5	2008
17	Solicitação de renovação de bolsa (3) – com anotações da informante	5	2008
18	Solicitação de renovação de bolsa (4) (10/8)	5	2008
19	Solicitação de renovação de bolsa (5) (13/8) – com intervenções da orientadora	6	2008
20	Solicitação de renovação de bolsa (6) (13/8) – com anotações da informante	9	2008
21	Anexo A – descrição do corpus com anotações manuscritas da orientadora (1)	11	2008
22	Anotações manuscritas (2)	9	2008
23	Anexo A – descrição do material (13)	4	2008
24	Anexo A – descrição do material (8) (3/8)	1	2008
25	Descrição do material (9)	1	2008
26	Anexo A - descrição do material (10) (3/8)	11	2008
27	Anexo A - descrição do material (11) (6/8)	8	2008
28	Anexo A - descrição do material (12) (11/8)	5	2008
29	Anexo A - descrição do material (13) (11/8) noite	4	2008
30	Solicitação de renovação de bolsa (7) (18/8) - com anotações da informante	10	2008
31	Solicitação de renovação de bolsa (8) (18/8) - com anotações da informante	10	2008

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
32	Solicitação de renovação de bolsa (9) (19/8)	11	2008
33	Solicitação de renovação de bolsa (10) (21/8)	10	2008
34	Justificativa de renovação de bolsa FEUSP (21/8) (1)	1	2008
35	Capa de solicitação de renovação de bolsa (21/8)	1	2008
36	Solicitação de renovação de bolsa (11) – intervenções da orientadora	13	2008
37	Solicitação de renovação de bolsa (12) (22/8) – intervenções da orientadora	10	2008
38	Solicitação de renovação de bolsa (13) (22/8)	8	2008
39	Solicitação de renovação de bolsa (14) (25/08) – com intervenções manuscritas da orientadora	12	2008
40	Justificativa de renovação de bolsa FEUSP (22/8) (2)	1	2008
41	Justificativa de renovação de bolsa FEUSP (3)	7	2008
42	Tabela postada em site (1) (outubro)	4	2008
43	Tabela postada em site (2) (5/11)	3	2008
44	Tabela postada em site (3) (14/11)	3	2008
45	Tabela postada em site (4) (15/11)	7	2008
46	Tabela postada em site (5) (16/11)	8	2008
47	Tabela postada em site (6) (2/12)	13	2008
48	Tabela postada em site (7) (2/12)	10	2008
49	Tabela postada em site (8) (2/12)	10	2008
50	Tabela postada em site (9) (8/12)	10	2008
51	Tabela postada em site (10) (10/12)	11	2008
52	Ficha de pesquisa (1) (1/12)	1	2008
53	Ficha de pesquisa (2) (1/12)	1	2008
54	Ficha de pesquisa (3) (1/12)	1	2008
55	Ficha de pesquisa (4) (7/12)	1	2008
56	Ficha de pesquisa (5) (1/3)	1	2009
57	Relatório Parcial de IC 3(1)(1/03) – com comentários da informante e orientadora	12	2009
58	Relatório Parcial de IC 3 (2)(3/12)	11	2009
59	Relatório Parcial de IC 3 (3) (3/12)	11	2009
60	Relatório Parcial de IC 3 (4) (3/12) tarde	12	2009
61	Relatório Parcial de IC3 (5)	10	2009
62	Texto intervenção de orientadora (problema, justificativa e objetivo de IC3)	1	2009
63	Relatório Parcial de IC 3(6)(10/03) – com comentários da orientadora	13	2009
64	Relatório Parcial de IC 3(7)(11/03) – com intervenções da orientadora	13	2009
65	Relatório Parcial de IC 3(8)(12/03) – com intervenções da orientadora [inserção de alguns parágrafos e da lista do corpus]	26	2009

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
66	Mapeamento das ocorrências de citações (1) (2/3)	2	2009
67	Mapeamento das ocorrências de citações (2) (3/3)	9	2009
68	Mapeamento das ocorrências de citações (3) (3/3)	9	2009
69	Mapeamento de como as citações aparecem (1) (3/3)	9	2009
70	Mapeamento de como as citações aparecem (2) (3/3)	9	2009
71	Relatório Parcial de IC 3(9) – com intervenções da orientadora e da informante	16	2009
72	Relatório Parcial de IC 3(10) (12/03) – com anotações da informante	24	2009
73	Relatório Parcial de IC 3(11) (17/03) – com anotações da informante	30	2009
74	Relatório Parcial de IC 3(12) (18/03)	33	2009
75	Relatório Parcial de IC 3(13) (19/03)	35	2009
76	Relatório Parcial de IC 3(14) (20/03)	35	2009
77	Relatório Parcial de IC 3(15) – com intervenções da orientadora	36	2009
78	Relatório Parcial de IC 3(16) (20/03)	35	2009
79	Relatório Parcial de IC 3(17) (21/03)	34	2009
80	Relatório Parcial de IC 3(18) (24/03) - com comentários de colega de grupo [E’’]	31	2009
81	Relatório Parcial de IC 3(19) (25/03) – com comentários da orientadora	34	2009
82	Relatório Parcial de IC 3(19) (25/03) – com comentários de colega 2 [J]	37	2009
83	Texto com comentários de colega 2 [J]	3	2009
84	Relatório Parcial de IC 3(19) (25/03) – com comentários de colega 3 [M’’]	36	2009
85	Relatório Parcial de IC 3(20) (28/03)	37	2009
86	Relatório Parcial de IC 3(21) (29/03) – com comentários da orientadora	39	2009
87	Relatório Parcial de IC 3(22) (30/03) – com comentários da orientadora	40	2009
88	Relatório Parcial de IC 3(22) (30/03) – com comentários da colega [E’’]	39	2009
89	Relatório Parcial de IC 3(22) (30/03) – com comentários da colega 3 [M’’]	40	2009
90	Relatório Parcial de IC 3(23) (30/03)	40	2009
91	Projeto – Transformações no processo da escrita (1)	2	2009
92	Descrição de atividades (1) - iniciação, mestrado	2	2009
93	Descrição de atividades (2) – acadêmicas, científicas e profissionais	4	2009
94	Anotações manuscritas da informante	3	2009

Número	Descrição	Número de páginas	Ano
95	Atestado de frequência – janeiro	1	2009
96	Atestado de frequência – fevereiro	1	2009
97	Atestado de frequência – março	1	2009
98	Atestado de frequência – abril	1	2009
99	Atestado de frequência – maio	1	2009

Cabe esclarecer que se realizaram as seguintes etapas de pesquisa:

1. Leitura das versões dos três relatórios finais com o objetivo de buscar o tema tratado pela informante em cada um dos relatórios.
2. Identificados os temas, foram selecionados os termos que os resumissem.
3. Posteriormente, para estabelecer quais e como as modalidades eram relacionadas a esses termos, utilizou-se como critério de análise descrever quais verbos regiam os temas nas orações.

Posteriormente, fizemos uma nova leitura dos relatórios finais. Com base nessa leitura, percebemos a possibilidade de, focando apenas nas versões finais, buscar se a posição subjetiva de Juliette, expressa pela modalidade em que os verbos escolhidos se encontravam, poderia ser localizada. Para verificar essa posição inicial, foram cotejadas mais três versões do primeiro relatório de iniciação científica.

Por fim, a leitura das versões se deu com objetivo de entender se houve transformações linguístico-discursivas no que concerne à modalidade dos verbos empregados. Posteriormente, analisamos quais poderiam ser as motivações dessas transformações (por exemplo, leitura de pareceristas ou do orientador) e se a posição de Juliette sobre os temas que escrevia se alterou.

Importante dizer que o trabalho de pesquisa com versões se justifica porque a leitura de versões se presta a identificar os enunciados aos quais o texto final de um relatório, por exemplo, responde e é organizado. Explicando melhor, ao tomar como pressuposto a afirmação de Bakhtin (1997) a respeito de os enunciados comportarem tanto a fala à qual eles respondem quanto a resposta (conhecida como natureza dialógica do enunciado), entende-se que o enunciado, chamado de texto, também contém em si os pressupostos aos quais respondem e as respostas a eles dadas por quem produz o texto. Quando escreve, aquele que produz marca textualmente, por meio de algum traço, a modalidade linguística em elementos linguísticos, sua posição e julgamento. Dessa maneira, para identificar essas marcas e pistas

deixadas por quem escreve, é necessário observar quais enunciados pressupostos são respondidos, quais respostas são dadas e de que forma isso ocorre.

Vale ressaltar que essas respostas não são estáticas, elas são mutáveis em função de outros argumentos encontrados, por exemplo, nos outros textos que circulam na academia, nas interações com esses saberes questionados e apresentados por seus leitores, professor orientador, parecerista.

Importa dizer, neste momento, que esta dissertação está dividida em quatro capítulos, mais as considerações finais. No primeiro, buscamos delinear o conceito de escrita é esse é entendido neste trabalho. No segundo, faremos uma exposição, a partir dos estudos linguísticos, do conceito de enunciação para dar a ver como ele se apresenta no texto, por meio da utilização da categoria “modalidade linguística”. Os terceiros e quartos capítulos são dedicados à análise dos dados e, por fim, nas considerações finais busca-se tecer as principais descobertas e conclusões deste trabalho.

Neste capítulo, tem-se como objetivo recuperar elementos cuja justaposição pode auxiliar na demarcação do que está em jogo quando um jovem escreve um texto acadêmico em contexto institucional. Para tanto, procura-se iniciar abordando as relações entre a invenção da escrita e sua possibilidade de ser particularizada por quem escreve. Num segundo momento, discorre-se a respeito de algumas características da construção do conhecimento que são facilitadas pelo ato de escrever: construir um pensamento, demonstrá-lo e persuadir alguém. Discutindo para qual outro se escreve, recorre-se à noção de "auditório". Privilegia-se a articulação que se dá entre a conquista de "poder falar de forma particularizada", adquirida pela invenção do alfabeto, no contexto institucional e a existência do leitor a quem o texto se dirige.

Assim sendo, por consequência, os pontos a serem discutidos são as interlocuções estabelecidas e suas relações com a maior ou menor preocupação que quem escreve tem de modalizar seu dizer de acordo com as imagens que constrói do leitor. Dizendo em outras palavras, interessamo-nos, neste capítulo, pelas maneiras que a imagem que aquele que escreve constrói de si e de seu leitor.

1.1 Entre a voz e o alfabeto, o que surge?

Atentando para o processo de instauração do alfabeto nas sociedades ocidentais, formulou-se a hipótese de que relacionar as características do sistema oral e do escrito poderia ajudar a entender o ato de escrever, na medida em que possibilitaria identificar características de um pensamento em que o alfabeto não estava presente e aquele em que foi perpassado por esta invenção. Assim, neste item, faremos algumas reflexões a respeito da passagem da cultura oral para escrita.

Essa caracterização não será feita no sentido de apenas diferenciar um e outro registro. Buscaremos pô-los em relação para, diante das especificidades das sociedades que se baseavam em uma e outra modalidade (oral e escrita), refletir em que medida uma memória oficial, ou a possibilidade de registrar outras versões, altera a sociedade Grega, antes e depois da invenção do alfabeto[9].

[9] É importante deixar claro que não se pretende comparar essas sociedades para reforçar uma dicotomia entre a oralidade e a escrita, dicotomia a qual não se mostrou em nada profícua (MARCUSCHI, 2004). Mas, sim, procurar entender que consequências trouxe a possibilidade de registrar as memórias, que não necessariamente as do registro oficial.

Para isso, serão retomadas as características predominantes de uma sociedade oral, cujo texto era expandido pelo aedo[10]. Nesse sentido, esse personagem era como uma memória oficial. Posteriormente, buscaremos apresentar a possibilidade de "individualização" dos temas, como se organizam essas memórias, variando aquelas fórmulas cantadas pelos aedos. Por fim, procuraremos localizar alguns traços específicos resultantes do ato de por a memória para além do corpo, no papel.

É importante salientar que não serão discutidas as funções de cada uma das modalidades, oral e escrita, pois essas possuem características próprias devido ao contexto de produção. O que se ressaltará nesta seção é como se dava a relação com a memória coletiva, o acesso e a circulação ou divulgação dessas memórias.

Para tentar entender como se deu esse processo na sociedade grega, vamos nos pautar no trabalho de Havelock, em seu texto "The literate Revolution in Greece and its cultural consequences", de 1982, a fim de perceber como era uma sociedade cuja base era a tradição oral e em que medida a entrada da letra alterou essa relação com os textos.

O autor aponta para o papel central daquele que detinha o conhecimento, o cantador. Afirma que os cantadores eram fundamentais na sociedade anterior à inserção da escrita, pois eram a memória coletiva. Eles guardavam e transmitiam essa memória de temas e narrativas daquela sociedade. Havelock (1982, p.5) afirma que "[...] Os mestres gregos originais perseguiram e demonstraram uma função instrumental de sua comunidade, que era o seu [da comunidade] papel essencial como agentes e instrumentos/meios da tradição oral"[11].

E qual texto era declamado? Texto de temas conhecidos da plateia, mas que se estruturavam pela habilidade do cantador. Ong (1998) elenca as características de construção desses cantos pelos aedos. Como dependiam de suas memórias, fundamentalmente, e deveriam fazer apresentações cantadas contando temas conhecidos por todos, as produções eram pautadas em fórmulas (estruturas prontas, com nomes ou características) que serviam de base para as histórias. O enredo, ilustrado por questões situacionais, somava-se a um tom inflamado, tendo em vista o envolvimento da plateia com algo que lhe era familiar. Assim sendo, respeitando a lógica de seu suporte, a voz e o corpo do cantador, as características desses textos reiteravam a função do aedo, aquele que tem o papel de preservar a tradição e não de inventar algo novo.

---

[10] Aedo, alguém que na sociedade grega antiga (por volta de 1.100 a.C) tinha função de criar canções e cantar sobre temas do legado daquela sociedade.

[11] "[...] The original Greek masters pursued and performed an instrumental function of their community, that this was their essential role as agents and instruments of the oral tradition […]". (p.5) [tradução nossa]

Outro item da lista das características de texto de cultura oral é o fato de o conteúdo ser baseado em fórmulas orais, o que tanto possibilitava uma menor chance de esquecimento por parte de quem apresentava os textos quanto a identificação com o conteúdo por parte daqueles que o ouviam. Isso porque, além de fazer parte da memória coletiva, os temas eram concernentes à realidade do ouvinte.

Segundo Havelock, o surgimento do novo – aqui entendido como a possibilidade de contar uma versão outra dos fatos – se dá com a independência da memória, o que aconteceu a partir da invenção da nova tecnologia, o alfabeto. Por não se estar tão preso à ideia alheia, à do cantador, não haveria um agente social responsável por disseminar o que seria a memória coletiva (HAVELOCK, 1996) que, em certa medida, detinha os padrões e estereótipos de personagens e comportamentos louváveis ou condenáveis, por exemplo. Isto é, como não era necessário se manter no vocabulário e na estrutura conhecida para que o texto oral fosse mais facilmente memorizado, foi possível a inovação. Eis que surge a palavra desconhecida (HAVELOCK, 1982, p. 291), uma vez que o poeta homérico, que controlava a sociedade e as memórias coletivas, deixou de deter a única versão, como até então.

Já de posse do alfabeto, inicialmente os textos são escritos retomando o repertório dos cantadores, pois existiam textos que, para o público, eram parte de uma cultura comum. Lia-se porque se conhecia o texto e, de certo modo, já havia um modo de ler – uma liturgia como a leitura sagrada nas esferas religiosas[12]. O conhecimento era total porque os homens, nesse período, são ligados e inspirados pelos deuses e musas, por isso, não existia o não saber. O homem então sempre pensa e responde coletivamente, nesse primeiro período; depois houve a separação dessa coletividade para que se formasse uma mentalidade, uma "psichê".

Ao tratar desse tema, Havelock (1982) retoma os discursos de Platão e, consequentemente de Sócrates, para demonstrar outro tipo de mentalidade após a introdução do alfabeto, aquela que descria no saber total.

O autor comenta o "mito da caverna", de Platão, em que as sombras aprisionadas na caverna representariam a reprodução, mais comum no período anterior ao alfabeto, pela ideia de inspiração e trabalho com o repertório da memória coletiva. Para a determinação de problemas que aflijam a alma, Platão defende a necessidade de não se cair na "falácia da repetição" em face de um dilema (definido como um problema que incomoda a "alma"). Aponta-se para a análise "objetiva" da questão e a busca da solução. Assim, foca-se no

[12] Informação dada pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane durante aula de disciplina da pós-graduação da FEUSP, primeiro semestre de 2010.

advento de outras formas e temas. Essa memória que pertencia a todos, com o alfabeto, passa-se aos livros e a pertencer somente àqueles que a acessam.

Ao tocar no suporte do texto atual, o livro, é possível retomar como foi a passagem da voz do cantador para a letra. Se antes, pelo fato de o cantador popular saber dançar, cantar e tocar, o texto era completamente integrado ao corpo; agora a memória pode exceder o corpo material e ser acessada sem a presença de quem a pensou. (HAVELOCK, 1982)

Essa última característica apresenta a relação do corpo e do suporte do texto. Isso significa dizer que a consequência mais direta foi a da mudança de suporte, do corpo do aedo (voz e dança) para o papel, que significaria a ausência daquele que produz o texto. Na citação que se segue, o autor pontua alterações corporais em relação às partes utilizadas para a realização de um e de outro tipo de linguagem e as consequências dessa mudança:

> Para colocar a nova invenção em pleno uso, os usuários [do alfabeto] foram obrigados a transformar, agora, os hábitos herdados de boca e orelha, a hábitos adquiridos de mão e olho. Um fator completamente novo foi introduzido no ato de comunicação verbal, ou seja, a visão [...] e o elemento psicológico para fazer a ponte entre eles. As habilidades, hábitos e instituições necessárias para convertê-lo em um instrumento cultural completo tornaram-se aperfeiçoadas e familiares, obscurecendo os problemas psicológicos criados por sua introdução, embora não completamente os tenha removido.[13] (HAVELOCK, 1982, p.262)

No trecho acima, percebe-se que a passagem entre voz e olho não foi tão automática. Houve a necessidade de algo. Necessidade daquilo que o autor chama de ponte para a transposição de um texto visto, ouvido para o lido. Isso porque a apresentação que tocava a plateia inevitavelmente recebe agora uma dupla abstração: primeiro o alfabeto no papel tenta delinear as ideias que se formam na mente daquele que escreve (agora menos dependente desses arranjos pré-existentes na memória social) até chegar aos olhos do leitor. Entretanto, esses não são a parada final, mas apenas a porta de entrada. As palavras se conformam na mente de quem lê e quando isso se dá acontece a segunda representação. Mesmo assim, as garantias de que as associações e interpretações serão aquelas da mente de quem escreveu são quase nulas. Fica muito mais evidente aí o principal aspecto da linguagem: não recobrir a realidade.

[13] To put the new invention to full use, its users were now required to make the inherited habits of mouth and ear to acquired habits of hand and eye. A completely new factor was introduced into the act of verbal communication, namely vision […] a psychological to bridge the gap between them. The skills, habits and institutions required to convert it into a complete cultural instrument have become perfected and familiar, obscuring the psychological problems created by its introduction, though by no means altogether removing them. [tradução nossa]

Dessa maneira, percebe-se uma dupla quebra: a primeira está no fato de aquele que escreve tentar dar conta do que pensa por meio de palavras; e, a segunda, no fato de que as palavras pelas quais "transpôs" seu pensamento retomem algum daquele sentido para quem lê. Essa característica da escrita interessa-nos na medida em que apresenta os movimentos de incompletude representativa que o ato de escrever traz; mas, também, na medida em que pode evidenciar as soluções que alguém cria para esse impasse quando suas formulações são capazes de dizer as escolhas daquele que escreve.

Em resumo, existem algumas mudanças essenciais: a invenção do alfabeto e seu acesso retiram do aedo o papel de cantar a memória coletiva; essa memória pode ser registrada por outros; fragmenta-se a memória coletiva, bem como a identidade (o reconhecimento que se tinha pelos textos). As fórmulas fixas dos textos, pautados em estruturas que facilitavam a memorização, aos poucos também perdem sua função nesse contexto. Já que o registro pelo alfabeto possibilita a preservação dessa memória, a estrutura dos textos pode ser modificada. Estão dadas, tecnicamente, as condições para que se escreva a respeito de temas próprios (HAVELOCK, 1996). Sintetizando a segunda parte esboçada, aquela a respeito da dupla representação que a escrita configura, tem-se inicialmente a particularidade de que trataremos mais adiante, a da incompletude como principal característica do ato de escrever.

Assim, ao responder a pergunta postulada como título deste subitem (entre a voz e o alfabeto, o que surgiu?), percebe-se que entre a queda da voz do aedo e a invenção do alfabeto surgiu a possibilidade de registro de memórias que não são, necessariamente, uma versão coletiva. Nesse sentido, o ato de registrar por meio do alfabeto parece ter configurado uma revolução: instaurou temas próprios, para além da comunidade universal e, posteriormente, convocou cada qual para validá-los como sendo relevantes para os interlocutores.

Posto isso, podemos esclarecer que, neste trabalho, o estudo das modalidades está relacionado com a tentativa de procurar legitimidade na escrita, em especial, no contexto da produção de textos acadêmicos, sujeitos a delicados meandros institucionais. Assumir esse caráter delicado leva-nos a admitir que as escolhas que aquele escreve faz para formular e tentar dar conta de algo que vigora para além de sua presença física são relevantes.

Esses dois últimos fatores (buscar legitimidade e por esse motivo burilar o texto e as escolhas para compô-lo) são essenciais para quem pesquisa em uma universidade pública que foi avaliada "por uma empresa britânica de consultoria educacional Quacquarelli Symonds

(QS)”[14], como primeira universidade da América Latina a estar na lista das melhores do mundo[15] e a primeira no ranking que considerou as universidades da América Latina.

Por esta razão, julgamos pertinente aproximar os efeitos da invenção da escrita com o estudo da modalidade linguística. Se, antes, o aedo narrava em uma modalidade universal, depois, cabe a cada qual se inscrever (ou não) em textos escritos por meio desse se posicionar sobre o que se diz, a modalidade.

1.2 Para quem se escreve? A internalização do auditório universal

Depois de ter abordado a passagem do universal para a possibilidade de escrever a respeito de temas e formatos que estariam menos presos à memória coletiva, nesta seção buscamos discutir quem são os destinatários dessa escrita e as ações que aquele que escreve realiza para atingi-los.

A obra *Tratado da Argumentação*, de Perrelman e Tyteca (1996), é conhecida por retomar a importância da retórica nos estudos atuais. Os autores atualizam os estudos da retórica, desvinculando-os dos discursos rebuscados vazios atribuídos aos sofistas na antiguidade. Esta obra será aqui retomada na medida em que discute os constituintes da argumentação (o que seja o ato de argumentar, o auditório e as técnicas). Assim, discutiremos os dois primeiros aspectos: o ato de argumentar e as características do auditório, os quais estão, de certo modo, relacionados à escrita do texto acadêmica. Isso porque o texto acadêmico é de natureza argumentativa e, assim sendo, exige daquele que escreve uma adequação com relação ao seu “auditório”.

Segundo os autores, “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas pré-existentes” (PERRELMAN; TYTECA, 1996, p.61) e “[...] ela se propõe a provocar uma ação ou preparar para ela, atuando por meios discursivos sobre o espírito dos ouvintes. [...]” (p.53). Essa ação, normalmente, ocorre em face de interlocutores: quer seja universal, idealizado, quer seja um ouvinte em particular; quer seja um momento de “deliberação íntima”, em que a discussão volta-se para si acerca de opiniões diferentes que o mesmo alguém possa ter sobre um tópico.

Perrelman e Tyteca (1996) comentam que, no início da obra de Aristóteles, fazia-se distinção entre uma argumentação persuasiva e uma convincente (sendo que aquela se dava

[14]Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,a-universidade-latino-americana-,781847,0.htm.>

[15] Fonte: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,usp-lidera-lista-das-melhores-instituicoes-latino-americanas-,780870,0.htm>, ambos acessados em out. de 2011.

pela emoção, sentidos; e esta, pela razão). Contudo, esses autores propõem que ambas sejam usadas, pois o homem possui as duas faculdades: a razão e a emoção que, conjuntamente, influenciam na decisão de quem ouve ou lê uma dada argumentação.

O principal tópico de que os autores tratam é o auditório, uma vez que a maioria das ações de configuração do texto escrito, escolha e arranjo de argumentos, é uma construção em que se pensa realizar o convencimento do auditório para quem se concebe o texto. É nesse sentido que eles distinguem um auditório universal (formado por seres humanos adultos e "normais", psiquicamente falando), do auditório particular, cujas reações conhecemos ou somos capazes de estudar e antecipar. Segundo os autores, os argumentos para o auditório universal devem se constituir de opiniões que desfrutam a aprovação unânime, ou quase total, independente de questões temporais e históricas. Entretanto, há o alerta:

> É sempre temerário identificar com a lógica da argumentação para o uso do auditório universal, tal como a própria pessoa o concebeu. As concepções que os homens criaram no curso da história dos 'fatos objetivos' ou das 'verdades evidentes' variaram o bastante para que nos mostremos desconfiados e esse respeito. (PERRELMAN; TYTECA, 1996, p. 37)

Assim sendo, ele afirma que o universal é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes, ou do que imagina saber. Por isso, o processo tem-se dado na argumentação de forma que as características são conformadas em função do auditório, como na propaganda. Dizendo de outra forma, o próprio discurso dá forma para as características eleitas com o que se deseja como fim do discurso, de maneira que o auditório sinta a necessidade de se espelhar nelas. Ao fazer isso, todos que ouvem se mudam para "entrar na fôrma" planejada. Contrariando esta postura, os autores indicam a apresentação dos argumentos de forma dialogada com o auditório particular, em que se estude, antecipem-se as posições desse auditório.

A partir dessas pontuações, remetendo-nos especificamente ao texto acadêmico, podemos dizer que sua principal função é convencer seus leitores da validade dos argumentos ali apresentados. Assim, para que o texto seja bem sucedido em seu objetivo argumentativo, aquele que escreve precisa saber calcular os efeitos que o texto causará no auditório a que ele se destina.

Assim, podemos dizer que uma das intervenções mais frequentes do outro no texto do aluno, com relação à escrita do texto acadêmico, é levá-lo a calcular seu auditório e buscar construir, por meios linguísticos, dados, discussão teórica, uma argumentação que convença os pares da validade da pesquisa realizada.

Feitas essas considerações, cumpre, no que se segue, discutir a concepção de escrita que defendemos neste trabalho.

1.3 Considerações a respeito do ato de escrever: afinal de contas, o que é escrever?

Para situar o leitor a respeito das diferentes concepções de escrita, recorreremos a uma pesquisa de iniciação científica anteriormente realizada (OLIVEIRA, 2007). Após destacar as concepções não adotadas neste trabalho, delinearemos o conceito de escrita aqui adotado. Essa tentativa pode parecer estranha inicialmente, dizer o que não se entende para depois chegar ao que se toma como escrita neste trabalho. Mas, nosso objetivo, a partir dessa escolha, é ir primeiramente "limpando o terreno"[16] para que depois se descreva o que se entende neste trabalho por escrita e o que ela envolve.

A pesquisa de iniciação científica a qual recorremos estava veiculada a um projeto maior "Escrevendo para um outro encarnado: há trabalho de escrita na educação à distância?", desenvolvido em 2006 e 2007. Estudamos a escrita dos alunos do PEC (Programa de Educação Continuada): Formação Universitária como âmbito de pesquisa. O curso foi semipresencial com aulas presenciais na USP, PUC-SP, UNESP, universidades parceiras que ofereceram o curso e atividades pela internet: videoconferência, exercícios em plataforma *on-line*. Esse curso visava a formar professores do ensino infantil e fundamental I que à época não tivessem ensino superior.

Em resumo, realizamos, nessa primeira iniciação científica, três etapas: depreensão do conteúdo a respeito da escrita trabalhado no curso, pela leitura das apostilas, e observação das aulas, atividades e produções escritas que circulavam as aulas de uma aluna egressa, informante da pesquisa.

No quadro abaixo, sintetizamos os conceitos depreendidos da análise do material:

[16] Cf. ANDRADE, E.; RIOLFI, C. R. Caminhando em terreno movediço: o conceito de escrita mobilizado na universidade. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), v. 4, p. 75-95, 2006.

Escrita como representação: registro	
Alfabetização	Representação som-letra
Redação de textos	Estrutura formal (sintaxe, adequação vocabular, coesão coerência)
Sociolinguística	Contraposições entre textos orais e textos escritos, em que o acesso à escrita – norma culta – representaria prestígio social
Escrita de memórias	Registro de memórias e de posição subjetiva
Gêneros do discurso	Estruturas e preenchimento (texto)

Quadro 1 - Vertentes de trabalho com a escrita

Foi possível observar cinco vertentes de trabalho com a escrita: 1) a questão da alfabetização, que entende a escrita como representação de sons; 2) num segundo momento, procurava-se trabalhar a escrita dos alunos por meio do ensino gramatical e de técnicas, que levassem em consideração a forma do texto para garantir uma maior precisão; 3) havia também o conceito de escrita como representante da variante de prestígio, na parte em que se discutia o que poderia envolver a aquisição ou não da língua escrita; bem como o uso adequado das variações linguísticas de acordo com as situações e falantes; 4) outra discussão que se fazia era do poder da escrita como registro, no caso dos diários de sala ou das memórias – que possibilitariam um olhar retroativo sobre os fatos, bem como a avaliação das atitudes registradas pelos cursistas (mas não sobre a escrita); e por fim, o 5) olhar da escrita pelos gêneros, que associava a escrita aos possíveis formatos de texto, de acordo com as funções que esse texto cumpria.

O que se verifica nessas cinco abordagens é, no ensino de línguas, uma insistência em considerar a escrita como sendo um instrumento para a realização de um registro mnemônico ou técnica a ser ensinada de forma isolada. Neste trabalho, não partilhamos dessas acepções.

A concepção de escrita aqui mobilizada está pautada na definição que lhe dá Lacan (1975-1976, p. 140): “um fazer que dá suporte ao pensamento”. Indo além da faceta relacionada à correlação entre a letra e o fonema, Lacan mostra que, quando se trata da elaboração intelectual, a escrita seria o próprio fazer, o ato que possibilita àquele que escreve constituir um pensamento.

Dando consequência a esta perspectiva, Riolfi (2003) correlaciona o “trabalho de escrita” com a tentativa de impor ordem e significado à fragmentação da realidade, por parte daquele que escreve. Nas palavras da autora:

> Trata-se de um exercício de enfrentamento com a massa desordenada das ideias e com a materialidade significante que requer fôlego, discrição e paciência. Exige perspicácia, perseverança e coragem para suportar a difícil constatação de que a unicidade do sujeito falante é ilusória e que, misteriosamente, mesmo no mais bem feito planejamento para compor um texto, ao se depositarem no papel os significantes comparecem numa ordem de encadeamento que faz o sujeito ler o que não sabia que ia escrever naquilo mesmo que escreveu. (RIOLFI, 2003, p.49)

Nesse sentido é que importa muito mais a forma como as escolhas se imprimiram para tentar verificar a regularidade dessas escolhas do que um planejamento temático ou de argumentos para a redação de um texto. Isso porque, provavelmente, esse fazer vai materializando-se, pelas leituras, idas e vindas a respeito do que se depositou sobre o suporte.

Pensamos que o quanto aquele que escreve investe na refacção de seu texto está intrinsecamente ligado à sua posição subjetiva e à imagem que faz de si, de seu leitor e do seu texto. Riolfi (2003) coloca que o trabalho de escrita é um trabalho de mão dupla, em que tanto aquele que escreve trabalha sobre o texto quanto a própria escrita pode "trabalhar", causando transformação naquele que escreve.

Assim, a expressão "fazer a escrita trabalhar", passa pelo fato de aquele que escreve o texto acadêmico "ter a possibilidade de ler o que não sabia que ia escrever" por meio de um distanciamento. Nessa afirmação, existem duas implicações: 1) estamos fora do conceito de escrita como registro ou técnica de pensamentos planejados; 2) é necessária uma alteração na posição entre o tempo da escrita e da leitura, para que se possibilite enxergar o que não se ia escrever.

A escrita então está intimamente ligada à possibilidade de releitura por parte de quem escreve. É nesse sentido que podemos dizer que a releitura ganha suma importância na produção intelectual. Ao conseguir distanciar-se do próprio texto, aquele que escreve tem a oportunidade de quebrar a unidade imaginária que a versão inicial tinha para ele. Temos, então, uma releitura que "descompleta", no sentido de que ela convoca a continuidade da elaboração intelectual.

Quando uma pessoa conquista uma escrita que descompleta, ela pode perceber que:

1. Do mesmo modo que aquele que diz não domina completamente seu dizer, a pessoa que escreve não tem completo gerenciamento sobre suas palavras. Assim, é interessante deixar-se surpreender por elas, tornar-se receptivo aos seus efeitos. Leia-se como Lacan se refere a esta necessidade:

> A própria palavra ato implica a polaridade ativo-passivo, o que já é engajar-se em um falso sentido. É o que chamamos de conhecimento, com esta ambiguidade – o ativo é o que conhecemos, mas imaginamos que, esforçando-nos para conhecer somos ativos. (LACAN, [1975-1976] 2007; p.62)

2. A língua não recobre totalmente a realidade, ou seja, é impossível ao humano encontrar a palavra certa para designar os seus referentes. Desse modo, o escritor precisa trabalhar para gerar efeitos de sentido que se produzem pela convergência de elementos que se modificam reciprocamente. Lacan designa esta necessidade em termos de dar "uma mãozinha" para a língua.

3. Os sentidos só se dão a perceber pela leitura posterior, retroativa (AUTHIER-REVUZ, 1998; RIOLFI, 2003). Enquanto a pessoa está falando ou escrevendo, sempre é possível que a significação se altere drasticamente em meio do processo. Assim sendo, quando aquele que escreve se depara com ideias às quais não consegue nomear, a insistência no exercício de escrita pode possibilitar a ele encontrar lacunas no saber constituído. Ao se deixar guiar pelo que relê em seu texto, é possível que encontre, materializado no seu texto, novidades que, a princípio, não havia se dado conta de ter escrito.

Enfatizamos que o conceito de escrita que descompleta não pode ser confundido com uma escrita pouco proficiente. Ao contrário, como afirmou Riolfi (2003), é sempre um movimento duplo. Quem escreve ocupa-se em construir um texto bem articulado com relação à composição textual (função, ordem dos elementos da oração, organização textual), por exemplo. É por meio desses elementos textuais que o texto é construído e que indícios de autoria podem ser mostrados.

1.3.1 Escrita e autoria

A construção de um texto não se dá, ou não deveria se dar, como se o texto fosse um "aglomerado de frases". Observe-se que na primeira lição de um livro base para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, Platão & Fiorin (2005) ensinam duas considerações primordiais acerca do texto: 1) não é um aglomerado de frases; e 2) todo texto

contém um posicionamento dentro de uma escala mais ampla, isso porque manifesta o posicionamento de quem escreve dentro de um determinado debate.

Quem escreve, portanto, para além de "costurar esse tecido", insere-se na discussão do tema que trata. Esta inserção dá-se por meio de um trabalho linguístico. É por esse trabalho linguístico que é possível verificar de qual debate aquele texto participa. Essas afirmações interessam-nos na medida em que se procurará reinserir como aquele que escreve se coloca no que diz.

Para refletirmos a respeito da autoria, tomamos como base a discussão que Foucault (2004 [1971]) faz em *A ordem do discurso*, texto em que discorre a respeito da luta pela palavra. Foucault afirma que a base de toda vontade de verdade está no desejo de poder, representado por se tomar a palavra, ou seja, tomar um lugar ou instaurar um lugar na ordem precedente. No processo dessa ação, o autor afirma que existem mecanismos, procedimentos de controle, que agem de maneira a refrear essa tomada da palavra.

Para Foucault, existem três procedimentos de controle do discurso: 1) os procedimentos externos, de exclusão; 2) os procedimentos internos; e 3) procedimentos de circulação do discurso. Sendo que:

1. Os procedimentos externos são aqueles que legitimam o dito. Eles se subdividem em: a) procedimentos de controle, b) delimitação e c) rarefação do discurso.

2. Procedimentos internos são os que resultam dos procedimentos de controle e subdividem-se em três: a) comentário (multiplicam-se e tomam o lugar do texto oficial; negligenciando o fato de que cada situação de contexto origina outro texto, o que impediria o dizer como se fosse o original); b) autor (como foco de coerência, que agencia as vozes de seu texto e, por isso, diferencia-se da pessoa no mundo); e c) disciplinas (não sendo tudo o que se possa dizer sobre algo, mas precisa responder sobre um plano de objetos, conceitos e técnicas); e

3. Determinação de condições de funcionamento: a) quem deve falar? b) quais atitudes se devem ter para falar (ritual); e c) formas de difusão e de circulação do discurso.

Para Foucault (2004[1971]), autor é aquele que estabelece um espaço para si na ordem precedente, por meio do agenciamento das vozes de outros autores ao escrever um texto. Enfim, trata-se daquele que consegue fundar uma discursividade.

No texto “Indícios de autoria”, Possenti (2002) discute o conceito de autoria em textos escolares. Retomando a definição de autor de Foucault, o linguista aponta que romper e inaugurar um espaço na discursividade, tal como afirma Foucault, seria pouco provável no âmbito estudantil, isso porque para que se rompa com o espaço precedente, espera-se que aquele que o faz entenda de forma bastante clara as relações e ordens instauradas no campo em que estuda. Assim sendo, defende que haveria a necessidade de se alterar o conceito de autoria, tomando-o de forma objetiva e, dessa forma, identificável nos textos de estudantes.

Como então localizar indícios de autoria em um texto escolar? Possenti afirma que um texto deve conter o gramatical (correção e precisão de frases), o textual (coesivo), mas não parar nesses quesitos. Pelo contrário, deveria atingir o nível discursivo (logicamente inserido em uma memória histórica e discursiva sobre o tema), expresso por uma escrita que transpareça nas escolhas verbais ou na organização da estrutura frasal, argumentativa, aquele que escreveu, sem se descomprometer com o leitor. Segundo Possenti (2002, p.113): “[...] Eis dois indícios de autoria: dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”.

Segundo esse autor, os indícios de autoria configuram-se na distância do que se fala quando se “marca a distância entre o que se diz e o interlocutor”. Por exemplo, por expressões que remetam distanciamento entre o que se acredita e o que se está dizendo. Nesse sentido, os outros perpassam o texto, mas não de forma imiscuída a quem escreve. A importância está no ***como*** dar voz aos outros. A esse respeito, Possenti (2002) escreve:

> Em princípio, como regra, pode-se sugerir ‘nada de mesmice’, nada de empregar apenas o verbo ‘colocar’ ou o menos marcado ‘dizer’. A variação é de bom tom. Mas, de novo, não se trata de variar por variar, de organizar uma lista de verbos *dicendi* e prometer não empregar o mesmo verbo mais de uma vez em cada texto. A variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de outra forma. (POSSENTI, 2002, p. 117)

Como esclarece o autor, a autoria não está relacionada a procedimentos como fazer uma lista de verbos para que esses não se repitam no texto. Possenti afirma que o uso de alguns verbos, e não outros, demonstram tomadas de decisões por parte de quem escreve. Desse modo, nenhum emprego de verbo, ou de léxico, é gratuito; pelo contrário, é dado como uma adequação ao contexto da sentença e do discurso (o emprego deste ou daquela escolha se relaciona com as possibilidades históricas que se apresentam).

Nesse sentido, é possível retomar a definição de texto feita por Barthes (2004), que distingue o texto da obra. Segundo ele, “[...] a obra se vê (nas livrarias nos fichários, nos

programas de exame), o texto se demonstra [...]". O autor completa no final do parágrafo "[...] A consequência é que um texto não pode parar (por exemplo, numa prateleira de biblioteca); o seu movimento constitutivo é a travessia (e ele pode atravessar a obra, várias obras)." (BARTHES, 2004, p.67). Assim, pode-se entender o texto como um trabalho a ser sustentado e que exige daquele que escreve a geração de uma produção que se sustente.

Está pressuposta, nesse sentido, uma relação com o texto, por parte de quem escreve, que se liga fortemente com a forma como escrita é tomada neste trabalho. Entendemos o *trabalho de escrita* como a capacidade daquele que produz um texto de se reler de maneira que a forma como escreveu conte melhor sobre seu pensamento e, se necessário, possibilite àquele outra formulação escrita mais condizente com essa segunda postura.

Nesse modo de entendimento, é importante observar a produção de um texto em suas reescritas, isso porque é nessas reescritas que se percebe a relação de quem escreve com o seu escrito. Ao trabalhar a produção textual como narrativa ou ficcionalização dos "pedaços da realidade" (RIOLFI, 2003), Blanchot (2005) pontua que há um imperativo da escrita do texto que age sobre aquele que escreve:

> A narrativa quer percorrer esse espaço [mundo real e escrever], e o que a move é a transformação exigida pela plenitude vazia desse espaço, transformação que, exercendo-se em todas as direções, decerto transforma profundamente aquele que escreve, mas transforma na medida da narrativa e tudo o que está em jogo na narrativa em que, num certo sentido, nada aconteça, exceto essa própria passagem. (BLANCHOT, 2005, p.11-12)

Assim, escrever torna-se o espaço em que é possível fazer e apreender os movimentos do texto (como necessidade de demonstração) e daquele que se implica na tarefa. Para tanto, a análise desses textos se pautariam na teoria pontuada por Barthes, isto é, essa análise não poderia prescindir de uma metalinguagem e de um trabalho sobre o texto: "[...] o próprio discurso sobre o Texto não deveria ser senão o texto, pesquisa, trabalho de texto [...] a teoria do texto só pode coincidir com uma prática da escritura". (BARTHES, 2004, p.75)

Por essa definição de texto e de constituição textual, pode-se entrever o que pretendemos: observar como se dá a produção de um texto e suas implicações para aquele que o produz, utilizando-nos da análise textual com foco no uso das modalidades ao longo de várias versões da produção de um texto.

1.3.2 Imagens de leitor feitas pelo jovem universitário e suas consequências em sua escrita

Passamos, neste momento, a discutir quais imagens de texto, de si e do outro são feitas pelo jovem pesquisador ao escrever. Pensamos que essa construção de imagens por parte de quem escreve está ligada às identificações às quais o pesquisador se cola ao longo do percurso de sua formação e do processo de escrita.

Escrever está atrelado a fatores externos, principalmente, quando procuramos entender a relação que alguém estabelece com: seu objeto, seu público e com o que enuncia. Esses fatores seriam as projeções que a pessoa tem a respeito de quem é seu leitor, sobre o que lhe fala e quem é ele para falar-lhe assim. Desse modo, é possível identificar elementos essenciais para que a escrita se configure. É preciso: a) entender como aquele que escreve, no caso, o pesquisador vê seu auditório, e b) como isso pode ser relacionado com a imagem que forma de si[17].

Recorremos ao trabalho de Pêcheux (1969) que esclarece a respeito das imagens formadas por aquele que interage com o outro por meio do discurso. Nesse artigo, nomeado de "Análise automática do discurso", o autor localiza as tentativas de leituras do texto (como por exemplo, contagem de termos; foco no conteúdo). Posteriormente, retoma o recorte do sistema linguístico no trabalho de Saussure, em que se excluía a fala, bem como o lugar em que a produção desta fala se dá, que amplia o que foi dito, para ter como objeto de análise "o conjunto de discursos". Pêcheux então problematiza o esquema da "teoria da comunicação", elaborado por Jakobson, renunciando o processo comunicativo como simples transmissão de informação e localizando seu interesse de pesquisa nos "efeitos de sentido" entre os interlocutores, isto é, participantes do ato interativo.

Esse interesse pode ser observado na passagem abaixo:

---

[17] Para designar a maneira pela qual alguém entende a realidade que o cerca e que também o conforma psiquicamente, Lacan (1974-5 *apud* CHEMANA, 1995) elaborou o conjunto terminológico: registro imaginário, registro simbólico e real. O real seria a parte da realidade que é apreendida pelos sentidos do corpo, mas não se consegue expressar em palavras (Quando se fica vermelho em alguma situação constrangedora, por exemplo). O simbólico seria a parte da realidade relacionada com o registro por códigos, pela língua; por exemplo, por meio de explicações. Vamos destacar, nesta parte, o registro do imaginário. Este registro "[...] deve ser entendido a partir da imagem. Esse é o registro do engodo, da identificação. Na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia que é a **projeção** imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento [...]" (CHEMANA, 1995, p. 104) Nesse sentido, o registro do imaginário é a parte da realidade relacionada à imagem que a criança projeta de si e dos outros pela imagem que acessa.

> Nossa hipótese é a de que esses lugares [algo para além da presença física das pessoas dentro das estruturas econômicas e sociais, como por exemplo, ser patrão ou empregado] estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B [pessoas que se falam] se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. [...] (PÊCHEUX, 1990, p.82)

Assim sendo, de acordo com o autor, não se trata da transmissão de informação em um campo em que o sentido esteja perfeitamente dado e recebido. Trata-se da construção de efeito de sentido por conta dos traços que cada posição (aquele que escreve, aquele que lê, o conhecimento de cada um a cerca do tópico tratado), isto é, "[...] o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do outro [...]" (PÊCHEUX, 1990, p. 82)

Tendo como referência esse trabalho de Pêcheux, voltamo-nos ao processo de identificação para entender se essas imagens formadas são fixas ou podem mudar. Esse nosso interesse se justifica porque procuramos depreender se a relação daquele que escreve com o saber constituído e com seu auditório se mantém ou pode se alterar. Assim, estudar o processo de identificação nos ajuda, pois nos permite dar a ver a quais elementos ou a que posições aquele que está em formação se fixa.

Para discutir esse processo, utilizaremos o artigo de Riolfi e Alaminos (2007) na qual as autoras descrevem os processos pelos quais professores em formação passam a fim de fundar um espaço enunciativo próprio. Para desenvolverem esse tema, tomam como conceito base do trabalho o processo de identificação tal como foi desenvolvido por Freud e, posteriormente, por Lacan. Elas definem o processo de identificação da seguinte forma:

> A instalação de um *processo identificatório*, portanto, é aquilo que nos abre a rica possibilidade de nos reinventarmos a nós mesmos todas as vezes que nosso estado atual já não nos satisfaz. Ou dizendo de outro modo: por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação. (RIOLFI, ALAMINOS, 2007, p.302)

As autoras fazem um rico trabalho de recuperação do desenvolvimento do conceito na obra de Freud. Mostram que o estudo do processo de identificação originou-se de um caso clínico de Freud no qual era saliente a facilidade da paciente "tomar o lugar dos outros quanto a seus sentimentos". Freud, inicialmente, definiu a identificação como a "assimilação de um eu estranho". Isso que seria chamado de "estranho" é "aquilo que se desejaria SER". Essa

assimilação poderia se dar por três vias: 1) querer ser o outro; 2) tomar para si traços de semelhança de outro; e, por fim, 3) querer o mesmo, ter o mesmo desejo. Esse conceito foi maturado com a hipótese de que o final do complexo de Édipo seria marcado pelo fato de a criança cessar a sedução dos pais e iniciar a fundação de um espaço próprio composto pelas identidades das pessoas que a cercam.

Na continuidade do trabalho, as autoras retomam como o conceito de identificação é discutido na obra de Jaques Lacan. A escolha deste autor, segundo elas, dá-se pelo fato de Lacan, ao reler a obra de Freud para redefinir e reelaborar o conceito de inconsciente, acabou por especificar três tipos de identificação: 1) a identificação imaginária; 2) a identificação simbólica; e 3) a identificação inconsciente.

No primeiro caso, a identificação viria do fato de a criança não se perceber ser a mesma pessoa que os pais, isso porque ela buscar querer ser igual à imagem do outro. Na definição do segundo tipo, esse querer dá lugar ao desmembramento dessa imagem em traços aos quais se deseja assemelhar, tais como “ser forte como”, “ser amigo como”, “ser amável como”. O terceiro tipo de identificação, ao contrário das anteriores, não mais preconiza imagens ou traços compositores de personalidade, mas se trata de uma identificação a um modo de fazer. Em outras palavras, pelo fato de reconhecer no outro a consciência da não plenitude e do desejo insatisfeito, a criança (que no caso deste trabalho pode ser entendida como o jovem em formação) motiva-se à busca por inventar um lugar para si, a poder fazer outras formulações.

A nosso ver, podemos fazer uma analogia entre processo de constituição de uma criança e os processos pelos quais um jovem pesquisador passa ao longo da escrita de um relatório de pesquisa e do próprio processo de formação como pesquisador. Quando o pesquisador identifica-se a um modelo de relatório de pesquisa, um texto que tem introdução, desenvolvimento e conclusão, muito provavelmente vai ficar tão colado a esse modelo e à imagem de texto que deve seguir que não conseguirá calcular seu leitor ideal. Colado a um modelo de texto ou a um modo de alguém escrever, esse pesquisador se limitará a seguir instruções ou a repetir formulações já consagradas do outro.

No segundo caso de identificação, os traços decompostos do modelo passam a reger o trabalho, por exemplo, as regras de citação, articulação do texto argumentativo, uma vontade de “saber analisar dados como X”. Nesse modo de identificação, o auditório ganha posição diferenciada, visto que o texto não se basta como fluxo de consciência, mas, pelo contrário,

inicia-se um movimento de retroação sobre o texto de forma que o leitor é instaurado no momento de escrita do texto.

No terceiro caso, passa-se para o trabalho analítico e ao fazer investigativo. A identificação passa a ser pelo "fazer pesquisa", levando o pesquisador a localizar, dentro de sua área, algo que ainda não foi elucidado. Aquele que escreve, assim, não vai buscar identificar-se àquilo que já está pronto, mas trabalhará para construir, para si, um lugar de enunciação.

De forma geral, então, o processo de identificação, no caso do processo de formação de um jovem pesquisador, pode ser lido de duas formas: a) referindo-se à imagem que aquele que escreve tem de seu auditório, leitor pretendido; e b) referindo-se à forma que aquele que escreve cria uma imagem de si em seu texto.

Não se trata, portanto, de dizer que o jovem pesquisador deva se parecer ou aderir a todas as teorias que mobiliza em seu texto, à imagem que tem de seu orientador, futuros leitores etc. Nossa argumentação vai na direção de mostrar que, ao logo do processo de formação, o jovem pesquisador seleciona traços a quais se identifica até poder fundar um espaço para seu dizer.

Assim, afirmamos que ao observar o uso da modalidade nos relatórios de pesquisa, está se observando a imagem a informante fazia de si, dos outros e de seu texto. Então, a projeção desse lugar se dá em função do movimento de identificação: o que se deseja ser ou se imagina que o outro seja. Para além de descrever esse movimento, interessa, mais adiante, entender que tipo de relação se pode estabelecer entre as alterações das imagens que a informante fazia com as leituras e intervenções realizadas no texto.

Ao construir uma imagem de leitor para si, aquele que escreve nada mais faz do que assumir um lugar e atribuir ao seu interlocutor uma imagem com as quais opera para dar "forma" ao seu texto. Pensamos que as modalizações, escolhas por verbos que constatem maior ou menor grau de certeza sobre o que é enunciado, variem em função da imagem construída por quem escreve de si e do seu leitor. Mas parece que isso não se dá de forma imediata, uma vez que até o jovem pesquisador internalizar e considerar a presença do seu auditório, ele passa por fases iniciais de colagem total ao campo do outro ou fechamento em si mesmo, de modo a não se dar conta de que o texto que escreveu só "faz sentido" para ele, mas não pode ser compreendido por um leitor externo.

É esse o percurso que pudemos visualizar desde o primeiro relatório de IC de Juliette. Nos capítulos de análise, podem-se identificar as imagens que a informante tem em função

das escolhas linguísticas, principalmente, verbais. Ao depreender o tema de cada relatório e elencar os verbos que eram usados para regê-los, relacionamos a imagem, demarcada por parte de Juliette, em relação ao fazer textual e ao seu auditório que esse uso criava.

Nesse momento, vamos elencar quais são essas imagens que Juliette fazia de si, para que no momento da análise dos dados o leitor possa ver como essas imagens se materializavam no texto:

1. IC1 – aluna conhecedora da verdade em relação ao seu objeto,
2. IC2 – aluna que se considera "neutra", que apenas apresenta o que encontrou na análise dos trechos de seu trabalho,
3. IC3 – aluna que se desgruda dessa relação voltada para o que deve ou não transparecer para o outro, e apresenta-se como aluna implicada na tentativa de organizar os dados.

Essas identificações puderam apresentar como ocorreu a formação dessa aluna, uma vez que foram destacados traços de cada relatório os quais projetavam os movimentos realizados por Juliette em relação ao saber, à imagem que tinha de si e, consequentemente, da internalização ou não da existência de seu leitor.

Tendo discorrido a respeito da concepção de escrita em que está pautado este trabalho e os demais elementos e conceitos que envolvem a análise de um percurso de formação por meio da escrita realizada nesse período, no próximo capítulo vamos nos dedicar à apresentação do que é modalidade e os seus tipos, buscando entender como esse conceito relaciona-se com o instante de produção de um texto, a enunciação.

Ao longo deste capítulo, cujo principal objetivo é apresentar como, nos estudos linguísticos, o sujeito falante passou, paulatinamente, a ser considerado, serão empreendidas as seguintes ações principais: 1) delimitar o que se entende por subjetividade neste trabalho; 2) mapear o conceito de enunciação para dar a ver como ele se apresenta no texto, por meio da utilização da categoria "modalidade[18]" linguística[19].

Para fins de maior clareza, cumpre inicialmente precisar um pouco melhor o que se entende por esta última categoria. Pottier (1992) apresenta uma classificação que pode ajudar a elucidar os diferentes tipos de modalidade (os diferentes graus de julgamento e relação que aquele que produz o texto pode apresentar sobre o que diz) existentes, a saber:

a) *Modalidade existencial* (alética), domínio da existência, sem referência ao julgamento da enunciação. Ex: A água ferve a 100º C nas condições normais de temperatura e pressão;
b) *Modalidade epistêmica*, domínio do cognitivo, orientado em direção à percepção, ao saber. Ex: Pelo jeito das nuvens, deve chover hoje;
c) *Modalidade factual* (deôntica), domínio do dever, orientado em direção ao fazer e ao dizer. Ex: Devemos fechar as janelas, vai chover; e
d) *Modalidade axiológica*, domínio do julgamento, da apreciação, orientado em direção à expressão de um julgamento. Ex: Isso bem vale uma recompensa.

Lendo-se esses quatro tipos, é importante perceber que eles portam um traço em comum: a consideração do sujeito falante na descrição linguística. Assim, uma pergunta que se torna quase inevitável é a possibilidade de assimilar a noção de "sujeito falante" às outras

[18] O uso do termo modalização refere-se à ação daquele que gradua seu dizer, imprimindo a enunciação sobre o enunciado (DUCROT; TODOROV, 2001). Já, "modalidade" classifica o tipo de ação que está sendo realizada por parte daquele que enuncia ao escolher este ou outro verbo, por exemplo. Dizendo em outras palavras, refere-se à classificação proposta por Pottier (1992).

[19] Como dito na introdução, o critério de recorte dos verbos foi: observar qual era o conteúdo trabalhado por Juliette por meio da frequência de termos. No primeiro relatório, a repetição da expressão "senso comum" repetiu-se vinte e seis vezes e ainda foi uma expressão destacada no texto do parecerista. No relatório da segunda iniciação científica, a expressão destacada foi "semântico". Procurou-se verificar qual expressão usada ao longo do texto que estava mais próximo da expressão anterior, para que se acompanhasse em que medida um conteúdo fora tomado e desenvolvido, ou não, ao longo da formação. No relatório da iniciação científica três, o critério de escolha da expressão que seria analisada foi procurar o termo que identificava parte do conteúdo trabalhado por Juliette. Esse critério deu-se para, também, acompanhar em que medida o uso da modalidade linguística nos verbos que regiam essas expressões se alteravam.

noções de subjetividade que costumam ser mobilizadas em trabalhos de nossa área. Passemos a esta exploração.

2.1 A noção de sujeito adotada neste trabalho e seu impacto nos estudos da linguagem

Estamos estudando trabalhos nos quais a intencionalidade de quem os executa tem um importante papel, posto que, mesmo que existam determinações inconscientes para tanto, ninguém se engaja em uma formação em nível de iniciação científica sem saber disso. Assim, as noções de sujeito "assujeitado", submetido a um "X" qualquer (a ideologia, o inconsciente, a história) não se mostraram as mais condizentes para a arquitetura da pesquisa.

Por este motivo, tomamos como base algumas reflexões da segunda clínica de Jacques Lacan, mais especificamente, de seu *Seminário 23* (O Sinthoma), no qual o autor, por meio do estudo da vida e obra de James Joyce, procura explicar como alguém pode, deliberadamente, forjar para si um estilo e, consequentemente, um nome de autor.

Lacan ficou intrigado com o fato de que Joyce não enlouqueceu mesmo tendo um quadro que, à época, era visto como determinante para o adoecimento mental. Ele não tinha tido modelo paterno, tinha enfrentado algumas situações potencialmente traumatizantes (como surras de "colegas da escola") das quais teria algumas sequelas; e, mesmo assim, tinha se estruturado a ponto de se tornar muito produtivo. Por esta razão, o psicanalista decidiu estudar sua escrita como exemplo da produção de alguém que, para além de sua realidade empírica, "inventou-se" (LACAN, [1975-76], 2007, p. 15-21).

Posto isso, passemos, mais diretamente, ao modo como Lacan trata a constituição do sujeito no segundo capítulo do livro 23: uma suposição. Em suas palavras: "Em análise, todo o sujeito conta o seguinte: ele é sempre e nada mais do que uma suposição. [...] Quero dizer que, como tal, o sujeito sempre é não somente duplo, mas dividido". (LACAN, [1975-76], 2007, p.30)

Explicando o motivo desta divisão, o autor argumenta que: 1) a primeira divisão se dá entre o seu corpo e a imagem que o sujeito constrói de si, e 2) a segunda está na impossibilidade de se dominar a linguagem, quer seja para que se saiba exatamente o que se diz, quer porque não se tem alcance sobre todos os efeitos de significação do que se diz.

Essa primeira divisão entre o corpo matéria (bioquímica) se dá porque os lugares em que alguém se vê fisicamente é fora de si, em um espelho, em uma foto. Desse fato resulta que ele constrói para se representar uma imagem daquilo que acredita ser (pela

impossibilidade biológica de que os olhos lhe saltem fora e ele seja capaz de julgar a pertinência dessa imagem).

A segunda divisão, entre o que se pretende dizer e o que foi dito, intensifica-se por conta do instrumento coletivo, a linguagem. A linguagem mostra que tentativas de dizer diferentes das que a própria língua produz não podem ser realizáveis. Há, então, um corte de modo que nunca se cobrirão todas as possibilidades de que se diga algo.

O leitor deve estar se perguntando, mas quais as relações que se podem estabelecer entre essas impossibilidades e a subjetividade? Muitas, na medida em que aquele que se utiliza do código coletivo para se expressar, ao optar entrar em contato com outros, aceita ser limitado, a fim de não viver isolado (como, por exemplo, no caso da doença psíquica). Assim, ele tem uma escolha a fazer:

1) Inovar, "a la Joyce", que, ao invés de se servir da língua inglesa para escrever como convém, torceu-a, quebrou-a, subverteu-a, colocando-a inteiramente a serviço de suas idiossincrassias. Dados os cerceamentos universitários institucionais, esta solução seria muito dificilmente praticada em contexto universitário.
2) Assujeitar-se ao código linguístico, tornando-se genérico. O outro e seu instrumento de expressão "moldam" tantos os graus de escolha de dizer preferências, como também de ser dito ou de se dizer. Assim sendo, para além de ser aquilo que alguém traria, como comumente se imagina que seja a subjetividade, a psicanálise lacaniana postula que ser sujeito é estar, ser limitado pela língua, suas leis expressivas.
3) Fazer uma "solução de compromisso" entre as expectativas de sua comunidade linguística e as suas soluções inovadoras. Como a maneira como cada qual se assujeita à linguagem se diferencia umas das outras, se houver trabalho, alguém pode alcançar sua forma de fazer passar algo na cultura sem romper com suas regras. Entre todas, esta opção parece ser a que demanda maior domínio no uso da modalidade linguística, sendo, também, a mais condizente com o contexto universitário.

Assim sendo, o conceito de "enunciação" ganha destaque para a continuidade da argumentação, posto que, em certa medida, pode-se dizer que saber usar a modalidade linguística está correlacionado à presença administrada da enunciação no enunciado.

2.2 As bases da linguística da enunciação e a modalidade linguística

O estudo da linguística da enunciação ocorre por conta dos estudos de Émile Benveniste. Este pesquisador, em pleno auge do estruturalismo, vale-se dos preceitos de estudo da estrutura da língua, postulados por Saussure, como a relação entre significante (forma material e acústica da palavra) e seu significado, para questionar essa relação.

Benveniste ao problematizar o signo linguístico[20] como alheio àquele que enunciava as frases, começa a se interessar por estruturas linguísticas que demonstrem a presença daquele que fala. (GUIMARÃES, 1995, p.45) Inicia seu trabalho com a discussão dos pronomes pessoais na linguagem (*eu-tu*).

Ao discutir os pronomes pessoais, Benveniste (1966) aponta características especiais desse grupo. A principal característica seria que esses pronomes seriam elementos vazios de significação e que cada um que tomasse a palavra iria preenchê-los de sentido. Por exemplo, uma vez que um interlocutor 1 emitisse *eu*, esse signo teria como significado no mundo um interlocutor 1; contudo, tomando a palavra um interlocutor 2, esse mesmo pronome, naquele momento, faria referência ao interlocutor 2.

Assim sendo, o autor afirma que a significação se dá em relação ao "ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor" (BENVENISTE, 1966, p. 288), sendo este último entendido aqui como pessoa no mundo que pronuncia a frase. Dessa afirmação, podemos tirar algumas consequências para os estudos linguísticos: os pronomes não são um conceito, na medida em que não identificam todos os locutores no mundo, nem a um único indivíduo, já que todos que tomam a palavra podem se identificar por esse pronome; e, por fim, que o *eu* e o *tu* como classe de palavras se constituem em oposição no diálogo (quando o *eu* fala, o *tu* escuta, mas, basta tomar a palavra para que a situação se inverta e *tu* se torne *eu*, colocando a pessoa *eu* no lugar de *tu*, representado pelo interlocutor).

Depois de apresentar essa característica da classe dos pronomes, o autor estuda outras classes de palavra, os adjetivos e os advérbios, que também se articulam como demonstrativos que tomam "o sujeito como ponto de referência" no tempo de referência do momento em que se fala. É nesse sentido que o autor se refere ao fato de que todas as classes de palavras se constituírem em um "aparato linguístico que revela a subjetividade". (BENVENISTE, 1966, p. 289) Afirma isso apontando que é o locutor o responsável pela referência e determinação

[20] Saussure, *Curso de linguística Geral* (1916), ao descrever o funcionamento da linguagem, cunhou o termo signo linguístico que se referia à materialidade acústica (que pode ser escrita) e a referência desse signo no mundo, respectivamente denominados de significante (o som que porta) e significado.

dos termos de uma situação. Essas “formas vazias”, que seriam preenchidas a cada situação de discurso, inserem o individual no sistema linguístico, do qual Saussure o tinha excluído a fim de descrever a língua como sistema.

Quando essa questão da referência se aplica ao uso dos verbos, como exemplifica nos casos de “eu creio em você” / “eu creio que vai chover” (BENVENISTE, 1966, p.290), essas formulações se tornam essenciais para se pensar a posição daquele que fala. Benveniste as distingue uma vez que a primeira denota a ação de um eu que crê e a segunda frase teria como informação o fato de que “vai chover”, informação essa apresentada pelo julgamento do locutor segundo sua apreciação.

Ao refletir a respeito dessas questões que ultrapassam a frase dita pelo locutor, chegando à indicação que essa fala faz com o momento em que se enuncia “ato de discurso individual”, Benveniste inaugura a questão da diferenciação entre enunciado e enunciação. Assim, ele apresenta o fato de que quando se afirma “eu julgo que é importante respeitar”, apresenta-se muito mais que uma informação (a importância do respeito), realiza-se ao mesmo tempo a ação de julgar.

Esses atos são tomados como atos na fala quando realizam uma ação no momento em que são pronunciados pela pessoa autorizada, por exemplo, “Eu vos declaro casados”, dito por um juiz de paz. Benveniste define esses atos como enunciação, uma vez que não são apenas os verbos que realizam a ação; mas a pessoa que o pronuncia valida ou não o ato. O autor exemplifica essa especificidade com outros exemplos: “eu juro” e “ele jura”; sendo que o primeiro é a ação e, o segundo, só pode existir como descrição da ação declarada pelo primeiro enunciado. Assim, o autor afirma que “A enunciação identifica-se com o próprio ato”. (BENVENISTE, 1966, p.292) Eis uma definição importante, pois é sobre ela que se desenvolveram as bases da modalidade, foco deste trabalho de pesquisa.

2.2.1 Charles Bally e o estudo da modalidade linguística

Para introduzirmos o tema da modalidade, tomamos por base a tese “Origens Epistemológicas da Linguística da Enunciação”, de Lia Cremonese. A escolha se deu por dois motivos: 1) a sua pesquisa localiza historicamente um autor central para esta pesquisa, Charles Bally; e 2) porque rastreia e alinhava áreas do conhecimento que possibilitaram os estudos da linguagem se voltarem para a enunciação.

Cremonese (2007) destacou que a linguística da enunciação veio a ser formada assentando-se no seguinte tripé:

1. *Retórica*: teria sido importante a fala como manifestação do pensamento de um falante ao defender seu ponto de vista;
2. *Gramática de Port Royal*: os pontos relevantes teriam sido o estudo da dêixis[21] e da modalização[22]; e
3. *Lógica formal*: a argumentação e relação de verdade dos enunciados, formulada por Bally. Isso porque, em seus estudos, ele se afastou do estudo da língua que se pautava naquela registrada nas obras literárias e postulou o tratamento da língua em uso, sincrônico. Esse estudo preconizado por Bally foi feito a fim de que se descrevesse o enunciado em sua parte lógica e psicológica.

Bally, o fundador da estilística, dividia a língua em três aspectos: linguística, lógica (condensadas no *dictum*) e psicológica (*modus*). Para ele, os primeiros dois aspectos estariam ligados à comunicação. Trata-se de quando aquele que escreve ou fala se utiliza da língua para "transmitir" ideias, constituindo-se no uso. Já o terceiro aspecto estaria relacionado à maneira como esse falante o faz. Nesse sentido, a Estilística, como área, constitui-se no estudo a respeito do uso que se faz da linguagem e como esse uso age sobre a subjetividade, ou seja, como alguém, pelas expressões linguísticas escolhidas, provoca efeitos de sentido.

Em seu trabalho *Linguistique generale et Linguistique frainçaise* (1965), o autor descreve cada um dos termos da língua com preocupação estrutural, mas, também, com os seus possíveis efeitos de sentido. No capítulo 3, quando trata dos termos da frase, Bally apresenta as primeiras considerações a respeito do tema modalidade. Em primeiro lugar, distingue dois tipos de verbo: aquele que pertence ao campo do dizer (dictal) e o modal (modale). O primeiro tipo de verbo é aquele que se refere ao enunciado, ao conteúdo da proposição e, o segundo, revela a enunciação, em especial, o quanto aquele que escreve está acreditando no conteúdo dito[23].

Para Bally o verbo modal vem anteposto ao verbo que expressa a ação em si. Isso leva-nos especialmente a focalizar os verbos auxiliares, porque eles revelam a relação de

[21] Elementos vazios de sentido na língua que são preenchidos de acordo com o momento de realização da fala. (ex. aqui, esse, eu, agora, hoje);
[22] A divisão do enunciado em duas partes: o que é dito (conteúdo) e a maneira como se diz (modo).
[23] "[...] La tendance analytique doit amener à créer des formes périphrastiques séparant l'eidée modale du verbe qui exprime le procès du dictum, et la séquence progressive demande que ces signes modaux précèdent le verb dictal. [...]" (BALLY, 1965, p. 216)

quem escreve com conteúdo do que diz. Bally afirma que se percebe melhor o grau de implicação que o falante tem em relação ao seu dizer, ou, dizendo de outro modo, a presença do enunciado na enunciação, como se vê, no exemplo: Vocês *devem* **obedecer**. Sendo que o primeiro modaliza, ou melhor, apresenta uma ação sobre o segundo, que é dito como ação principal.

O autor passa a tratar dos tempos verbais e de sua relação com maior ou menor grau de modalidade, graduação de adesão do sujeito com o que fala. O primeiro descrito é o tempo presente (indicativo), que teria o valor de grau zero ou seria o mais conservador de todos os tempos verbais. (Isso talvez se justifique porque o presente contém um verbo e o autor, em sequência, apresenta o passado.) Em seguida, descreve o "passé simple", que em francês é composto por dois verbos e as variações de modo encaixam-se na análise que focaliza os verbos auxiliares.

Bally (1965) também afirma que o modo imperativo pode ser dado pelo subjuntivo, como em: "Que eu morra se eu estiver mentindo" ou "Que eles entrem!". E, assim sendo, o termo "que" porta uma ideia modal, uma vez que apresenta outra estrutura para que se fale o imperativo suavizando a ideia de ordem.

Contudo, essa característica de "modal do subjuntivo" não se apresenta quando o termo "que" está presente em orações subordinadas, na função de conjunção (Eu sabia **que** ele gosta muito de comer). Nesse caso, o termo funciona como conjunção integrante e não como partícula referente ao modo do verbo.

Quanto à posição dos verbos modais, o autor reitera a ideia de que os auxiliares modais estão sempre antepostos aos verbos no imperativo e retoma a ideia de que a modalidade nos verbos compostos está presente no verbo auxiliar.

Quando trata do tempo verbal futuro, Bally afirma que este é o tempo em que o valor condicional é muito acentuado e justifica: "[...] l'idée d'avenir entraîne constamment des mouvements émotifs. [...]/ a ideia de devir entra constantemente nos movimentos emotivos" (BALLY, 1965, p.218).

Ao tratar da composição dos tempos simples e compostos, o autor privilegia versar a respeito dos casos em que o verbo auxiliar não se aplica a uma ação do sujeito, mas, sim, a um "julgamento" de quem pronuncia. Esta escolha se deve ao fato de que, nestes casos, a modalidade estaria para a demonstração, para um ato sobre o que se fala. Já o verbo principal, por exemplo, estaria muito mais relacionado a quem fala do que ao predicado da oração. Nas

palavras de Bally[24]: "A função lógica da modalidade é a de expressar a reação do sujeito pensante sobre sua representação [...] o signo modal é um nó que amarra o dito sobre o *modus* (Galileu afirma que a Terra gira)" [tradução nossa].

Quando a modalização em construções é apresentada, o autor trata da perífrase (que seria o processo de dizer em muitas palavras o que poderia ser dito em poucos termos, ex. epíteto). Mais especificamente, foca-se na perífrase verbal, por exemplo:

Perífrase verbal (locução verbal)	**Tempo simples**
Eu vou escrever	Eu escreverei

Considerando-se a distinção estabelecida pelo autor entre o uso do tempo simples e o da locução verbal, é possível estabelecer uma relação entre uma maior implicação subjetiva − no sentido daquele que escreve dar a ver sua posição afetiva no texto (de insegurança, por exemplo) − e a presença de mais perífrases do que tempos simples. Tomemos o exemplo "Eu escreverei" em contraposição a uma segunda formulação "Eu pretendo escrever" e a uma terceira, "Eu quero escrever". Nos dois últimos exemplos, essa escrita, anterior ao verbo principal (ao dito/enunciado), funciona como modo de dizer. Os verbos (vou, quero), anteriores àqueles que seriam o verbo principal (no caso, escrever), estariam ligados por outras funções que não às relacionadas ao enunciado principal. Estariam ligados a funções como, por exemplo, "proteger" ou apresentar aquele que enuncia em função de seu auditório.

O estudo de um texto poderia se dar, portanto, de duas formas: no plano do enunciado ou no da enunciação. No primeiro, a abordagem contemplaria o aspecto verbal (escolhas de palavras e sons que compõem o texto), o sintático (como alguém agencia as escolhas e posições de termos na frase) e as relações lógicas entre frases. A segunda forma de abordagem seria pela enunciação, ou seja, como o discurso é reportado por aquele que o utiliza: o uso dos dêiticos que referenciam a situação de fala e a atitude do locutor sobre o que diz. Este último seria divido em: a) emotivo (quando há ênfase marcada por interjeições, por exemplo); b) avaliativo (pelo uso dos adjetivos, por exemplo, o locutor marca a relevância para ele do objeto ao qual se refere); e c) modalizante (o julgamento sobre "o valor de verdade sobre a relação entre o discurso e a referência"). (DUCROT; TODOROV, 2001, p. 275).

[24] "la fonction logique de la modalité est d'exprimer la reáction du sujet pensant à sa representation, [...] le signe modal est une copule qui relie le *dictum* au sujet du *modus* (Galillé *affirme* que la terra tourne)" (BALLY, 1965, p. 216) [tradução nossa]

Enfim, na tradição fundada por Bally (1965), o objeto de estudo passou a ser a inter-relação entre enunciado e enunciação e seus efeitos de sentido. Este autor, preocupado com a linguagem que se utilizava para ensinar a língua (estrangeira ou materna), a linguagem falada ou literária, volta-se para a enunciação – ação, efeito de sentido que se realiza quando alguém se comunica. (CREMONESE, 2010, p.06).

Cabe esclarecer que buscamos realizar, neste trabalho, as duas formas de leitura do texto: estudá-lo no que se refere ao enunciado, por meio da análise das escolhas verbais, bem como de sua relação com os termos que esses verbos regem (contemplando o aspecto sintático) e também à enunciação, mais especificamente, relacionada à função "modalizante".

No que se segue, interessa perceber o uso que autores contemporâneos fazem do conceito de modalidade.

2. 2.2 Como os pesquisadores contemporâneos usam a modalidade?

O primeiro trabalho a ser aqui recuperado é o de Coracini (1991). No terceiro capítulo da obra "Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência", a autora trata da modalidade linguística no texto acadêmico buscando refutar a suposta objetividade desse tipo de texto. Para isso, apoia a sua tese no questionamento do discurso científico como baseado na estrutura de descrição da verdade e da neutralidade. A autora se pauta no agenciamento de fatos e argumentos a que o pesquisador se presta para tornar seu texto persuasivo a sua comunidade leitora.

Ela também afirma a importância da comunidade leitora para as escolhas do pesquisador e percebe que a modalidade é influenciada e não vem apenas daquele que escreve. Segundo a autora: "[...] Nessa perspectiva [que considera as modalidades em discurso], repito, modalidade seria o modo como o pesquisador assume, de um lado, a sua pesquisa e, do outro, o seu discurso, manifestando a sua presença ou se distanciando, *conforme suas intenções e o esquema convencional a que precisa obedecer*." (CORACINI, 1991, p.121, *grifo nosso*)

A autora retoma os pressupostos da lógica para defender que esses esquemas convencionais e verdades aos quais os autores se aproximam ou se distanciam são crenças acordadas por uma determinada comunidade em situações específicas de tempo, espaço e constituição social. Nesse sentido, argumenta que o estudo das modalidades ou verdades

científicas precisa considerar esses fatores para que se possa entender qual a relação que aquele que enuncia está por estabelecer.

Já Barzotto (2010), no trabalho "Expressão da modalidade linguística na análise da modalidade em textos acadêmicos", recorta excertos em que existem marcas de modalidade em frases que se referem ao professor (em exemplos como: o professor ***não sabe***/ o professor ***tem que***) para localizar quais tipos de verbos estão sendo usados e que imagens, consequentemente, são constituídas a respeito do professor/aluno ou conteúdo ensinado. O autor discute que os autores dos trechos analisados, quando se trata do professor e da escola, localizam o professor no lugar de não saber ou de falta, seja de habilidade, seja de formação. Por outro lado, Barzotto apresenta que os trabalhos produzidos por alunos em formação na universidade (relatórios de disciplinas ou trabalhos) apenas apresentam seu referencial teórico por verbos que dizem da importância dessas teorias, não mobilizando, posteriormente, a referida teoria para realizar a análise dos dados. Conclui, então, que esse lugar de não saber, criado pelos textos para o professor, é aquele em que os alunos e o discurso que circula na academia estão. Isto é, um lugar de dizer o que falta, sem que se apresentem possibilidades de trabalho ou de fazer referência a teorias que não são efetivamente mobilizadas.

O autor faz um trabalho que mobiliza as marcas de modalidade em função dos discursos e das imagens que se constroem do professor e do trabalho de análise. Ocorre uma proposta semelhante em um artigo intitulado "Estudo entre poder e dever, em manuais de ensino aprendizagem de química" (FINATTO *et alli*, 2003), em que se apresenta um estudo de termos como "deve" e "pode". Esse estudo não está para o uso textual apenas, mas os usos dos verbos poder e dever importam na medida em que apresentam as imagens a respeito do ensino de química nas escolas. O material analisado consiste em manuais de Ensino da disciplina de química. Por meio da análise, os autores definem quais as relações de sentido entre poder e dever em ocorrências com verbo auxiliar.

Por meio da contagem quantitativa em cinco manuais, os autores checaram a porcentagem de uso de cada verbo, depreendendo a imagem do estudante ou do conteúdo de química veiculados pelos manuais. Os autores afirmaram que o uso dessas marcas de modalidade apresentava uma tentativa de abrandar a "neutralidade" que esses manuais acadêmicos de química geral, segundo eles, possuem. Concluíram também que os verbos estavam atrelados a sintagmas nominais ligados mais à álgebra do que à descrição dos elementos químicos, o que, para eles, teria muito mais relação com o objeto da química.

Essa busca em torno de mapear o estado da arte a respeito da modalidade linguística, possibilitou-nos depreender as áreas às quais o estudo do conceito, está relacionado. São elas: a) a lógica-argumentativa (da tradição de Aristóteles); b) a Semântica (que envolve a análise textual, fixando-se no plano do enunciado e da categorização linguística); c) a pragmática, que diz respeito ao grau de afastamento implicado na escolha lexical; e d) a análise discursiva, que busca atrelar as ocorrências de marcas modais às situações de enunciação dos quais os textos são produtos, bem como aos efeitos de sentido articulados por eles.

O trabalho de Finatto *et alli*. (2003) procura inscrever-se na linha de análise discursiva. Contudo, fixa-se muito mais na análise das ocorrências e não apresenta de maneira elaborada as imagens atreladas ao uso de cada ocorrência verbal de poder/dever. Desse modo, a análise nesse artigo se relaciona apenas às questões textuais, pertencendo muito mais à corrente semântica. Já os trabalhos de Barzotto e Coracini inscrevem-se na vertente de análise discursiva, uma vez que buscam atrelar o enunciado às imagens que esses produzem.

Também podemos dizer que os trabalhos de Coracini e de Finatto tematizam a modalidade linguística como opções conscientes de quem escreve. Ambos chamam de modalização as escolhas que aquele que escreve realizam ao compor o texto. Em contraposição, podemos pensar a modalidade como marcas que indiciam outros elementos, a saber, a posição subjetiva daquele que enuncia.

Em seu relatório de pós-doutorado, Riolfi (2010) tomou como objeto as transformações ocorridas no uso da modalidade linguística em manuscritos escolares. Analisando versões de trabalhos acadêmicos escritas entre 2005 a 2008 por três informantes, buscou elucidar em que medida as transformações registradas pela introdução da modalização linguística nesses textos indiciam a mudança de posição de um sujeito diante do conhecimento com relação: a) ao conhecimento produzido na área em que está sendo inserido; b) ao seu objeto de estudo; e c) à sua própria escrita.

Por meio deste estudo, Riolfi pôde perceber que, para os pesquisadores em formação, os processos por meio dos quais aquele que escreve administra a tensão entre a necessidade de se inscrever na comunidade discursiva na qual se insere e a vontade de marcar sua posição com relação às palavras que ele mesmo escreveu é longo e marcado por vicissitudes. Na administração dessa tensão, ele é auxiliado pelo orientador, que ora chama o pesquisador em formação para a necessidade de respeitar o campo no qual se inscreve; ora o convoca a considerar o leitor de modo mais generoso, ou, ainda, fazendo pontuações cujo resultado seja a possibilidade de expressão de sua subjetividade.

Nesse trabalho, a autora pôde perceber que a posição daquele que escreve ultrapassa o texto e se coloca na relação de verdade que o jovem pesquisador tem com o que escreve. A modalidade linguística, assim, deixa transparecer a implicação daquele que escreve, mesmo que esta seja desconhecida por ele (a modalização inconsciente no texto).

Considerando os trabalhos apresentados, pode-se afirmar, em resumo, que esta marca modal pode ser de duas ordens: 1) a modalidade linguística, que representa as escolhas por parte de quem escreve na estrutura da frase, no vocabulário entre outros; e 2) modalidade linguística como marca inconsciente no texto, por meio da qual é possível delinear as imagens às quais essas escolhas podem se ligar e os efeitos de sentido que produzem. Isto é, marcas que revelam a posição subjetiva daquele que enuncia, mesmo que esta não lhe seja, necessariamente, consciente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as classificações de Bally (1965) se atualizam, uma vez que existe parte de representação lógica e parte de representação não "premeditada". Para este trabalho, é interessante tomar essa concepção nos dois sentidos, já que se busca entender a presença de marcas linguísticas para, posteriormente, delimitar como essa presença pode ser atrelada às intervenções dos leitores.

Encaminha-se o trabalho, neste momento, para o capítulo de análise em que se procurou apresentar ao leitor como se deu a entrada desta informante no processo de escrita do texto acadêmico. Inicialmente, buscamos estabelecer a relação que a informante tinha com a escrita. Em um segundo momento, interessou-nos depreender sua relação com os leitores: orientador e parecerista.

Deve-se ter em mente que a posição de Juliette frente às devolutivas desses leitores também nos interessou. No início, essa posição foi mostrada pelo uso de marcas mais explícitas, como se poderá ver na análise de como a informante reagiu às primeiras intervenções, ou no comentário que ela fez a respeito de algumas observações feitas pelo parecerista de seu trabalho. Posteriormente, cada relatório final de iniciação científica é analisado, tendo como elemento principal o uso da modalidade e de elementos linguísticos, a fim de que se depreendam as posições subjetivas da informante.

O objetivo mais amplo deste capítulo é ponderar a respeito da medida em que a intervenção de parceiros influenciou na posição subjetiva de uma jovem, Juliette, ao longo de três anos de iniciação científica, no que tange ao uso da modalidade linguística. Para tal fim, privilegiou-se o exame do seguinte *corpus*: a) duas versões do pré-projeto da primeira iniciação científica, IC1, anteriores à primeira reunião com o orientador; b) um documento em que Juliette reporta um pedaço do parecer da iniciação científica 1; e c) versões finais de dois relatórios, da IC1 e IC2.

Em sua análise, os seguintes pontos foram veiculados: relação inicial da informante com a escrita; contornos de sua relação com seus primeiros leitores institucionais (no caso, orientador e parecerista); atitude de Juliette frente às devolutivas dos referidos leitores; e, finalmente, o uso da modalidade linguística.

3.1 Escrever: Uma imagem de texto

Tendo em vista a entrada de um jovem na pesquisa na área de *Linguagem e Educação*, aqui interessa saber como era a relação de Juliette com o ato de escrever, e se, ao longo do processo, essa relação se alterou. Para tal fim, selecionamos os primeiros manuscritos da informante. Trata-se de cinco trechos (arquivos 6, 7, 8, 13 e 25[25]), referentes à produção da IC1. Todos os trechos que serão analisados fazem parte de um mesmo trabalho: o primeiro projeto de pesquisa redigido por Juliette, sendo que esse projeto foi submetido a uma agência de fomento com vistas à entrada no programa de iniciação científica.

É importante pontuar que para que um aluno seja admitido no programa de iniciação científica precisa apresentar, junto aos órgãos responsáveis, um projeto em que estejam delineados os seguintes elementos: o tema tratado, o objeto de pesquisa, os objetivos, os referenciais teóricos, a metodologia e o cronograma em que essas atividades serão realizadas. Uma vez aceito no programa de iniciação, o aluno executa o que projeto e, posteriormente, desenvolve um relatório das atividades realizadas, apresentando quais foram os resultados obtidos com o desenvolvimento daquele projeto.

Os dois primeiros recortes que apresentaremos, A e B, são versões anteriores à primeira reunião da aluna com o professor orientador. Como Juliette estava na fase inicial da elaboração de seu projeto, os recortes foram denominados de pré-projeto.

[25] Esses arquivos estão nomeados por número em função de sua ordem cronológica, conforme apresentada na Introdução desta dissertação.

Examinemos, primeiramente, o recorte A. Ele é o terceiro parágrafo de uma página, em que Juliette procurou apresentar seu pré-projeto. Contém cinco linhas nas quais há uma tentativa de escrita daquilo que seria o interesse da aluna, o qual foi nomeado por ela de pergunta de pesquisa.

Linha	Trecho
1	A pergunta que se põe é com relação a diferença
2	entre ambos, já que são publicados por um mesmo grupo,
3	além de terem o objetivo inicial de informar, com base em
4	certas notícias destacadas a respeito de fatos em todo o
5	mundo.

Recorte A **-** Arquivo 6[26] (parágrafo 3, p. 1 de 1, versão 1 do pré-projeto de IC1 - julho/2007)

O recorte A, que acabamos de transcrever, foi originariamente manuscrito por Juliette, enquanto tentava elaborar seu primeiro projeto de pesquisa. Posteriormente[27], esse manuscrito foi digitado, dando origem ao recorte B, a seguir.

Linha	Trecho
1	A pergunta que se põe é com relação a diferença entre ambos,
2	já que são publicados por um mesmo grupo, além de terem o objetivo inicial de
3	informar, com base em certas notícias destacadas a respeito de fatos em todo o
4	mundo.

Recorte B **–** Arquivo 7 (parágrafo 2, p. 1 de 1, versão 1 do pré-projeto de IC1 - julho/2007)

O recorte B é segunda versão do pré-projeto de iniciação científica 1. Ele é o segundo parágrafo do documento, que também contém uma página. Pelo fato de ter sido digitado, este parágrafo diminui com relação à quantidade de linhas, passa a ter quatro, e apresenta as

[26] Versão manuscrita.

[27] Não há como recuperar o período entre a produção do arquivo 6 e do 7, uma vez que o arquivo 6 foi entregue manuscrito sem nenhuma marcação de data. Contudo, a versão digitada do documento constava de julho de 2007. Por meio da leitura comparativa dos dois arquivos, pode-se verificar que a única mudança entre um e outro era o tipo de arquivo, manuscrito ou digitado. Desse modo, o manuscrito foi nomeado como arquivo anterior ao digitado e inferiu-se que os dois tivessem sido produzidos após o primeiro contato de Juliette com o grupo, em julho, sendo o arquivo 6 corresponde à versão 1 do projeto para a iniciação científica 1. Por isso a data do arquivo 6 também ser julho/2007.

formulações do recorte A, ou seja, entre eles não há outra mudança a não ser o fato de um ter sido escrito à mão e o outro ter sido digitado.

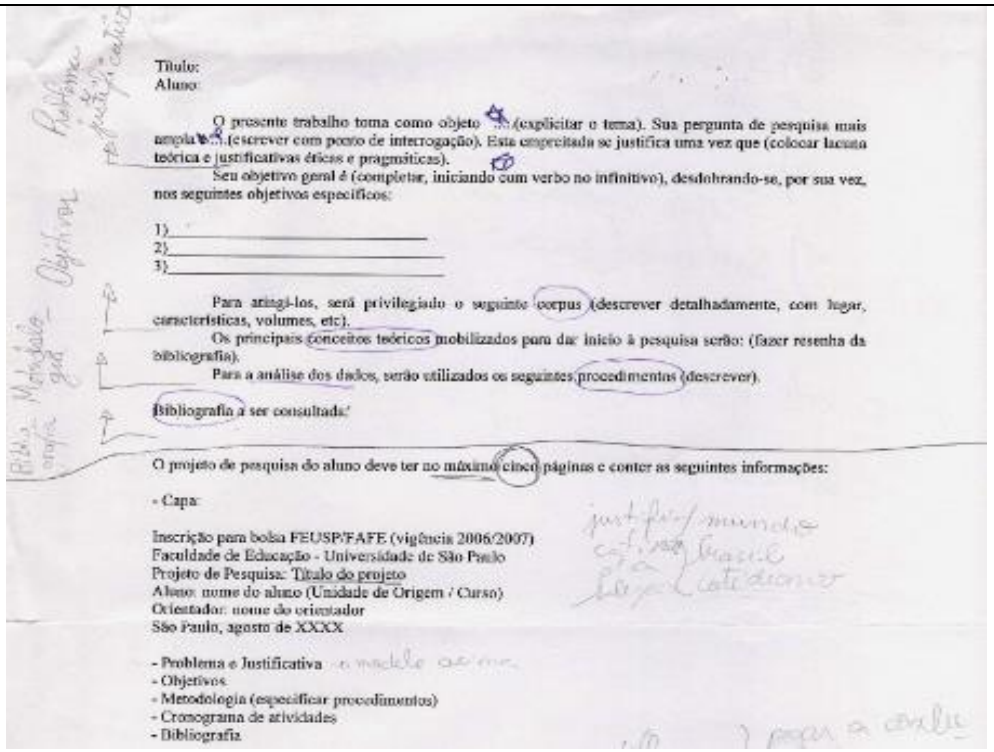
Cotejando-se os trechos, percebe-se que o recorte A é o terceiro parágrafo e o recorte B o segundo parágrafo da página um do documento. Na primeira linha, a informante coloca o que, para ela, é uma pergunta de pesquisa. Contudo, não se pode considerar a formulação como uma pergunta, isso porque o termo "pergunta" poderia ser substituído por qualquer outra palavra que seu sentido não seria alterado. O trecho é vago, uma vez que a expressão "a pergunta" é complementada por um verbo de ligação "é", que é seguido por um predicativo "com relação a diferença de ambos". Esse trecho tem como núcleo do sintagma "a diferença de ambos". As orações seguintes que compõem o parágrafo são uma espécie descrição. Ao fim da oração não se sabe qual é a pergunta que a informante busca responder.

Assim sendo, a linha 1 contém uma formulação que deveria aproximar-se de uma pergunta de pesquisa. Das linhas 2 a 4, há uma tentativa de descrição do objeto com o qual Juliette pretende trabalhar em sua primeira iniciação científica.

Para além disso, chamamos a atenção para a forma sintática do trecho "a pergunta que se põe é". Se alterássemos essa estrutura para "a pergunta feita é", existiria um agente apassivado e não expresso. Mesmo assim, seria possível pressupor que aquele que escreve foi o mentor da pergunta. Contudo, da forma como está escrita, o sujeito da ação de realizar a pergunta é a própria pergunta, isto é, a pergunta se faz; dizendo de outra maneira, aquele que escreve parece não estar presente porque coloca a pergunta como agente da oração. Podemos observar que: 1) A pergunta de pesquisa não é formulada; e 2) o sujeito da oração ser "a pergunta", textualmente, ausenta a informante de apresentar uma questão.

Outro elemento que pode ser apresentado é o uso da voz passiva, indicada por um "se", índice de indeterminação do sujeito. Essa indeterminação apresentada na pergunta está em outros termos também, por exemplo, quem são ambos? (Linha 1), Quem é o grupo? (Linha 2), Certas notícias? Fatos? (Linha 3). Pode-se afirmar, então, que faltam referentes concretos a todos esses termos listados. Cotejando os dois trechos, podemos depreender uma imagem do que seja a escrita de um texto: um movimento de transcrição, isto é, tem-se aí a concepção de escrita como registro de ideias.

Nesse momento inicial da pesquisa de Julliete, surge outra pergunta: qual a relação que se estabelece entre orientando e orientador? Para observar a posição desse orientador, apresentamos, abaixo, um documento que ele forneceu à Juliette na primeira reunião em que discutiram o projeto de pesquisa.



linhas

1 Título:
2 Aluno:
3 O presente trabalho toma como objeto ....(explicitar o tema). Sua pergunta de pesquisa mais
4 ampla... (escrever com ponto de interrogação). Esta empreitada se justifica uma vez que (colocar lacuna
5 teórica e justificativas éticas e pragmáticas).
6 Seu objetivo geral é (completar, iniciando com verbo no infinitivo), desdobrando-se, por sua vez,
7 nos seguintes objetivos específicos:
8 1)_____
9 2)_____
10 3)_____
11 Para atingí-los, será privilegiado o seguinte corpus (descrever detalhadamente, com lugar,
12 características, volumes, etc).
13 Os principais conceitos teóricos mobilizados para dar início à pesquisa serão: (fazer resenha da
14 bibliografia).
15 Para a análise dos dados, serão utilizados os seguintes procedimentos (descrever).
16 Bibliografia a ser consultada?
17 O projeto de pesquisa do aluno deve ter no máximo cinco páginas e conter as seguintes informações:
18 - Capa:
19 Inscrição para bolsa FEUSP/FAFE (vigência 2006/2007)
20 Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo
21 Projeto de Pesquisa: Título do projeto
22 Aluno: nome do aluno (Unidade de Origem / Curso)
23 Orientador: nome do orientador
24 São Paulo, agosto de XXXX
25 - Problema e Justificativa
26 - Objetivos
27 - Metodologia (especificar procedimentos)
28 - Cronograma de atividades
29 - Bibliografia

1 Título:
2 Aluno:
3 O presente trabalho toma como objeto....(*explicitar* o tema). Sua pergunta de pesquisa mais
4 ampla... (*escrever* com ponto de interrogação). Esta empreitada se justifica uma vez que (*colocar* lacuna
5 teórica e justificativas étnicas e pragmáticas).
6 Seu objetivo geral é (*completar*, iniciando com verbo no infinitivo), desdobrando-se, por sua vez,
7 nos seguintes objetivos específicos:
8 1)
9 2)
10 3)
11 Para atingí-los, será privilegiado o seguinte corpus (*descrever* detalhadamente, com lugar,
12 características, volumes, etc).
13 Os principais conceitos teóricos mobilizados para dar início à pesquisa serão: (*fazer* resenha da
14 bibliografia).
15 Para análise dos dados, serão utilizados os seguintes procedimentos (*descrever*).
16 Bibliografia a ser consultada?
17 O projeto de pesquisa do aluno deve ter no máximo cinco páginas e conter as seguintes informações:
18 -capa:
19 Inscrição para bolsa FEUSP/FAFE (vigência 2006/2007)
20 Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
21 Projeto de Pesquisa: Título do projeto
22 Aluno: nome do aluno (Unidade de Origem/Curso)
23 Orientador: nome do orientador
24 São Paulo, agosto de XXXX
25 - Problema e Justificativa
26 - Objetivos
27 - Metodologia (*especificar* procedimento)
28 - Cronograma de atividades
29 - Bibliografia

Arquivo 8 - Documento com instruções de apresentação do projeto de pesquisa, fornecido pelo orientador

Esse documento pode ser divido em duas partes. A primeira (linhas 1 a 18) contém um modelo formal de projeto. Ele é composto, majoritariamente, por estruturas de frases que podem servir de inspiração para aquelas que, mais tarde, serão redigidas pela aluna para

compor o texto do projeto, como, por exemplo, “O presente trabalho toma como objeto____ (explicitar partes do tema)”. A segunda parte (linhas 17 a 29) é uma reprodução das regras e demandas que as agências de fomento disponibilizaram, naquele ano, aos alunos e docentes interessados em concorrer a bolsas de iniciação científica.

Este documento possui duas características interessantes: 1) estar formalmente já sistematizado, o que pode indicar certa expectativa em relação a alguns projetos iniciais; e 2) apresentar orientações, normalmente entre parênteses, feitas pelo uso de verbos diretivos (linhas: 3, 4, 6, 11, 13,15 e 27). Essas ações designam atitudes diretivas (especificar, completar etc.). A nosso ver, essas instruções indicam o que o orientador avalia como importante na composição de um texto daquela natureza. Trata-se de uma espécie de intervenção que não é feita diretamente no texto do aluno, é um “espelho”, um roteiro de escrita, para que Juliette consiga desenvolver seu trabalho, compondo-o a partir das indicações do orientador.

Desse modo, pode-se identificar o orientador como aquele que introduz a aluna no registro do simbólico, ou seja, apresenta a lei, as regras de um trabalho nos moldes da comunidade a que o jovem pesquisador quer pertencer. Diante dessa apresentação, o jovem pesquisador pode se negar a aceitar as orientações (e ficar fora da comunidade, por exemplo); ou aceitá-las. No caso da informante, houve aceitação dessas regras, mesmo que aceitação se deu, em um primeiro momento, em forma de transcrição, cópia do modelo, para depois ser transformada nas versões seguintes do projeto.

No que se refere às versões do projeto escritas posteriormente à reunião, pode-se analisar que o modelo de texto tal qual é fornecido pelo orientador é transcrito e completado com as informações da pesquisa. Assim, no que se segue, apresentaremos a versão final do projeto de pesquisa, tal qual foi entregue à agência de fomento do Programa de Iniciação Científica. Ressalte-se que a informante foi bem sucedida em seu pedido de bolsa, que lhe foi concedida por um período de ano.

Linhas	**Trecho**
1	1. Problema e justificativa
2	*O presente trabalho tem como objeto* as transformações textuais verificadas em um mesmo texto
3	publicado em veículos distintos, quais sejam: a Folha Online e o Jornal Folha de São Paulo.
4	*Sua pergunta de pesquisa mais ampla* incide sobre quais as diferenças, no que tange a qualidade
5	argumentativa, entre o texto publicado em suporte cuja característica principal é a imediatez e o
6	outro que oferece ao profissional mais tempo para a elaboração?

7	Essa pesquisa tem como fundamento o fato de demonstrar, através da análise argumentativa, qual
8	é a diferença entre os dois meios de publicação adquiridos no corpus para que se conclua a
9	respeito dos processos pelos quais uma notícia passa até que atinja os objetivos editoriais do
10	jornal.
11	Pode-se acrescentar a isso, a necessidade de se estudar a internet, visto que é um meio de
12	comunicação recente em comparação com os outros (tais como o jornal impresso, o rádio ou a
13	televisão). Sua grande expansão nos últimos anos faz com que tenha cada vez mais espaço na
14	vida das pessoas, e graças a isso pode-se observar que tipo de conseqüências pode trazer no
15	ensino de jovens, já que uma de suas características mais marcante está no fato de ter um tipo de
16	linguagem objetiva e imediatista.
17	*Os principais conceitos teóricos mobilizados para dar início à pesquisa serão* relativos ao
18	"Tratado de Argumentação", que servirá de base para a comparação realizada entre os dois
19	jornais, os quais constituem gêneros diferentes segundo XXXX (XXXX)[28] em: "... chaque sphère
20	d´utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d´énoncés, et c´est que nous
21	appelons les genres du discours.".
22	*Para a análise dos dados, será* observado o fato de que quando há maior disponibilidade de tempo
23	para a elaboração, como ocorre no jornal impresso, existe uma diferença argumentativa com
24	relação ao jornal veiculado pela internet.
25	Isso pode ser visto no anexo, em que se tem notícias relativas ao mesmo tema em ambos os
26	meios de comunicação, e observa-se a existência de variações marcantes entre eles. O jornal
27	online é detentor de características ligadas a um objetivismo maior, visto que as notícias são
28	elaboradas com frases curtas em que é dada apenas a informação de maneira direta. Além disso,
29	há uma predominância de repetições, pois é comum a veiculação de dados acerca de um
30	determinado assunto mais de uma vez ao longo do dia, como pode ser observado nas notícias
31	aqui selecionadas. Nelas, há uma série de notas a respeito da chegada do presidente George W.
32	Bush ao Brasil, porém, como conseqüência, existe uma retomada de informações sobre o assunto
33	para que se introduza um dado novo, e por isso, muitas vezes o que se percebe é uma cópia exata
34	do que foi dito anteriormente.

Recorte C – Arquivo 13 (p. 1 de 6, versão 5 do projeto de IC1, 2007)

O recorte C é a primeira página da versão cinco do primeiro projeto de IC1, que contém seis páginas. É o décimo terceiro arquivo produzido pela informante na IC1. Destacou-se esse recorte porque percebemos, nesse trecho, que as instruções dadas pela

[28] Retirou-se a citação apenas para que não se confunda, ao longo da leitura, o autor usado com os autores que baseiam este trabalho de pesquisa. Isso porque o objeto de pesquisa deste trabalho são textos acadêmicos, a semelhança poderia, em alguma medida, confundir o leitor.

orientadora no documento (arquivo 8) são seguidas com bastante fidelidade. No trecho acima, as sentenças que são encontradas no documento foram marcadas em itálico (linhas 1, 4, 6,17 e 22). Nessas linhas, o texto do documento é reproduzido tal e qual foi escrito nas orientações.

No trecho entre as linhas 7 e 9, não temos textualmente reproduzido a seguinte sequência textual "Seu [do trabalho de pesquisa] objetivo geral é", mas o verbo "demonstrar" no infinitivo atende às indicações do documento de apresentar o objetivo geral. No restante desse período, que se encontra nas linhas 8 e 9, Juliette esboça a finalidade de demonstrar as diferenças dos meios de publicação, a saber, entender os processos textuais envolvidos nos meios de publicação impresso e on-line. Desse modo, podemos afirmar que na quinta e última versão do projeto de sua primeira iniciação, Juliette seguiu fielmente as orientações dadas pela orientadora.

No trecho da linha 11 pode-se encontrar algo que se liga à introdução da justificativa do trabalho, que se apresenta no termo "necessidade de". Essa necessidade, a nosso ver, introduz uma explicação que formaliza a justificativa do trabalho.

Importante salientar que, apesar de seguir todas as indicações do orientador, a jovem pesquisadora não se detém na simples transposição dessas orientações. É possível observar, pelo desenvolvimento das versões do relatório e reescritas, alterações nas formulações frasais. Na sequência, apresentamos o recorte D para que se possam visualizar algumas dessas mudanças.

Linha	Trecho
1	Neste trabalho serão tratadas as diferenças relativas entre os
2	jornais Folha de São Paulo e Folha On-line. [...]
26	No âmbito da presente pesquisa, como objeto de análise, foram selecionados os cadernos
27	Brasil, Mundo e Cotidiano, por terem grande frequência na publicação
28	via internet. [...]

Recorte D – Arquivo 25 (parágrafos1 e 4, p. 1 de 15, versão 4 do relatório de IC1, 2007)

No recorte D temos trechos de dois parágrafos. Os trechos que estão nas linhas um e dois referem-se ao primeiro parágrafo. Nas linhas vinte e seis, vinte sete e vinte e oito está o trecho que pertence ao parágrafo quatro da página um do arquivo 25, que possui quinze páginas. Esse arquivo é a quarta versão do relatório de IC1.

Nas primeiras duas linhas, percebe-se o cumprimento do pedido do orientador, "o de explicitar o tema". Ou seja, nas versões subsequentes o trabalho era iniciado com a seguinte

formulação: “O presente trabalho toma como objeto... Sua pergunta mais ampla...”. Contudo, o texto que vinha tal e qual o documento cedido pelo orientador foi alterado, como se pode ler nessa versão. No recorte D, nas linhas 1 e 2, podemos encontrar o seguinte: “Neste trabalho serão tratadas as diferenças relativas entre”.

Quando tomamos a alteração na formulação textual apresentada, ela está no sentido de recuperar, em alguma medida, a afirmação realizada na primeira versão (arquivo 5). A oração “A pergunta que se põe é em relação a diferença de ambos [...]” é modificada para “Neste trabalho serão tratadas as diferenças relativas entre” (no arquivo 25). Assim sendo, pode-se observar que o pesquisador busca em alguma medida contrastar objetos, no caso, notícias impressa e on-line a respeito de um mesmo tópico do jornal “A Folha de São Paulo”.

Podemos dizer que essa proposta estava idealizada, de alguma forma, na versão inicial de seu projeto, escrita antes da primeira reunião de orientação. Contudo, podemos perceber a insistência de Juliette em conseguir escrever uma formulação mais próxima possível àquilo que, de fato, era seu objeto de pesquisa. Essa insistência pode ser comprovada pelo fato de que, mesmo estando na quarta versão de seu relatório final de pesquisa, a informante trabalha na formulação dessa ideia.

A mudança evidenciada do recorte do B para o D é, então, a presença de referentes. Isso porque o que o orientador faz é mostrar que as afirmações feitas precisam ter referentes no mundo. As orientações que estão no documento podem apresentar quais as origens desse movimento. Se observarmos as orientações e a forma como estão redigidas, teremos alguma regularidade. Nas linhas 3, 4, 6, 11, 13, 15 e 27 do arquivo 8, existem orientações (*explicitar, escrever, completar, descrever, fazer, especificar*) feitas no modo infinitivo. Essas orientações são representadas por verbos e seguidos de espaços para que se complete a informação, indicando que tipo de informações precisam ser especificadas. Desse modo, a informante transforma, por exemplo, orações como: “A pergunta que se põe é com relação a diferença entre ambos/ já que são publicados por um mesmo grupo, além de terem o objetivo inicial de” (linha 1 e 2, recorte B) em “Neste trabalho serão tratadas as diferenças relativas entre os jornais Folha de São Paulo e Folha On-line. [...]” (linhas 1 e 2, recorte D).

Vemos, então, que o documento fornecido tem a função de apresentar como a primeira formulação é vaga, fazendo com que exista uma mudança em relação ao arquivo 7 (versão 4 do projeto), que se tornou algo que está especificado, no relatório. Assim sendo, nesse último recorte, existe a preocupação de justificar a afirmação bem geral, das linhas (4 e 5) dos

primeiros arquivos. Nas linhas (1, 2 e 25, 26), o objeto de estudo deixa de ser denominado de forma vaga para ganhar nomes (*cadernos Brasil, Mundo e Cotidiano*).

Desse modo, pode-se afirmar que o documento fornecido pelo orientador com indicações, atrelado às constantes reescritas por parte de Juliette, possibilitaram-na chegar a uma formulação textual que não era a simples transposição das orientações. Pelo contrário, as instruções serviram como espelho por um período de tempo e possibilitaram que a aluna visualizasse qual o tipo de texto se esperava que ela produzisse. A partir daí, houve a possibilidade de que essa jovem relacionasse essa estrutura textual e uma proposta de pesquisa.

Ressalte-se que, para o jovem que deseja aprender a escrever relatórios de iniciação científica, tanto a correção gramatical quanto os usos e costumes com relação aos modos de composição textual não são uma camisa de força. Trata-se, ao contrário, de porta de entrada para dialogar com os pares, o auditório formado pela comunidade científica. Caso um aluno seja deixado sem parâmetro, ele não consegue sair da fantasia que criou a respeito das expectativas com relação ao texto acadêmico. Isso foi verdade no caso de Juliette. Se não tivesse tido contato com as instruções fornecidas pelo orientador, as ideias iniciais encontradas no arquivo 6 não teriam encontrado um modo de serem desenvolvidas, escritas.

3.2 Um leitor, um parecer, um "não-entendido"

O foco deste trabalho são os verbos, sua modalidade e, consequentemente, o distanciamento ou aproximação por parte de Juliette a respeito do conteúdo de seu enunciado. Desse modo, o primeiro passo com relação à lida com os dados seria procurar qual o conteúdo a respeito do qual a informante tratava. Ao longo da leitura, pudemos observar que havia divergência entre o que o parecerista avaliou e o pensamento de Juliette em relação a um conteúdo que fazia parte do relatório de iniciação científica 1.

Surgiu, então, o interesse a respeito desse conteúdo, foco do "não-entendido", e a pergunta que deu origem a esta parte da análise foi: o que levou um parecerista a afirmar que uma aluna de graduação não teria fundamentado um dos principais argumentos de seu trabalho, uma vez que a aluna afirmava o contrário? Dizendo com outras palavras, qual eram os verbos utilizados por ela ao tratar desse conteúdo a respeito do qual a opinião deles divergia? Essas escolhas poderiam ajudar a depreender o grau de verdade impresso pela informante a respeito desse conteúdo?

Situemos as pessoas envolvidas: a aluna é a informante e o parecerista, um professor doutor, leitor designado pela instituição que concedia bolsa à aluna. Cabia ao parecerista ler e avaliar o relatório da pesquisa de iniciação científica de Juliette. Nosso interesse surgiu da leitura de dois documentos:

1. o documento em que a aluna reproduz os comentários do parecerista e faz comentários que são tentativas de respostas às dúvidas colocadas pelo parecerista (arquivo 40); e
2. a versão entregue como relatório final para o parecerista – (arquivo 100)

Desse modo, pretendemos entender como o relatório foi construído. A leitura realizada teve por finalidade rastrear os enunciados em que aparecia a expressão "senso comum", muito utilizada no relatório de Juliette. Posteriormente, foram identificadas as funções e sentidos dessa expressão em cada oração; bem como a quais verbos essa expressão estava relacionada. Partimos para a leitura desses verbos classificando-os em relação à modalidade. Por fim, descreveu-se cada ocorrência da expressão e do verbo que o regia de maneira a delinear o sentido dado à expressão, bem como a relação impressa por Juliette com o conteúdo "senso comum" por meio da composição textual e discursiva.

3.2.1 A Iniciação Científica 1: o trabalho com notícias

Em resumo, nesse primeiro trabalho de iniciação científica, a informante trabalhou com versões impressas e *on-line* de notícias sobre a vinda do presidente dos Estados Unidos da América, Bush filho, e da vinda do papa Bento 16 (no período de abril a maio de 2007), veiculadas no jornal *Folha de São Paulo*. Mais especificamente, trabalhou com notícias de Capa do *Caderno Brasil* e do *Caderno da Folha de São Paulo*, no caso das notícias impressas; já no caso das notícias *on-line*, trabalhou com uma seção denominada *Em cima da hora* (publicada no *site* Folha on-line).

Ao analisar essas notícias, a informante tinha como primeiro objetivo perceber as diferenças com relação ao uso da argumentação nesses dois tipos de suportes, o jornal impresso e o on-line. Esse interesse ampliou-se para verificar em que medida as consequências tiradas dessas reflexões acerca do trato argumentativo poderiam ser relacionadas com o ensino da argumentação no ensino superior, instância em que esse tipo de texto é mais recorrente.

Por meio da leitura do relatório final da primeira iniciação científica, observou-se a repetição da expressão “senso comum”, que também foi posteriormente questionada na leitura do parecerista. Estabeleceram-se os seguintes passos para a leitura: 1) rastrear todas as vezes que esse conceito apareceu; 2) depreender a função do conceito na frase; e 3) localizar quais verbos e classificar de que domínio, ou melhor, a que modalidade eles pertenceriam.

Retomando de forma breve o conceito de modalidade, tratado no capítulo dois, convém redizer que os graus de modalidade são quatro: existencial (alética), epistêmica, factual (deôntica) e axiólogica. A modalidade alética expressa proposições que constatam o estado ou a existência, independentes da enunciação, por exemplo, “Ele fuma”. A modalidade epistêmica relaciona-se com a cognição ou com a percepção de quem produz o enunciado, por exemplo, “Penso que não houve alterações no diagnóstico”. No caso da modalidade deôntica, ela é orientada aos verbos que tratam da obrigatoriedade de ações (principalmente dizer e fazer), por exemplo, “Deve-se beber água diariamente”. E, por fim, a modalidade axiológica trata da valoração daquilo que é expresso, por exemplo, “Você pode bem fazer isso!” (POTTIER, 1992). Nesse sentido, interessa-nos observar as possíveis relações que podemos estabelecer entre o uso de cada modalidade e a função do que a informante enuncia.

3.2.1.1 O uso da expressão “senso comum”

Passa-se, agora, a olhar o texto mais especificamente para fazer um levantamento dos enunciados em que aparece a expressão “senso comum”, uma vez que buscamos o grau de proximidade ou distanciamento daquele que fala a respeito do que enuncia. Procura-se entender, primeiramente, como, com qual frequência e em que situações essa expressão é usada. Para complementar a análise, serão observadas as funções que essas expressões têm. Para melhor visualização e sistematização das informações, elaboramos o quadro, que se segue:

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
1	3	O enlace[29] com o senso comum	Título de subitem em sumário	
2	12	Cabe aqui uma reflexão acerca desta questão, que envolve a diferença entre a produção em jornais e no ensino. Quando Geraldi (1995) propõe que "lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas" (p.171), o que se tem é um ponto encontrado na escrita acadêmica idealmente. Tal fato se dá porque nela, ao se ter o intuito de produzir algo novo, observa-se, como conseqüência, uma produção que vai de encontro com o senso comum. Como resultado, o leitor terá um choque ao entrar em contato com o inusitado, e, por meio da argumentação, deverá ser convencido de que aquilo que está lendo faz sentido.	Defesa de argumento para produção em ensino superior	observar (epistêmica)

[29] Para esclarecer sobre o uso das cores. Fez-se uso da cor amarela para identificar a expressão no trecho em que essa aparecia. O uso do verde deu-se para identificar os termos que ocorriam próximos ao núcleo "senso comum". Quando for necessário, a cor rosa será usada para identificar as modalidades ligadas à expressão.

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
3	12	Entretanto, na escrita encontrada em jornais, observa-se um foco principal de informar ao leitor sobre algo de que se tomou conhecimento, sem fugir ao senso comum. Tal fato representa uma procura por não entrar em conflito com as idéias do interlocutor, já que o possível confronto pode desagradá-lo, fazendo com que este não mais queira acessar ou comprar o jornal.	(Parágrafo seguinte) Sinônimo de cotidiano do fazer jornalístico	observar (epistêmica)
4	13	Na escrita dentro do ensino superior, quando se faz algo de novo, é preciso tomar muito cuidado para que não se fale sozinho. Diz-se isto, pois não basta criar algo, sendo necessário tomar o cuidado de organizar as ideias de tal forma que se demonstre que o que se está publicando, apesar de fugir às expectativas do interlocutor, é possível de ser sustentado. Para que se atinja tal efeito, faz-se essencial a busca de argumentações muito concretas, capazes de permitir a aceitação de quebra do senso comum.	Defesa do argumento de produção, como seria realizada?	faz-se essencial (deôntica)
5	13	Quanto aos jornais, verifica-se que, mesmo que se esteja transmitindo uma notícia nova, e que poderia ser chocante, o que ocorre é uma busca de transmitir as informações de modo a não quebrar as expectativas do leitor. Para tal, percebe-se que, em alguns casos, a opinião do jornal (a qual tange o senso comum) pode ser claramente declarada ou, em outros casos, pode ser velada.	(parágrafo seguinte) Qualificador da opinião exposta pelo jornal	oração principal (epistêmica; conhecimento) oração intercalada (alética, descrição)

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
6	13	Em ambos os casos, foi preciso fazer uso, por parte dos redatores, da retórica, já que é ela a responsável por se atingir o foco pretendido. Lembrando-se que este deve abranger o senso comum, afim de que não fuja às expectativas do interlocutor e àquilo que ele tem como opinião. (sic)	(espaço de um parágrafo) Complemento do que deve compor o foco da argumentação jornalística	deôntica
7	13-4	Já que o conceito de senso comum foi aqui abordado diversas vezes, cabe uma pequena reflexão a respeito do que ele seja. Para tal, tomar-se-á como base as considerações de Pécora (1992). Em seu livro, analisando as redações de estudantes acadêmicos procura justificativas para as falhas argumentativas nelas encontradas.	(parágrafo seguinte) Especificador de qual conceito se fala	alética (constatação passada de existencial)
8	14	O que se tem é o senso comum, que representa, conforme o autor, a "imagem de valor inquestionável, óbvio, em torno do qual comunga a humanidade" (p.99), em que "o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular" (p.99).	(espaço de um parágrafo) Complemento do verbo ter, que funciona como ligação à definição do conceito	alética (existência e constatação presente)
9	16	O enlace com o senso comum	Título de subitem, complemento	

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
10	16	A partir desta observação, é possível entender que, quando uma pessoa lida com o que lhe é desconhecido, não realiza uma reflexão sobre o que está sendo exposto. Assim, ao ler um jornal, que permeia o senso comum, o interlocutor não passa por uma estranheza, e isso faz com que ele pense que está lidando com a verdade.	(espaço de um parágrafo) Em oração que cumpre função de adjetivo-qualificação do que seria o jornal (seu conteúdo)	alética (descrição)
11	17	Em contraposição, o gênero epidíctico, ao tratar de assuntos que não se opõem ao senso comum, permite um auditório em que as pessoas, segundo Perelman (2005), têm o papel de espectadores. Da mesma forma, a maneira como são abordados os diversos assuntos nos jornais não vai de encontro com aquilo que é tido como verdade pela maioria das pessoas, fazendo com que os leitores simplesmente assumam o que lêem como factível.	(seis parágrafos depois) Iguala atitude que se tem como espectador no gênero epidítico ao senso comum	alética (proposição)
12	17-8	Tais valores devem ser selecionados de forma que não haja questionamentos a seu respeito por parte dos leitores, a fim de haver uma proximidade com o senso comum, trazendo como conseqüência o reconhecimento, dos interlocutores, sobre aquilo de que se trata. Assim, possibilita-se a aproximação dos conceitos emitidos na notícia como sendo seus, conforme foi explanado anteriormente neste trabalho.	(parágrafo seguinte) Oração que demonstra finalidade do uso do senso comum na seleção das informações por parte dos jornais	deôntica (orientada ao fazer)
13	18	O fato de tomar depoimentos ou informações de pessoas ou instituições bem aceitas pela maioria da sociedade permite, ao texto publicado, uma proximidade mais significativa com a verossimilhança. Mais uma vez parte-se para o senso comum, já que está sendo proposta a posição de alguém que constitui a opinião da maior parte da população. Proporciona-se, então, um destaque quanto à citação, graças à sensação de estar-se diante de uma verdade.	Classifica a opinião de instituições bem aceitas socialmente	alética (afirmação/ proposição)

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
14	19	É justamente assim que se caracteriza a publicação jornalística, já que está sempre próxima ao senso comum, e não tem como objetivo ir de encontro com ele, pois assim causaria estranhamento em seus alocutários. Isso porque, como relata Perelman (2005), "toda discussão pressupõe a adesão prévia a certas teses, sem o que nenhuma argumentação é possível" (p.60).	Caracteriza a publicação jornalística, por localizá-la (complemento verbal)	alética (descrição)
15	21	Preocupação com uma proposta de idéias que não fujam, em geral, ao senso comum.	Caracteriza o jornal folha on-line (complemento verbal)	alética (descrição)
16	21	Há um tipo de produção que muitas vezes tende a reproduzir o senso comum, não se buscando inovações, ou mesmo soluções para problemas pré-existentes.	Assemelha o jornal e texto argumentativo produzido nas instituições. (complemento verbal)	alética (descrição)
17	22	Dois esclarecimentos devem ser realizados a fim de que não haja dúvidas quanto às proposições da tabela. O primeiro deles refere-se à questão de que, no ensino superior, "há um tipo de produção que muitas vezes tende a reproduzir o senso comum, não se buscando inovações, ou mesmo soluções para problemas pré-existentes". Sendo assim, há um "eu"4 que se expressa, sem dar espaço para o aparecimento do "sujeito".	Localiza a questão da repetição como assujeitada à instituição. (complemento verbal)	alética (descrição)
18	23	Tal proposição retoma uma reunião do grupo GEPPEP na qual, tratando da análise do livro "Paixões do Objeto", no capítulo sobre "A significação psicanalítica da síndrome de Cotard", discutiu-se que existe um "eu" para a realização de um discurso, o qual reproduz questões ligadas ao senso comum (como ocorre nos jornais on-line, e muitas vezes na produção acadêmica também).	Sinônimo de reprodução do óbvio (complemento verbal)	alética (descrição)

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
19	23	Portanto, no ensino superior, a ocorrência desse fenômeno é de grande importância para que sejam realizadas produções que ultrapassem o senso comum, e permitam que se chegue a resultados inovadores.	Sinônimo de posição não questionadora (complemento verbal)	alética (existência)
20	52	Portanto, como o jornal tem um posicionamento que não vai de encontro com o senso comum, o que se tem é uma crítica a Bento 16, a qual é feita de maneira velada, já que este é o representante de uma religião de grande destaque no Brasil. Por este motivo, não poderia ocorrer um ataque direto ao pontífice, pois isto causaria grande repulsa por parte de uma parcela da população, o que seria negativo para o jornal.	Qualificador do posicionamento do jornal.	alética (descrição)
21	53	Para esclarecer melhor tal divisão, é preciso compreender que o senso comum é formado pela opinião de boa parte das pessoas, as quais tendem a encarar Bento 16 como alguém importante, já que é o representante de uma religião bastante difundida no Brasil, onde encontra o maior número de adeptos.	Oração que completa o verbo, em que o termo é sujeito de uma definição (o que forma o senso comum no caso desta notícia)	alética (descrição)
22	88	Neste ponto, o que se tem é uma relação íntima estabelecida entre a leitura e a produção escrita. Para que se escape da superficialidade de um texto, e se passe para a sua imanência, é preciso correr um risco. Ele consiste em sair daquilo que abrange o senso comum, ditado pelo olhar do outro, e partir para uma leitura singular, sobre a qual se deve assumir a responsabilidade pelo que lhe é desconhecido.	Definição do que seria o risco de dizer o novo (Complemento verbal em oração que é objeto do verbo sair)	alética (descrição)
23	89	Ainda estabelecendo relações entre leitura e escrita, há um aspecto relevante quanto à produção de algo novo. Tal fato está presente em ambos, e representa a saída do senso comum.	Definição do que seja a produção do novo. (complemento nominal)	alética (descrição)

Número de ocorrências	Página	Trecho	Função	Verbo
24	91	Já no caso dos jornais, percebe-se um objetivo de noticiar, em que é possível o uso do que já se tratou neste capítulo como sendo o recurso de "argumento de autoridade". Ele consiste em se tomar, no caso acadêmico, uma determinada teoria, ou várias, como base para a construção de um discurso que apenas cumpre o papel de girar em torno do que já foi dito. Quando se trata do jornal, a diferença está no fato de que, ao invés de usar uma teoria como fundamento, usa-se uma determinada informação coletada, como tal. Com isso, mantém-se no senso comum, conforme será visto neste suporte, ao fazer uso de falas que afirmem o que está sendo dito.	Complemento verbal, especificado pela oração em que se define como se o discurso do jornal se mantém nas falas aprovadas	alética (descrição)
25	92	Assim, o que há é uma quebra com o que se acreditava ser a verdade, e que permeia o senso comum, a fim de dar um passo adiante, o que constitui um grande fim da produção no meio acadêmico. Nela, deve-se buscar, ainda, a realização de um tipo de texto que contamine o leitor, a fim de que este seja levado procurar melhor compreender e estudar o assunto proposto, conforme relatado acima.	Objeto permeado pela crença da verdade	alética (descrição)
26	94	Para tal, é preciso, conforme Geraldi (1995) propõe, ao retomar Hilgert (1989), que se constitua significados a serem compreendidos pelo leitor, "admitindo-se que, na produção textual, não ocorre uma simples atualização ou aproveitamento de significados „a priori" estabelecidos e, portanto, disponíveis para o uso" (p.195). Ou seja, não se deve fazer uso do senso comum, que é justamente o "mero reconhecimento de um discurso pronto, acabado e à disposição de quem quer se dê ao trabalho braçal de reproduzi-lo" (PÉROCA, 1992, p.105).	Oração que rediz estratégias de leitura, em que se define o posicionamento de significados pré-estabelacidos (complemento nominal, especificado por oração em que a definição é dada)	deôntica (orientada ao fazer)

Quadro 3.2.1: Levantamento do uso da expressão "senso comum" no relatório de IC1

A expressão apareceu no texto de Juliette oito vezes sem ser explicada em que concepção estava sendo usada no trabalho. Apenas depois da oitava ocorrência é que foi conceituada. Aparece tanto como defesa de argumentos a respeito da necessidade de produção acadêmica que fosse para além da repetição quanto como o sinônimo ou adjetivação sobre o fazer da imprensa. Nas ocorrências 2[30] e 4[31], o termo serve de parâmetro para o que se deve ou não realizar na academia. Já nas ocorrências 3[32] e 5[33], por exemplo, essa expressão qualifica o fazer e o texto que se apresenta na imprensa. Essa qualificação também é vaga, uma vez que ainda não se definiu o que se entendia por "senso comum" no relatório de Juliette.

No caso da ocorrência 5, por exemplo, da maneira como está redigida, parece que Juliette sabe ou atribui ao jornal saber qual seria a expectativa do leitor e, dessa maneira, afirma que a imprensa realiza todas as ações necessárias (ocultar ou declarar) para não frustar essas opiniões. A expressão "senso comum" encontra-se como especificadora dessa opinião da imprensa. A incongruência, a nosso ver, está no fato de a informante entender que a opinião da imprensa existe e se subjuga a alguma opinião social. Ela não percebe que, de alguma maneira, a opinião que a imprensa apresenta forma essa expectativa atribuída ao leitor. O que interessa refletir é que a expressão "senso comum", entre parênteses, parece resolver essa reflexão, é como se ela desse conta de resumir qual é essa opinião do jornal, "senso comum", e como ela ocorre "tangendo".

Essas recorrências apareceram seguidas no texto, chegando a ser em parágrafos em sequência ou com um caso por página. Sabemos que a repetição de um termo ligado ao tema da pesquisa que se desenvolve no texto é comum. Contudo, para que essa repetição não se dê de forma vaga e a coesão textual exista, é necessário atrelar o termo a exemplos, no caso, dados que ilustrem a respeito do que se fala. Outra estratégia para evitar a repetição do termo seria retomar o mesmo com sinônimos, a fim de não se repetir invariavelmente. Esses recursos não são usados da ocorrência 1 a 8.

Os verbos acompanham a expressão "senso comum" são de quatro ordens: localização e movimento (ir de encontro, fugir, estar próximo a, partir para, permear, abranger,

---

[30] "Tal fato se dá porque nela, ao se ter o intuito de produzir algo novo, observa-se, como consequência, uma produção que vai de encontro com o senso comum."

[31] "Para que se atinja tal efeito [sustentar o que é dito], faz-se essencial a busca de argumentações muito concretas, capazes de permitir a aceitação de quebra do senso comum."

[32] "Entretanto, na escrita encontrada em jornais, observa-se um foco principal de informar ao leitor sobre algo de que se tomou conhecimento, sem fugir ao senso comum."

[33] "Para tal [não quebrar a expectativa do leitor], percebe-se que, em alguns casos, a opinião do jornal (a qual tange o senso comum) pode ser claramente declarada ou, em outros casos, pode ser velada."

ultrapassar); definição (ser, abranger); em certa medida ações que representam rejeição (quebrar, opor) e verbos que indicam repetição (reproduz, tende a reproduzir). Na maioria dos casos em que aparece, o termo é complemento de frases, seja como adjetivação, seja como objeto de ações.

Inicialmente, não se especifica o que seja o senso comum, apesar de os verbos demonstrarem uma tentativa de localizá-lo como ocorrência no âmbito jornalístico e na academia. Essa posição se altera na vigésima primeira aparição do termo, pois é a primeira vez que o termo ganha posição de sujeito da oração. A informante define quem possuiria o senso comum: opinião de pessoas que encaram o papa como representante importante de religião católica.

Ao discutir a matéria intitulada "suco de laranja", Juliette localiza o que está chamando de "senso comum" por meio de uma análise refinada que faz do papel do repórter que escreve o artigo. A aluna demonstra que o excesso de informações a respeito de futilidades e o excesso de alimentos constroem uma imagem pejorativa do representante máximo da igreja católica. Ele seria, então, atrelado a ações de luxúria e gula. Assim sendo, o senso comum teria sido localizado naqueles que apresentassem posições contrárias às do jornalista. O grupo que defendia essas posturas como as descritas seriam portadores das ideias de maior obviedade.

Nessa análise, a informante demonstra que a descrição da cena, em que se sobressaem a ostentação de joias e símbolos da religião, bem como a quantidade de alimentos que são servidos ao longo do voo, caracteriza-se por uma crítica não direta ao representante da igreja católica. Seria então uma forma de questionar, não pela argumentação, a vinda do papa ao Brasil.

Na vigésima sexta aparição do termo, há uma preocupação em defini-lo pela oração apositiva (que é o reconhecimento de um discurso pronto). Contudo, não se tem a definição de que discurso pronto é esse de que se fala nos casos das reportagens. Entretanto, nas análises que vão da página 29 a 45, não há ocorrências da expressão "senso comum". Isso poderia indiciar uma articulação não tão eficaz; pois quando localiza o que chama de senso comum na análise, a informante apresenta resultados que contrariam o fato de o jornal veicular o que se quer ler, sem despertar posicionamento.

Contudo, nas últimas aparições da expressão, há a localização um pouco mais específica de como esse o jornal construiria o senso comum: pela informação ou uso de argumentos de autoridade, que poderiam ser tomados, por parte do leitor mais ingênuo, como

verdade. Outro lugar em que o termo fica mais específico é quando Juliette retoma o que permeia esse conceito, dando-lhe maior "concretude" e, ainda, na última aparição do termo, em que a aluna localiza estratégias de leitura definidas por autores que se baseiam em um posicionamento de retomada de conceitos prévios para a leitura, antes de definir essa atitude como "uso do senso comum". Esta última recorrência é ainda acrescida de uma citação em que ela faz uso do argumento de autoridade que confirma o sentido de "comum" dado até então.

O uso dos termos de maneira vaga, ao longo do texto do relatório de IC1, quanto ao uso da modalidade se dá, na maioria das vezes, atrelado à modalidade alética. Essa modalidade apresenta a existência de uma verdade. Outro elemento a ser recuperado é a função sintática da expressão regida por esses verbos. As ocorrências da expressão deram-se, majoritariamente, como complementos verbais. Contudo, como esses complementos não tinham referentes, a oração tornava-se vaga. Nesse sentido, encontrou-se a posição que apresenta uma verdade ou recomenda algo que não tem relação ou referente.

Procura-se no que segue, atrelar esses elementos textuais a uma possível posição subjetiva de Juliette, com relação ao seu texto, a si e ao seu leitor.

3.2.2 Documento 1: a afirmação do parecerista e a da informante

No que se referem aos procedimentos acadêmicos, não há necessidade de se criar um documento, para si, com justificativas a respeito das afirmações de um parecerista. Contudo, Juliette elaborou um arquivo apresentando parte do parecer de seu relatório de pesquisa e sua resposta a ele. Esse documento tornou-se chave para a análise da relação inicial entre a informante e os leitores institucionais de seu texto. Assim sendo, pretende-se localizar a posição subjetiva da informante que se pode depreender a partir desse documento em relação à leitura apresentada pelo parecerista.

Cabe, neste momento, trazer a justificativa de Juliette para localizar o que foi dito, segundo ela, pelo parecerista; e como a informante justifica que, no seu ponto de vista, certas partes do parecer não têm validade. Na sequência, transcrevemos o documento "problemas apontados pelo parecerista", arquivo 100, referente à primeira iniciação científica da aluna.

Linhas	Trecho	Comentário
1 2 3 4 5 6	A questão do senso comum: Houve, por parte do parecerista, a colocação de que ao longo do Projeto, recorreu-se várias vezes ao conceito de senso comum, sem que este fosse explicado. Contudo, como é possível perceber no trecho abaixo, retirado deste Projeto, há uma explicação bastante clara a respeito do conceito de senso comum que foi adotado.	Segundo problema apresentado pelo parecerista
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	Já que o conceito de senso comum foi aqui abordado diversas vezes, cabe uma pequena reflexão a respeito do que ele seja. Para tal, tomar-se-á como base as considerações de Pécora (1992). Em seu livro, analisando as redações de estudantes acadêmicos procura justificativas para as falhas argumentativas nelas encontradas. Um ponto levantado pelo autor é a idéia de que ***o uso de noções*** que se prestam à "demonstração de qualquer tese, ainda que nada diga a seu respeito" (p.99), ou seja, ***de artifícios que tragam conceitos já bem cristalizados perante à sociedade***, constitui-se numa "parte substancial da grande maioria das redações de caráter dissertativo" (p.99), o qual é altamente difundido no ensino superior. Elas "indiciam um lugar favorável, não à construção de argumentos, mas à sua diluição em valores genéricos, que nunca se dão a conhecer" (p.99). O que se tem é o senso comum, que representa, conforme o autor, a "imagem de valor inquestionável, óbvio, em torno do qual comunga a humanidade" (p.99), em que "o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular" (p.99). Isso ***representa uma atitude em que não se assume a responsabilidade pelo que está sendo exposto***, já que se trata de conceitos aceitos pela grande maioria das pessoas e que, por este motivo, não causa nenhum tipo de espanto. Além disso, trata-se, conforme o autor, de uma estratégia de "preenchimento", em que se busca gerar dados para formar o texto, com base em questões nada polêmicas. (grifos nossos)	Definição do que seja senso comum, adotado por Juliette em seu trabalho e retranscrito neste documento. (p.13 e 14)

Quadro 3.2.2: Transcrição do segundo tópico apontado pelo parecerista e comentários da informante

Percebe-se, nas linhas 1 a 6, uma espécie de diálogo que Juliette trava com o parecerista. No caso deste tópico, ela, nas linhas 1, 2 e 3, reporta o que teria sido dito pelo leitor e, no intervalo das linhas 3 a 5, justifica seu ponto de vista de que a afirmação está equivocada. Sua justificativa é iniciada por meio do conectivo "contudo", que demonstra discordância, por parte de Juliette, com o que tinha sido enunciado anteriormente, o relato reportado da afirmação de que "recorreu-se várias vezes ao conceito sem que esse fosse explicado". Sua justificativa segue com a afirmação de que "há uma explicação bastante clara a respeito do conceito [...] adotado". Observe-se que ela qualifica a explicação presente em seu relatório como "clara". Observa-se que essa qualificação ainda vem acompanhada de um

intensificador “bastante”. Podemos concluir, por meio dessa formulação, que para a informante não há dúvidas, naquele momento, de que seu texto deu conta de explicar o termo “senso comum”.

Para justificar-se de maneira a ilustrar o que afirma, a aluna recorta e cola abaixo do tópico, na íntegra, duas páginas em que se encontram a definição e desdobramentos da noção de “senso comum” colocada em seu trabalho. Essa ação parece querer demonstrar que o texto seria utilizável como fato irrefutável de que há, ali, o conceito. E, assim, contrariaria a afirmação realizada por parte do leitor, o parecerista.

Nas linhas 28 e 29 do trecho, destacou-se a definição a que se chega, nas palavras da informante, de senso comum “uma atitude em que não se assume a responsabilidade pelo que está sendo exposto”. Juliette, para discutir o que seria o senso comum, apoia-se em um autor que define o conceito de forma bastante ampla: “demonstração de qualquer tese, ainda que nada diga a seu respeito”; e genérica “artifícios que tragam conceitos já bem cristalizados”. Contudo, pelo que foi exposto, essas explicações não foram suficientes para que, inicialmente, a aluna articulasse esse termo ou esse fazer, nem localizasse as estratégias e o que seria o senso comum, nas análises. Essa articulação se deu mais propriamente nas últimas ocorrências do termo em que foi possível ver de modo mais articulado o que seriam essas estratégias e quais conceitos se passam ao leitor no fazer do texto.

Desse modo, pensar o que seria o senso crítico, o inverso de senso comum, pontuou-se muito mais por se repetir a expressão do que por identificá-la. Essa postura é contrária à que Foucault (1983) destaca como sendo referente ao pensamento crítico. Em seu texto “Sujeito e poder”, o autor inicialmente localiza seus interesses na constituição do sujeito em âmbito social e afirma que, para isso, precisou pensar no que seria o poder e como esse se dava nas relações. Feito isso, pôde pensar, num segundo momento, em seu objeto de pesquisa. Como as relações de produção estariam bem estudadas pela “história e teoria econômica” e as relações de significação eram estudadas pela “linguística e pela semiótica”, faltaria discutir as relações de poder.

Assim sendo, demarcando o que acredita ser uma postura crítica, advoga em favor da necessidade da definição do que entende por poder para prosseguir sua exposição. Desse trecho podemos extrair como se procede de maneira a chegar a um pensamento crítico, o inverso do “senso comum”: “[...] Porém este trabalho analítico não pode proceder sem uma conceituação dos problemas tratados, conceituação esta que implica um pensamento crítico – uma verificação constante.” (FOUCAULT, 1983, p.232)

Dito assim, essa pode parecer tão genérica quanto a definição dada a pouco do que seria senso comum. Contudo, a diferença entre essas afirmações ("demonstração de qualquer tese ainda que nada se diga a seu respeito" e aquela anterior) está no fato de que ao dizer acerca da conceitualização de problemas, Foucault (1983) não se pretende dar uma definição do que seja criticidade ou falta dela. Em sua afirmação, está marcado um modo de proceder, que diz do que o autor está fazendo: parar seu trabalho de análise para conceituar. Ou melhor, o autor não apenas afirma a necessidade de conceituar a respeito do que afirma. Ele constrói seu texto a respeito de poder e suas relações, conceituando as expressões que usa. Dessa forma, ele organiza seu texto para identificar os conceitos que enuncia de maneira a verificar se os conceitos com que está trabalhando podem constituir um pensamento coerente; de maneira que esse pensamento não se baste, mas que seja, reiteradas vezes, verificado.

Assim sendo, diferentemente do que Foucault afirma ser um pensamento construído de maneira a se tornar coerente, a informante, neste movimento e no modo como refuta o parecerista, apresenta uma posição fechada em relação ao saber. Sua posição enunciativamente se constrói de duas formas: pelo uso da expressão "bastante clara", na linha 4, para qualificar a apresentação do conceito "senso comum", e pelo uso de parte do texto do relatório final de IC1, como se a interpretação possível daquele excerto fosse apenas aquela à qual a informante se remetia.

Dessa maneira, não percebemos que a afirmação do parecerista tenha sido considerada como representante de algum saber (Eu sei tudo, o outro, meu leitor, não sabe nada). Entendemos também que há um modo de entender a escrita como representação, em que o auditório poderia ler o trecho e aceitar que a presença da definição daria conta de representar o sentido daquele conceito.

3.2.3 Algumas considerações: falha ou mal-entendido?

Pelo que foi exposto, entender o que fosse o "senso comum" era caro à defesa que Juliette fazia em seu trabalho, uma vez que ela defendia que havia a necessidade de um posicionamento por parte daquele que escreve; quer fosse no jornal, quer na instituição de ensino superior. Contudo, esse conceito só foi mencionado depois de a informante já ter o citado oito vezes. Na maioria das retomadas, essa expressão poderia ter sido substituída por outros sinônimos. Ela ainda o cita quando foi realizar a análise das notícias, em apenas um caso. A informante localizou quem se posicionaria com atitude de não questionamento. Ao

longo do trabalho, foram poucas as vezes (2) que a aluna localizou a expressão, assim sendo, não ficaram claro quais seriam esses “artifícios” ou “conceitos cristalizados” de que ela fala quando conceitua “senso comum”, como referido nas linhas 15 e 16, da segunda tabela.

Com isso, pode-se perceber que essa repetição do termo é uma impregnação desse dizer, uma espécie de vício de linguagem. Dizendo melhor, na ação de criar para si a imagem de distante desse dizer cristalizado, esse dizer que se repete, instalou-se a necessidade de que se definisse o que ela estava chamando de “senso comum”. Na tentativa de ancorar, estabilizar que sentido estava dando à expressão, recorreu à citação que, no caso deste trabalho, configurou-se em alguma exigência de citar.

Então, pode-se afirmar que o uso da citação não foi suficiente para que o conceito fosse definido no trabalho, sendo que ele não ganhou significado específico na maioria das ocorrências. Fica-se, desse modo, com uma ideia vaga do que seria esse “senso comum”, inicialmente. Como na ocorrência 22 quando a aluna afirma (Ele [correr o risco seria] consiste em sair **daquilo** que abrange o senso comum, ditado pelo olhar do outro); mas não o localiza nas análises.

Quando, em uma dessas análises, Juliette demonstrou o posicionamento no texto jornalístico, que não se dava necessariamente pela argumentação, isso poderia ser lido como argumento contrário ao que vinha sendo definido como senso comum – veicular o aceito pela maioria para não ser refutado. Ao fim, pudemos verificar que o conceito “senso comum” ganhou chão e nome quando ela se referiu a estratégias de busca de argumento de autoridade por parte da mídia ou em uso de argumentos para leituras que se beneficiam de sentidos prévios.

3.3 Modalidade linguística: Algumas considerações a respeito do movimento inicial da informante na pesquisa

Nesta parte do trabalho, por meio da análise dos relatórios finais das iniciações científicas um e dois, serão estabelecidas relações a respeito da modalidade dos verbos utilizados nos textos. Nosso intuito é localizar uma tendência de uso desses verbos. Ao mostrar a relação de distanciamento ou aproximação com o que enuncia, buscamos delinear posicionamentos subjetivos de Juliette em função do que pesquisa.

Mais especificamente, a curiosidade que sustentou a decisão de empreender esse cotejamento estava relacionada com o desejo de identificar se a tendência do relatório final da

primeira iniciação, qual seja, a de recomendação e julgamento em relação ao objeto que Juliette estudava, manteve-se ou se existiu alguma modificação. Em caso de mudanças, queremos entender quais teriam sido os fatores que possibilitaram esses movimentos.

3.3.1 Relatório Final da Primeira Iniciação Científica

Retomamos, neste momento, os dados analisados (cf. quadro 3.2.1), em que se identificaram a expressão "senso comum" e a recorrência das modalidades. A classificação quanto à modalidade dos verbos (cf. última coluna do quadro 3.2.1), destacados nos trechos foi: dezoito ocorrências na modalidade alética, três ocorrências na modalidade epistêmica, quatro na modalidade deôntica e uma ocorrência axiológica. Alguns dos trechos abaixo ilustram as ocorrências:

- "Quanto aos jornais, verifica-se que, mesmo que se esteja transmitindo uma notícia nova, e que *poderia* ser ***chocante***, o que ocorre é uma busca de transmitir as informações de modo a não quebrar as expectativas do leitor. Para tal, percebe-se que, em alguns casos, a opinião do jornal (a qual ***tange*** o senso comum) pode ser claramente declarada ou, em outros casos, pode ser velada." – **Exemplo de modalidade axiológica e alética – ocorrência 5**

- "Em ambos os caso, foi preciso fazer uso, por parte dos redatores, da retórica, já que é ela a responsável por se atingir o foco pretendido. ***Lembrando-se que este deve abranger*** o senso comum, afim de que não fuja às expectativas do interlocutor e àquilo que ele tem como opinião. (sic)" – **Exemplo de modalidade deôntica – ocorrência 6**

A quinta ocorrência da expressão "senso comum" ilustra o uso da modalidade alética e axiológica. Isso porque Juliette formula a oração intercalada como uma proposição, afirmando ou descrevendo a opinião exposta em, no mínimo, alguns jornais. Quanto ao uso do aposto "e que poderia ser chocante", o verbo poder, conjugado no subjuntivo, retira a força ou vela algo que se apresenta como uma opinião, o complemento "chocante". Já a sexta ocorrência da expressão é acompanhada da locução verbal "deve abranger", da modalidade deôntica. No caso, a obrigatoriedade está no fato de o que é afirmado ou produzido pelo jornal (segundo Juliette) ocupar a posição contrária a "uma verificação constante", que seria o pensamento crítico (FOUCAULT, 1983).

Retoma-se também a análise quanto aos sentidos dos verbos para afirmar que, em sua maioria, são de movimento (tanger, ir contra), assim como o fato de a expressão "senso comum" ocupar a posição de complemento verbal, que, na maioria dos casos, não está ancorada especificamente nos dados. Isso significa dizer que apesar da maior quantidade de

verbos classificados como descrições de existência ou não, “neutras”, a semântica desses verbos e a posição que a expressão “senso comum” ocupava na frase influenciam para que os enunciados tornem-se vagos.

A modalidade alética, no trecho da ocorrência 5, deixa de ser, apenas, a descrição de algo e passa a ser uma generalização. Isso porque a afirmação não está atrelada a provas, evidências. Nesse exemplo, não se identifica o que seria o senso comum identificado nas opiniões expressas nos jornais analisados. Desse modo, a estrutura não ocupa lugar de conclusão de um argumento (por não preencher a seguinte estrutura lógica: afirmação aliada a provas, evidências para que se tenha uma conclusão); então, a formulação “tange o senso comum” torna-se um julgamento de valor.

Para retomar e resumir os passos realizados em relação à leitura do relatório da iniciação científica 1, organizamos o esquema abaixo.

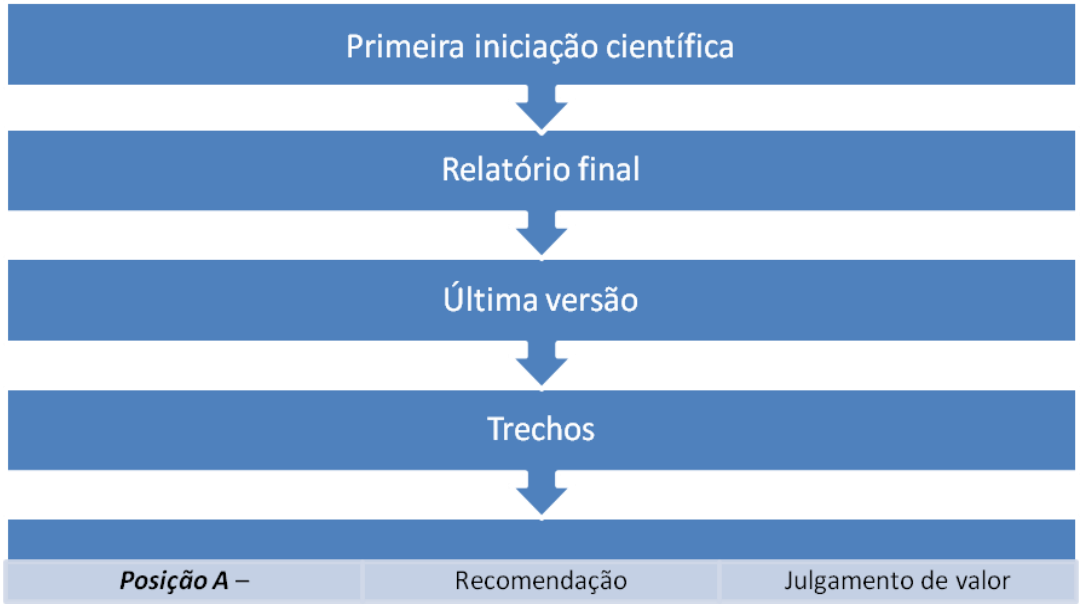


Figura 3.3.1 - Resumo da metodologia de leitura do relatório final de IC1

O trabalho com as versões de texto precisava ser organizado de maneira que se constituísse uma linha temporal da posição subjetiva da informante no que dizia respeito ao tratamento de conteúdo, por meio da análise das modalidades nos verbos empregados. Dado esse fato, as leituras também foram uma espécie de recorte para que se depreendesse essa linha. Dizendo com outras palavras: inicialmente, o trabalho de busca em cada relatório final de Juliette deu a ver o conteúdo, os trechos e as escolhas verbais realizadas.

Assim sendo, foi possível dizer que ao fim de sua primeira produção de iniciação científica, a posição observada era a de recomendação e de julgamento. Em que a “verdade”

parece provir das afirmações de quem produz o texto e, por isso, o leitor, se existir, adere a ela, haja vista que quando foi questionada por parte do parecerista a resposta produzida foi um texto que ratificava a "clareza" de seus argumentos. Isso era realizado de maneira a se reapresentar a passagem textual em que o conceito "senso comum" tinha sido definido. O texto torna-se, então, prova irrefutável e aderível.

Passamos à leitura do segundo relatório. Depois da análise dos próximos trechos, serão estabelecidas relações entre os resultados encontrados nesse e nos próximos relatórios quanto ao uso da modalidade.

3.3.2 A Iniciação Científica 2: o trabalho com notícias se desenvolve

Na pesquisa da segunda iniciação científica, Juliette trabalhou com textos jornalísticos relativos à greve de uma universidade pública do Estado de São Paulo, publicados no jornal *O Estado de São Paulo.* Seu material eram os editoriais e textos opinativos, já que tinha como objetivo "descrever mecanismos linguísticos" que davam a sustentação, ao referido jornal, de sua posição de circulação. Esse interesse de pesquisa foi conduzido de maneira a identificar pontos de vista antagônicos, que foram demonstrados pela análise de predicados (adjetivos, substantivos e preposições) ligados aos termos alunos, professores, reitoria e governo.

Os resultados encontrados apontam para a reiteração semântica de alguns predicados para cada personagem envolvido na greve (alunos, professores, reitoria e governo) ter gerado estereótipos como os de "alunos irresponsáveis", "professores pró-greve minoria", "reitoria sem pulso" e "governo mediador". Juliette também observou a existência de argumentos implícitos, para além desses demarcados, como a imagem que se criou de quem seriam os alunos os quais acessavam aquela universidade pública em uma das reportagens analisadas.

A imagem de que a universidade pública só seria alcançada por alunos como se fosse uma instituição privada vem do contraponto entre qualidade e escolha, atrelada à classe social. Juliette defende, pelo motivo de que só uma leitura mais apurada poderia observar tais hipóteses, que o ensino de leitura deva ocorrer de maneira a habilitar os alunos a serem capazes de ler para além do que é declarado.

No que segue, analisamos como a modalidade foi utilizada, nesse segundo relatório, para buscar se continuaria a predominância de modalidades do tipo deôntica e alética. Encontrada a continuidade do uso das modalidades alética, buscou-se saber a possibilidade de traçar uma tendência por conta de uso dessa modalidade nos trabalhos de Juliette. Como já se

observou em momentos anteriores, a exemplo do capítulo um, trata-se de aliar essas recorrências no uso da modalidade a imagens que a informante tenha do conteúdo de que trata e, por consequência, aliar essas escolhas à imagem que ela tenha de si, ao autorizar-se a falar como fala.

O procedimento de leitura desse segundo relatório foi semelhante ao do relatório da primeira iniciação científica. Houve apenas uma diferença na primeira etapa, que foi estabelecer critérios para a escolha de um termo ou de uma expressão. Se no caso da leitura do primeiro relatório a escolha deu-se pela frequência de uso do termo e pelo documento do parecerista apontando para o uso do conceito "senso comum", a leitura do segundo relatório foi feita a partir de dois critérios: qual expressão seria central para o conteúdo tratado no texto do relatório de IC2, e, de preferência, qual expressão estaria ligada semanticamente com a primeira expressão selecionada.

A expressão escolhida foi "ponto de vista". Ela apareceu no título das versões próximas à versão final. O fato de ser considerada parte do título pareceu-nos dar a essa expressão o lugar de palavra-chave, destacada por Juliette como representativa do que tratou em seu segundo relatório. O segundo critério, a relação semântica com a expressão anterior, "senso comum", também foi preenchido pela expressão "ponto de vista". A nosso ver, a expressão "ponto de vista", em seu sentido, continha a outra, "senso comum"; isto é, alguém que tenha um ponto de vista pode ter um ponto de vista crítico, um ponto de vista que pertença ao senso comum. Assim sendo, a expressão ainda é genérica, porque o ponto de vista ainda podia abranger alguém que se mantivesse no senso comum, na não verificação constante de suas verdades.

Posteriormente, o procedimento foi o mesmo: o de rastrear no texto a fim de que se localizassem os verbos e as modalidades linguísticas a que pertencessem. Passamos ao quadro com os trechos retirados do relatório:

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
1	5	O primeiro critério para o recorte aqui realizado foi o de selecionar um tema polêmico, envolvendo duas partes em confronto. O antagonismo convoca o leitor a tomar partido, ou seja, a formar o seu ponto de vista. O segundo critério para a seleção do corpus diz respeito ao veículo onde as notícias foram publicadas, o jornal *O Estado de São Paulo*. Trata-se de um periódico de alta circulação no estado, e que, como tal, pode ser considerado um agente potencialmente responsável pela formação de opinião de um grande público leitor.	complemento verbal	alética (presente do indicativo + infinitivo convoca a formar...)
2	5	O autor propõe um tipo de leitura que se baseie não apenas numa reprodução do material que nos é dado a ler, mas sobretudo numa posição crítica com relação a ele. Assim, pretendo estudar os mecanismos utilizados na escrita das notícias publicadas no jornal, de maneira a levar o leitor a adotar o ponto de vista nele veiculado.	complemento verbal	alética (levar a adotar)
3	5	O trabalho de leitura crítica se justifica uma vez que pesquisas recentes a respeito de publicações que portam opiniões *prêt-à-porter* para o leitor apontam para o favorecimento de sua desresponsabilização (ROCHA, 2007: 86). Isto significa que há uma prática na mídia, em que a veiculação de um ponto de vista é realizada de maneira a criar uma imagem de plenitude, que remeteria a uma "verdade".	complemento nominal	alética precede verbo
4	6	A partir das considerações da autora, é possível perceber a relação estabelecida entre o sujeito que escreve, por exemplo, e o outro que o lê. Em tal relação, existiria uma identificação do sujeito com este outro. Assim sendo, se a mídia cria uma imagem de plenitude que fascine seu leitor, convencendo-o do ponto de vista por nela afirmado, o resultado seria uma identificação a este ponto de vista oferecido como informação pronta, consumível.	complemento verbal	epistêmica (hipótese – a partir das considerações, é possível perceber... existiria... se X cria)

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
5	6 (2 parágrafos depois)	Quanto à questão de haver a exposição de um ponto de vista como se fosse verdade, cabe recorrer ao trabalho de Foucault (1996), em que o autor propõe uma reflexão sobre o discurso, sendo que este representaria "aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar." (p.10). Neste estudo, o autor trata a respeito da "vontade de verdade", que seria algo pertencente ao dizer, pois	complemento nominal de 'exposição'	alética haver a exposição (plano da hipótese)
6	6	Sendo assim, a verdade estaria no sentido, no objeto e em sua referência, dentro do discurso. Neste sentido, cabe ressaltar que o valor de verdade que um enunciado adquire está no modo como a linguagem é articulada, de maneira a convencer o leitor de que se trata de uma verdade. Assim, ressalto a relevância da diferença entre fato e verdade, uma vez que o que o jornal publica não é o fato em si, visto que este é impossível de ser relatado, mas sim um ponto de vista que seja veiculado com o caráter de verdade.	complemento verbal em oração coordenada (com preposição) adversativa	alética verbo está no presente (constatação)
7	6-7	Para convencer o leitor, o jornal cria uma imagem de verdade, a qual, é preciso que se saiba, representa um determinado ponto de vista a respeito do fato ocorrido. O jornal faz uso de recursos lingüístico-discursivos, de maneira a argumentar através da linguagem. Esta argumentação ocorre por meio da criação de uma imagem de que o que está sendo publicado corresponde à verdade.	núcleo do complemento verbal	alética (há necessidade) alética (representa – verbo no presente do indicativo)

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
8	7-8	Neste sentido, Ducrot propõe que os argumentos devem ser articulados no enunciado de modo a levar em consideração os prováveis resultados que venha a ter diante de seu público. Aqui, fica clara a questão existente na mídia, de buscar uma organização argumentativa que leve seu leitor a aderir seu ponto de vista.	complemento verbal	alética (Leve a aderir ao... infinitivo- afirmando a existência)
9	8	Se tratei a respeito da argumentação como ocorrendo por meio de uma articulação na linguagem, destaco agora um elemento que entendo como sendo responsável, dentre outros, pela construção argumentativa: o predicado. Escolhi-o como categoria de análise, por haver percebido, nos textos analisados, conforme será exposto adiante, a presença de predicados qualificando os lados envolvidos na greve da USP. Desta maneira, pretendo verificar como cada parte desta disputa foi tratada, por meio de uma análise a respeito dos predicados empregados nos textos jornalísticos sobre a greve, e, com isso, buscarei compreender qual é o ponto de vista veiculado por *O Estado de São Paulo*.	núcleo da oração que complementa verbo	alética (verbo ser- presente do indicativo - trata da existência de um ponto de vista)
-	9	"os predicados são entidades indefinidas do ponto de vista da verdade, toda oração acabada apresenta duas dimensões: o valor de verdade (o fato de ela ser verdadeira, ou falsa, nas circunstâncias) e as condições de verdade (as exigências que os fatos precisam satisfazer para que a oração seja declarada verdadeira)." (p.21) Ilari e Geraldi (1990),	citação – núcleo do sintagma nominal complementado por verdade no predicativo do	verbo ser
10	12	Após a exposição de todas as notícias constituintes do corpus final é preciso realizar uma categoria de análise, propondo os elementos em comum entre elas. Como pode ser observado, o elemento que considero principal entre elas é o fato de terem duas características bastante marcantes: a presença de um ponto de vista bem marcado, e a emissão de opinião a partir disso.	núcleo do sintagma nominal – qualificado por (bem marcado)	epistêmica (presença daquele escreve 'considero')

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
11	21	Trata-se, portanto, de um trabalho realizado com a linguagem articulada, de maneira a dar a ver o ponto de vista adotado pelo enunciador do jornal. E essa argumentação utilizada no jornal, é feita, dentre outros, por meio da seleção de predicados que permitam a criação das imagens positiva e negativa quanto ao governo e aos alunos, respectivamente, conforme pode ser verificado nas tabelas abaixo.	complemento da locução verbal mais uma vez aparece qualificado (adotado e por quem...)	epistêmica (dar a ver – infinitivo)
12	22	Os predicados ligados ao governo criam uma imagem de que este está numa posição na qual faz a tentativa de resolver o "impasse". Esses predicados pertencem a um campo lexical que não tende a chocar ninguém. Do ponto de vista do governo, trata-se apenas de cumprir a sua obrigação: resolver os impasses gerados pelos adversários.	núcleo do sintagma nominal complementado por (do governo)	alética (presente do indicativo – trata-se de)
13	22-23	A partir da análise da notícia "A invasão da reitoria da USP" é possível perceber que existe a transmissão de um único ponto de vista, o qual é argumentado por meio dos predicados, tais como os elencados acima. Isso faz com que o jornal crie uma imagem de plenitude, como se o ponto de vista que transmite fosse o único possível.	núcleo do sintagma nominal especificado por uma oração	axiológica (uso do verbo na condicional como se... fosse – julgamento)
14	23 (mesmo parágrafo)	Este ponto de vista é representado como uma "verdade", uma vez que não há abertura de espaço para reflexão a respeito de outras "versões".	núcleo do sintagma nominal	alética (verbo ser no presente do indicativo)
15	23	Em relação às versões possíveis, é preciso lembrar que um fato ocorrido não pode ser fielmente relatado, uma vez que sua exposição dependerá do ponto de vista de quem o faz. Sempre haverá uma série de maneiras de se representar o que aconteceu, porém, ao que pode ser percebido na análise, o jornal não expõe estas possibilidades.	complemento verbal qualificado por (de quem o faz)	epistêmica (uma vez que... dependerá do futuro que transforma em hipótese)
16	23	Portanto, é possível perceber uma facilitação para o leitor, no sentido de que ele, ao reproduzir o ponto de vista veiculado pelo jornal, não precisa se responsabilizar pelo que reproduzirá, pois se trata não da sua palavra, ou mesmo da sua opinião, mas sim da do jornal.	complemento verbal especificado por (veiculado pelo jornal)	(epistêmico) alético (reproduzir – infinitivo)

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
17	25	Começo apresentando a divisão feita pelo jornal: o conceito de "autonomia universitária" visto a partir do ponto de vista dos estudantes e do governo. Cabe lembrar que os alunos realizaram a ocupação da Reitoria da USP com a justificativa de que os decretos emitidos pelo governo do Estado de São Paulo feriam a "autonomia universitária".	núcleo do sintagma nominal que complementa o verbo (visto), especificado por (estudantes e governo)	alética (ver – particípio)
18	25	Neste trecho é possível perceber que a autonomia universitária é claramente posta como sendo dividida nos dois pólos que expus acima, quais sejam, os do ponto de vista dos estudantes e do governo. Dando continuidade, passo aos trechos que se seguem.	complemento verbal (dividida em 2 pólos), especificada por governo e estudantes	axiológica (julgamento-claramente)
19	26	Estando clara a divisão feita pelo jornal entre o ponto de vista dos estudantes e do governo quanto à autonomia universitária, passo à apresentação e análise deste segundo olhar diante de tal tema.	complemento verbal, especificado por estudantes e governo (manutenção do especificador)	alética (como a anterior)
20		No excerto acima apresentado é possível verificar a apresentação que o jornal faz da maneira como o governo significa a "autonomia universitária". Tal ponto de vista é apresentado de maneira bastante detalhada, além de ser baseado na fala de pessoas importantes dentro do governo, ou seja, o jornal se apóia num argumento de autoridade para fazer com que sua fala seja considerada "legítima", ou mesmo confiável.	núcleo do sintagma nominal, classificado anteriormente como ponto de vista do governo	alética (existencial)-descrevendo a existência
21	26-7	Assim, percebe-se que o uso de uma voz de autoridade é feita pelo enunciador no jornal, de maneira a expor o ponto de vista veiculado como se fosse uma lei, pois apela para instituições governamentais reconhecidas. Cabe ainda ressaltar o fato de que essa voz de autoridade é selecionada para publicação na medida em que corrobora para a formação de uma opinião em acordo com o que é sustentado pelo jornal.	complemento verbal de expor, ponto de vista qualificado (veiculado como se fosse lei)	axiológica (julgamento)

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
22	30	No início deste trabalho, apresentei uma distinção entre o fato, que seria um determinado evento ocorrido, e a criação de uma imagem de verdade, por parte do enunciador do texto jornalístico, no sentido de produzir representações de um ponto de vista hegemônico.	complemento nominal (especificado por hegemônico)	alética (infinitivo)
23	30	Desta maneira, foi possível verificar que este modo de articulação do jornal, referente à oposição entre duas versões a respeito de um mesmo fato, no caso, a greve na USP, permite que os argumentos relativos ao lado que não é o adotado pelo jornal, são organizados de modo a favorecer o lado defendido. Trata-se, por exemplo, do caso da "autonomia universitária", que foi apresentada como sendo legítima a partir do ponto de vista proposto pelo governo, a partir, da desvalorização do ponto de vista sobre este termo, veiculado pelos estudantes, e da valorização do entendimento sobre tal termo, a partir das considerações do governo, tomado como uma voz de autoridade.	complemento nominal (especificado por 'proposto pelo governo')	alética (afirmação)
24	29	Partindo de um levantamento quanto aos predicados relacionados a cada um destes pólos, foi possível, como será visto a diante, perceber que campos semânticos foram utilizados para nomear cada um destes grupos. Como conseqüência, seria possível definir o ponto de vista adotado pelo jornal, visto que o estudo dos predicados permitiria definir o posicionamento do jornal. O que me propus a realizar aqui foi um exercício de leitura, no sentido de produzir uma análise a respeito de textos argumentativos, a partir da consideração da maneira pela qual existe uma argumentação por meio da linguagem. Deste exercício, destaco a importância de se reconhecer os blocos imagéticos criados pelo enunciador (no caso, as oposições de que tratei), no sentido de que o leitor possa ser capaz de saber se aceita a maneira como são dispostas estas imagens, ou não.	complemento verbal (especificado por adotado pelo jornal)	epistêmica (seria possível definir...visto que o estudo permitiria)

Número de Ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
25	31	Tal exercício se constitui como uma tarefa nem sempre tão simples como possa parecer à primeira vista. Isto porque, como foi possível perceber na análise dos textos jornalísticos, o jornal argumenta onde deixa clara sua argumentação, como foi o caso da notícia "X", em que houve uma explícita demonstração do ponto de vista adotado pelo jornal, qual seja, contrário à greve; contudo, há momentos em que há argumentação no texto jornalístico, mesmo quando ela não é declarada, como foi o caso da notícia "Y", na qual, aparentemente, tratava-se da questão da inclusão dos alunos vindos de escolas públicas, na USP, e, como pano de fundo, havia outras duas questões presentes: 1) a oposição entre os alunos que realizaram a greve, e os que não a realizaram, valorizando-se os alunos do segundo caso e; 2) a oposição entre o ensino público fundamental e médio, como estando em situação caótica, e a USP como universidade de excelência, sem se levar em consideração o fato de ela também ser uma instituição pública.	complemento nominal (especificado por adotado pelo jornal)	alética (houve - constatação no passado)

Quadro 3.3.2: Levantamento das aparições da expressão "ponto de vista"

A expressão "ponto de vista" foi citada vinte e cinco vezes em trinta e quatro páginas. Dessas ocorrências, as principais funções do conceito na frase foram de complemento verbal ou núcleo do complemento nominal. Em relação à modalidade a que os verbos pertenciam, chegou-se aos seguintes resultados: dezoito ocorrências de verbos na modalidade alética, seis ocorrências na modalidade epistêmica, nenhuma ocorrência da modalidade deôntica e três ocorrências na modalidade axiológica.

Esses números nos indicam que nesse relatório ainda há predominância do uso da modalidade alética, que seria relacionada a verbos que constatam a existência de objetos. Contudo, no caso desse segundo relatório, existem duas diferenças se compararmos o uso dessa modalidade em relação ao uso das modalidades que ocorria no relatório de IC1: mesmo sendo da categoria descrição dos fatos, no segundo relatório têm-se o uso de locuções verbais e a expressão escolhida ganha referentes menos vagos na oração. O exemplo da ocorrência um, a seguir, é de uso da modalidade alética e também ilustra o uso de locução verbal.

- "O primeiro critério para o recorte aqui realizado foi o de selecionar um tema polêmico, envolvendo duas partes em confronto. O antagonismo ***convoca*** o leitor a tomar partido, ou seja, ***a formar*** o seu ponto de vista. O segundo critério para a seleção do corpus diz respeito ao veículo onde as notícias foram publicadas, o jornal *O Estado de São Paulo*. Trata-se de um periódico de alta circulação no estado, e que, como tal, pode ser considerado um agente potencialmente responsável pela formação de opinião de um grande público leitor." – **Exemplo de modalidade alética – ocorrência 1**

De acordo com Bally (1965), os verbos principais podem ser relacionados ao modo como se fala e o principal, ao dito. Acreditamos que quando Juliette passa a usar mais de um verbo, como é o caso de ***convoca*** o leitor ***a formar*** [...] seu ponto de vista, ela insere a preocupação de como seu dito vai atingir seu leitor. Temos, então, indícios de descrença de que seu texto seja representação de seu pensamento e uma verdade e, por isso, acatada por todos. Outro indício dessa preocupação está no fato de existirem dois verbos que complementam essa locução (***convoca*** [1] ***a tomar*** partido/ [2] ***a formar*** seu ponto de vista). Há a preocupação de que uma maneira de dizer não dê conta. Desse modo, Juliette apresenta em um período duas possibilidades para que o leitor entenda o que ela aborda.

Tratemos da segunda mudança: a especificação da expressão é mais comum nesse segundo relatório. Por exemplo, no excerto da ocorrência um, trata-se do ponto de vista do leitor formado pelo antagonismo de notícias. Essa tentativa de localizar o termo por meio dos dados, de ilustrações e ancoragens das afirmações a respeito do objeto de estudo está presente, nesse segundo relatório, por conta também da quantidade de tabelas, gráficos e quadros ilustrativos em que são comentados os textos analisados.

Assim sendo, mantém-se um padrão quanto à quantidade de uso da modalidade alética, mas o uso dessa modalidade se dá de maneira diferente, em comparação com o relatório anterior. Em relação ao sentido dos termos que acompanham a expressão, oito deles se relacionam com o sentido físico da visão (dar a ver, expor, apresentar, transmitir, exposição, estar clara), as demais expressões que formam o segundo maior grupo estão atreladas ao fato de a impressa emoldurar opiniões por meio dos textos que veicula (tais como: formar, adotar, reproduzir).

Com relação ao uso das outras modalidades houve alteração numérica e semântica. A modalidade de verbos voltados à cognição e à percepção dobrou, de três para seis ocorrências. Desse modo, Juliette não apenas apresenta verdades, mas qual foi seu raciocínio para que concluísse daquela maneira. Outro fator que pode ser atrelado ao aumento dos verbos de percepção é a preocupação de apresentar os dados que mostrassem ao leitor o assunto a

respeito do que ela discorre. Esses verbos, então, retomariam os dados e sua tabulação ou análise. Observemos a vigésima quarta ocorrência da expressão "ponto de vista":

- "Partindo de um levantamento quanto aos predicados relacionados a cada um destes pólos, foi possível, como será visto a diante, perceber que campos semânticos foram utilizados para nomear cada um destes grupos. Como consequência, ***seria possível definir*** o ponto de vista adotado pelo jornal, visto que o estudo dos predicados permitiria definir o posicionamento do jornal." – **Exemplo de modalidade epistêmica – ocorrência 24**

No exemplo acima, há uma predominância de locução verbal; ou seja, as afirmações categóricas foram evitadas (exemplo da linha 2: "foi possível, como será visto adiante, perceber") isso porque se explicita o caminho da análise e a expressão "ponto de vista" é localizada nos dados (exemplo da linha 1: "Partindo de um levantamento"). Para além disso, o tempo verbal utilizado altera-se em alguns casos de um presente simples (tange) para a dúvida, utilizando o futuro do pretérito (exemplo linha 4: "seria possível definir"). Observe-se que não se trata aqui apenas de um futuro do pretérito simples, ele é composto e entremeado por um elemento textual que afirma ainda mais a dúvida: "possível". Isso implica em sentidos bastante vagos e, talvez, em certo distanciamento ou mesmo incerteza sobre o ponto de vista adotado pelo jornal. Portanto, temos aí um exemplo de uma modalidade epistêmica.

Quanto à modalidade deôntica, não houve ocorrência de recomendação, postura de ditar o que se deve ou não fazer. A respeito da modalidade axiológica, os julgamentos foram apresentados de forma não tão explícita, como, por exemplo, a ocorrência vinte e um, trecho em que o julgamento é transmitido pelo uso do modo hipotético:

- "Assim, percebe-se que o uso de uma voz de autoridade é feita pelo enunciador no jornal, de maneira a ***expor*** o ponto de vista veiculado ***como se fosse uma lei***, pois apela para instituições governamentais reconhecidas." – **Exemplo de modalidade axiológica – ocorrência 22**

A escolha pela hipótese (estrutura, "como se fosse") tem dois efeitos, salvaguardar a imagem de autoritária da estudante, como uma proposição de verdade absoluta, e demonstrar distanciamento sobre o que se apresenta. Ou melhor, é possível uma interpretação que eleja uma afirmação genérica, como um ponto de vista.

O quadro resumo desse segundo relatório teve um resultado diferente em relação ao primeiro, como índica a figura abaixo:

Figura 3.3.2 - Resumo da leitura do relatório final de IC2

Percebemos algumas regularidades nesse segundo relatório em comparação com o primeiro. Identificamos um movimento inicial de mudança com relação a um menor uso da modalidade deôntica e a um aumento de casos da modalidade epistêmica. Esse movimento poderia ser identificado como uma tendência de cautela a respeito das afirmações propostas no trabalho, que não entram mais no dever e começam a se caracterizar pelos processos cognitivos e de observação de dados.

Foi possível também determinar que o uso da modalidade alética mantém-se, mas esse uso não se configura em julgamento de valor. Por trazer referentes e ter bastante preocupação em apresentar os dados, existem mudanças sutis em relação a sua posição subjetiva no que se refere à imagem que tem do texto (esse não é capaz de dizer tudo, como representação de pensamento) e da imagem de seu leitor (esse leitor passa a existir e não, necessariamente, entende o que eu, como produtor do texto, abordo). Contudo, ainda há a busca pela neutralidade. Juliette apenas apresenta os dados que analisa e de que fala. Essa posição pode ser reiterada pela manutenção do alto número do uso da modalidade alética, que diz respeito a verbos que descrevem a existência.

Nesse sentido, percebermos modificações em relação ao objeto de estudo (quando Juliette apresenta referentes para a expressão analisada ou utiliza-se de verbos que apresentem o raciocínio que fez para chegar a fazer determinada afirmação) e em relação à imagem que ela tem de seu leitor (quando apresenta tabelas ou preocupa-se com o modo de apresentar os dados, seja pelo maior uso de tabelas, seja pelo uso de perífrase ou locuções verbais). Entretanto, não percebemos que a posição de Juliette se altera.

A posição de ainda apresentar que a verdade está no outro e cabe a ela, Juliette, reportar, coloca-a na posição de fechamento narcísico, aquela em que a verdade e o sentido estão no outro. Por isso usamos, no título deste capítulo, a palavra “flerte”. Em posição de “flerte”, o jovem pesquisador é pouco permeável aos efeitos da linguagem em seu corpo. Por manter-se em uma posição subjetiva de fechamento, tende a pensar que tudo o que ele faz ou pensa tem a verdade, de modo que pouco consegue retroagir sobre aquilo que escreve ou fala.

Já no terceiro relatório, percebemos que essa posição foi alterada. Juliette muda o foco de seu trabalho, não mais analisando notícias de jornal, e passa a estudar as maneiras como um estudante consegue inserir de forma eficaz os autores teóricos em seu texto. Temos a hipótese de que esse novo tópico de pesquisa se relaciona intimamente com sua própria dificuldade de lidar com o outro, tal como foi alertado pelo parecerista do primeiro relatório de iniciação científica.

Entendemos então que o fato de assumir algo como objeto de pesquisa que lhe toca mostra o reconhecimento de não completude. Ao mesmo tempo, não coloca o sentido no campo do outro. Mudar seria passar para uma posição de cálculo coletivo do leitor, com consequências para o texto, mas também para a visão que Juliette tem de seu objeto e de si. Assim sendo, no capítulo seguinte, buscamos localizar os movimentos de Juliette na direção de sair de uma posição fechada em si, em uma única imagem de texto, para outra de implicação com o trabalho e engajamento.

No presente capítulo, busca-se mostrar como a informante Juliette, no processo de escrita, passa da verdade para a descrição e, depois, chega à tentativa de articulação no nível das ideias. Para tanto, analisar-se-á mais detidamente o terceiro ano de iniciação científica (outubro de 2008 a março de 2009), em que a aluna produziu um relatório no qual se vê um uso mais cuidadoso das relações de ideias expressas pela prevalência da modalidade epistêmica, que indica relação com o pensar.

Nossa hipótese de trabalho é que os principais elementos responsáveis por essas conquistas são: a) o barramento efetuado pela comunidade acadêmica, que passa, cada vez mais, a não aceitar os textos muito precários; b) o contexto de trabalho no qual a aluna se inseriu, no caso, um grupo de pesquisa com invulgar predisposição para o trabalho; e c) o trabalho do professor orientador, que suporta as ignorâncias de seus alunos, apostando em seu porvir e investindo ativamente para que Juliette tenha os instrumentos necessários para se engajar em um processo de reescrita no qual consiga formular algo que lhe diga respeito, definindo, de modo pertinente, seu objeto de pesquisa.

4.1 A Iniciação Científica 3: o trabalho com a citação na escrita acadêmica

Assim, o terceiro relatório lido para fins de realização da presente dissertação consistiu no Relatório Parcial da terceira iniciação científica de Juliette, que tomou como objeto de estudo versões de texto de duas iniciações científicas e de uma dissertação de mestrado, tendo como teoria de base a constituição de o discurso ser fundada em relação à palavra do outro, a heterogeneidade.

Nessa terceira empreitada, a jovem teve como objetivo observar e mapear, nas versões de um mesmo trabalho, em que medida alguém que escreve na posição de aluno transforma a palavra do outro em citações de trabalhos acadêmicos (heterogeneidade marcada, conceito cunhado pela autora Authier-Revuz).

Juliette passa grande parte do tempo dessa terceira iniciação organizando e descrevendo os dados, 29 arquivos nomeados como: *descrição dos dados, anexo A - descrição do corpus e tabela postada em site*. Nesse trabalho, pode-se afirmar que o objetivo da informante era observar como um estudante inseria citações de autores no texto. Dessa maneira, ela trabalha para contrastar os textos originais de autores citados e o texto de sua informante. Como resultado dessa pesquisa, Juliette afirmou que houve um “colamento” inicial por parte de sua informante ao texto dos autores de base.

Para além de identificar o colamento, por meio da comparação entre trechos citados e textos originais, Juliette identificou que esse colamento se deu até por meio do uso de partes inteiras do trabalho do autor base citado, sem o uso das aspas por parte de sua informante. Contudo, sua informante não se limitou a ficar na mera reprodução. O início do distanciamento com relação ao uso da palavra de terceiros ocorreu nas versões seguintes em que se constatou o uso da paráfrase do texto.

Nossa argumentação buscará dar a ver os indícios que sustentam a afirmação de que Juliette modificou sua posição subjetiva em relação ao seu objeto de pesquisa, mudança essa que estamos chamando de engajamento. O primeiro indício resultou da análise dos termos no relatório final da IC3, bem como da comparação e do contraste dessas análises com os resultados dos dois relatórios anteriores. O segundo indício foi sustentado pela análise das versões do projeto para a solicitação de renovação de bolsa na IC3. Nessas análises, o foco era delimitar as intervenções do leitor mais frequente, o orientador, e correlacioná-las a efeitos no texto, em especial no uso da modalidade. Já o terceiro indício originou-se da leitura de intervenções e de efeitos fora do texto. No que se segue, faremos a apresentação das análises de cada uma das características em que nos baseamos para descrever esses indícios de engajamento.

4.2 Indícios de engajamento de Juliette na pesquisa

Nomeamos o **indício 1** como a "**mudança no tratamento do conteúdo, o uso da modalidade"**. Essa mudança foi nomeada por causa das seguintes características:

A) Mudança no tipo de termo chave analisado: o termo escolhido e rastreado, no relatório de IC3 é um conceito. Essa mudança deu-se porque, nesse relatório, não existiam mais termos cujo sentido não fosse referenciado ou que fossem pouco articulados, como ocorreu nos relatório analisados anteriormente;

B) Diminuição nas repetições do termo analisado em comparação ao número de ocorrências observado nos relatórios anteriores: essa diminuição deveu-se ao fato de que o foco da informante estava na descrição dos dados, de maneira a tentar articulá-los como exemplos da teoria utilizada; e

C) Aumento no uso de verbos na modalidade epistêmica: as ações realizadas estavam voltadas para descrever os dados e entendê-los por meio da teoria.

Interessou-nos depreender o objeto desse último relatório de iniciação científica para atrelar esse conteúdo ao uso da modalidade na escolha dos verbos. Assim sendo, realizamos leituras para identificá-lo de maneira a selecionar um termo que o representasse.

Como a aluna trabalha com a presença da palavra do outro no texto acadêmico, nomeadamente por meio de marcas como aspas ou citações, o termo selecionado para ser rastreado foi **marcas**. Interessa esclarecer que, diferentemente dos outros termos analisados nos trabalhos de IC1 e IC2, esse termo relacionava-se a um conceito teórico. Desse modo, há alteração do tipo de termos (lembrando que na IC1 e IC2 a expressão selecionada era do léxico cotidiano e na IC3 era um conceito teórico). Essa alteração pode ser lida como indício de uma mudança de conteúdo de pesquisa. As próximas etapas são mapeamento e classificação dos verbos que estão próximos ao termo escolhido: marcas.

Número de ocorrências	**Pág.**	**Trecho**	**Função**	**Verbo**
1	título	transformações nas marcas de heterogeneidade discursiva	título complemento verbal	
2	6-7	Se a heterogeneidade é entendida como constitutiva do discurso, Authier-Revuz (op. cit.) propõe que a heterogeneidade também pode se apresentar de maneira não-mostrada (como, por exemplo, nos efeitos de sentido gerados pela homofonia), e mostrada, de dois modos: a) marcada, visível na materialidade lingüística, apresentando marcas textuais, tais como aspas ou discurso direto, utilizados em citações; e b) não-marcada, sem marcas gráficas visíveis, como é o caso do discurso indireto livre e da ironia.	complemento verbal	epistêmica (pode se apresentar) alética (apresentar)
3	7 (parágrafo seguinte)	No que se refere à heterogeneidade discursiva mostrada, marcada na superfície textual, destaco o uso de citações, as quais apresentam marcas textuais que apontam para a presença do discurso de outrem no discurso do "eu", sendo que esse discurso exterior pode ser apresentado de maneira a ser afirmado, confrontado, ou como um complemento ao discurso do "eu". [separar as 2 vezes que acontecem]	complemento verbal	alética (apresentam)
4	7	Desta maneira, interesso-me pelo estudo de *indícios* (GINZBURG, 1988) como método de análise para identificar as alterações na maneira como as citações aparecem nas versões de texto da informante, tanto com relação às marcas textuais que indiciem a distinção entre a palavra do "eu" da palavra do "outro", como com relação à maneira como a informante alterou sua posição diante dos textos lidos ao longo de sua formação.	complemento verbal	alética (existência ou constatação)

Número de ocorrências	Pág.	Trecho	Função	Verbo
5	8	A partir destas considerações, entende-se que interessa à autora a identificação de marcas gráficas, tais como rasuras e anotações que indiciem o processo de criação literária. Assim, Grésillon (op.cit.) compara o estudo das versões de manuscritos de um mesmo sujeito a uma espécie de pré-história da produção de um texto, que forma o *traço visível de um mecanismo criativo* (p.12), traço este entendido como marca de um processo de revisita ao texto escrito.	complemento nominal e núcleo do sintagma nominal	epistêmica e alética
6	16-7	A partir de uma breve análise do Quadro B é possível perceber que houve uma cópia por parte da informante no que se refere à descrição a respeito do "trabalho de escrita" realizada pelo Autor 5. A informante fez uma breve introdução ao conceito e, em seguida, o copiou do texto do Autor 5 sem uso de marcas gráficas que indicassem uma citação, como seria o caso do uso de aspas, havendo apenas uma referência quanto à origem daquelas informações: "(cf. Autor 5, 2003)". Isso aponta para o fato de haver, neste momento inicial de escrita, um "colamento" à palavra do outro.	especificador de complemento verbal	alética (fez/copiou /havendo) espistêmica (hipótese indicassem, seria)
7	23	Por meio do cotejamento de versões de textos escritos pela informante pude perceber, portanto, que as marcas da inserção da palavra do outro sofrem alterações na medida em que a formação acadêmica se desenvolve.	núcleo do sintagma nominal	epistêmica (perceber)

Quadro 4: Levantamento das ocorrências do vocábulo "marca"

Das sete repetições do termo "marcas", três dos cinco trechos que contêm verbo, no mesmo parágrafo, apresentaram estruturas de modalidade alética (apresentar) e epistêmica (perceber). Ou seja, as afirmações são precedidas ou seguidas de explicações ou verbos de cognição e/ou percepção. Para ilustrar como se dá o uso da modalidade, recortamos dois exemplos:

- "No que se refere à heterogeneidade discursiva mostrada, marcada na superfície textual, destaco o uso de citações, as quais ***apresentam*** marcas textuais que apontam para a presença do discurso de outrem no discurso do 'eu', sendo que esse discurso exterior *pode ser apresentado de maneira* a ser afirmado, confrontado, ou como um complemento ao discurso do 'eu'." **- Exemplo de modalidade alética – ocorrência 3**

No excerto que contém a terceira ocorrência do termo "marcas", existe a apresentação de quais seriam as marcas textuais de que a informante trata em seu trabalho, no caso, o uso

de citações (linhas 2 e 3). Nesse trecho, Juliette reporta a teoria apresentando o que é e como se materializa o conceito de "heterogeneidade discursiva". Assim, o verbo "apresentam" refere-se à modalidade alética.

Na linha seguinte à ocorrência do termo "marcas", é possível encontrar a estrutura "pode ser apresentado de maneira". A nosso ver, essa estrutura parece apresentar as possibilidades de função dessa teoria, por isso, é uma descrição e ainda se caracteriza como modalidade alética. O próximo trecho exemplifica o uso de estrutura de verbos na modalidade epistêmica.

- "Por meio do cotejamento de versões de textos escritos pela informante ***pude perceber***, portanto, que as marcas da inserção da palavra do outro sofrem alterações na medida em que a formação acadêmica se desenvolve." **- Exemplo de modalidade epistêmica – ocorrência 7**

Trata-se de um parágrafo composto por duas orações que se interligam em uma relação de causa e consequência. Isso fica evidenciado pela parte inicial da primeira oração ("por meio do cotejamento"), pelo uso do conectivo que enfatiza o resultado da ação (portanto) e pela escolha de uma locução verbal ("pude perceber") que leva a ação lógica para o nível da percepção, fruto de observação e da cognição.

Quanto ao mapeamento do desenvolvimento dos conteúdos dos relatórios, por meio de termos, a primeira característica que chama atenção é a diminuição na quantidade de repetição do termo escolhido como representante do conteúdo a respeito do qual a aluna tratava. No relatório de IC3, foram sete ocorrências, ao longo das quarenta e duas páginas. Observando a tabela e o gráfico que apresentaremos na sequência, pode-se verificar a redução na repetição de termos do primeiro para o terceiro relatório.

Tabela 4 – Ocorrências das expressões *versus* total de páginas dos relatórios

Relatório final das iniciações	IC I	IC II	IC III
Total de ocorrências das expressões escolhidas	26	25	7
Total de páginas	97	34	42
Quantidade de versões	17	31[34]	23

[34] Cabe esclarecer que esse número de versões diz respeito apenas ao relatório final. Nesse período de doze meses, houve também a produção de mais 13 versões do relatório parcial dessa segunda iniciação.

Nessa tabela, pode-se observar que mesmo o primeiro relatório sendo escrito em seis meses e o segundo, em um ano, nota-se que houve uma diminuição de sessenta e três no número de páginas do primeiro para o segundo relatório. Já do segundo para o terceiro relatório, houve aumento de doze páginas e diminuição do tempo de produção para seis meses. Isso parece demonstrar que, no caso de Juliette, o tempo entre a confecção e a quantidade de páginas da produção não estão diretamente relacionados. Ressaltamos que a quantidade de páginas não está atrelada à quantidade de reescrita, nem à qualidade textual, isso porque o relatório da segunda iniciação teve mais quantidade de reescrita (trinta e uma versões) do que o primeiro (dezessete versões).

Do primeiro para o segundo relatório, houve a diminuição de um termo (26 repetições contra 25, no segundo). Contudo, quando se relaciona o número de páginas e a quantidade de repetição dos termos, a quantidade de repetição da expressão "senso comum" é menor no primeiro relatório se comparada à quantidade de repetição da expressão "ponto de vista" no segundo, pois esse possui 34 páginas. Já no terceiro relatório, há o aumento da quantidade de páginas em relação ao segundo relatório e diminuição e da repetição do termo "marcas".

O leitor pode estar perguntando-se: qual a representatividade desses números todos? Eles são indicadores do trabalho textual, uma vez que do primeiro para o último relatório Juliette se volta muito mais para a descrição dos dados do que para a produção textual que se constitui em juízo de valor ou apresentações de verdades, os quais, inicialmente, no relatório de IC I, foram escritos de maneira que pareciam julgamentos.

A recorrência desses termos estaria muito mais relacionada a uma tentativa por parte da informante de definir o que ela estava tratando, daí o reiterado uso do termo. A nosso ver, era como se ao repetir esse termo muitas vezes e em diferentes contextos pudesse esclarecer seu sentido ao leitor. Ou ainda como índice de certeza a respeito do que ela estaria tratando. Nesse caso, o uso do termo se dá em função da importância que ele tenha para a interpretação de Juliette na leitura realizada de seus dados.

Pode-se afirmar também que houve alteração quanto ao uso das modalidades entre esses relatórios, como se lê no gráfico abaixo, em que a linha azul com marcadores em forma de losango representa o uso de cada uma das modalidades no relatório de IC1. A linha vermelha com marcadores em forma de quadrado representa o uso de cada uma das modalidades no relatório de IC2. Já a linha verde com marcadores em forma de triângulo representa o uso de cada uma das modalidades no relatório de IC3.

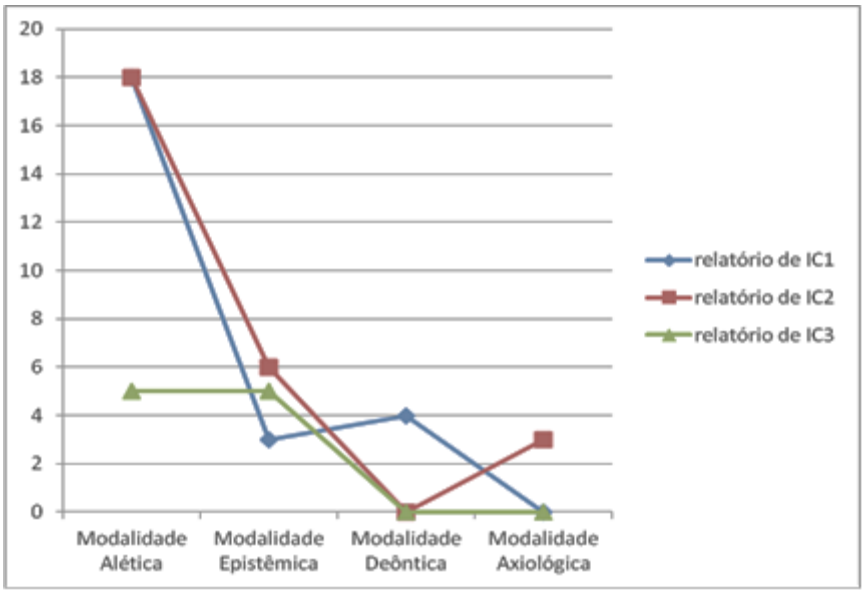


Gráfico 4 - Comparativo de frequência das modalidades nos três relatórios

Nos relatórios de ICI e 2, o uso da modalidade alética é bastante frequente, cerca de dezoito ocorrências. Já no relatório de IC3, o uso referente a essa modalidade diminui para quatro ocorrências. Quanto ao uso da modalidade epistêmica, que se refere a verbos relacionados à cognição e à percepção, há maior quantidade nos relatórios de IC2 (5 ocorrências) e de IC3 (6 ocorrências). No terceiro relatório, há apenas três usos de verbos nessa modalidade. No que se refere ao uso da modalidade deôntica, relacionada à obrigação (dever), existem apenas quatro usos no primeiro relatório, nos dois últimos, essa modalidade não ocorre. Se observarmos a coluna relacionada à modalidade axiológica, que apresenta valoração por parte daquele que enuncia, existem apenas três ocorrências no segundo relatório e nenhuma nos outros dois. Por fim, predominou no último relatório a modalidade epistêmica.

Ao observar a diferença entre o uso de uma ou outra modalidade, percebemos um movimento do primeiro para o terceiro relatório. O uso de mais verbos relacionados à percepção e cognição, a modalidade epistêmica, pode ser relacionado com uma posição mais voltada à observação, descrição e, posteriormente, afirmação a respeito de seu objeto de estudo. Criamos a hipótese de que a escolha desses verbos, de maneira consciente ou não, atrelada a elementos de composição textual (quantidade de versões, foco da escrita, leitura e resenha de textos ou descrição dos dados) dão a ver a posição subjetiva dessa informante que, à época, estava sofrendo alterações.

Para que observemos a relação de possíveis movimentos de posição subjetiva realizados por parte de Juliette, analisaremos mais detidamente os efeitos das intervenções do orientador, o leitor mais constante, em versões do relatório da IC3. Interessa-nos estabelecer

em que medida essas leituras possibilitaram algum tipo de movimento por parte de Juliette, na quantidade de reescritas, em alteração nas estruturas frasais e no uso das modalidades.

4.2.1 Consequências da posição subjetiva do orientador na materialidade linguística do texto do aluno

Passamos a apresentar o segundo **indício** de que houve engajamento por parte de Juliette na pesquisa: **"alteração na clareza do texto, resultado da preocupação com o que é dito"**. As alterações que basearam a constituição desse indício foram:

A) Nos âmbitos cognitivos e textuais, a delimitação e a nomeação do que está sendo estudado por parte de quem produz um texto;
B) Quanto à redação, a diminuição no uso de locuções verbais em função de intervenções e reescritas.

Apresentamos as análises que realizamos com o objetivo de depreender as possíveis relações entre as intervenções de quem ensina e os efeitos na materialidade textual produzida pelo aluno. Assim sendo, o foco desta seção se volta para: a) as transformações linguístico-discursivas, no que concerne à modalidade dos verbos empregados; b) as motivações dessas transformações, por exemplo, leitura de pareceristas ou do orientador; e c) as possíveis causas das transformações na posição subjetiva de Juliette acerca dos temas que escreve.

Em outras palavras, buscamos entender se existem e quais são as ações realizadas pelo leitor, orientador, que possibilitam ao aluno realizar o cálculo coletivo. Interessa-nos depreender quais elementos influenciam nessa mudança e de que forma esse cálculo coletivo pode ser relacionado com o uso das modalidades na composição dos textos que a informante produz. Isso porque interessa-nos verificar a possibilidade de relacionar: 1) quais são as competências, na avaliação do orientador, em relação à produção de um texto, exigidas pela comunidade em que esse relatório circulará; e 2) aquilo que o aluno sabe ou considera ser a composição textual de um relatório, demarcado pelo uso das modalidades em verbos.

Assim sendo, ao descrever e analisar as intervenções feitas pelo orientador de Juliette, acreditamos rastrear os efeitos dessas operações do leitor na materialidade linguística dos textos. Dessa forma, utilizamos como dado recortes de versões de um documento produzido na IC3, a solicitação de renovação de bolsa. Essa escolha justifica-se por buscarmos confirmar se a relação entre a predominância de verbos da modalidade epistêmica, voltada à percepção e

cognição, encontrada no relatório de IC3, está relacionada com as intervenções dos leitores e com a mudança de tema de pesquisa por parte de Juliette.

Para solicitar a renovação de bolsa para agência de fomento, em agosto/2008, Juliette escreveu treze versões do projeto para a IC3. Analisaremos aqui quatro excertos de três diferentes versões do trabalho: a primeira, sem intervenções, a segunda, com intervenções; a quinta e a décima segunda versão desse projeto.

Nesse primeiro momento, analisamos os excertos para buscar descrever o que tinha sido produzido pela informante e quais foram as ações realizadas pelo professor. Passemos ao recorte A:

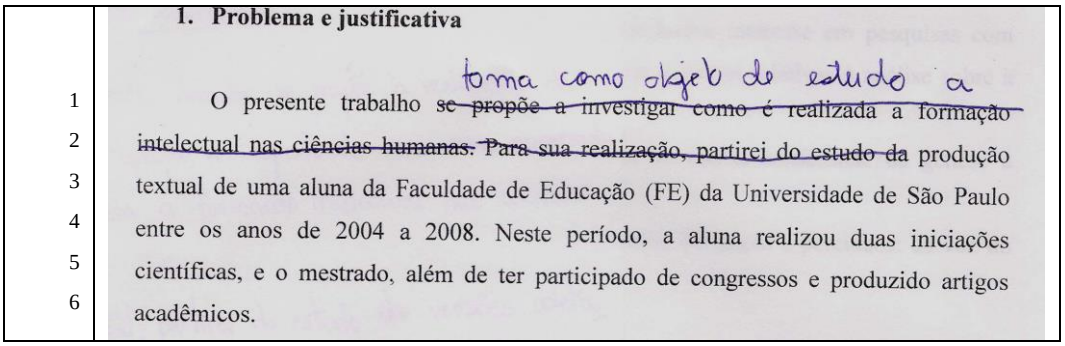
	1. Problema e justificativa
1	O presente trabalho se propõe a investigar como é realizada a formação
2	intelectual nas ciências humanas. Para sua realização, partirei do estudo da produção
3	textual de uma aluna da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo
4	entre os anos de 2004 a 2008. Neste período, a aluna realizou duas iniciações
5	científicas, e o mestrado, além de ter participado de congressos e produzido artigos
6	acadêmicos.

Recorte A – Arquivo 15, parágrafo 1, pg. 1 de 4
VERSÃO 1 do pedido de renovação de bolsa de IC3 com intervenções do orientador, 6/8/2008

O primeiro recorte é o parágrafo um da parte correspondente ao "problema e justificativa" da primeira versão do projeto de IC3. Em seis linhas, a informante procura delimitar o objeto: dizendo o que vai investigar (linhas 1 e 2), descrevendo seu material de análise (linhas 2 a 4) e caracterizando a informante (linhas 4 a 6).

Há, contudo, a descrição por meio de termos sem referentes claros. No trecho "investigar a formação intelectual", o verbo rege uma expressão que é abstrata e bastante ampla. Em seguida, no trecho "partirei da produção textual [...] entre os anos de 2004 a 2008" o verbo "partir" remete a um lugar para origem, contudo os especificadores são "a produção", outro termo pelo qual se remete a qualquer fruto resultante do trabalho de alguém, de modo que sua localização temporal não especifica. Trata-se de um período de tempo de quatro anos cuja referência é bastante ampla.

No trecho "participado de congressos e produzido artigos acadêmicos", não se consegue localizar qual é a área a que pertence a informante, nem seu perfil (muito ou pouco participativa em função da quantidade de participações que teve). O acúmulo de termos amplos em seu sentido, por não possuírem nenhum referente cotextual, torna o parágrafo muito abrangente. Observemos as intervenções do orientador:



1. Problema e justificativa

O presente trabalho ~~se propõe a investigar como é realizada a formação intelectual nas ciências humanas. Para sua realização, partirei do estudo da~~ toma como objeto de estudo a produção textual de uma aluna da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo entre os anos de 2004 a 2008. Neste período, a aluna realizou duas iniciações científicas, e o mestrado, além de ter participado de congressos e produzido artigos acadêmicos.

Recorte B – Arquivo 16, parágrafo 1, pg. 1 de 5
VERSÃO 2 do pedido de renovação de bolsa de IC III com intervenções do orientador, 2008

O segundo recorte é o parágrafo inicial da primeira versão da parte do trabalho de Juliette nomeada como "Problema e Justificativa". Essa versão do relatório de Juliette tem quatro páginas e foi escrita em seis de agosto. O primeiro parágrafo contém seis linhas e apresenta a tentativa da informante de iniciar a apresentação e justificativa do trabalho.

O recorte apresenta duas intervenções do orientador: ele risca uma frase da aluna e, em seguida, escreve uma formulação que, segundo ele, era mais apropriada para o texto. Nesse sentido, o orientador recusa a formulação da maneira como foi escrita por Juliette. Ao riscar o trecho "se propõe a investigar como é realizada a formação nas ciências humanas" e partir da oração seguinte "para sua realização partirei do estudo da", e grafar "toma como objeto de estudo a", o orientador localiza o objeto de estudo da aluna.

Ao compararmos a oração resultante da intervenção do orientador e a anterior, percebemos que a recusada era bastante vaga (que tipo de formação? "Ciências humanas" é uma expressão bastante abrangente). Ao inserir o termo "objeto de estudo", o orientador introduz um referente na oração. Assim sendo, no trecho do recorte A, o professor localiza e, por consequência, nomeia a parte do trabalho escrita, uma vez que a informante escreve, mas não referencia ou identifica o que está dizendo/fazendo.

	1. Problema e justificativa
1	O presente trabalho ***versa sobre*** a produção textual de uma jovem pesquisadora
2	em formação. A informante foi escolhida por ter tido um percurso ***que pode ser***
3	considerado "exemplar" com relação aos pares da mesma faixa etária. Trata-se de uma
4	aluna que ingressou no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
5	Humanas (FFLCH) em 2002, aos 17 anos, tendo terminado o bacharelado e a
6	licenciatura em português e espanhol quatro anos depois, aos 21 anos, com uma média
7	ponderada bastante elevada (8.9). Realizou duas iniciações científicas na Faculdade de
8	Educação: a primeira em 2004, e a segunda em 2005. Em seguida, no ano de 2006, a
9	aluna ingressou no Mestrado também na FE, concluindo-o em 2008. A aluna também
10	foi monitora através do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) no ano de
11	2007, na matéria Metodologia do Ensino de Português. Além disso, foi secretária do
12	Grupo de Estudos e Pesquisa [...] entre 2004 e

13	2007. *Durante o período analisado (2004-2008), apresentou X comunicações orais em*
14	*congressos e publicou um capítulo de livro em co-autoria e X artigos.*

Recorte C **–** Arquivo 19, parágrafo 1, pg. 1 de 6,
VERSÃO 5 do pedido de renovação de bolsa de IC III com intervenções do orientador, de 13/8/2008 (1)

O recorte C foi retirado da versão 5 do relatório de Juliette. Trata-se do primeiro parágrafo da página um de seis páginas. O arquivo é a primeira alteração de treze de agosto, seis dias depois da escrita da primeira versão. Possui quatorze linhas, com a descrição mais detalhada da informante. Tem-se a narrativa de seu percurso de pesquisa, como tentativa de justificar a realização do trabalho de Juliette. As linhas 13 e 14 são redigidas pelo orientador, por esse motivo, foi recortado para compor o *corpus* de análise desta reflexão.

A descrição detalhada da informante de pesquisa, então, é responsável pelo aumento na quantidade de linhas desse parágrafo em relação aos parágrafos analisados anteriormente. Outro elemento que compõe esse parágrafo, contribuindo para esse aumento, é uma intervenção. O orientador redige uma parte do texto, exemplificando o que falta na descrição (como em *apresentou X comunicações*...). Dessa maneira, percebemos que ele aposta no que o aluno está fazendo, dando um melhor redirecionamento.

Vemos aí que se trata de uma intervenção em que o orientador "entra no jogo" para que seja possível à aluna insistir em seu trabalho. Há nesse sentido mais do que uma tolerância com o não-saber, uma vez que, ao dar suporte para que "a brincadeira continue", o orientador age tal qual um adulto que aceita participar de algo, que naquele momento, se faz importante para quem propõe o jogo. Trata-se de algo necessário para que se estabeleça um vínculo de confiança para, posteriormente, a pessoa poder realizar outros tipos de intervenção. Gostaríamos de especificar que na produção apresentada no recorte C, não se trata, como veremos mais adiante, de falta de elaboração teórica ou falta de empenho por parte de Juliette em descrever a informante de seu trabalho. Há, nesse recorte, o equívoco em relação ao que deveria ser feito nessa descrição.

Pelo fato de esse equívoco não ser da ordem de pouco empenho na caracterização ou de elaboração completamente vaga, sustentamos a interpretação de que mesmo já tendo realizados outros trabalhos e escrito outros "problemas", nesse momento de sua produção Juliette não daria conta de circunscrever seu problema de pesquisa. Isso porque ainda estava bastante colada aos seus motivos por escolher esse novo trabalho. Ela não consegue distinguir que essa não seria a justificativa para seu leitor, mas para si. É, nesse sentido, que a

intervenção do orientador encaminha para uma possibilidade de mudança e escrita posterior, a ser apresentada no recorte D.

	1. Problema e justificativa
1	Este trabalho /faz parte de um projeto maior, em andamento, e produzido por
2	membros do [...], que toma a
3	seguinte pergunta de pesquisa: em que medida as transformações registradas nos
4	diversos manuscritos de um sujeito indiciam a mudança de posição de um aluno
5	diante do conhecimento ao longo de sua formação? ***A partir deste projeto, minha***
6	***contribuição está em compreender duas questões principais: 1) como a integração da***
7	***palavra do outro (os textos que foram citados) é feita nos manuscritos analisados? ; 2) é***
8	***possível concluir afirmativamente para uma gradual articulação dos textos estudados?*** (grifo nosso)

Recorte D **–** Arquivo 37, parágrafo 1, p.1 de 10,
VERSÃO 12 do pedido de renovação de bolsa de IC III com intervenções do orientador, de 22/08/2008 (1)**.**

O quarto excerto é o primeiro parágrafo da página um do arquivo escrito em vinte e dois de agosto, nove dias depois da produção da quarta versão. Trata-se da décima segunda versão do texto e possui dez páginas. Quanto ao número de linhas, houve uma redução de seis linhas se comparado ao parágrafo anterior.

O parágrafo possui oito linhas, que situam o projeto em um lugar maior que seria o grupo de pesquisa e, posteriormente, das linhas 5 a 8, Juliette apresenta sua pergunta de pesquisa, informação que não aparece nos trechos das versões anteriores. Outro item que é pela primeira vez mencionado é a contribuição do trabalho, indicada pelos dois objetivos específicos de seu trabalho. Aparentemente, não há intervenção no texto. Contudo, pode-se notar que Juliette segue orientações e solicitações feitas anteriormente pelo orientador. Assim, na penúltima versão, consegue formular a pergunta de pesquisa do seu trabalho.

Quanto à composição textual dos trechos, chama atenção o movimento realizado por Juliette, que vai do vago até a possibilidade de conseguir dizer um objeto de pesquisa. No primeiro momento, o que se destacou foi a generalidade da primeira afirmação a respeito do que queria investigar. A afirmação apresentada pela informante "estudar a formação nas ciências humanas" é vaga e também abrangente. Essa dificuldade inicial de dar conta de qual seria seu interessa pode ser explicada, a nosso ver, pelo fato de ser uma pesquisa totalmente nova, diferente das anteriores, em que a informante trabalhou com textos jornalísticos.

Para observarmos especificamente as transformações textuais, em especial quanto ao uso dos verbos, construímos a tabela 4.2. Comparando as características de cada trecho, podemos ter como resultado:

Tabela 4.2 – Comparação entre categorias observadas nos recortes das versões.

CATEGORIAS	Recortes A e B[35]	Recorte C	Recorte D
Números de páginas	4	6	10
Número de linhas	6	14	8
Total de verbos	5	13	8
Verbos compostos	4	4	1
Verbos compostos com verbos auxiliares no presente	2	2	1
Verbos compostos com auxiliares no infinitivo	2	1	0
Verbos compostos, aux. no pretérito	0	0	0
Verbos compostos, aux. no gerúndio	0	1	0
Total de verbos simples	0	8	7
Verbos simples presente indicativo	0	1	5
Verbos simples no pretérito	0	7	0
Verbos simples no particípio	0	0	1
Verbos simples no infinitivo	0	0	1

As categorias para que criássemos essa tabela foram: variação na quantidade de texto, em páginas ou em linhas e a variação no uso e tipo de verbos de cada recorte. Com a primeira categoria buscamos o perfil da produção da informante, a quantidade de versões e o aumento de páginas.

Percebeu-se um aumento no número de páginas e diminuição na quantidade de linhas do primeiro para o quarto recorte. Os recortes A e B tem 6 linhas cada. O terceiro possui 14 e o quarto tem 8 linhas. O aumento do número na quantidade de linhas não representou melhora na qualidade do texto, uma vez que no terceiro recorte, que tinha a maior quantidade de linhas, havia incongruência no que se propunha (apresentar o problema e a justificativa) e o que se descrevia no parágrafo (o perfil da informante).

Quanto ao uso dos verbos, percebe-se uma diminuição no uso de verbos compostos e aumento de verbos simples. Houve a tendência de deixar o texto mais direto como apresentamos na descrição dos verbos utilizados em cada recorte.

Nos recortes A e B, os verbos usados foram: “se propõe a investigar”, “é realizada”, “realizou”, “ter participado” e ‘“ter, omitido, produzido’”. Das cinco ocorrências de sintagmas

[35] Será considerado o texto produzido por Juliette, uma vez que (em relação ao uso de verbos) estamos analisando as alterações na composição textual de uma versão para outra.

verbais, quatro são locuções. Em relação ao tempo dos verbos auxiliares, esses estão conjugados no presente do indicativo e infinitivo.

Em relação ao uso de verbos no recorte C, depreendemos os seguintes verbos: “versa”, “foi escolhida”, “ter tido”, “pode ser considerado”, “trata-se”, “ingressou”, “tendo terminado”, “realizou”, “ingressou”, “concluindo”, “foi”, “apresentou”, “publicou”. Dos treze verbos, quatro estão com estrutura composta e possuem auxiliares no infinitivo, gerúndio e pretérito perfeito. Como se trata da narração do percurso de pesquisa da sua informante, Juliette usa prioritariamente verbos no pretérito perfeito. Quando a informante vai justificar sua escolha, temos a predominância da voz passiva e das locuções “foi escolhida, ter tido”, já quando narra as ações realizadas por sua informante, usa verbos simples e conjugados no passado. Há uma redução do uso de verbos compostos quando fala do outro e um aumento quando fala do seu trabalho.

Em relação ao uso dos verbos no recorte D, temos oito: “faz”, “produzido”, “toma”, “indiciam”, “está”, “é feita”, “é”, “concluir”. Do número total encontrado, apenas uma ocorrência é composta por dois verbos, tendo o verbo auxiliar no presente do indicativo. Outros cinco verbos estão conjugados no presente do indicativo. Os dois restantes estão um conjugado no infinitivo e outro, no particípio.

A informante contextualiza o problema por meio de verbos no presente do indicativo, e a partir daí escreve sua pergunta de pesquisa. Mesmo respondendo a uma solicitação de apresentar sua contribuição por meio daquela pesquisa, sua contribuição se dá por meio de uma pergunta. Ela formula sua pergunta de pesquisa, mantendo os verbos na voz passiva.

Em resumo, na versão 1, temos a apresentação do que seria o objeto de estudo. Na quarta versão, o texto é a narrativa do percurso da informante de Juliette, o que explica a maior quantidade de verbos no pretérito. Já na décima versão, vemos a apresentação do projeto do grupo e a delimitação da pergunta de pesquisa do trabalho, formulação essa que é feita com verbos simples no presente do indicativo. Nesse sentido, sustenta-se a ideia de que o texto nas últimas versões ficou mais direto.

Desse modo, a redução de verbos auxiliares, ou que se prestam à modalização (prevenção do dizer, julgamento, cuidado em relação ao dizer), pode ser sinônimo de um trabalho sobre o conteúdo a respeito do qual se quer falar. Isso porque, como se afirmou, esses últimos textos, que contêm mais versões, estão com estruturas frasais mais diretas. Assim sendo, acredita-se que quando alguém constrói sua hipótese de pesquisa, essa conquista tem efeitos no plano da formulação textual. Em outras palavras, a reformulação textual em que

aquele que escreve se dá conta das incompletudes de seu texto, no caso, instauradas pelo seu leitor, viabiliza transformações na composição textual que não estão voltadas para o modo de dizer. Essas transformações apresentam resultados que se depuram e resultam em alterações na clareza do dizer.

Se retomarmos a discussão de Bally (1965), em que o autor apresenta a questão dos tempos verbais e das perífrases em função da modalização por parte de quem enuncia, pode-se estabelecer alguma relação entre esse resultado e a afirmação de Bally. O autor defende que, quando se trata de casos com mais de um verbo, os verbos ditos auxiliares estão, normalmente, fazendo o papel de modalizadores, isso é, relacionam-se ao modo do dizer, enquanto o verbo principal refere-se ao dito, ao elemento descrito, narrado.

Outro elemento que observamos é a quantidade de versões no período de um mês, treze versões. Essa quantidade de versões para a escrita do pré-projeto pode ser indício do reconhecimento por parte de Juliette de que a língua não representa o que ela pretendia dizer. Ela percebe, então, que a língua é cindida, seja por demanda de seus colegas leitores, que na composição do relatório de IC3 intervieram em 6 das 23 versões totais, seja pela demanda de seu orientador, que interveio em 9 versões de 23.

Assim, vemos um constante movimento por parte daqueles que a cercam para que o texto fosse mais e mais depurado. De um total de 23 versões, 17 sofreram intervenções. Desse total de versões com comentários, duas continham anotações apenas de Juliette. Esses números nos levam a afirmar que para que houvesse essa alteração subjetiva, foi necessário primeiramente um movimento que veio de fora, ou seja, dos leitores do texto de Juliette. Posteriormente, foi preciso Juliette ter se deixado ser "descompletada", isto é, ter reconhecido que, para ela, e para todo ser humano, sempre faltarão palavras.

Quanto às intervenções do orientador, pode-se notar interferência direta nos textos dos dois primeiros recortes. Como foi possível mostrar, suas ações foram na direção de mostrar à aluna as partes canônicas de um trabalho científico e o modo como esse texto precisa ser redigido para que seja aceito na comunidade onde está inserido. Por outro lado, também nota-se que o orientador não tem uma atitude de "lamentar-se" com relação à produção que lhe é oferecida. Mesmo a aluna estando na terceira iniciação científica, por essa razão supostamente "já saberia escrever um projeto", não cria expectativas idealizadas, mas trabalha no sentido de mostrar para Juliette aquilo que ela ainda não sabe.

Importante pontuar que não se trata de o professor não criar expectativas com relação ao aluno, observe-se que o orientador de Juliette investe na aluna, fornece exemplo de texto

que deve ser seguido, suplementa o trabalho da informante ao ajudá-la com quais itens deveria apresentar na descrição da informante. Contudo, a expectativa não se transforma em reclamações ou lamentações no momento em que ela não atinge o que é esperado. Ao contrário, o professor, como pudemos verificar por meio da análise dos dados, cria estratégias para que Juliette aprenda a escrever nos moldes da universidade.

É importante lembrarmos que toda vez que alguém inicia algo, não tem noção de quanto lhe falta para atingir o que é esperado. Na maioria das vezes, desconhece o que é esperado como produção plausível para aquele estágio em que se encontra. Se isso ocorre, temos aí um problema: a dificuldade de o aluno perceber suas reais dificuldades ou potencialidades em função do que é exigido.

Para explicar essa dificuldade de constituir a imagem de pesquisador e do quanto lhe falta para conseguir circular no espaço acadêmico, apresentaremos as análises que se seguem. Nelas, reconstruímos os primeiros movimentos de Juliette no sentido de perceber que o texto não era representação de seu pensamento. Quando o pesquisador acredita que seu texto é capaz de dizer tudo, aquele que escreve está em uma posição narcísica.

Assim, no próximo item, apresentaremos outro indício de engajamento na pesquisa, por parte de Juliette: **"mudança de posição subjetiva, o cálculo de um lugar para si no espaço coletivo"**. As características em que nos baseamos para identificá-lo foram: a) intervenções do orientador no sentido de "abrir" o texto da aluna – trata-se daquelas que apontam para lacunas ou informações que ela não registrou ou indicam pouco empenho na elaboração teórica; e b) "autointervenções" – comentários de Juliette no texto, indicando a possibilidade de desconfiança a respeito da completude de seu raciocínio no texto.

4.2.2 Do texto escrito desde uma posição narcísica à fundação de um espaço possível à circulação do conhecimento

Por *texto escrito desde uma posição narcísica* designa-se um produto hermético, fechado demais para que chegue a ser um texto em que o leitor pretendido seja incluído. Por exemplo, ou não há a preocupação de incluir o outro nas escolhas de estrutura ou falta preocupação de compartilhar sentidos ou, ainda, a pessoa não percebe que quando algo está claro para ele, escritor, não necessariamente está claro para o leitor.

Um exemplo: ao receber o retorno de um de seus textos, no qual o professor anotou, ao lado de um parágrafo "não entendi", o aluno o interpelou muito irritado. O professor fez o

seguinte exercício, disse que, talvez, se tratasse de um problema de leitura dele, mas que, para tirar a dúvida, seria necessário verificar se colegas da idade dele entenderiam o texto obscuro. O aluno concordou. Alguns instantes depois, passaram duas meninas de idade próxima, mas de outra classe. O trecho foi lido. Solicitou-se que elas resumissem o que tinham acabado de escutar. Foram unânimes: "Não está claro!" O rapaz que escreveu, observava um pouco distante; depois, aproximou-se e disse que, para ele, estava perfeitamente claro. Concluiu: Se vocês não entendem, é problema de vocês.

Como a posição narcísica, de não enxergar a existência do outro, poderia estar presente nos textos de jovens pesquisadores, mais especificamente no caso do Juliette? Para respondê-la, faremos o seguinte caminho: retomar o conceito de narcisismo no qual baseamos esta seção; quais são as condições necessárias para que ele exista; e, por fim, procurar entender a fundação do social para aquele que se propõe a escrever de forma clara para o possível leitor. Buscaremos mostrar que sem a intervenção do orientador, Juliette provavelmente permaneceria numa posição narcísica frente ao saber, sustentando uma imagem segundo a qual aquilo que ela pensava em relação aos seus dados era a verdade absoluta, não podendo ser questionada. São as constantes intervenções do orientador que a permitem, por meio da escrita, fundar um espaço de diálogo entre o "eu e o outro" a partir do engajamento com a pesquisa.

4.2.2.1 Narcisismo: o que é e como se relaciona com o processo de escrita

No texto de 1914, que versa a respeito do conceito do narcisismo, Freud afirmou que o ser humano teria uma "energia" que o motiva a lutar pela vida. No início, isso se dá pela busca do seio materno, por parte da criança, como forma de se alimentar. Essa "energia motivadora" vai passando a outros objetos. Contudo, Freud postula que essa mesma energia pode ser voltada para o próprio corpo, num momento de doença, por exemplo. Esse voltar-se para si teria o nome de narcisismo, pois revela um amor do eu, que é fonte de preocupação e interesse. Cabe ressaltar que essa fase e períodos de "enclausulamento" no próprio corpo são necessários para a formação de uma identidade.

É nesse sentido que se pode afirmar que a adolescência é uma fase, prioritariamente, narcísica. Isso porque o jovem está descobrindo e se apropriando de um corpo de adulto, que nunca foi seu. Até aquele momento, era e se via como uma criança; as mudanças hormonais próprias desse período revelam a ele outro corpo, que retém em si toda a energia de uma

criança, com traços de contornos de um corpo de adulto. Essa imagem de um corpo que antes pertencia apenas a outro seduz no espelho, de modo que o adolescente se envaidece, voltando-se apenas para si o que de belo pode surgir a cada olhada no espelho. Como uma borboleta em metamorfose, fecha-se em um casulo de si.

Não se pode esquecer de que a comprovação de sua autenticidade, imagem, é buscada no grupo, como no caso do aluno que insistia que reconhecêssemos o sentido a ele atribuído ao texto. Mas, o leitor pode estar se perguntando: em que todo esse processo se relaciona com a escrita de um texto acadêmico?

A resposta à pergunta está na imagem de si que aquele que escreve tem, isto é, quando o jovem do nosso exemplo afirmou ter plena consciência de que o texto estava claro, ele afirmava que assim o era para ele. Essa afirmação tornaria seu julgamento e visão o único ponto de vista possível. Temos aí a recostura entre a imagem fechada em si daquele que escreve e as possíveis influências no tipo de texto que é produzido.

Como vimos, é altamente normal e aceitável que alguém no vigor da adolescência não aceite outras visões que ferem a imagem e a autoconstrução de um "self" bastante suficiente por si. Porém, a dúvida agora se relaciona ao aluno que, dentro de um contexto universitário, não mais na fase da adolescência, espanta-se e se ofende com a afirmação de que seu texto não tem tanta potencialidade quanto imaginou que tivesse.

Quem adota essa posição está tão colado na imagem que tem de si como completo, autossuficiente, que não tem condições de, ao reler seu texto, retroagir sobre ele e ver possíveis "falhas", seja na concretização de uma ideia, na sequência argumentativa ou nos modos como apresentou e analisou os dados de sua pesquisa. Preso nessa ficção de completude, aquele que escreve não consegue realizar *o trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003), tal como discutido no primeiro capítulo desta dissertação, perdendo a chance, assim, de ser permeável aos efeitos da escrita em seu corpo e, consequentemente, no seu texto.

Freud (1920) já nos advertia que esse amor a si não é vivido apenas uma vez e superado. Pelo contrário, o autor se refere a esse amor como estados nos quais os sujeitos podem entrar, e permanecer, dependendo da força que tiver o trauma vivenciado. Essa reformulação do conceito se deu por força dos resultados traumáticos dos soldados no pós-guerra (depois de 1918). Freud então pôde constatar que não é apenas a busca de ter novamente o prazer de encontrar o objeto desejado, no caso do bebê, o seio materno, que poderia deflagrar um amor e um "culto ao próprio corpo", mas também a dor e situações de extrema insegurança e impotência.

Para ilustrar esse entendimento de que o narcisismo pode ser uma possível reação frente a situações mais adversas, retomo Costa (1984) em sua exposição sobre as estruturas sociais de consumo como geradoras de uma autoproteção. O autor defende que vivemos em uma sociedade em que se postulam heróis e heroínas completamente superiores, e em que se bombardeia o cidadão comum ao constante estado de gozo e amor a si.

Tais situações são facilitadoras de um processo de manutenção de um estado encapsulado. Ou seja, vende-se a imagem de um eterno jovem, de posse das mais perfeitas potencialidades e estado de vida. O amor de si e a autoproteção reinam e embebedam a todos. Dessa forma, essas referências externas podem ser compradas por aquele jovem que já deveria ter tomado posse de seu corpo, mas não o fez. Então, as imagens que circulam e mediam essa relação o fazem se distanciar de si e se aproximar de um modelo do que seria o ideal de um corpo.

E como o narcisismo pode ser visto no texto? Por meio da escolha de vocabulário e de uma estrutura sintática predominante, por exemplo, é possível dar a ver uma posição mais fechada ou mais permeável aos efeitos do outro no texto. No caso, quando o professor confronta o aluno com a falta de clareza do texto, aponta que, para além de se prestar como um depósito de palavras sobre o papel, aquele texto deveria ter tido outra função. O texto não serviria para refletir meu narcisismo ou minha potencialidade sobre determinado assunto. Pelo contrário, a função primeira de deixar registros no papel seria a de organizar e poder dar ao leitor acesso a movimentos internos de um raciocínio ao qual não se teria acesso.

No exemplo que abriu esta seção, o apontamento por parte do orientador sobre a falta de clareza do texto diz de um estado de fechamento, de amor ao objeto de estudo, a si, e ao próprio texto que se revela na unicidade de sentido que o texto adquire para quem o produziu. Assim sendo, essa posição, a nosso ver, é similar à do adolescente que cultua o próprio corpo. O risco não está aí, até porque, como dito, isso faz parte da fundação de uma personalidade. Contudo, o risco existe a partir do momento em que não há abertura para que se aceite outra leitura por se considerar o texto precioso em si. Nessa posição fechada, não há a distinção entre a pessoa que escreve e o seu texto. Ao invés de tomar a escrita de um texto como um fazer que dá suporte a um pensamento, a pessoa entende que ela é o próprio texto. Logo, qualquer intervenção sobre o texto será entendida como uma crítica a quem o escreveu.

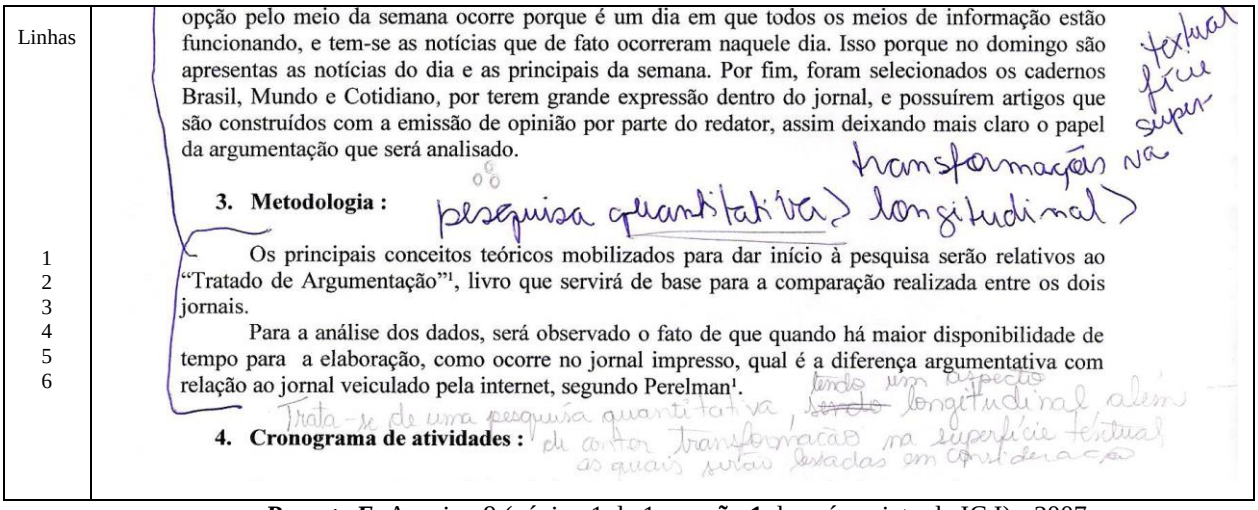
4.2.2.2 “Movimentos para descompletar”: quando o texto não é entendido somente por quem o escreve

Em um primeiro momento, para a fundação do social, é necessário que haja um peso no entorno. Dizendo de outra forma, que se atribua função e peso a elementos fora de si. Isso significa dizer que há que se reconhecer que existe um leitor, para quem o texto está sendo escrito. Contudo, pode se perceber que o olhar de si para o que é seu, dependendo da posição daquele que olha, não permite enxergar em que ponto o texto está hermético.

Assim como a mãe, no caso da criança, que separa o bebê do seu seio para que a criança possa apropriar-se do seu corpo, o orientador também realiza uma separação semelhante. Essa separação é entre aquele que escreve e seu texto. Ela faz com que o aluno se dê conta de que aquele que escreve não é o seu texto, ou seja, o texto não é extensão do seu corpo.

Essa necessidade de interrupção do objeto amado é realizada pelo orientador quando apresenta ao produtor do texto as incongruências de sua produção. Tais incongruências têm relação com as expectativas de uma determinada comunidade em que esse texto circulará, tanto em relação ao desenvolvimento no nível do conteúdo quanto no nível de habilidades que se exigem desse aluno. Assim sendo, quando se alteram as demandas, bem como a percepção das falhas daquilo que produziu, é possível a mudança na posição subjetiva daquele que produz em relação tanto ao legado cultural quanto das estratégias que ele precisa criar, uma vez que decida ter sua produção circulando e sendo compartilhada por alguma comunidade.

Para entender como esse social é instaurado na formação de um jovem pesquisador, trazemos três excertos: um, do primeiro projeto de iniciação científica de Juliette e os outros dois de versões do relatório da IC1. O primeiro trecho é um recorte do arquivo 9. Como explicado no capítulo anterior, trata-se de um texto resultado de uma primeira reunião, em que o orientador havia explicado quais eram e as funções das partes de um projeto de pesquisa. A parte que vamos analisar refere-se à metodologia de pesquisa. Tentamos mostrar que as anotações do orientador estão no sentido de completar uma informação que a aluna não registrou no seu texto: qual será, ou, como se nomeia o procedimento de pesquisa a ser utilizado por ela.



Linhas

opção pelo meio da semana ocorre porque é um dia em que todos os meios de informação estão funcionando, e tem-se as notícias que de fato ocorreram naquele dia. Isso porque no domingo são apresentas as notícias do dia e as principais da semana. Por fim, foram selecionados os cadernos Brasil, Mundo e Cotidiano, por terem grande expressão dentro do jornal, e possuírem artigos que são construídos com a emissão de opinião por parte do redator, assim deixando mais claro o papel da argumentação que será analisado.

3. Metodologia :

1 Os principais conceitos teóricos mobilizados para dar início à pesquisa serão relativos ao
2 "Tratado de Argumentação"[1], livro que servirá de base para a comparação realizada entre os dois
3 jornais.
4 Para a análise dos dados, será observado o fato de que quando há maior disponibilidade de
5 tempo para a elaboração, como ocorre no jornal impresso, qual é a diferença argumentativa com
6 relação ao jornal veiculado pela internet, segundo Perelman[1].

4. Cronograma de atividades :

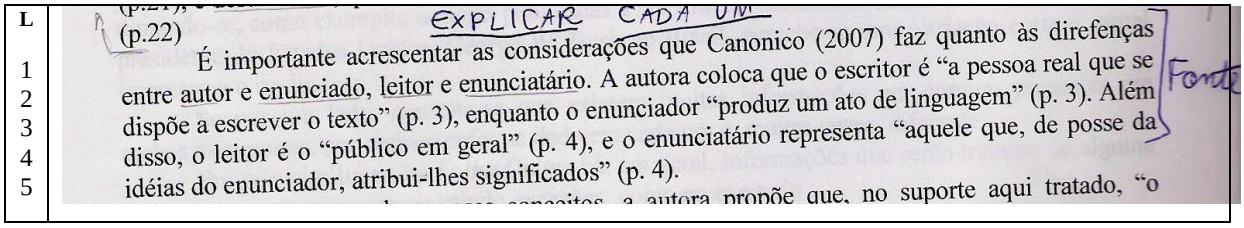
Recorte E: Arquivo 9 (página 1 de 1, **versão 1** do pré-projeto de IC I) - 2007

No trecho acima, pode-se observar uma relação de demanda-resposta na posição da orientanda Juliette. Os apontamentos realizados pelo orientador foram manuscritos, em caneta azul, na parte superior ao primeiro parágrafo do item 3, nomeado como metodologia. Na parte inferior do item 3, a lápis, percebe-se que a aluna escreve a seguinte formulação: "*Trata-se de uma pesquisa quantitativa, ~~sendo~~ tendo um aspecto longitudinal além de conter transformação na superfície textual as quais serão levadas em consideração*".

Se considerarmos as anotações do orientador, *pesquisa quantitativa> longitudinal> transformações na superfície textual*, a formulação redigida por Juliette apresenta todos os termos da anotação. "*Pesquisa quantitativa*" transforma-se em "*trata-se de uma pesquisa quantitativa*"; "*longitudinal*" passa para "*tendo um aspecto longitudinal*". A informante atrela verbos às palavras anotadas pelo orientador, transformando-os em sintagmas verbais. Nesse sentido, ela entende quais ações regem cada um dos termos apresentados pelo orientador. Contudo, essa articulação para por aí, não há registros destinados à descrição da metodologia, nem se explicita o que seja cada um dos termos.

Juliette parece conformar-se com a transformação de termos em um parágrafo, composto por orações que descrevem, sem maiores esclarecimentos, como será realizado o trabalho de pesquisa. Acreditamos que essa atitude indicia um colamento às palavras escritas pelo orientador, que servem como palavras-chave sobre as quais a informante escreve seu texto. Há, desse modo, uma preocupação em se manter no campo do conhecido e, além disso, uma recusa ao caminho que exigisse reconhecer que ela não dava conta do sentido de cada um dos termos e, por isso, tivesse a necessidade de "descompletar" a imagem que possuía de si. Dizendo com outras palavras, o não fazer parece demonstrar que ela faz uso de estratégias de defesa para manter-se no campo do narcisismo.

O segundo trecho analisado vem após sete versões da redação anterior. Trata-se de um recorte do subitem em que Juliette define a teoria e os termos com os quais trabalha. O recorte F possui cinco linhas em que, nas linhas 1 e 2, Juliette reporta a uma autora que diferencia conceitualmente o que sejam: autor, enunciado, leitor e enunciatário. Quando inicia a oração seguinte, em que busca definir o que seja um autor, a aluna retoma o termo "autor" utilizando-se o termo "escritor". Caso o leitor não esteja atento, pode pensar que outros termos além dos que foram listados serão definidos.



L	
	(p.22) EXPLICAR CADA UM
1	É importante acrescentar as considerações que Canonico (2007) faz quanto às direfenças
2	entre autor e enunciado, leitor e enunciatário. A autora coloca que o escritor é "a pessoa real que se
3	dispõe a escrever o texto" (p. 3), enquanto o enunciador "produz um ato de linguagem" (p. 3). Além
4	disso, o leitor é o "público em geral" (p. 4), e o enunciatário representa "aquele que, de posse da
5	idéias do enunciador, atribui-lhes significados" (p. 4).

Fonte

Recorte F - Arquivo 28 (página 2 de 15 da **versão 7** do relatório de IC I) – 2007
Trecho em que o orientador aponta recursos para melhora do texto

Se observarmos o texto atentando-nos à correção gramatical, como concordância de verbos (é importante; a autora coloca), observamos que o trecho destacado não tem problemas dessa ordem. Juliette também nomeia os conceitos e para explicá-los utiliza-se de citações diretas pelas quais injeta partes do texto da autora de base.

Contudo, mesmo que cada conceito seja seguido de uma explicação em forma de citação direta do que sejam esses termos para a referida autora, o orientador marca na lateral do texto uma falta. Esse tipo de texto em que se recorta e cola definições se apresenta como um texto pouco trabalhado, pouco articulado. Nesse sentido, as intervenções escritas pelo orientador direcionam a ação de descrever. É necessário explicitar melhor o que se trata "cada um dos termos", desenvolvendo mais o texto e a resenha teórica. Existe, novamente aqui, uma recusa do produto e um direcionamento por parte do orientador.

Esse fazer "melhor" inclui alguém que não tem acesso a essas informações, um leitor que não necessariamente seja da área de letras ou um leitor específico da teoria citada. Portanto, há a instauração do espaço de leitor. Para além do registro de qual a teoria mobilizada, há a solicitação de que a referência de entendimento do texto se modifique. O ponto de referência não é mais o "eu entendo, por isso, esse é o sentido", mas existem vários sentidos, dependendo do ponto que se tem como referência.

É interessante perceber que, no mesmo documento, o movimento de desconfiar a respeito da clareza e do desenvolvimento textual é internalizado por Juliette, pois o trecho

seguinte revela uma preocupação da aluna em ser mais clara, sem a existência de apontamento do orientador. Percebemos esse movimento ao depararmo-nos com a primeira anotação manuscrita realizada por Juliette na quinta versão desse relatório.

O recorte destacado para análise contém quatro linhas em que a aluna procura articular os conceitos de locutor e alocutário com os processos de leitura, escrita e produção de conhecimento. Percebemos que são muitas ideias para que estejam suficientemente explicadas em quatro linhas. Em primeiro lugar, seria necessário investir na definição de locutor e alocutário. Em seguida, descrever o processo de leitura e escrita de textos. Em terceiro, fazer a relação entre as posições que o locutor (aquele que enuncia, diz ou escreve dizeres de diferentes autores) e a de alocutário (aquele que é interlocutor, no caso de textos, o leitor), bem como estabelecer relação desses interlocutores com o tipo de interpretação realizada.

Na primeira linha do recorte H, a primeira palavra, o conectivo "portanto", está rasurada por um traço. Ao seu lado pode-se ler, escrita a lápis, outro conectivo "assim". Na segunda linha, em que se iniciava outro período, consta o conectivo "assim". Acreditamos que a informante tenha o rasurado, com outro traço, para cancelá-lo em função da primeira troca realizada no parágrafo. Para iniciar esse período da segunda linha, Juliette rasura com um "X" a primeira letra da palavra, no caso, o verbo "assume". Esse verbo que ganha letra maiúscula, como anotação no espaço superior entre a linha 1 e a palavra escrita na linha 2. Ao lado do parágrafo que recortamos existe a seguinte anotação, a lápis: "Como explicar melhor?".

Vemos que existem dois tipos de anotações realizadas pela informante. O primeiro tipo, que ocorreu com maior frequência, foi a revisão em que a informante não fazia grandes alterações em seu texto, apenas trocava uma ou outra palavra em função de algum problema de coesão textual ou em função de algum problema semântico. Já o segundo tipo de anotação foi a pergunta marcada ao lado do texto. Essa pergunta apresenta uma dúvida por parte da aluna em explicar os conceitos de que tratava nesse parágrafo.

Não há resposta anotada ao lado do parágrafo para esse questionamento, o que nos mostra que essa anotação poderia ter, dependendo do tipo de responsabilização que Juliette assumisse por essa dúvida, um tipo de direção. O encaminhamento produtivo seria a reescrita desse parágrafo até o ponto em que esses conceitos estivessem desenvolvidos e fossem explicitadas as relações que tinham entre si.

L	
1	realizar uma criação, que remete a um gozo pelo qual ele se responsabilizaria.
2	Assim ~~Portanto~~, quando o alocutário não realiza esse percurso, graças a uma angústica que possui, toma os artigos baseados em opiniões do locutor. ~~Assim,~~ A assume que estas são as mesmas que as suas, sem que seja preciso se responsabilizar por elas. Por consegüinte, ao pegar essas opiniões para si, carrega também regras, que assume como se fossem suas.
3	
4	

como explicar melhor?

Recorte H – Arquivo 28 (página 3 de 15, **versão 7** de relatório de IC I) - 2007

A nosso ver, esse bilhete deixado pela aluna a ela mesma mostra que se instaurou um espaço para a dúvida onde anteriormente a falta de marca por parte de quem escreveu deixa revelar um não questionamento sobre os possíveis efeitos de sentido do parágrafo. Vale lembrar que essas anotações da aluna são feitas no texto após a leitura e das indicações do orientador.

Ainda que em outros momentos haja a necessidade de outros apontamentos por parte do orientador, localizamos aí um primeiro deslocamento quanto à posição subjetiva da aluna com relação ao seu trabalho, ao seu modo de escrever e, consequentemente, ao seu leitor. Diferentemente de um texto fechado, amado narcisicamente, há uma percepção de falta e de necessidade um investimento maior no que se refere à clareza do texto. Mesmo que Juliette não tenha certeza de como fará essa inclusão do leitor, a dúvida, expressa na pergunta que ela redige, mostra o apontamento para outro olhar: o daquele que já reconhece o espaço de uma terceira pessoa no texto.

Aqui cabe refletir acerca do papel do orientador. A afirmação de que as informações do texto do orientando não estão claras coloca o orientador na posição do leitor que não tem acesso a essas informações. Ele faz com que o aluno caminhe de uma posição de domínio total sobre o sentido de seu dizer para a posição de desconfiado sobre sua onipotência, permitindo-lhe perceber que, para além de sua visão, existem campos e dúvidas não tocadas por sua fala.

Dessa forma, pode-se entender que a orientação passa por instaurar o leitor para o jovem pesquisador e, juntamente a isso, possibilitar que o aluno crie e sustente uma posição sobre o que diz. Isso porque, por meio do ir e vir sobre o texto a fim de suprir suas possíveis lacunas, em função desse não entender do outro, aquele que escreve trabalha para deixar claro para si: tema de pesquisa, sua posição em relação a outros que trabalharam sobre o assunto.

Neste ponto, parece que podemos associar o papel do orientador ao que Lacan ([1949]1998) nos diz da função do olhar do outro como constituinte de um eu. Mesmo que a busca pelo que não estava claro não seja uma atitude própria da aluna, é por esse movimento

de espelhamento com a ação do professor que a aluna inicia a configuração de outra posição, para além da crença no sentido completo de seu texto.

Assim sendo, pode-se afirmar que não há apenas a adesão à palavra do orientador, como o seria caso a aluna apenas substituísse seu texto por algum outro oferecido. Há, sim, uma identificação ao modo de trabalho orientador, ao padrão que ele oferece em que o leitor deve ser acolhido no texto. A abertura do texto ou a instauração olhar de fora é capaz de inserir ou restaurar o social.

O diálogo com o outro seria, então, o ponto de equilíbrio entre o eu e o que o outro poderia entender, desde que esse leitor existisse para quem escreve. Isso significa dizer que em uma sociedade como a atual, em que a queda do patriarcado deixou para seu legado a sensação de dor e de desamparo, em face ao bombardeio de imagens que se baseiam na oposição entre excesso e penúria de forma a perpetuar a imagem de um prazer voltado para o eu (COSTA, 1984), há a necessidade de se instaurar um espaço comum em que os papéis se redefinam para aquele grupo. No caso do texto, para que se instaure um diálogo real entre um que tem o que dizer com a intenção de deixar contribuições a quem possa se interessar.

Como apresentado, essa passagem tem relação direta com a posição que o professor toma, no papel de agenciador da experiência do aluno e da instauração de um coletivo. Essa instauração se dá em um jovem que, até por motivos biológicos, está fascinado com um mundo com o qual se depara. Esse fascínio pode se dar tanto pelo amor a si mesmo quanto pelo enamoramento com o objeto de estudo, que seria complemento do próprio pesquisador, nesse primeiro momento de pesquisa. Há ainda uma terceira via, em que o pesquisador abre mão das identificações e imagens já construídas e parte para a invenção de um modo de fazer singular. Ressalte-se que esse último movimento se dá a partir de uma grande tensão: o agenciamento entre a influência do orientador no texto e as identificações do pesquisador.

Um exemplo desse processo, de tentar dizer-se, foi mostrado com as versões do projeto de IC3, em que Juliette não conseguia escrever de maneira mais clara seu objeto de pesquisa. Para que conseguisse escrever sua pergunta, houve a necessidade de o aluno reconhecer o espaço em que estava escrevendo, o projeto coletivo do grupo, e daí visualizar as partes que estavam realizadas para responder, ou melhor, perguntar o que lhe interessava. Esse percurso, como se mostrou pela dificuldade de produzir essa parte do parágrafo e a quantidade de versões desse projeto (23 versões) se dá pela escrita, no embate.

Esse fazer não se dá apenas por parte daquele que escreve, como mostramos por essas análises dos recortes E e F, o processo de se dar conta daquilo que Juliette fala também é

nomeado por seu orientador, como se viu na análise do recorte B neste capítulo, em que o orientador faz intervenções no sentido de especificar o texto da aluna e, desse modo, acabou por nomear o que ela fazia. É nesse sentido que podemos dizer que é pela linguagem que somos formados e informados do mundo. Quando as mães nomeiam os objetos a nossa volta: Essa cor é azul. Azul como o céu. Ou ainda quando dão nome e sua função, ou seja, predicam: "Isso é uma tomada, dá choque!".

Quando o professor/orientador se posiciona de maneira a trabalhar em função de ensinar, há a possibilidade de que o aluno se volte para suas dificuldades de modo superá-las, ou seja, que o aluno seja considerado em suas potencialidades e, por isso, possa entender em que medida ele possui potencialidades ou fraquezas que precisam ser completadas, para que ele faça com que seu texto circule no âmbito social.

Como se viu por meio das análises, foram necessárias constantes leituras e apontamentos de terceiros, questionamentos, para que a informante descompletasse[36] as palavras de sua orientador e conseguisse formular sua pergunta de pesquisa; essencial para um projeto. Isso só é possível pelo fato de o orientador se responsabilizar por sua posição de "inserir a nova geração no que é fazer pesquisa (que inclui escrever um projeto, suas partes, o que elas representam)" e dar um lugar para o aluno, nomeando o que o aluno está fazendo. Ele duplamente: acredita e credita o aluno.

O orientador acredita que o aluno tem a possibilidade de aprender, não apenas lamenta o não saber, e credita, ao nomear as partes do trabalho, completar o texto que falta, perguntar qual a contribuição do aluno no projeto descrito. O professor acolhe o não-saber, dando-lhe o lugar de aluno, e que, por isso, pode aprender, isto é, mudar sua posição em relação ao saber.

Em resumo, vamos apresentar os movimentos realizados por Juliette ao longo dos três relatórios de IC.

4.3 Contrastando e comparando: o percurso de Juliette

Pelo movimento de revisão de seus textos, praticado com bastante frequência por seu orientador, Juliette começa um movimento de assinalar recados para si ao longo do texto. Nesse sentido, pode-se afirmar que essas inscrições ao lado das páginas são demonstrações de percepção quanto à incompletude, própria de um texto. Essa postura reforça-se pelo número

[36] Como apresentado no capítulo referente à escrita, o conceito de escrita que descompleta vem no sentido de aquele que produz descompletar tanto seu texto quanto as possibilidades de dizer que se apresentam como possibilidade pela língua e pelas formulações acadêmicas, para, em alguma medida, agenciá-la.

de reescritas de cada texto e pelos movimentos realizados ao longo dessas reescritas, como pode ser verificado no quadro seguinte:

IC1	
Período	Março a outubro/ 2007
Tema	Argumentação em jornais (impressos e on-line)
Versões totais	17 (em 20 arquivos[37])
Versões de partes	19 reescritas de partes
Número de páginas da versão final	97
Movimentos	**Movimento do pré-projeto**: do vago aos dados **Movimento do relatório**: vai dos dados para o texto
Movimento em relação ao conteúdo (conceitos)	Incorporação de conceitos, depois nominalização
Ações do professor	Dar nome às partes do trabalho, distinguir conceitos
IC2	
Período	Março a outubro/ 2008
Tema	Argumentação em jornais (construção de imagens por meio de predicados, qualificadores)
Versões totais	31 [em 35 arquivos]
Versões de partes	30
Número de páginas da versão final	34
Movimentos	**Movimento do relatório parcial**: inserção no legado cultural (leitura de muitos artigos e teses), o que beneficia na própria questão do modelo do texto/imagem do texto. **Movimento do relatório final:** 1) dificuldade com categorização de dados (ex. Quantidade de versões para o item análise de dados). Movimento notícia por notícia, depois critérios em função de uma pergunta (imagem criada); 2) dificuldade em dar título (tema delicado, pois envolvia o governo, autoridades e autores de jornal famoso nominalmente); 3) construção do texto (especificação de partes, exemplo versão de 14/07 e 24/07, nas pag. 7 e 8, em que escreve e depois nomeia o que faz: "A argumentação no corpus analisado" que passa a ser "Análise do Corpus")
Movimento em relação ao conteúdo (conceitos)	Contato com o legado cultural, uso de categorias linguísticas (uso de qualificadores). Avanço conceitual: distinção entre fato e verdade para um discurso (Foucault).
Ações do professor	**No relatório parcial:** ocorrem dois movimentos: 1) solicita a escrita em primeira pessoa, 2) insere a informante no legado cultural. **No relatório final:** reconduz a escrita de análise para um foco (pergunta/objetivo da pesquisa).

[37] A mesma versão teve revisões e comentários diferentes e gerou arquivos diferentes para compor o material analisado, por isso o número de arquivos ser maior do que o número de versões.

IC3	
Período	Outubro/2008 a março/2009
Tema	Maneiras como um bom aluno faz a inserção de citação em trabalhos acadêmicos, ou, modos de relação de um bom aluno com a palavra de autores.
Versões	23 [em 28 arquivos]
Versões de partes	51 reescritas de partes
Número de páginas da versão parcial do relatório	**40**
Movimentos	**Movimento no pré-projeto**: 1) escrita com base no imaginário; 2) foco nos dados por meio da descrição; 3) Juliette se dá conta de que seu projeto está inserido em um projeto coletivo do grupo de estudos e procura inserir-se. (quanto à linguagem, inicia com o uso da terceira pessoa e grande quantidade de perífrase verbal; nas últimas versões, ela passa para o uso da primeira pessoa, com verbos simples). **Movimento no relatório parcial**: há uma inserção e justificativa que se constrói por orientação, por exemplo, a inserção de dados e de autores, tanto do grupo quanto de fora dele.
Movimento em relação ao conteúdo (conceitos)	Construção de uma pergunta de pesquisa que seja bastante relevante para a informante (por isso, dificuldade de nomear), movimento de encadeamento argumentativo do texto (autores fontes e ideias).
Ações do professor	**No projeto**: dá nome às partes do trabalho, uma vez que a informante faz; mas não identifica ou diferencia a parte sendo feita; isso possibilita à aluna, escrever sua pergunta de pesquisa. **Relatório parcial:** orientações on-line mais frequentes, indicações para substanciar o texto com justificativas e leituras. A escrita do relatório foi feita no período de um mês. Então, ele foi realizado de todo o material esparso, como construções e análises do *corpus* de trabalho da informante. Depois de inserir elementos do trabalho e de elementos lógicos, organizou-o formalmente, para, por fim, voltar a refinar elementos de escrita a de encadeamento temático. (versões 9 e 10)

Quadro Resumo: Movimentos de Juliette no percurso de escrita dos três relatórios de IC

Para circunscrevermos as imagens construídas por parte de Juliette em função do uso da modalidade, retomamos a hipótese central sobre a qual esta dissertação está fundada. Como apresentado, advogamos que a imagem que Juliette tem de seu leitor, representante da comunidade em que o texto circulará, de seu objeto de pesquisa e de si, influencia na composição textual. É nesse sentido que se justifica utilizarmos, como chave de leitura desses

movimentos, o conceito das formações imaginárias do contexto de ensino-aprendizagem como apresentadas do texto de Geraldi (2003 [1997]).

Nesse texto, o autor faz uma expansão das imagens no discurso apresentadas por Pêcheux e retomada por Osakabe (1979), quando esse discute as "formações imaginárias presentes no jogo do discurso" de falas de políticos. No segundo capítulo de seu livro, ao refletir a respeito de questões presentes na sala de aula, Geraldi (2003 [1997], p.67-69) formula perguntas da relação professor-aluno em uma atividade que nos permite ampliá-las para essa situação de formação escolar: analisar a imagem que Juliette constrói de si e do seu leitor ao compor seu texto. É possível também, por meio das intervenções do orientador, tentar responder quais as imagens que ele tem do aluno em função das expectativas daquele nível de escolaridade e da comunidade a qual o texto será entregue. Geraldi apresenta as seguintes questões:

I. Quem sou eu (professor) para falar ao (aluno)?

II. Quem é o aluno para me falar?

III. Do que eu (professor) lhe falo?

IV. Do que ele (aluno) me fala?

V. O que ele (aluno) pretende de mim falando dessa forma durante a atividade?

VI. O que ele (aluno) pretende de si próprio falando dessa forma?

VII. O que eu (professor) pretendo dele falando dessa forma?

Por exemplo, ao responder as perguntas 2: quem é o aluno, 4: do que ele fala ao professor, 5: o que pretende do professor e 6: e de si?, pode-se projetar a imagem de quem seria esse aluno, na visão do professor, com quem trabalha. Em especial quanto à questão 5 (do que o aluno fala ao professor?), pode apresentar os não saberes do aluno em relação à questão 2 (do que o professor lhe fala). Tais respostas dariam origem às expectativas: 1) imagem do que o aluno deveria saber e 2) quais seriam os não saberes do aluno.

Para estabelecer as imagens que o aluno tem de si, do leitor, do objeto de estudo de que trata e do seu texto, tomamos as perguntas apresentadas, formulando-as de outra maneira para entender a relação dialógica que se apresenta nesses relatórios:

PERGUNTAS	IC1	IC2	IC3
Quem sou eu (produtor do texto)?	Eu estudei e vi, eu sei.	Sou neutro, apresento o que existe, o que foi observado.	Alguém que quer saber, em busca do que não sabe. O responsável pelos sentidos.
Quem é você (leitor) para que eu lhe fale?	Aquele que me ouve.	Alguém que precisa ser convencido do que eu falo.	Aquele que não sabe de que eu estudo, preciso localizá-lo.
De que falo?	O poder dos jornais, repetição de notícias de um e outro.	Estratégias utilizadas em textos para construir verdades.	Como se produzem bons textos, articulando autores e o meu dizer.
De que ele (leitor) me fala em suas intervenções?	O leitor parecerista não consegue perceber o sentido do texto. O leitor orientador sabe e diz o que preciso mudar.	Os leitores colegas ajudam-me a perceber minhas falhas. O leitor orientador sabe e diz o que preciso mudar.	O leitor "eu" e os leitores colegas ajudam-me a perceber minhas falhas. O leitor orientador, na maioria das vezes, sabe e diz o que preciso mudar.
O que eu (produtor do texto) entendo como escrita?	Representação de ideias para mostrar o que se estudou.	Não dá conta de transmitir com exatidão os sentidos.	Processo de embate entre o não saber e a articulação de sentidos.
Posição subjetiva	Fechamento - completude	Fechamento - tangenciamento do legado cultural	Cálculo coletivo - voltado para seu objeto de estudo

Quadro 4.3 – As imagens e as posições que permearam o processo de escrita de Juliette

Lendo o quadro anterior, percebemos que há seis linhas compostos por questões que dizem respeito à imagem que aquele que produz o texto tem de si, do seu objeto, do seu leitor, e daquilo que o leitor lhe fala. Pode-se perceber que a aluna, inicialmente, possuía a imagem de que seu texto representava o saber, como se observou na análise em relação aos comentários que Juliette fez a respeito do comentário do parecerista ou quando do uso de modalidades, em que predominou o uso da modalidade alética, no sentido mais vago (e por isso, caracteriza-se por ser julgamento). A imagem que a informante possui de seu leitor é aquele de quem ouve. Essa imagem é fruto da imagem como ela percebe a escrita, que representaria os pensamentos. Nesse sentido, sua posição subjetiva constitui-se como a de

fechamento, aquela de completude (em que a pessoa acredita que já sabe tudo, logo, tudo que se *precisa saber* ela já colocou no texto).

Ao respondermos essas questões referentes ao seu segundo período de iniciação científica, há uma ligeira mudança nas respostas. A imagem que constrói de si, depois do barramento que sofrera pelo parecer, não permite que Juliette se veja como aquela que sabe, nem ao seu leitor como aquele que apenas ouve. Agora, esse leitor tem voz e até respondeu ao seu texto. Desse modo, o objeto de estudo passou a ser visto com mais cuidado, bem como a submissão de seus trabalhos a outros leitores. Nesse sentido, sua posição subjetiva ainda é de fechamento, mas agora a de tangenciamento do legado cultural, uma vez que o conhecimento estaria no campo do outro. Assim, como se observou pelo uso predominante na modalidade alética, em que se cuida para referenciar e apresentar cada dado, há alguém neutro que apresenta a realidade.

Quanto à terceira iniciação científica, percebe-se que Juliette está voltada para buscar, perceber seus dados. Nesse momento, há a mudança de tópico de pesquisa, que se volta para sua própria dificuldade, como lhe apontou o parecerista. Ela gostaria de entender textos articulando autor e teoria. Observa-se, por meio da diminuição da quantidade de leitores externos, que não diminuiu quantidade de versões de seus textos. Assim sendo, a demanda para a revisão foi assumida pela própria aluna. Ela toma para si a responsabilidade de refazer seus textos, uma vez que já busca articular algo de que deseja falar, teorias a respeito do assunto, bem como a escrita. Nesse caso, a imagem do sentido do texto estar na mão do leitor pode ser questionada. Parece que existe sim a imagem de necessidade de cálculo do leitor, embate de ideias.

A imagem que o professor faz de si e de sua ação é originada mais fortemente pelas respostas das questões a respeito de: quem é o professor (questão 1); que fala (questão 3); o que pretende de si (questão 5) e o que pretende do aluno (questão 7). Esses conceitos são pertinentes na medida em que não possuímos o que o professor diz a respeito de sua relação com o texto do aluno. Contudo, temos suas anotações e intervenções. Desse modo, pelo seu fazer, buscamos relacionar as intervenções e em que medida elas causaram alterações na maneira que Juliette se relacionava com seu texto, com seu objeto de estudo, e, por fim, com a imagem que podíamos depreender de seu fazer.

No relatório de IC1, o orientador dá nome às partes do trabalho e auxilia Juliette a distinguir conceitos que usa em seu trabalho. No período de IC2, como existem dois relatórios, o professor utiliza estratégias de trabalho para cada um deles. No relatório parcial,

ocorrem dois movimentos: 1) solicita a escrita em primeira pessoa quando a informante descreve seu trabalho anterior em terceira pessoa, como se ele tivesse sido realizado por outra pessoa; e 2) insere a informante no legado cultural. Já no relatório final de IC3, reconduz a escrita de análise para um foco (pergunta/objetivo da pesquisa).

No período correspondente à IC3 também houve estratégia diferente em função de cada texto: projeto e relatório. No projeto, o professor dá nome às partes do trabalho, uma vez que a informante faz, mas não identifica ou diferencia a parte que está sendo feita. Isso possibilita à aluna escrever sua pergunta de pesquisa. Já no Relatório parcial da IC3, ele trabalha mais frequentemente com orientações on-line, se considerarmos os processos de leitura anteriores, e realiza indicações para substanciar o texto com justificativas e leituras. A escrita do relatório foi feita no período de um mês. Depois de inserir elementos do trabalho e de elementos lógicos, Juliette organizou o relatório formalmente, para, por fim, voltar a refinar os elementos de escrita e de encadeamento temático (versões 9 e 10).

Observamos, em primeiro lugar que o professor trabalhou em todos os níveis, estruturais, textuais e linguísticos. Os níveis dessas intervenções foram modificando-se ao longo das três iniciações. Em primeiro lugar, na IC1, havia mais intervenções no sentido de se distinguir partes do trabalho e conceitos. Esse tipo de intervenção voltou a ocorrer na IC3, o que pode ser indício de que esse novo tema causou dificuldades, que foram expressas nos níveis textuais. Outro elemento a ser observado é o tipo de refinamento textual que existiu no relatório parcial da IC3. Tal era a dificuldade de dar conta do que seria seu novo trabalho, que se constataram intervenções nos níveis linguísticos e textuais.

Em resumo os indícios de engajamento por parte de Juliette foram:

- Indício 1: mudança no tratamento do conteúdo, o uso da modalidade;
- Indício 2: alteração na clareza do texto, resultado da preocupação com o que é dito;
- Indício 3: mudança de posição subjetiva, o cálculo de um lugar para si no espaço coletivo.

O primeiro indício é marcado pelos seguintes processos: a) mudança no tipo de termo chave analisado: o termo escolhido e rastreado, no relatório de IC3 é um conceito. Essa mudança deu-se porque, nesse relatório, não existiam mais termos cujo sentido não fosse referenciado ou que fossem pouco articulados, como ocorreu nos relatório analisados anteriormente; b) diminuição nas repetições do termo analisado em comparação ao número de

ocorrências observado nos relatórios anteriores: essa diminuição deveu-se ao fato de que o foco da informante estava na descrição dos dados, de maneira a tentar articulá-los como exemplos da teoria utilizada nesse terceiro relatório; e c) Aumento no uso de verbos na modalidade epistêmica: as ações realizadas estavam voltadas para descrever os dados e entendê-los por meio da teoria.

Já o segundo indício "alteração na clareza do texto, resultado da preocupação com o que é dito" se caracteriza por: a) Nos âmbitos cognitivos e textuais, a delimitação e a nomeação do que está sendo estudado por parte de quem produz um texto; e b) Quanto à redação textual, a diminuição no uso de locuções verbais em função de intervenções e reescritas.

Quanto ao terceiro indício "a mudança de posição subjetiva, o cálculo de um lugar para si no espaço coletivo", ele ocorreu devido: a) às intervenções do orientador no sentido de abrir o texto do aluno (apontam para lacunas ou informações que não registrou ou apontam para pouco empenho na elaboração teórica); e b) às "autointervenções" (ação que apresenta a possibilidade de desconfiança a respeito da completude de seu texto, de seu raciocínio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando a descrever as alterações que podem ser correlacionadas com as intervenções dos leitores na utilização da modalidade linguística, este trabalho examinou versões de textos cujo objetivo último era compor um relatório de pesquisa.

Após ter analisado a extensão dos efeitos das pontuações do orientador e de representantes de órgãos de fomento no uso da modalidade linguística em textos escritos em contexto acadêmico, por uma pesquisadora em formação em nível de iniciação científica, podemos afirmar que a hipótese central da pesquisa (aquela segundo a qual as transformações na modalidade linguística, expressa pelos verbos empregados, podem ser correlacionadas com alterações da imagem que o jovem pesquisador faz: de si próprio, de seus potenciais leitores e do próprio texto) foi plenamente confirmada por meio da análise de dados.

Do mesmo modo, com relação à pergunta de pesquisa, foi possível concluir afirmativamente com relação à possibilidade de correlacionar as intervenções feitas por terceiros na utilização da modalidade linguística por uma pesquisadora em formação em versões de seu relatório de iniciação científica. Ao examinar as ponderações feitas tanto pelo orientador quanto pelo parecerista, notamos que, depois de devolutivas de leitores, existem inequívocas alterações na composição textual e também no uso das modalidades, como o aumento no uso de verbos na modalidade epistêmica, como ocorre no texto do último relatório, o de IC3. Percebemos, ainda, a alteração relativa ao tipo de verbos que regiam cada expressão. No relatório de IC1, a quantidade de verbos de movimento regia a expressão “senso comum” o que se alterou para a predominância de verbos ligados ao sentido físico da visão, no segundo. No primeiro relatório, analisou-se uma tentativa de apreensão daquele conceito e no segundo, atrelamos essas escolhas a uma tentativa de delinear aos olhos do leitor do que se tratava.

Posto isto, resta, agora, ponderar a respeito do que ainda não foi dito a respeito de quatro grandes temáticas:

1. A linguagem escrita e aquele que escreve;
2. Escrita e o contexto universitário;
3. A Modalidade e a sua utilização em textos acadêmicos; e
4. A relação entre a posição subjetiva do autor e a modalidade expressa na superfície textual.

Com a função de retomar parte da discussão desenvolvida nesta pesquisa, este capítulo será dividido em três partes: 1) retomada da pergunta de pesquisa e dos objetivos geral e específicos para que se amarrem as discussões que perpassaram a dissertação; em 2) retomada dos principais conceitos com os quais se desenvolveu o texto; e por fim 3) em que medida esses elementos se atrelam para que as perguntas e os objetivos tivessem sido atingidos.

A pergunta que orienta esta pesquisa, como postulado na introdução, é: **em que medida é possível correlacionar as intervenções feitas por terceiros na utilização da modalidade linguística por uma pesquisadora em formação em versões de seu relatório de iniciação científica?**

Desse modo, o objetivo geral foi depreender em que medida a intervenção de orientador, ou de parceiros na escrita, influenciavam quem escreve se reler e a perceber qual é sua posição em relação ao que escreve; por meio da análise do uso da modalidade linguística nas versões de três relatórios de pesquisa de iniciação científica. Os objetivos específicos foram:

1. analisar, nas frases dos relatórios, as posições e funções dos termos mais recorrentes em cada trabalho, a fim de estabelecer a relação de cada um deles com a escolha dos verbos;
2. analisar de que modo as escolhas verbais indiciam a posição subjetiva da informante; e
3. depreender quais os efeitos de sentido e a formações imaginárias que a informante possui de seus leitores, de si e do que faz em função de alteração de um tema conhecido para outro, desconhecido.

Neste trabalho entendeu-se que a visão de representação ou comunicação de ideias é simplista desde que desconsidera vários fatores que estão envolvidos nesse processo: o primeiro deles é a ação (direta ou indireta) daquele que ouve ou lê o texto. Primeiramente, porque aquele que produz o texto cria imagens e expectativas de si e do outro às quais responde (PÊCHEUX, 1990), alterando possíveis escolhas e guiando sua produção. Para além desse outro material, o texto se constitui como uma resposta a outros na medida em que, especialmente no meio acadêmico, responde-se a teóricos e discussões a respeito da maioria dos temas abordados.

Retomando a questão da identificação discutida no capítulo sobre escrita, como um fator constitutivo, interessa atrelá-la à relação que a informante tinha com seu orientador. Essa relação foi apresentada, no capítulo três, quando se tratou do documento, com instruções

detalhadas a respeito das partes que constituem um relatório de pesquisa, dado pelo orientador à aluna que resultou na implicação no trabalho por parte de Juliette. A constituição dessa posição implicada com o trabalho foi exemplificada pela quantidade de vezes que a informante continua a formular seu primeiro relatório de iniciação. Isso se deve, também, por conta da questão apresentada no primeiro capítulo: o contexto de formação pela pesquisa, propiciada pelo grupo de estudo.

Outro fator que corrobora para o fato de a linguagem não figurar como representatividade é o de que o próprio código limita as possibilidades de produção daquele que dele se vale. Assim, além daquele que escreve ser perpassado por outros textos, ele os organiza dentro de um sistema que não lhe permite inventar algo que deixe de significar para os demais que usam a língua. Na academia, os trabalhos ou textos produzidos precisam ser acessados pelos outros (leitores), uma vez que é também por eles que se avalia a coerência dos trabalhos intelectuais desenvolvidos, por exemplo.

Ainda no capítulo um, abordou-se que a língua, por definição, não é exata como fator de representação, de modo que o escreve não é o dono, primeiro do que diz, mas articulador dos discursos e falas que o constituíram. Nesse ponto, é interessante salientar que não se trata apenas de extrair pedaços da fala de outros, mas, sim, de, mesmo na busca pelo entender ou explicar determinado fenômeno, reconhecer que somos inseridos na língua, um bem coletivo e um fator social.

Isso significa dizer que, para além de vocabulário, aquele que aprende a falar ou escrever seja na infância, seja na academia, aprende com essas palavras redes significativas (de temas, argumentos, imagens, posições e hierarquia sociais) que perpassam essa estrutura e formalmente significam por meio de uma ou outra escolha feita por parte de quem escreve: quer seja de vocabulário, quer de estrutura frasal, por exemplo.

Um exemplo do uso e articulação dessas escolhas pôde ser observado no uso da primeira pessoa do singular no texto de Juliette. Escrever em primeira pessoa foi indicado à informante pelo orientador na versão 2 do relatório parcial da segunda iniciação científica, especificamente na parte em que Juliette recuperava o estado da arte a respeito de seu tema de pesquisa. Na visão do orientador, o modo como o texto estava redigido causava a impressão de que outra pessoa tinha realizado a pesquisa.

O que se pôde perceber pela análise dos dados é que mesmo que Juliette tenha escolhido trocar o uso da terceira para a primeira pessoa, tal troca, naquele momento,

mostrou-se como algo “burocrático”, uma vez que o texto ainda não exprimia àqueles que o liam marcas de autoria por parte da informante.

Assim, para além de considerar os aspectos textuais do texto acadêmico escrito por Juliette − lembrando que não se nega a existência de dificuldade de redação em língua portuguesa em diferentes níveis de escolaridade − as análises mostraram que essas dimensões, instauradas na lida com os dados, os leitores e as palavras, foram as responsáveis pela ressignificação constante dos textos, do próprio ato de escrever e do “pensamento a ser exprimido”. Então o escrever não representou ideias, mas possibilitou formá-las (LACAN, [1975-76] 2007).

Sobre a modalidade linguística, toma-se a definição de Ducrot e Todorov (2001, p. 275) “o valor de verdade sobre a relação entre o discurso e a referência”. Dizendo em outras palavras, quando se vale da modalidade linguística, o locutor demonstra sua concepção em relação ao que diz, e isso implica a imagem que tem de si, do outro e do que é expresso. Dessa forma, evidencia-se uma posição no dizer: seja ela a de constatação ou descrição da existência de algo, pretendendo neutralidade, seja a posição de hierarquia em que se postulam deveres (modalidade deôntica), seja a de observação e trabalho cognitivo (modalidade epistêmica), ou a de julgamento (a axiológica). Contudo, vale ressaltar que o uso do termo não é tomado isoladamente, mas dentro do excerto no qual foi usado para que se estabeleçam os sentidos e possíveis posições daquele que escreve.

Neste trabalho, foi possível perceber que o uso das modalidades foi um retrado dos ajustes textuais feitos pela jovem pesquisadora. No primeiro relatório, a análise mostrou que a informante, por meio do uso dos verbos (dever, ser) associados à posição de um conceito na frase (adjetivo, objeto), predominantemente fez uso da modalidade alética, por meio da qual exprimia uma posição de julgamento e recomendação. Percebeu-se que Juliette, na maioria das vezes, utilizou a expressão "senso comum" em seu relatório de pesquisa como um adjetivo ou objeto cuja função era a de um termo que especificava a discussão levantada por ela. Dito de outro modo, o uso da expressão "senso comum", ora como adjetivo, ora como objeto era feito de modo aleatório, tal qual uma palavra vazia que pode ser encaixada nas mais diversas ocasiões, de modo que não indicava, necessariamente, os sentidos atribuídos a essa expressão.

Quanto ao segundo relatório, o termo principal do trabalho de Juliette foi "ponto de vista". Esse termo ocupava ora a posição de complemento verbal, ora de núcleo de complemento nominal. Isso porque o uso dos verbos que serviam para apresentar esse “ponto

de vista” não apresentava a que se referia, uma vez que o termo é, normalmente, o elemento que completava o sentido, sem que ele estivesse textualmente identificado nos excertos recortados, em que a expressão aparecia.

Contudo, houve mudança quanto à referenciação e ao uso dessa modalidade ao longo desse segundo relatório. Esse avanço se deu por duas razões: a) a utilização de uma categoria de análise textual, que no caso foram os predicativos usados para qualificar cada um dos lados envolvidos nos textos que a informante analisava; e b) a substituição do termo “ponto de vista” pelo conceito de “vontade de verdade”, de Foucault. Por essa inserção da categoria analítica mais específica e da teoria, Juliette conseguiu analisar o *corpus* e saiu da posição de julgamento, que era mais presente no primeiro relatório.

A análise do terceiro relatório mostrou que a informante utilizou-se mais de verbos que indicam um saber/fazer a pesquisa. Esses verbos, tais como “indiciar”, “entender”, “perceber” e o uso de estruturas de oração subordinadas em que se apresentam as causas, para depois afirmar algo indicam uma relação de desenvolvimento cognitivo e de percepção orientada. Pela diminuição do uso do termo principal do relatório, marcas, conclui-se Juliette conseguiu mobilizar esse conceito em sua análise, sem necessidade de repeti-lo de maneira vaga, o que indica um maior empenho na descrição e análise dos dados que estava analisando. A nosso ver, essa mudança de posição também indica um maior estudo por parte da informante. Nesse último relatório, ela não precisou valer-se de termos vagos ou que em sua área de pesquisa não eram considerados categorias de análise.

Nesse sentido é que se pode tomar o conceito de posição subjetiva. A fim de que se possa encontrar a posição de quem escreve e sua relação com o que produziu, buscou-se, ao contextualizar o processo de produção do texto: a) entender como se dá a constituição identitária daquele que escreve, a partir da escrita; e b) depreender os modos como ocorrem essa relação no texto.

Como apresentado na introdução, a leitura de versões de três trabalhos diferentes e em sequência de uma mesma informante permitiu-nos identificar os enunciados aos quais o texto final de um relatório responde. São eles: apontamentos feitos por leitores; as alterações na relação com a escrita (com relação à modalidade) e posição da informante em relação ao que faz.

Quanto aos apontamentos dos leitores, pode-se dizer que ao longo de seus trabalhos de iniciação científica, Juliette teve três tipos de leitores: representante da agência de fomento (o

parecerista), seu orientador e os colegas de grupo de estudo. Neste trabalho, focalizamos nos dois primeiros.

Pela análise das primeiras versões apresentadas como relação inicial da informante com o texto (cf. 3.1), pôde-se observar que a aluna não tinha nenhuma imagem do que seria a escrita de um projeto de pesquisa. Recebe, então, um documento com indicações do que seria esse fazer textual: como seria organizado, de quais itens seria composto, bem como de qual caráter seria a escrita desse texto. Ao receber o modelo, o movimento inicial é o de colamento ao "texto" apresentado pelo orientador.

Quanto ao tipo de relação que mantinha com a escrita, nesse momento, pode-se verificar pelo cotejamento das versões bem iniciais que esse movimento era praticamente o de cópia. Dizendo com outras palavras, o projeto inicial (arquivo 4) não sofreu nenhuma alteração textual de sua versão manuscrita para a sua versão digitada.

Pelo movimento de revisão de seus textos, praticado com bastante frequência por seu orientador, Juliette, começa um movimento de assinalar recados para si ao longo do texto. Nesse sentido, pode-se afirmar que essas inscrições ao lado das páginas são demonstrações de percepção quanto à incompletude própria de um texto. São, também, indícios de mudança de posição por parte da jovem pesquisadora.

No início do processo, ao acompanhar os diversos rascunhos elaborados pela pesquisadora, pôde-se notar que a posição subjetiva da informante era predominantemente passiva. Nossa afirmação se sustenta no fato de que por vários meses Juliette aguardava que o outro executasse por ela as ações que ainda não tinha aprendido. De certo modo, pode-se dizer, portanto, que mantinha uma relação com o saber de pouca curiosidade. Consequentemente, não se arriscava a fazer novas formulações, escrevendo pequenas paráfrases dos modelos que lhe foram apresentados.

Esta posição subjetiva pode ser depreendida da superfície textual por meio do levantamento do modo como a modalidade linguística foi predominantemente usada. No caso específico, notou-se que, nos primeiros relatórios, a informante escolheu, prioritariamente, as perífrases verbais construídas por meio da justaposição de um verbo auxiliar (ligado ao modo) e um verbo principal (ligado ao dito), como vimos no capítulo dois.

No caso de Juliette, foi possível ver uma alteração de uma posição passiva para um ativa, de trabalho, pelos seguintes movimentos: a) investimento na reescrita do trabalho, o segundo relatório, por exemplo, foi reescrito 31 vezes; b) disposição para colocar à prova seu trabalho para outros leitores, na segunda iniciação houve cinco colegas leitores para além do

orientador, o que gerou cinco pequenas bancas individuais presenciais ou à distância; c) diminuição, na materialidade do texto, de uso de perífrases verbais, de modo a obter um texto com uma argumentação mais direta, o que indica que a informante escreveu a partir de uma reflexão consistente com relação ao seu objeto de pesquisa; e d) elaboração de uma sequência lógica do texto por meio da divisão do texto em seções e nomeação adequada a cada uma das partes do trabalho.

Posto isso, é necessário explicitar a hipótese de trabalho sobre a qual este levantamento foi fundado: quando uma pessoa privilegia o trabalho com o “dito” podemos perceber sua intencionalidade de se aproximar, o máximo possível, de seu objeto de estudo, sem necessidade de recobri-lo com disfarces variados do campo do imaginário. Ao contrário, quando uma pessoa ainda não consegue ou não quer se aproximar de seu objeto de estudo e precisa, por exigência institucional, produzir um relatório, ela tende a permanecer no campo de pequenas paráfrases variando o modo.

De modo inverso, quando um pesquisador consegue assumir uma posição implicada com o trabalho, ele insiste na elaboração de seu texto e consegue dar consequência tanto ao seu trabalho quanto ao trabalho do outro, no caso, o orientador.

Por fim, cabe retomar o papel do leitor orientador na mudança de posição subjetiva da aluna. De maneira resumida, podem-se destacar três ações principais: a) recusar o produto oferecido pela aluna − trata-se dos momentos em que o orientador rejeita uma dada formulação de Juliette, após explicitar essa recusa, fornece os elementos necessários para que a aluna possa reformular seu texto; b) "entrar no jogo" do aluno − assim como um adulto ao interagir com uma criança pequena para literalmente "entrar no jogo" finge aceitar que determinado objeto é o que não é, por exemplo, que um chuchu é melão, o professor orientador em alguns momentos "finge" aceitar determinada formulação para que o processo de escrita dê continuidade; e c) intervir sem deixar rastros na materialidade textual − momentos em que, apesar de não haver interferência na materialidade do texto, depreende-se a influência do orientador. No caso de Juliette, localizamos uma versão em que há o registro de qual seria o objeto de pesquisa da aluna quando essa responde qual foi sua contribuição no projeto coletivo do grupo.

Como consequência de o professor não desistir do aluno, não jogar o texto do aluno fora, motivado por um furor pedagógico, o aluno consegue posicionar-se de maneira a redigir uma pergunta de pesquisa. No caso de Juliette, ela formula uma pergunta que indicia um

envolvimento pessoal com aquilo que buscava responder, sendo uma das dificuldades, inclusive, pontuada pelo parecerista de seu primeiro relatório.

Nos dois primeiros relatórios, há uma tentativa de ajuste da informante quanto às imagens do que seja fazer um trabalho, quem é seu orientador, da necessidade de se incluir seu leitor. Contudo, quando muda de tema e de objeto de pesquisa, na IC3, tudo parece se confundir novamente, na medida em que, provavelmente por ter já conquistado algumas competências com relação à escrita acadêmica, houve espaço para buscar construir um lugar enunciativo desde onde pudesse escrever. Por isso, nos recortes do terceiro relatório há predominância de tentar entender o que estuda, para, como consequência, conquistar um nome no mundo. A informante, assim, luta com as palavras e com o formato do texto para escrever e inscrever seu lugar.

Conclui-se que o uso das modalidades é um retrato dos ajustes textuais que o pesquisador em formação se vê convidado a fazer na medida em que refina a imagem da comunidade acadêmica em que está inserido. Isso não significa, em hipótese alguma, que seja possível postular um processo linear e teleológico com relação à mestria da modalização. Entretanto, pôde-se verificar, por meio do uso desses verbos modais, atrelados à escolha lexical, à estrutura frasal, que esses elementos dão a ver os lugares que se constroem para o objeto que pesquisa, o leitor, o texto e o lugar daquele que escreve.

Assim sendo, voltando à questão esboçada na introdução deste trabalho, está pincelada a questão da formação de um estudante seja em relação a fatores de conteúdo, seja em relação a habilidades de escrita, como quando mostramos como Juliette apresentou, ao longo dos relatórios e de cada reescrita, textos mais diretos, com articulação de conceitos e modalidade voltada para a cognição.

São esses resultados que nos motivam a concordar com o que postula Barzotto (2004) quando discute a formação de estudantes de graduação. O autor explicita que muito raramente se encontram argumentos contra o tripé de formação da universidade: pesquisa, ensino e extensão; entretanto, na prática universitária, a existência de disciplinas que recolocam o aluno no espaço de “alguém a ser formado” meramente em habilidades como escrita e leitura, por exemplo, dão-nos a ver a tendência de retardar a entrada do aluno no processo de pesquisa. Caso entre na pesquisa, o aluno passa a se assenhorar de interesses para sua formação.

Segundo o autor, essas disciplinas, que em geral são ministradas no início das graduações, repetem uma estrutura de ensino básico e fundamental. Assim, colocam o aluno

na posição subjetiva muito mais passiva: não saber ler, nem escrever como se espera o impede de ter acesso a esse mundo da pesquisa e da produção de conhecimento. Dessa maneira, a luta pela existência dos três pilares na formação de ensino superior acaba funcionando somente no discurso acerca da formação, já que a prática mostra outro lugar para esse aluno.

Na contramão dessa perspectiva de formação passiva, Barzotto (2004) defende que a pesquisa seja inserida de maneira que essas dificuldades sejam tomadas por cada professor a quem o aluno reportar seu trabalho de pesquisa. Nesse sentido, os processos de escrita e leitura não seriam esquecidos, uma vez que inseridos na dinâmica da pesquisa em um contexto em que fossem declarados os níveis de proficiência, esses aprendizados tornam-se parte do processo de entrada na pesquisa. Concordamos com o autor quando afirma que a leitura dos textos de teoria e embasamento, bem como a de análise dos dados que serão articulados em uma produção textual, são exercícios profícuos e extremamente difíceis e, dessa maneira, acabam por cumprir múltiplas funções de aprendizado. Como esperamos ter demonstrado neste trabalho, esse processo de assimilação de escrita, atrelado a um lugar de interesse na pesquisa, foi o que aconteceu com a informante Juliette.

ANDRADE, E.; RIOLFI, C. R. Caminhando em terreno movediço: *o conceito de escrita mobilizado na universidade*. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), v. 4, 2006. p. 75-95.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. O enunciado, problemática da comunicação verbal. In **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BALLY, C. Chapitre III: Le termes de la phrase. In: **Linguistique Générale et Linguistique Fraiçaise**. Berne: Franke, 1965. p. 77- 221.

BARTHES, R. A morte do autor; Da obra ao texto. In: **O rumor da Língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-75.

BARZOTTO, V. Apresentação. In: FABIANO, S. **Pesquisa na graduação:** a escrita do gênero acadêmico. Cárceres: Unemat Ed., 2004.

_____. A expressão da modalidade linguística e a análise de textos acadêmicos. In **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. Fonte: <http://www.epedusp.org/IIepedlivro/02.pdf>, acessado em julho de 2011.

BENVENISTE, E. (1966) O homem na língua. In: **Problemas de linguística geral** 1. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

BLANCHOT, M. O encontro do imaginário. In: **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 3-13.

BRANDÃO, R. de O. Apresentação: A crítica genética é filha de seu tempo. In: ZULLAR, Roberto (org) **Criação em processo:** ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CALIL, E. Rasura oral e autonímia no processo de escritura. In: **Porto Alegre**, v.39, n.3, setembro, 2004. p. 207-221.

CHAMLIAN, H. Docência na Universidade: Professores inovadores da USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64; mar. 2003, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>. Acesso em: agost. de 2010.

CHEMANA, R. **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1995.

CREMONESE, L. E. **As origens epistemológicas para elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação.** Dissertação de mestrado. Faculdade de letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: < www.lume.**ufrgs**.br/bitstream/handle/10183/11399/000611386.pdf?...1>. Acesso em: jul. de 2011.

COSTA, J.F. Violência e Narcisismo. Geração AI-5 In: **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª.ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

DRÈZE, Jacques. & DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza**:** Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. Entradas 19-Texto, 20-Estilo, 21- Tempo e modalidade. In: **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. (trad. Alice Kyoko Miayshiro et al). São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 267-282.

FENOGLIO, I. Escrever é sempre incerto. In: **Manuscrítica:** Revista de crítica Genética. São Paulo: Annablume, 2003. p. 211-221.

FINATTO, M. J. B.; EICHLER, M. L.; DEL PINO, J. C. Sujeitos e agentes de *poder* e *dever* em textos sobre equilíbrio químico: aspectos lingüístico-terminológicos e aspectos conceituais

da enunciação científica e o ensino-aprendizagem de química. In: **Revista *Organon*** 32-33, vol.16, p.83-104, 2003. Fonte: < http://www.iq.ufrgs.br/aeq/producao/delpino/Organon.pdf > Acessado em jul/2011.

FOUCAULT, M. (1983) Sujeito e Poder. In RABINOV, P e DREYFUS, H. 1997. **M. Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, p.231-249.

FREUD, S. (1914) Narcisismo. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, V. XIV; 1980.

_____. (1920) Além do princípio do prazer. **Obras Completas.** V. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GERALDI, J. W (1997). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, E. **Os Limites do sentido:** um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 1995.

HAVELOCK, E. 'Psiquê ou a separação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido' In: **Prefácio a Platão**. (tradução Enid Abreu Dobránzsky) Campinas: Papirus, 1996. p. 213-30.

_____. **The literate revolution in Greece and its cultural consequences**. United Kingdom: Princeton University Press, 1982. 362 p.

HEEN, R. Gesto Inacabado desvenda tessitura da criação In: **Revista Pesquisa FAPESP on-line**, Edição Impressa nº 46, Setembro de 1999. (PP.2) Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=754&bd=1&pg=2&lg>. Acessado em: 16/07/2010 às 17hs.

LACAN, J. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1975-76) **O seminário, livro 23: O *sinthoma* de Joyce.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LIMA, M. C**. Ensino com Pesquisa uma revolução Silenciosa.** São Paulo: MCLima, 2000.

ONG, W. 'Sobre a psicodinâmica da oralidade' In: **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra (tradução Enid Abreu Dobránszky). Campinas: Papirus, 1998. p.41-90.

PECHÊUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69) In GADET, F; HAK, T.(Orgs.) **Por uma análise automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1990. p. 61-87.

PERRELMAN, C.; TYTECA, L. 1ª. Parte: Os âmbitos da Argumentação' In: **Tratado da argumentação:** a Nova Retórica. (trad. Maria Ermentina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 15-66.

POSSENTI, S. Indícios de Autoria In: **Perspectiva.** Florianópolis, v.20, n.01. jan./jun.2002. p.105-124.

POTTIER, B. Chapitre XV: La modalité. In: **Sémantique générale**. Paris Presses Universitaires de France, 1992. p.204-223.

PLATÃO SAVIOLI, F.; FIORIN, J. L. *Lição 1: Considerações obre a noção de texto*. In: **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2005. p.10-17.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita in **Leitura. Teoria &Prática. Revista da associação de Leitura do Brasil.** Campinas: UNICAMP, vol. 40, Jan/Jul, 2003. p. 47-71.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 297-310. ISSN 1517-9702. Disponível em: < http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm >. Acessado em: julho de 2011.

SAUSSURE, F**.** (1916) **Curso de Linguística Geral**. [trad.] Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

WILLEMART, P. **Universo da criação Literária:** critica genética, crítica pós-moderna? São Paulo: Edusp, 1993. (Criação & Crítica; Vol. 13)

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1993.