UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO ARAÚJO

O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos

SÃO PAULO
2016

AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO ARAÚJO

O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Filologia e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Estudos do Discurso em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

SÃO PAULO

2016

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 Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A658t Araújo, Augusto Ângelo Nascimento
O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos / Augusto Ângelo Nascimento Araújo; orientador Valdir Heitor Barzotto. - São Paulo, 2016.
241 f.
Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.
1. Análise do discurso. 2. Texto acadêmico. 3. Incorporação. 4. Objeto discursivo. 5. Ética do malandro. I. Barzotto, Valdir Heitor, orient. II. Título.

Nome: ARAÚJO, Augusto Ângelo Nascimento
Título: O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovada em: ____/____/_____

Banca Examinadora:

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

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

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

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

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

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al sur.
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: "¡Ayúdame a mirar!"

(Eduardo Galeano, *El Libro de los Abrazos*)

Ao seu José, que me emprestou do nome, a
cor. E da vida, a coragem.
Um dia, há de chegar, que toda a terra será a
terceira margem.

AGRADECIMENTOS

A forma mais sublime de afeto: o Amor-Deus.

Ao meu pai, que hoje, corre em mim desde a terceira margem até o rio que cresce em meus olhos, coração.

A minha mãe, através de quem o verbo me faz carne, a quem devo o meu maior título, o de ser seu filho.

Aos meus irmãos, tanta gente, de fé e de sangue, que amam desde o tempo de eu menino.

Ao professor Valdir Barzotto, que escolheu acreditar neste inédito viável, pela liberdade nas escolhas teóricas e pelos exercícios de forasteiro.

A professora Sonia, com quem este sonho teve um começo.

Ao Geppep, onde as tardes são livros e metáforas e o desejo de mais saber.

Ao Instituto Federal do Maranhão, Campus Alcântara, pela liberação e apoio nos anos de doutorado.

Ao Fundo de Amparo a Pesquisa do Maranhão, pelo apoio financeiro nos primeiros anos da pesquisa.

Ao professor Luiz Antônio, que me recebeu nos primeiros meses de doutorado.

Ao professor Sandro Luiz, pelas sugestões na Banca de Qualificação.

A professora Paulina Meza, pelas sugestões na Banca de Qualificação, pelo convite para temporada de estudos no Chile e pela amizade na hora difícil do retorno ao Brasil.

A Priscila Santos, minha primeira casa em São Paulo, minha primeira leitora. Minha amiga, irmã em tantos textos, pela vida.

A Nereida, pelo Maranhão mais leal e mais fraterno que São Paulo me deu.

A Guta Gonçalves, pela amizade nossa, pão de cada dia. Amém.

A Francisco Rodrigues, pela graça, pela graça, pela graça de ser meu amigo.

A Mariana Maria, por me ensinar que entre a Lua e a Varanda, há o que se aprende com os olhos do corpo, mas que maior e mais fundo é o que se aprende com os olhos do entendimento.

A Svendla Chaves, pelas rotas não sabidas e pelo necessário abraço.

A Michel Mauch, pelos cafés na varanda do prédio quando São Paulo ainda era só concreto.

A Ariadne Catarine, pelo primeiro sorriso e o até hoje.

A Carol e a Maristela, pela leitura, gesto de amor, deste texto antes de sua versão final.
A Flavia Kraus, por compartilhar comigo de andanças, de escritas, de outros pretéritos.
A Renan, meu fratello.
A Kalena, pelos cafés e re-encontro.
A Thiago, por me ajudar a pensar o mundo.
A Heron, por entrar na história e se fazer amigo.
A toda gente de lá, Anna, Trice, Rodrigo, Gisa, Jhonatan, Romulo, Beth, Carol, Neto, Edalton, Igor, Danilo, Fernanda, Elinete, com quem eu cheguei até aqui. Com quem vivi ausências, fraturas, recomeços, voltas, partidas, retornos. Meu patrimônio de afetos
Aos meus sobrinhos, onde eu moro dentro das melhores horas, exercício de filiação e de amor.
A Deus: a forma-vida que há em mim.

RESUMO

ARAÚJO, AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO. **O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos.** 2016. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta tese é um risco. É pau. É pedra. É um pouco sozinho. É um terceiro caminho. É leitura errante. É a morte. É a vida. É escrita diante da escrita. É um laço. É um anzol. É o queira ou não queira. É uma ponte. É um conto. É Maria. É José. É um incômodo diante de um problema: a pergunta importada e, em consequência, a necessidade forjada de pesquisar um objeto. É um ato inaugural na história de uma ideia, também chamada de hipótese: há uma tendência de o texto acadêmico se confluir com o texto publicitário. É um desejo de pergunta: Que efeitos de sentido os mecanismos promocionais usados para incorporação de objetos discursivos produzem no texto acadêmico? É filiação: Barzotto (2012); Ducrot (1972); Pêcheux (1979); Rossi-Landi (1985); Baudrillard (1989). É tomada de posição: a recusa à estabilização de leituras sobre um objeto: o texto lido pela dificuldade de domínio de um código, a escrita acadêmica; o texto lido pelo uso indevido da escrita de terceiros, o plágio. É a proposição de uma nova leitura: o texto lido pela inserção do pesquisador no código de *ética do malandro*. É um *corpus*, é um tempo*:* teses inscritas na área de Linguística e Educação, defendidas entre 2010 e 2012. É um até onde, um escopo: a) teses cujo objeto de análise é o texto do aluno; b) teses cujo objeto de análise é a formação do professor. É um método: método de dedução frequencial e análise por categorias temáticas (PÊCHEUX, 1990). É uma metáfora por onde se lê a burla, o blefe, a malandragem: *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manoel Antônio de Almeida; *A volta do marido pródigo*, de Guimarães Rosa; e *O homem que falava javanês*, de Lima Barreto. É um gesto, são gestos de análise. É uma carta-convite. É a proposição: há uma terceira margem do rio, de onde se inscreve numa ética que nega a do malandro, onde se insere numa outra ordem de feitura do conhecimento, do texto acadêmico e de si. Esta é uma tese: é um risco assumido. É a minha tese.

Palavras-chave: Análise do discurso. Texto acadêmico. Incorporação. Objeto discursivo. Ética do malandro.

ABSTRACT

ARAÚJO, AUGUSTO ÂNGELO NASCIMENTO. **Promotional Academic Text and "*malandro's*" Ethic: methods of analysis of the incorporation of discursive objects in texts**. 2016. Thesis (Phd in Philology and Portuguese Language). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This thesis is a risk. It is a lonely bit. It is a third path. It is a wandering read. It is death. It is life. It is writing before the writing. It is a tie. It is a hook. It the "willing or not". It is a bridge. It is a tale. It is Maria. It is José. It is a trouble before a problem: it is an alien question, and therefore, a molded necessity of investigating an object. It is the first moment along the story of an idea, otherwise called hypothesis: there is a tendency of the academic text to converge into the advertising text. It is a wish of question: the promotional mechanisms used for the incorporation of discursive objects, which kind of "effects of sense" do they produce on academic texts? It is a bloodline: Barzotto (2012); Ducrot; (1972); Pêcheux (1979); Rossi-Landi (1985); Baudrillard (1989). This is a "taking a stand": the refusal to fix interpretations on an object: a text read through the difficulty to master the code of the academic writing. The text read in virtue of the misuse of others, the plagiarism. This is the proposal for a new reading: the text read through the insertion of the researcher into the ethical code of the *malandro*. It is a *corpus,* it is a time: theses within the field of Linguistics and Formation, discussed between 2010 and 2012. This is a "up to where", it is a purpose: a) theses which aim to investigate student text; b) theses which aim to investigate teacher formation. It is a method: frequency deductive method and analysis by thematic categories (PÊCHEUX, 1990). It is a metaphor: *Memórias de um Sargento de Milícias*, by Manoel Antônio de Almeida; *A volta do marido pródigo*, by Guimarães Rosa; and *O homem que falava javanês*, by Lima Barreto. It is an act of analysis, a plenty of them. It is an invitation letter. It is a proposal: there is a third river bank, where a new ethic inscribes itself, rejecting the one of *malandro*'s; where it places itself in a new order of building the knowledge, the academic text, the self. This is a thesis: a risk I took. This is my thesis.

Keywords: Discourse analysis. Academic text, Incorporation. Discursive object; Ethic of malandro.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Grupo de análise, título, objeto de análise e região do programa onde a tese está inserida	106
Quadro 2	Itens de análise	106
Quadro 3	Marcas de reverência aos discursos constituídos	118
Quadro 4	Marcas de pessoalização do sujeito da pesquisa	124
Quadro 5	Marcas de personificação da pesquisa	125
Quadro 6	Marcas de autor na posição de locutor da pesquisa	127
Quadro 7	Marcas de ilusão performática	136
Quadro 8	Marcas de normatividade de um conceito	138
Quadro 9	Marcas de massificação de um conceito	141
Quadro 10	Marcas de concordância com o autor	156
Quadro 11	Marcas de “interpretação do que o autor quis dizer”	157
Quadro 12	Marcas de prescrição teórica	158
Quadro 13	Marcas da análise do pesquisador sobre a apropriação de um autor por outros autores ou de quando o pesquisador coloca o autor em sua mesma condição	158
Quadro 14	Marcas de tensão no dado para promoção da teoria	161
Quadro 15	Marcas do uso do autor para exemplificar o dado	163
Quadro 16	Marcas de atenuação do comprometimento com a pesquisa	164
Quadro 17	Distribuição dos elementos textuais nos trabalhos analisados (número de páginas)	165

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

Gráfico 1	Distribuição dos elementos textuais na TESE 1	166
Gráfico 2	Distribuição dos elementos textuais na TESE 2	166
Gráfico 3	Distribuição dos elementos textuais na TESE 3	167
Gráfico 4	Distribuição dos elementos textuais na TESE 4	167
Gráfico 5	Distribuição dos elementos textuais na TESE 5	168
Imagem 1	Quadro-resumo de análise feito pela pesquisadora	189
Imagem 2	Análise do livro a partir do Roteiro adotado pela pesquisadora/Características Gerais	194
Imagem 3	Quadro-resumo da análise dos fascículos: o texto de pesquisadora consolidada/orientadora	197
Imagem 4	Apresentação de análise-modelo da pesquisadora consolidada/orientadora	197
Imagem 5	Quadro-resumo da análise dos fascículos: o texto de pesquisadora consolidada/orientadora alheia	199

SUMÁRIO

Primeira Parte 15
1. Leituras que exigem memória: entre filiação e tomada de posição 16
2. J Pinto Fernandes e as Ideias de Canário: aproximações ao objeto 21
3. Eu, etiqueta?: aproximações ao sujeito 27
3.1 Eu, professor? 29
3.2 Eu, pesquisador? 31
4. Exercícios de forasteiro: as identidades 34
4.1 Primeiro exercício de forasteiro: a negação do homem-anúncio.....36
4.2 Segundo exercício de forasteiro: língua minha. Minha Mátria. 38
4.3 Terceiro exercício de forasteiro: a escrita antropofágica 40
5. Leituras: reminiscências sobre o objeto 41
5.1 A primeira leitura: a leitura-anúncio 42
5.2 A segunda leitura: a leitura legitimada.....43
5.3 Terceira leitura: a leitura-produto 45
6. Entre o ovo da pata e o da galinha: ética e propaganda 46
Segunda Parte 49
1. Introdução: a inscrição de uma angústia 50
1.1 Percurso investigativo e delimitação do *corpus*: entre lojas de belchior e canários 53
1.2 Aproximações do objeto a outras pesquisas: o texto acadêmico e a ética do malandro.....74
1.2.1 Uma proposição sobre a ética do malandro 84
2. Pressupostos teórico-metodológicos 100
2.1 Da constituição do corpus e dos procedimentos de análise 104
3. A incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos.....108
3.1 Primeiro gesto de análise: a pergunta de pesquisa e a ilusão performática.....113
3.1.1 Sobre a pergunta de pesquisa como ato declarativo 118
3.2 Segundo gesto de análise: a massificação de um conceito ou a busca pela pedra filosofal no ensino de escrita.....140

3.3 Terceiro gesto de análise: de quando o professor é posto na condição de objeto 149
3.4 Quarto gesto de análise: de quando a teoria é predada.....156
3.5 Quinto gesto de análise: quando o dado é soterrado.....164
3.5.1 Movimento de análise I: o texto do aluno e o texto da pesquisadora 168
3.5.2 Movimento de análise II: o texto de professor consolidado.....185
3.5.2.1 A análise do roteiro de análise da pesquisadora.....188
3.5.2.2 A análise dos livros ou uma análise do adágio “digo-te com quem ando e me dirás quem sou”.....194
3.5.3 Movimento de análise II: o texto do professor em formação e a criação de lacunas. 200
4. O texto acadêmico promocional: mecanismos de estabilização de um modelo de texto 204
4.1 Objetos do discurso em textos acadêmicos 210
4.2 Relações entre o texto acadêmico promocional e o texto publicitário: confluências.....211
5. Discurso promocional e simulação de domínios: efeitos na pesquisa.....218
5.1 Praticamente um domínio, malandramente um pesquisador 219
5.2 A ciência em promoção: Objetos discursivos. Compre dois. Leve três. 222
5.3 Os efeitos do discurso promocional na pesquisa 224
5.3.1 A aparência de produção de conhecimento 224
5.3.2 A possessão textual e o pertencimento.....224
5.3.2.1 A possessão na escrita e o latrocínio textual 226
5.4 A construção de um narrador na pesquisa: entre o acontecimento discursivo e o acontecimento ficcional.....227
5.5 A criação de zonas de cumplicidade: a imagem de quem avalia os textos 228
Considerações Finais.....230
1. Para não acabar: considerações sobre o texto acadêmico promocional e as distorções na pesquisa 231
Referências 235

Primeira Parte

1. Leituras que exigem memória: entre filiação e tomada de posição

Porque metade de mim
é a lembrança do que fui,
a outra metade eu não sei.
(Ferreira Gullar)

Este é o primeiro parágrafo de uma tese, em sua acepção de gênero. Nele, eu deveria conquistar o leitor, com rápidas palavras, em poucos minutos antes que ele passasse para a página seguinte. Deveria mesmo defender a ideia de que esta é a tese que ele, o leitor, está procurando. E, numa espécie de anúncio *fast-food*, dizer: consuma. Mas eu não vou fazê-lo.

Esta é uma tese, em sua acepção de pesquisa, sobre outras teses, em igual acepção, nas quais eu li um sujeito não implicado na escrita e, consequentemente, pouco afeito à construção de um objeto. Talvez seja precipitado dizer isso ao leitor já no segundo parágrafo. Mas o que seria de quem critica sem a necessária diferenciação entre si e o objeto criticado? A distinção não é uma temeridade. Assim, ao me colocar do lado contrário daquele leitor que apenas reproduz os textos que lê, eu me inscrevo em outro sentido, submeto-me a outro domínio. E corro riscos, como o risco de me esquecer que eu também estou sob análise, inscrito no mesmo lugar de produção das teses que li. Ao me investir da imagem de analista, eu não me asseguro de condições de privilégio próprias aos que supostamente *negociam* a preservação da face. A distinção não é apenas declaração.

Esta é uma tese, em sua acepção de hipótese, que parte da leitura de outras teses, nas acepções de gênero e de pesquisa, sobre a promoção (con*forme* circulação de mercado: 1. Divulgação; 2. Comercialização; 3. Distinção) de objetos discursivos. Em meu percurso de leitor, eu vi uma tendência de textos acadêmicos, inseridos na área de ensino de escrita, circularem na cultura pela mesma ética com que circulam os textos publicitários, orientados pelo mesmo propósito de divulgação e comercialização de produtos e a consequente distinção de quem os consome. Fui vendo isso em textos formatados para diferentes gêneros: resumo, relatório, artigo, dissertação e tese. Em cada um desses gêneros, o objeto discursivo (metonímia de um discurso) chegou a mim pela mesma lógica com que sou interpelado pelos objetos

físicos de mercado[1] (metonímia de uma produção). Essa primeira *impressão* foi exigindo de mim a negação de algumas leituras já estabilizadas sobre o texto acadêmico, na mesma medida em que fui construindo a seguinte hipótese: *há uma tendência de o texto acadêmico se confluir para o texto publicitário. Nessa confluência, inscreve-se o texto acadêmico promocional*.

Essas leituras me levaram a pensar na arquitetura textual para a escrita desta tese, tendo como fundamento duas proposições: a*) as abstrações sobre um objeto não se restringem ao escopo do referencial teórico mobilizado para a análise do corpus*; e b) *a tomada de posição na construção de um objeto implica uma forma de escrita contrária à lógica estritamente promocional.*

No primeiro fundamento está a defesa de que há uma rede de experimentação de leitura, que antecede a entrada na ordem do discurso acadêmico, que também movimenta o pesquisador para a *construção* do objeto. Essa rede, memórias de textos lidos, é pessoal e intransferível a ponto de, ao ser importada de outro leitor para o texto, fazer entrever a *simulação* da pesquisa. Essa rede de memórias leva a universos particulares, mas nem por isso deixa de colocar quem escreve em contato com outros leitores, que construíram caminhos até o objeto, aportando conhecimento dessa relação.

Devo dizer ao leitor que nem todos esses textos são da espécie escrita, por isso, talvez melhor seja chamá-los de causos, de cantigas, de lições. E há ainda os lidos que não chegaram a me mover para a escrita; e há os que foram interceptados por alguma pausa no meio do caminho; e os que estão inacabados, e não por falta de tempo, mas de hora (é o que ouço agora na canção do rádio enquanto escrevo: “o amor não tem pressa, ele pode esperar em silêncio, no fundo de armário, na posta-restante, milênios, milênios no ar”[2]*);* há os textos que são ecos de “antigas palavras, fragmentos de cartas, poemas, mentiras, retratos, vestígios de estranha civilização”. Essa rede de experimentação é a que leva ao confronto: assumir ou não a narrativa de um percurso investigativo; enfrentar ou não a angústia diante da escrita, angústia semelhante a de quem está diante do amor: “esse matagal sem fim, essa estrada, esse rio seco, essa dor que mora em mim, não descansa e nem dorme cedo”[3].

---

[1] Na segunda parte desta tese analiso a relação da linguagem como produto a partir de Rossi-Landi (1985).
[2] Futuros amantes/Chico Buarque.
[3] Retrato de vida/Dominguinhos e Djavan.

O segundo fundamento está na defesa de que a tomada de posição na construção de um objeto implica uma forma de escrita que contraria a lógica de divulgação e comercialização de um objeto discursivo e, em efeito, do valor distintivo de quem declara filiação a uma teoria ou a uma comunidade discursiva. A tentativa de uma forma de escrita que denote a minha tomada de posição na construção de um objeto, considerando a rede de minha experimentação de leitor e a necessária filiação decorrente disso, fez-me escrever esta seção.

Assim, justifico este estilo, submetendo à análise do leitor esta atividade de metalinguagem. Devo dizer que, ao reunir as minhas memórias a fim de descrevê-las, recorri ao ofício de catador de feijão[4]. Fiz só metade do que me indicou o poeta: joguei "os grãos na água de alguidar e as palavras na folha de papel"; depois, joguei fora o que boiava. Não quis "a água congelada, por chumbo seu verbo". Catei o feijão, também chamado de leituras, soprei nele o meu hálito para "jogar fora o leve e oco", a fim de "jogar fora palha e eco". Mas ao contrário do poeta, eu sei que muitos são os ciscos que boiam nesse texto, que há algo também em minha voz de eco. E penso mesmo que o problema do eco é aquilo que chega como palavra ou derivação de palavra ao último ouvinte: o eco é uma partícula do som. Cabe ao leitor, em seu exercício de catar as palavras, tirar de minha escrita os grãos imastigáveis, os de quebrar os dentes.

Dada à natureza desta tese, digo das ausências que encontrei em outros textos: a implicação subjetiva na busca pela apreensão de um objeto; e a pergunta de pesquisa erigida do contato de um pesquisador com os dados. Essas ausências se ancoram em procedimentos textuais: a) a colocação de um autor na condição de locutor da pesquisa; e b) a experiência de leitura importada de terceiros, o que poderia se chamado também de uso de referências de segunda mão.

Neste ponto, retomo a epígrafe que inicia esta seção. As escolhas assumidas para este ofício me convocam a contar ao leitor lembranças de quem eu fui. Essas lembranças ajudam a recompor o meu modo de procura das coisas. A outra metade, a não contada, é a que eu não sei. Razão pela qual o leitor vem ao texto em busca de encontros. Consigo. Comigo. E com o que eu procuro. Razão pela qual eu busquei, nesta pesquisa, um modo de encontrar o que venho procurando.

---

[4] Catar Feijão/João Cabelo de Melo Neto.

Ao optar por escrever estas páginas, preâmbulo de como meu modo de olhar para outros textos foi se desenhando, eu não sabia exatamente a qual parte da tese ele se adicionaria, se caberia a uma tese em sua acepção de suporte, se na acepção de gênero, se na de defesa de uma hipótese. A minha aposta é a de que na medida em que eu vou tomando esta cena como a minha vez de ler e de dizer das coisas que eu li, eu vou me reconhecendo. E o leitor também.

Até que cheguemos às leituras que constituem o embasamento teórico, conjunto de textos cujas marcas são da ordem da comprovação da bibliografia lida em uma tese, e da descrição dos dados dos quais a hipótese deve prescindir, há uma mobilização em direção ao tema. Essa mobilização é sempre movimento em plural. Movimentos. Movimentos de leitura, de escrita, em direção ao outro e a si. É por ela, que, num jogo de imagens[5] com o leitor, vou construindo a parcela de ficcionalidade sobre a identidade que me cabe neste texto.

Isso para dizer que estamos[6] diante da tentativa de reler o meu trabalho de leitor que escreve, diante, enfim, de um retorno sobre o meu percurso de formação, não apenas a acadêmica. Nesse compromisso de história, abro frestas nas portas, ou sobre as lojas de belchior, que me antecedem ao doutorado por meio da qual espero que o leitor recolha, junto comigo, cada *pedaço afastado de mim*[7] pelos distintos espaços formativos e pelas diferentes temporalidades nas quais eu fui me fazendo e sendo feito aluno, professor, pesquisador.

Esta é mesmo a minha primeira tentativa de ajuntar meu corpo no que dele pode ser chamado de tese. A segunda tentativa é quando a tese se torna corpo. Em alusão ao poeta, “Pedaço de mim”, as minhas metades são aqui reunidas no caminho que me leva a outras imagens ainda não conhecidas de mim enquanto assumo o lugar daquele que diz.

Ao contrário do que Carlos Drummond de Andrade disse no poema *Procurar o quê*, não posso dizer que não é da conta de ninguém o que estou procurando ao longo de quatro anos de um doutorado. Não poderia dizer que não sei o que procuro ou, mesmo que quisesse, não poderia deixar de responder ao leitor. Apenas por isso não o farei. À proporção que as páginas avançam, este texto vai ganhando nome mais

[5] Formações imaginárias (PÊCHEUX, 1975).
[6] Em alguns momentos a primeira pessoa do singular se dilui na primeira pessoa do plural. Faço isso para marcar a atividade compartilhada de leitura com o leitor.
[7] Alusão à música “Pedaço de mim” de Chico Buarque.

sério, tese; é escrito porque uma procura, que começou fazendo sentido quase que exclusivamente para mim, passou a fazer sentido para mais um, e depois, estabelecido esse primeiro acordo, passou a ser necessidade de demonstração de sentido para uma comunidade inteira.

O ato de minha procura teve, então, que ir se colidindo, confrontando e confundido com outras procuras, reunidas sob um mesmo método, para que atingisse o *status* de procura passível de ser escrita. O individual da procura foi cedendo lugar ao geral, no que é possível aparentar e ceder. Muito discretamente, fui reaparecendo de novo até ser este que escreve em primeira pessoa, assumido o risco que é estabelecer relações entre quem diz e quem preenche a lacuna sob o suposto "eu sou".

A ação de generalização, própria do espírito científico moderno, que dá ao leitor as condições de avaliar a minha capacidade de procura, coloca-me frente às regras de demonstração das boas escolhas que um sujeito inscrito em uma Universidade deve seguir na procura por um objeto. Essas escolhas, metades de lembranças de outros leitores, podem também ser chamadas de textos. Elas são, a um só tempo, presença e ausência nesta escrita. É a consciência da ausência, aliás, que me traz até aqui – a que percebi no texto de outros leitores e algumas das quais, no meu texto, o leitor vai se comprometendo no trabalho de me ajudar a identificá-las.

No percurso, "[...] encontrei coisas que não eram a coisa procurada sem saber, e desejada[8]". Elas aparecerão quando sobre o texto virem mais exigências, nas seções que levam o nome de *gestos de análise*, meu jeito de interpretar a história de outras leituras. A coisa desejada, de onde se ergue minha procura, é apenas metade enunciada, faz parte das lembranças de quem eu sou enquanto o leitor avalia este texto. Quando ele virar gênero, o gênero tese, essa coisa também muda de nome: objeto de pesquisa. Por essa ocasião, eu já terei alcançado o nome de pesquisador e o leitor, de avaliador. Até lá, espero conquistar o "merecimento de procurar" e, mesmo em face do "direito de esconder" o objeto encontrado, assegurar condições para que o leitor tenha o direito de ler.

[8] Procurar o quê/Drummond.

2. J Pinto Fernandes e as Ideias de Canário: aproximações ao objeto

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.
(Quadrilha/Drummond)

Um objeto de pesquisa é como J. Pinto Fernandes. Ele não é dado quando a pesquisa começa. Ele vai sendo construído no ato de pesquisa, perpassa vários momentos formativos que não se restringem à escrita de uma tese. No começo, imaginamos tocar o objeto, nos aproximamos dele, fitamos um ângulo e pensamos que a definição já esteja ali. Esse é um processo natural de pesquisa. A irrupção do objeto é que não é natural. Com o tempo, vamos vendo que a entrada dele na história depende exclusivamente de um compromisso político de busca, de uma experiência do pesquisador e bem menos do que chamamos de acaso.

Em meu caso, o objeto, o texto acadêmico, foi sendo redefinido, reconfigurado, revisto ao longo de um processo que começa antes mesmo do doutorado, e que passa por disciplinas, por viagens de estudo, por conversas entre amigos, pelas discussões no grupo de pesquisa, por conversas na fila do sorvete, pela leitura deste texto por colegas, até o momento da escrita do relatório de qualificação e, depois, a reescrita, a não escrita, a negação da escrita, a escrita-aliança[9], a tese.

Eu vinha pesquisando as instâncias de formação do professor de língua portuguesa[10], a) Instância de formação político-oficial; b) Instância de formação teórico-específica; c) Instância de formação pedagógica, que determinam uma agenda temática, fixando o cardápio discursivo onde termos que constituem o discurso dessa professora entram em circulação, até que de dentro da disciplina de *Metodologia de*

[9] Refiro-me a um tipo de aliança, de promessa, que se estabelece entre quem escreve e algum tipo de leitor, de escritor, por um compromisso de história. Lembro aqui da metáfora bíblica: "Vou estabelecer a minha aliança com vocês e com os seus futuros descendentes, e com todo ser vivo que está com vocês: as aves, os rebanhos domésticos e os animais selvagens, todos os que saíram da arca com vocês, todos os seres vivos da terra. Estabeleço uma aliança com vocês: Nunca mais será ceifada nenhuma forma de vida pelas águas de um dilúvio; nunca mais haverá dilúvio para destruir a terra". E Deus prosseguiu: "Este é o sinal da aliança que estou fazendo entre mim e vocês e com todos os seres vivos que estão com vocês, para todas as gerações futuras: o meu arco que coloquei nas nuvens. Será o sinal da minha aliança com a terra" (GÊNESIS, 9:9-13).

[10] ARAÚJO (2012).

Língua Portuguesa[11], eu vi uma saliência no objeto. Eu vi produções de alunos que optaram pela licenciatura e aconteceu de eu ver, por outro ângulo, um objeto, o texto acadêmico. Depois disso, busquei aproximações. Coloquei-me a precisão de contar a outras pessoas o que eu havia visto. Algo parecido ocorreu com a personagem do conto *Ideias de Canário*, de Machado de Assis:

> Um homem dado a estudos de ornitologia, por nome Macedo, referiu a alguns amigos um caso tão extraordinário que ninguém lhe deu crédito. Alguns chegam a supor que Macedo virou o juízo [...] No princípio do mês passado, — disse ele, — indo por uma rua, sucedeu que um tílburi à disparada, quase me atirou ao chão. Escapei saltando para dentro de uma loja de belchior [...] A loja era escura, atualhada das cousas velhas, tortas, rotas, enxovalhadas, enferrujadas que de ordinário se acham em tais casas, tudo naquela meia desordem própria do negócio. Essa mistura, posto que banal, era interessante. Panelas sem tampa, tampas sem panela, botões, sapatos, fechaduras, uma saia preta, chapéus de palha e de pêlo, caixilhos, binóculos, meias casacas, um florete, um cão empalhado, um par de chinelas, luvas, vasos sem nome, dragonas, uma bolsa de veludo, dois cabides, um bodoque, um termômetro, cadeiras, um retrato litografado pelo finado Sisson, um gamão, duas máscaras de arame para o carnaval que há de vir, tudo isso e o mais que não vi ou não me ficou de memória, enchia a loja nas imediações da porta, encostado, pendurado ou exposto em caixas de vidro, igualmente velhas. Lá para dentro, havia outras cousas mais e muitas, e do mesmo aspecto, dominando os objetos grandes, cômodas, cadeiras, camas, uns por cima dos outros, perdidos na escuridão. Ia a sair, quando vi uma gaiola pendurada da porta. Tão velha como o resto, para ter o mesmo aspecto da desolação geral, faltava-lhe estar vazia. Não estava vazia. Dentro pulava um canário. (ASSIS, 1995, p.73).

Eu vi um canário pulando quando olhei para a produção daqueles alunos. Perguntei-me sobre o dono do objeto, estudantes de uma licenciatura; sobre a condição de produção daquele objeto, um relatório de estágio para uma disciplina na Universidade de São Paulo; sobre quem o olhava, um professor. Então, eu tive a primeira ideia sobre ele, sem deixar, porém, de colocar naquela ideia conclusões anteriores:

> Quem seria o dono execrável deste bichinho, que teve ânimo de se desfazer dele por alguns pares de níqueis? Ou que mão indiferente, não querendo

[11] Durante o Mestrado participei do grupo de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, constituída pelo Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD): Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa, apoiado pela CAPES, do qual fizeram parte a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Através desse grupo, fiz uma viagem de estudos a USP, período no qual fiz a disciplina Discurso, língua e metalinguagem, no programa de Filologia e Língua Portuguesa, e acompanhei o professor dessa disciplina em outra, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

> guardar esse companheiro de dono defunto, o deu de graça a algum pequeno, que o vendeu para ir jogar uma quiniela? E o canário, quedando-se em cima do poleiro, trilou isto: — Quem quer que sejas tu, certamente não estás em teu juízo. Não tive dono execrável, nem fui dado a nenhum menino que me vendesse. São imaginações de pessoa doente; vai-te curar, amigo... — Como — interrompi eu, sem ter tempo de ficar espantado. Então o teu dono não te vendeu a esta casa? Não foi a miséria ou a ociosidade que te trouxe a este cemitério, como um raio de sol? (ASSIS, 1995, p.73).

O canário mostrou a minha falta de juízo, aliás, o meu excesso dele. Assim pensei que para vê-lo melhor deveria precisar a busca, escolher algum método e desestabilizar a ideia primeira sobre canários que cantam em lojas de belchior. Comecei a supor que era o canário, que, ansioso, esperava de mim alguma ajuda para se explicar. Tem um momento, leitor, durante a pesquisa, que o pesquisador supõe isso, que o objeto é que precisa dele:

> O canário, movendo a um lado e outro, esperava que eu lhe falasse. Perguntei-lhe então se tinha saudades do espaço azul e infinito... — Mas, caro homem, trilou o canário, que quer dizer espaço azul e infinito? — Mas, perdão, que pensas deste mundo? Que cousa é o mundo? — O mundo, redargüiu o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira. (ASSIS, 1995, p.73).

O mundo do canário era isso: *uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego.* Sabendo-me disso, agora era dar prosseguimento a escrita de minhas primeiras impressões sobre o objeto. Digo sobre o canário. Comecei a ler outras impressões sobre ele, a história propriamente *bem* dita e bem escrita por autores, gente de nome e renome; li sua filologia, a geografia que o definia, os condicionantes que o faziam entrar em circulação naquele mercado de objetos. Na Universidade, chamam isso de estado de arte sobre um canário. Depois, fui a congressos, conversei com outros pesquisadores, que, assim como eu, dormiam pouco, pensando demais naquele trabalho, que, assim como eu, falavam com empolgação de seu canário. E continuei com a escrita. Até que um dia, percebi-o estranho:

> [...] mandei comprar uma gaiola vasta, circular, de madeira e arame, pintada de branco, e ordenei que a pusessem na varanda da minha casa, donde o passarinho podia ver o jardim, o repuxo e um pouco do céu azul. [...] Três semanas depois da entrada do canário em minha casa, pedi-lhe que me repetisse a definição do mundo. — O mundo,

> respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira. (ASSIS, 1995, p.73).

O mundo era agora *um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima*. Isso me dizia que agora não poderia mais publicar as memórias que vinha construindo sobre o mundo, o canário me informava que o mundo era outro. Melhor talvez fosse desistir daquela escrita. Tomei zanga. Passei meses sem querer saber do canário. Ao encontrar alguém e, como por gentileza ou por sarcasmo, esse me perguntava sobre minhas ideias de canário, eu mudava de assunto, dizia algo parecido com “mas eu não quero falar hoje de meu objeto, não vim aqui para isso”. Quase adoeci. Já haviam se passado dois anos de minha pesquisa e eu precisava escrever aquelas memórias. Na Universidade, essas memórias recebem o nome de relatório de qualificação. No entanto, a proporção que minha necessidade de dizer algo sobre o objeto aumentava, o canário ia emudecendo. Ele não dizia nada, como se me boicotasse. Por essa época, eu personifiquei o canário. Não sei se o leitor já passou por isso. Se já, provavelmente me entenderá. O objeto esvaiu-se. Dele não se poderia mais tirar impressão alguma. Mesmo assim, eu tentava escrever no vazio. Eu tentava escrever o vazio. Um dia, desses em que parece acaso e do qual o leitor certamente já viveu, reencontrei o objeto:

> [...] — Viva, Sr. Macedo, por onde tem andado que desapareceu? Era o canário; estava no galho de uma árvore. Imaginem como fiquei, e o que lhe disse. [...] Falei ao canário com ternura, pedi-lhe que viesse continuar a conversação, naquele nosso mundo composto de um jardim e repuxo, varanda e gaiola branca e circular... — Que jardim? Que repuxo? — O mundo, meu querido. — Que mundo? Tu não perdes os maus costumes de professor. (ASSIS, 1995, p.74).

Decidi assumir os *maus costumes de professor*. Foram eles que me levaram, por fim, a um exame com gente douta, para que estes me tirassem a dúvida: estava ou não estava sem juízo. Na Universidade, esse tipo de consulta é chamado de exame de qualificação. Eu decidi contar as minhas impressões sobre aquele canário, a sua genealogia até virar meu objeto. Os doutos confirmaram que aquilo de ser instável era coisa de canário, mas que eu continuasse a busca, apontando-me alguns caminhos

para isso. Não houve o “fiat lux[12]”. Depois disso. Houve o vácuo e não o vazio. Foram meses sem olhar para o canário, sem escrever sequer uma linha sobre ele. Depois, eu viajei para outro país, vizinho do nosso, o Chile. Lá, eu olhei para canários que cantavam em espanhol. E quando estava prestes a fazer uma conclusão, muito similar com a que estava chegando sobre os canários tupiniquins, eu precisei ficar mudo de novo. Dessa vez pela perda de um grande significante da vida, o meu pai. O leitor não devia estar esperando por isso. Eu também não estava.

Depois de três meses de silêncio, eu me coloquei a precisão de continuar a investigação. Aos poucos fui me reaproximando do canário de novo. Ele já havia fugido. Não estava mais dentro da gaiola, tampouco no jardim. Eu precisei fazer um esforço para ler tudo novamente. Para rever meu percurso. Desse esforço é que nasce esta narrativa. De lá até aqui, eu recomecei a ver o canário por outros ângulos. No meu último encontro com ele, esse que chega até este texto sob a forma de tese, talvez melhor chamada de fotografia [é importante acrescentar que a escrita não dá conta de descrever o movimento da vida], o canário fez mais uma proposição sobre o mundo: “[...] é um espaço infinito e azul, com o sol por cima. Indignado, retorqui-lhe que, se eu lhe desse crédito, o mundo era tudo; até já fora uma loja de belchior... — De belchior? — trilou ele às bandeiras despregadas. Mas há mesmo lojas de belchior?” (ASSIS, 1995, p.74).

“De belchior?”. Esta é a minha tentativa de narrar para mim mesmo e, só depois, para o leitor, que “os maus costumes de professor” podem atrapalhar na apreensão do objeto. E, com isso, dizer que o canário, ou melhor, a visão sobre ele, vai sendo construído num processo. Essa é razão das abstrações. Eu entrei em várias lojas de belchior ao longo de quatro anos de doutorado. Mas entrei em outras, antes dessas. Eu vou contar sobre algumas vezes.

Em uma dessas lojas entrei assim que cheguei ao doutorado. Na Universidade, tem loja de belchior que se chama de grupo de pesquisa[13]. Lá, fui me especializando em leituras sobre um objeto, o texto. Ao olhar para o meu canário, por vezes, ele deixava de ser. Não era sequer em uma pequena gaiola. Ora entrava na história como J Pinto Fernandes, ora saía levando o nome, deixando-me sem nada.

[12] Haja luz [Segundo o Gênesis, primeiro livro da Bíblia, Deus, após a criação do céu e da terra, teria feito surgir o dia a partir desta enunciação].
[13] Faço menção ao Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP.

Escrever é *dez*escrever[14]. Alertavam-me as lições do grupo. É *dez*escrever a gaiola de onde se acostumou a ver para o canário.

A aliança que fiz com aquele grupo me punha diante do *trabalho de escrita*[15], um trabalho que me exigiu atravessar o nome já etiquetado sobre mim, ou melhor, atravessar a imagem refletida no espelho, para uma terceira margem, a da construção, num lugar vazio, de algo ainda não dito sobre mim à medida que eu também digo algo novo sobre um objeto, condição sob a qual é possível se implicar subjetivamente na escrita. Por essa compreensão, inscrevi-me na pesquisa, inscrevendo-me em um dos eixos de um dos projetos do grupo, *Movimentos de dezescrita*[16]. O objetivo geral daquele eixo, o *de analisar os mecanismos de apropriação de ideias/conceitos/formas textuais em produções acadêmicas, midiáticas e literárias, atravessando diferentes gerações de autores nos séculos XX e XXI*, foi um dos pontos de partida para a pesquisa, de onde prescinde esta tese.

O trabalho de escrita me colocou diante da necessária feitura de perguntas diante de minha (s) a(s) identidade(s); diante de exercícios de forasteiro, para então retornar a leituras sobre o objeto, da primeira a mais recente.

---

[14] A noção de dezescrita foi cunhada por Barzotto (2012) durante a preparação para o VIII WORKSHOP do GEPPEP, PRODUÇÃO ESCRITA E PSICANÁLISE. Tomo a noção de dezescrita na acepção de desfazer as construções intelectuais previamente feitas para construir algo novo. O termo tem ainda duas acepções: 2) a de pluralidade. Daí a presença do numeral “dez” e 3) a de avaliação positiva.

[15] O trabalho de escrita está em Riolfi (2003). A ideia de trabalho via escrita compreende que escrever não é uma atividade que se dê espontaneamente, mas de maneira ficcionalizada. Essa ficção textual dar a ver os fragmentos de textos que compõem a escrita: textos lidos, experiências vividas, conversas, textos ouvidos. Esse é também um trabalho de filiação e memória.

[16] O Projeto *Movimentos de dezescrita* parte da proposição de que a escrita está em movimento: a) do ponto de vista de quem escreve, é necessário movimentar a própria palavra para produzir um texto passível de interpretação pelo leitor; b) do ponto de vista de quem lê, um texto pode gerar movimentos, alterações, transmudações; c) do ponto de vista do processo por meio do qual se escreve, a análise das diversas versões de um texto mostra que as palavras movimentam-se com maior ou menor propriedade até que venham a se depositar na fixidez de uma versão considerada final. No trabalho com os dados, os propósitos de análise se estruturam em seis eixos. Esta pesquisa se inscreve no segundo: estudo diacrônico da apropriação de ideias na produção intelectual.

3. Eu, etiqueta?: aproximações ao sujeito

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho.
(Eu, etiqueta/Drummond)

Nem só um nome de batismo. Nem só o de cartório. O nome. Trabalho de feitura constante, de um processo identificatório, que me exige uma atitude de constante criação diante de quem eu sou enquanto eu sou, enquanto escrevo.

Uma pergunta ao menino: O que está escrito? Etiquetas ou palavras? Antes que o nome, inscrito na capa deste suporte, por onde este texto é lido, atropele a minha nascença, eu devo dizer de um nome mais inventado do que de batismo. Acredito que essa inscrição localize o leitor no mapa de minhas escolhas, das que faço ao analisar os equívocos da língua, do texto, do discurso, e da vida.

Eu nasci menino. Não nasci professor. Nasci nos verdes campos alagados de búfalos, com cheiro de rio. Não nasci no Estado do Maranhão. Nasci de um lavrador e de uma mulher que ensinava a escrever palavras. Não nasci de um semianalfabeto e de uma professora primária. Nasci das toadas de boi, das cantigas de tambor de crioula, dos causos que ouvia quando faltava luz. Não nasci da Literatura. Essa é a minha nascença palavreada, ousadia inventada. Eu, etiqueta?

Sou filho de dois nordestinos, maranhenses, pinheirenses, gente que não dormia porque acordado é que se cria filho. Com meus pais, aprendi desde cedo a desaprender o uso da palavra superação em CAIXA ALTA. Com eles, aprendi a abrir mão da síndrome da vitória, dessa que pode afetar quem nasce pobre, neto de índios e de negros, na zona rural de um munícipio no interior do Maranhão. E chega ao Ensino Superior. Uma síndrome que ratifica a ideia de que pobre que vence, vence por esforço próprio, de que pobre que estuda é antes de tudo um forte. Eu prefiro disputar o sentido das palavras. Eu não tenho a força que está naquele esforço próprio. Por isso escolhi as letras, meu jeito de construir um lugar de fala. Sou fraco demais para derramar suor sobre a terra. Percebi isso desde cedo e desde então me aproveitei das palavras, minha principal fraqueza até hoje.

Talvez por isso não tenha a pretensão de ser feito de superação. Quem nasce nas terras em que nasci aprende com a teimosia, com a implicância que uma ideia na cabeça pode gerar. Por teimosia, meus pais decidiram que embora os filhos

aprendessem que o nome da escola em que estudavam levava nome de político, assim como a rua em que morávamos, saberíamos de outros modos de nomear escolas, de nomear ruas, de outros modos de dissentir do político, saberíamos escolher filiação e trabalho.

Por teimosia eu escolhi fazer Universidade. Isso começou lá na Escola Pública. Foi lá que um professor falou, no Ensino Médio, que dificilmente alunos marginais ingressariam nessa coisa chamada Ensino Superior. Não éramos eleitos para ter suficientemente condições para isso de ser aprovados em vestibular. Eu, marginal? Eu precisei bem o discurso do professor. E precisei passar num Curso Técnico em um Instituto Federal, contrariando a condição que parecia não ser a minha; precisei ganhar um concurso de redação promovido pelo Serviço Social do Comércio - SESC para estudantes das redes públicas federais e estaduais e para estudantes da rede privada de ensino. Como prêmio, recebi clássicos da Literatura Brasileira e a publicação da redação em um jornal local. Depois disso, eu queria inventar outras precisões e precisar outras escritas. Eu, escritor? A escrita seria meu lugar de trabalho. O ofício de escrever podia ser mesmo uma profissão. Foi por essa ocasião que comecei a pensar no Curso de Letras.

Naquele ano, 2001, fui aprovado no Programa Seriado de entrada na Graduação – PSG para Letras, Português/Espanhol, e no vestibular tradicional para Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. A Pedagogia chegou a mim por influência dos textos que minha irmã mais velha trazia para casa. Eu gostava de aprender palavras novas. Um dia, ouvi a palavra conceito pela primeira vez, achei que fosse a certeza de que aquela carreira também poderia ser minha. Pouco depois, ouvi a palavra paradigma e já me considerava *praticamente* um pedagogo. Meu um vocabulário. Eu, pedagogo?

Para meus pais, ser alguém na vida só era possível através dos estudos. Para mim, ser alguém através dos estudos era levar o nome deles adiante, sem deixar de ser filho. Por esse desejo, quis fazer dois vestibulares, quis ser alguém por um compromisso de plural. Eu, filho dos meus pais. Só hoje, no momento em que o leitor conhece este texto, eu sei que para ser plural não precisaria ser mais de um: professor de português e de espanhol, professor de português e pedagogo.

Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,

Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés
(Eu, etiqueta/Drummond)

Precisei começar o curso de Letras. Eu tinha 18 anos quando assumi ser professor. Depois de fazer as disciplinas pedagógicas, comecei a voltar o meu interesse para área de ensino de língua portuguesa. Logo em seguida, passei em um processo seletivo para professor estagiário no Serviço Social da Indústria – SESI para o trabalho com Jovens e Adultos. Apesar de cursar Letras e Pedagogia, eu não sabia como alfabetizar alguém. O que eu sabia era o nome de alguns teóricos, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky. Eles eram leituras obrigatórias, com as quais eu me inseria numa comunidade acadêmica, com as quais eu falava do compromisso político do professor, com as quais eu classificava as fases de alfabetização. Minhas palavras falavam mesmo de produtos que eu nunca havia experimentado. O discurso que eu consumia não me ajudava a pensar nos problemas que eu vivia em sala de aula, porque aquela experiência dos autores de referência não era a minha experiência. Eu comecei mesmo a pensar em que medida ler Paulo Freire fazia de mim um discípulo dele. Eu, Freiriano?

Enquanto isso me lembrava de Graciliano Ramos. Quando entrava em sala, lembrava-me de sua *Infância*: "[...] Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. [...] Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, por que não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? [...]" (RAMOS, 1995, p.91.)

3.1 Eu, professor?

Uma de minhas principais expectativas no curso de Letras foi o Estágio Supervisionado. Lá, eu aprenderia a ser professor. Quando os Estágios chegaram, dois anos depois de minha prática em sala de aula, uma constatação nada favorável: não havia relação entre educação e linguagem, entre educação e ensino de língua. Eu já questionava o Estágio extracurricular, se fonte de pesquisa e de formação ou de expropriação da mão-de-obra barata do estagiário. Naquele momento, comecei a

interrogar se o Estágio Curricular era componente de formação ou de deformação do sentido da aula nas escolas-campo, uma vez que éramos os estagiários que assumíamos as turmas dos professores titulares.

Comecei a ver o estágio como um momento de transição sem, entretanto, a transposição de papéis, porque quando assumia a regência de uma sala estava ali autorizado na condição de aluno com a insegurança de não saber como e o que fazer com o que havia aprendido nas disciplinas anteriores, numa situação real, mas que se apresentava teatralizada. Por isso, o Estágio figurava para mim como um ritual de passagem para o momento em que saber sobre alguma coisa já não era suficiente. O ensino, nessa perspectiva, parecia assumir um caráter meramente transmissivo, alimentando a repetição não só do conteúdo, mas da experiência alheia. As aulas eram aulas não assumidas. Então, aprender a ser professor era aprender a não assumir as próprias aulas?

Isso tudo fazia a experiência do Estágio colocar em questão o que eu compreendia por formação de professor de língua portuguesa. Naquele momento, eu começava a entender que a relação entre a educação como um processo formativo e a linguagem, meu objeto de trabalho, não se dava por questões especificamente pedagógicas que envolvem o professor em formação e, em consequência, sua prática. Era esse o problema que tinha que enfrentar: o meu objeto de trabalho parecia não fazer sentido para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Era insuficiente transmitir as regras gramaticais, as lições sobre texto, os conteúdos específicos da área de língua, uma vez que o processo de produção de conhecimento através da linguagem e, pelo contato entre professor e alunos, é que estava limitado. Eu precisava rever minha formação. Mas eu não sabia como fazê-lo.

Eu ouvia, por essa época, *correr* pelos *corredores* da universidade, desculpe-me a tautologia, o discurso de que só através do ato investigativo de meu processo de formação era possível começar a rever a minha posição de professor. O Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão naquele ano de 2004 contava com apenas um grupo de pesquisa voltado à sociolinguística, o objetivo era mapear o atlas linguístico do Maranhão. Mas o meu pai também não lia, ele também não escrevia. Talvez o meu compromisso com a educação estivesse nisso. A imagem da primeira escola lá no povoado onde nasci sendo levantada por ele; a minha mãe, a primeira professora primária, essa história me pregou foi uma sina.

3.2 Eu, pesquisador?

Precisei frequentar um grupo de pesquisa no Curso de Pedagogia. A concepção de ensino, pesquisa e extensão que sustentava aquela Universidade entre os anos de 2002 a 2007, período em que fiz ambas as graduações, era pouco ampliada. Eram raros os grupos de pesquisa e com escassas vagas. Lá, comecei uma pesquisa, ainda orientado pela leitura de *Infância* de Graciliano Ramos, especificamente por uma cena descrita por ele:

> Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almaço numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levaram. Não tinha tido a curiosidade de informar-me: estava certo de que seria entregue ao sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja. Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordia, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar. (RAMOS, 1995, p. 98-99).

Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Talvez fosse isso o que mais chamasse a minha atenção. Estava ali a proposição da pesquisa: *(In)disciplina e relações de poder no cotidiano escolar: um estudo de caso na Unidade de Educação Básica Bandeira Tribuzzi, no Município de São Luís – MA*. Enquanto eu ia à escola para a observação de aula, lia autores, como Norbert Elias e Michel Foucault, que era para começar o trabalho de escrita. De uma escrita que prescindisse do discurso do outro, mas sem tomá-lo como posse. Esse era o princípio que negava a reprodução. Então escrever não era o mesmo que possuir o discurso do outro? A única certeza, correr o risco de escrever e assumir, ainda que minimamente, uma posição diante dos textos lidos. O desafio de fazer uma pesquisa se conciliava com o de escrever um texto próprio.

Na pesquisa, o meu objetivo ia sendo o de compreender a relação de interdependência entre o cotidiano escolar e a natureza das “queixas” mais frequentes que os alunos ou seus responsáveis apresentavam à Promotoria da Educação de São Luís. Minha hipótese, bem menos minha do que o possessivo indica, era a de que a indisciplina escolar seria a principal reclamação. No entanto, ao ter conhecimento das “queixas” levadas à Promotoria, de janeiro a julho daquele ano, 2005, a indisciplina não era objeto. Sequer era mencionada. Mas como não era objeto se havia bibliografia dizendo isso, se todo o tipo de gente que ia à escola, pais, professores, pesquisadores, promotores da educação, diziam ser a indisciplina a causa do não aprendizado dos alunos? A invenção do objeto parecia ser superior à realidade da escola. Pouco importava a descrição dos dados. Havia uma agenda temática a ser cumprida. As principais queixas tratavam de violência, abuso sexual, casos de entorpecentes, constrangimento. Não havia nenhuma ocorrência de casos de indisciplina.

Passei a desconfiar daquele objeto, dando início a uma espécie de desfamiliarização de suas principais proposições e explicações que, na maioria das vezes, já se encontravam cristalizadas nos discursos pedagógicos. Com base nisso, redimensionei aquele objeto na medida em que compreendi que a indisciplina tinha um lugar e um agente autorizado na própria escola para ser responsável pelo seu registro e/ou punição. Assim como fazia parte de uma demanda teórica criada, em grande medida, fora da escola.

Passei a questionar a denominação de aluno indisciplinado. A denominação parecia vir de outro condicionante, se a indisciplina havia, era preciso também criar o seu agente. Em alguns casos, alunos que apresentavam alguns distúrbios de natureza cognitiva, mais conhecidos como distúrbios de aprendizagem ou mesmo de natureza comportamental eram colocados na categoria de indisciplinados. Isso foi me dando condições para pensar no significado da (in)disciplina com base nas relações de interdependência que o aluno estabelece com outros sujeitos nas diferentes redes de sociabilidades nas quais está inserido, dentre estas, a escola e a sua arquitetura. Fui compreendendo haver mecanismos de circulação do discurso sobre o aluno indisciplinado. À época eu não tinha condições de perceber mais do isso, de discutir essa proposição. Fui até o caminho possível: a indisciplina podia ser produzida pela

própria escola, desde que esta estivesse situada no espaço de poder sob o qual circulam professores e alunos, sob a qual circulam orientações de livros e teorias.

Paralelamente a essas constatações e a dinâmica de leitura diante de textos que me colocava aquela pesquisa, eu defendi a Monografia do Curso de Letras, intitulada de *Da ambiguidade estrutural a ambiguidade discursiva: os efeitos de sentido do texto publicitário*. Esse trabalho foi a minha primeira aproximação com a análise do discurso de linha francesa. Na ocasião, não sabia muito bem fazer a distinção entre autor e comentador. Nem supunha haver esse tipo de hierarquia e *status*. Seria mesmo capaz de colocar autores de diferentes linhas teóricas para conviver harmonicamente na mesma seção de um capítulo. O problema era o suposto apagamento da disputa de sentidos. O que eu chamei de ambiguidade discursiva ao ler os textos publicitários era uma espécie de confluência de discursos, o que Pêcheux chama de interdiscurso. Mas eu não havia aprendido essa nomenclatura ainda. Ali me dei conta de que um problema sempre terá outro nome, mais pomposo, mais “famoso”, e que entrar numa comunidade científica pode significar aprender um dicionário de termos para em seguida chamar um problema por um nome dicionarizado.

4. Exercícios de forasteiro: as identidades

[...] Numa habitação numerada
fará depois a barba ante um espelho
que não voltará a refleti-lo
e parecer-lhe-á que esse rosto
é mais inescrutável e mais firme
do que a alma que o habita
e que ao longo dos anos o vai lavrando.
Cruzar-se-á contigo em qualquer rua
e tu só notarás que é alto e grisalho
e que olha para as coisas.
[...]
Na intensa penumbra, o desconhecido
crer-se-á na sua cidade
e surpreender-se-á ao sair numa outra
de uma outra língua e outro céu.
(O forasteiro/Jorge Luís Borges)

O Forasteiro[17] em Borges é aquele cujo rosto está em constante invenção, feito um nome. Esse homem lavra a sua identidade, por isso, ela seria mais bem enunciada em estado plural, como movimentos identificatórios. O forasteiro é esse, que, a partir de uma visão mutável de si e do lugar de onde fala, se analisa de fora e, nesse processo, vai se constituindo. Às vezes se olhar de fora exige estar em outro país. Aqui o forasteiro se equivale ao estrangeiro. Às vezes se olhar de fora exige estar no próprio país, no lugar que lhe foi posto como próprio. Aqui o forasteiro se equivale ao estranho. Algumas experiências do doutorado me levaram a rever o nome que assumo por um exercício de estrangeiro, mas foi esse mesmo exercício que me trouxe memórias de quando eu me vi estranho. Para começar a contar disso, eu recolho mais um fragmento de memória de minha leitura de *Infância*, de Graciliano Ramos:

> [...] Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me num embrutecimento admirável. (...) O outro mistério, o que se referia a pontos, vírgulas, parênteses e aspas, estirava-se demais e produzia um sono terrível. Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante de minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe.

[17] Forasteiro: pessoa que vem ou é de fora do lugar onde se encontra; estrangeiro; peregrino. In: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-12-18 01:34:08]. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/forasteiro.

> Abominei Camões. E ao barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto. (RAMOS, 1995, p. 110-111).

Eu sou do interior. De uma microrregião. De uma cidade de pouco mais de 78 mil habitantes. Eu não sou da cidade. Sou da zona rural. Pacas. Esse é o nome do povoado onde nasci e cresci até precisar sair de lá para estudar na capital do Estado, São Luís. Eu sou filho da língua de minha mãe, da língua de meu pai, da língua das minhas avós. Minha avó materna é do Maranhão. Meu avô saiu da Paraíba. A minha avó paterna é do Acre. Meu avô saiu da Bahia.

Eu só me dei conta de que eu era no entre eles a primeira vez que precisei falar como se ascendesse de outra família, da família de Camões. Mas ao contrário de Graciliano Ramos, sabedor de minha língua, fui compelido a ignorá-la. Isso aconteceu na Universidade, no primeiro ano do Curso de Letras. Depois do acontecido, eu passei anos sem essa lembrança. Ela reapareceu para este texto.

Eu falava *in*dentidade. Meu pai também. E o pai de meu pai também. A gente era o que tinha que ser quando falava assim. Na Escola, eu nunca tinha sido repreendido. E nem a minha amiga que falava *bassoura*. E nem a professora que nos mandava *se alembrar* das lições de gramática. Mas quando eu entrei na Universidade, entrou na minha língua a disciplina de Linguística e, com ela, os *barões assinalados*. Meus colegas de classe, alguns dos quais também vinham do interior do Maranhão, riam quando eu falava de minha i*n*dentidade, ao que me diziam que eu deveria mudar o registro quando estivesse lá, naquele lugar, naquele grupo. Respeito é bom e a sociolinguística gosta. Respeito é bom e todo o vocabulário aprendido naquela disciplina era para isso. E os livros também. E os autores. E a gente séria que fazia pesquisa. E eu só tinha que apagar, quase que ligeiramente, a minha filiação, para me colocar no lugar do respeito. Para receber o benefício da tolerância. E falar de minha identidade. E das filhas do Mondego.

Eu cheguei a pensar em mudar de identidade, apropriando-me das honrarias de *barão de Macaúbas*. Um dia, eu voltei, lá pelo último ano da graduação, a casa de meus pais. Tomei bênção ao meu pai, troquei com ele meia dúzia de palavras, todas elas bem envernizadas com a tinta do universitário, que agora, afinal, eu tinha

conquistado a honra de ser. Quase. Meu pai, sem dizer quase, aconselhou-me: - A gente não estuda pra ficar abestado[18], meu filho. A gente estuda é pra ficar sabido.

Avizinhei-me de identificação contrária a dos barões. Para trás ficaram o tempo de eu menino, da idade dos sete anos. Hoje, identidade é palavra de ordem, palavra-produto. Comercializada que só ela nos mercados linguísticos. Há, inclusive, feiras de identidades, de todos os tipos, uma mais i*n*dentidade do que a outra. E o consumo do vocabulário parece colocar todo mundo dentro do Paratodos[19].

4.1 Primeiro exercício de forasteiro: a negação do homem-anúncio

Meu isso, meu aquilo.
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências.
[...]
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade [...]
(Eu, etiqueta/Drummond)

Uma das ações do GEPPEP é o contato com universidades internacionais. Um dos objetivos com essas ações é o ensino de português, via para a discussão da produção do conhecimento na Universidade. Eu assumi esse objetivo e, algumas vezes, eu fui para além-mar.

A primeira vez que morei fora do país, Bulgária, eu não soube ser brasileiro típico. Um dia eu fui convidado para uma festa de um amigo sem me saber indo na condição de “anúncio”: Presença de brasileiro e de caipirinha. Eu ri. Eu costumo rir, de ironia ou de graça. Mas a *bebidis brasilis* não aconteceu. E não por falta de gentileza. E não porque meu trabalho ali era o de falar de pesquisa na Universidade ou o de ensinar português. É que justo naquele dia havia saído de casa sem levar

[18] 1. Metido a besta, o que no Nordeste, pode ter a mesma acepção de erudito, ou melhor, de sujeito metido a erudito; 2. Do sujeito que nega a sua *indentidade*.
[19] Refiro-me ao primeiro trecho dessa composição de Chico Buarque: O meu pai era paulista/Meu avô pernambucano/O meu bisavô, mineiro/Meu tataravô, baiano/Meu maestro soberano/Foi Antonio Brasileiro.

meu limão e a minha cachaça. Seria bom demais para ser verdade, porém nem toda caipirinha anda por aí com sua boa dose de brasileiro.

A segunda vez que me aconteceu de precisar, em outro país, separar *o verbo ser* do verbo *estar,* eu coube menos ainda dentro do genérico Brasil. Eu vinha das terras de entremeio. Maranhão. Norte ou Nordeste: essa era a questão de quem desconhecia da geografia e de quem optava por isso. A minha questão era outra, afinal onde estou no *mapa mundi* se não sei dançar *carimbó*, se não danço *forró,* se o traço mais conhecido que me liga aos Estados do Pará e do Maranhão é *"um éguas*" [20]? Ao falar de lá, as pessoas me perguntavam se era perto *assim tipo* da Bahia, ao que eu respondia que *tipo sim*. Tipo é tipo um comparativo que pode acentuar grandes distâncias, em São Paulo tipo pode ser tanta coisa. Na fala, funciona até como vírgula. Eu dizia ser na mesma região, mas não a mesma coisa. Ao falar de mim para os outros, as pessoas diziam que eu era de perto da Bahia. De quase Bahia. Da Bahia. O baiano. E, assim, à medida que a Bahia ia chegando, eu ia partindo do Maranhão, de Pinheiro, de Pacas.

A terceira vez que fui como quem quase é de um lugar eu era a cota de uma região. Ao passo em que eu me sabia uma parte de um povoado entre os de uma cidade dentre tantas de um estado do nordeste, os outros me sabiam uma região inteirinha. O nordestino do Brasil. O brasileiro *do* nordeste. Nessa marca de origem, a diluição de uma singularidade. Mas o discurso que supõe esse tipo de cota se sustenta no consumo de uma singularidade. A transformação de um termo, marca de um empoderamento social e político, em produto implica uma alienação linguística[21]. Sob essa alienação procede-se um mascaramento discursivo em torno do significa ser o brasileiro do Nordeste para um Programa de Bolsas[22] de um Banco Internacional, europeu, que visa o multiculturalismo como parâmetro de seleção.

A quarta vez que morei fora do Brasil foi dentro do Brasil, São Paulo. Mas durou pouco. Três minutos e uma resposta. - Como você veio do Maranhão para cá: - Desde a invenção do avião quem mora numa oca, toma banho de rio e anda de

[20] Expressão interjetiva muito usada em regiões desses dois estados. A entonação determina o sentido, podendo ir desde uma louvação a um xingamento.
[21] Essa discussão é aprofundada na segunda parte desta tese com base nos estudos de Rossi-Landi (1985), na noção de linguagem como mercadoria.
[22] Refiro-me a uma seleção entre os 11 mil brasileiros que concorreram a sete bolsas pelo Banco Santander para Estágio na Espanha, durante o ano de 2013. Os candidatos foram selecionados por regiões. O Norte e o Nordeste foram tomados como mesma região.

canoa também pode voar em máquinas. Além de ser mais prático dá para economizar a energia dos braços.

A quinta vez que morei fora talvez nem esteja nesta cronologia. Eu dei uma oficina em uma universidade no Chile, a oficina recebeu o nome de “Brasis or not Brazil”. A gente ouviu umas músicas e fez uma coisa bem simples, analisou algumas imagens que são construídas e difundidas sobre o *Brezil.* Esse grafado com Z, o mesmo que não conhece o Brasil daquela *Querelas*[23] que Elis Regina cantou. Por aí comecei a pensar sobre diversidade étnica e cultural, e nesse discurso, ora exigido, ora exigência, ora pasteurizado, ora libertário, que leva a discutir tudo que seja mais do que um. Nisso, queria questionar o perigo que é supor o óbvio sobre o brasileiro, naturalizar esse óbvio. Depois da oficina, uma jornalista da imprensa local veio me entrevistar. No meio da conversa, ela me fez uma habitual pergunta: - E você, quem é? Fale um pouco de você. Fiquei pensando que, às vezes, estamos lá, reclamando pelo *s*, marca de plural no Brasil, quando se é convocado a retirar essa mesma marca para falar de si. Parece soar simples imaginar-se diverso, multicultural, miscigenado. Mas a história também é outra, *são outros 500*; e desses, os meus poucos e tantos anos apontam para a tarefa diária que é ser um isso de singular, começando pela narração da própria experiência, negando a condição de homem-anúncio.

4.2 Segundo exercício de forasteiro: língua minha. Minha Mátria.

Quando eu morei na Espanha[24], eu me dei conta de que talvez não tivesse aprendido a falar espanhol nos quase 5 anos de Curso de Letras. Talvez não tivesse aprendido pelos livros que li, pelos que encenei, pelos textos que escrevi, pelos diálogos que decorei, pelas apresentações que fiz com meus amigos de mesma habilitação. Talvez não tivesse aprendido com as professoras que anos a fio me ensinaram sobre gramática, sobre pronúncia, sobre literatura e não só a latino-americana. Lá, no Norte da Espanha, para ser mais exato, eu me dei conta de que o espanhol que eu falava não era o mesmo que eu havia aprendido. E sem *talvez*, que é palavra que ameniza demais. O fato deveria ser este: como o falado não era igual ao escrito, nem se podia falar de aprendizado. Afinal, o erro é do falante. A língua é

[23] Refiro-me especificamente aos trechos “O Brazil não conhece o Brasil/O Brasil nunca foi ao Brazil”.
[24] Passei um semestre na Espanha, na Universidade de La Rioja, por um Programa de bolsas concedidas pelo Banco Santander.

que sempre tem razão. E quanto mais branca e europeia, mais racional ela se quer. E quanto mais oposto é o falante dessa língua, menos ele é quem sabe das coisas.

Quando eu entrava em alguma loja e perguntava algo em espanhol, os vendedores me ouviam e faziam “face” de que não estavam entendendo nada. O fato de eu estar ali era a maior parte da falta de compreensão. A outra, a menor delas, é que era o fenômeno linguístico em si. Mas eu falava. Resistia. Insistia. A tradução que eles faziam para o inglês era imediata. Meus diálogos entravam automaticamente na função legenda. Outra voz, mais alta do que a minha, reunida no meu fenótipo, na minha origem, no meu sotaque, se sobrepunha ao áudio. Mas eu falava. Resistia. Insistia. Algumas vezes, sem paciência, eles cediam. Eu até levantei a hipótese de que, no comércio, seja na Espanha, seja em qualquer lugar do mundo, o inglês é a língua que predomina, por isso, a tradução. Por isso qualquer língua “bem falada” deveria mesmo passar pelo domínio dessa informação. Aos poucos, a hipótese, eleita mais por sátira do que por crença, foi sendo colocada de lado. O espanhol que eu falava na Espanha tinha de mim o mesmo sotaque com que eu falo a língua de meus pais, de minha cidade, de meu Estado, do Brasil de onde eu venho. O meu sotaque é também a conquista do meu lugar de fala. Por que a tradução para o inglês, ideário universal, se quem faz a tradução menos automática, porque histórica, sou eu? Se qualquer que seja a língua que eu fale, inglês, francês, italiano, espanhol, português, será sempre marcada pelo meu lugar de pertencimento?

Foi ali que fui percebendo a importância de assumir essa capacidade de transformar qualquer língua na língua de minha aldeia. Hoje, não me interessa mais saber falar a língua espanhola. Antes, interessa saber falar através dela. É que agora me importa mais assumir esse posicionamento político de sujar as línguas que eu aprendo, de deitar no chão com elas, de lhes rasgar o verbo, de jogar na lama algumas de suas regras, e de fazer com elas, filhos, e dar a eles sentido em meu nome. No nome que me pertence quando essa língua também é minha.

A minha experiência no Chile[25] foi diferente. Sempre que eu falava com alguém em espanhol, eu sentia que eu recuperava tudo o que eu aprendi nos meus quase cinco anos de Curso de Letras, que essa era uma recuperação reparadora na medida em que as experiências não só no espanhol como em todas as outras línguas que estudei iam sendo adicionada a essa. Nos Andes, as tentativas de tradução

[25] Passei três meses no Chile como Estágio Sanduíche na Universidade de La Serena, norte do País.

simultânea foram menores. Há fronteiras, é verdade, entre os *hermanos*, linguísticas, inclusive. Mas o modo de processamento é diferente do que se dá além-mar. De minha parte, continua havendo um esforço de resistência, de insistência. Eu falo essa língua em meu sotaque. Sem disfarces. Mesmo quando eu escrevo nela, eu sei das distâncias que só aparentemente são menores. A escrita é boa para isso de aparentar a diminuição de distâncias. Em cada construção que a gramática exige há outras gramáticas em estado de ausência. E a ausência, essa ausência assimilada, não é falta. Já ensinava a poesia ao poeta[26].

No meu sotaque qualquer língua é minha. Minha Mátria.

4.3 Terceiro exercício de forasteiro: a escrita antropofágica

Assim que eu cheguei ao Chile para uma temporada de estudos doutorais, eu vi, depois de uma conversa com um amigo chileno, um vídeo sobre a "Descolonialidad del poder", de Aníbal Quijano. Quem faz pós-graduação em Ciências Humanas já deve ter se deparado com algum francês. "Fucaulti". "Burdiê". Dois nomes, indícios. Indícios de um domínio epistêmico que "bocupe" nos atinge. A lógica das citações, na escala do texto e a lógica das agências de fomento de pesquisa, na escala das determinações políticas e econômicas são provas de que muito é preciso caminhar para deixar para trás um modelo de produção de conhecimento fundado no eurocentrismo, ou melhor, que toma como produção do conhecimento apenas aquilo que vem de fora. A identificação não é só com o outro, mas é também de onde esse outro fala. Um outro estrangeiro.

A essa altura o leitor já deve ter se dado conta de que eu fiz um esforço para, até aqui, não citar estrangeirismos. Mas é esse mesmo leitor que vai se deparar, no meu texto, com uma base teórica predominantemente francesa. Quanto a isso, devo lembrar que esse foi o meu modo de fazer um exercício *antropofágico*[27]. Aproveitar

---

[26] Ausência/Drummond.

[27] Foi Oswald de Andrade que, aprofundando a ideologia da Poesia Pau-Brasil, propôs o movimento antropofágico brasileiro. Antropofágico tem um caráter metafórico. Diz respeito à deglutição crítica tanto da cultura do outro externo, como a europeia, quanto a do outro interno, a cultura latino-americana. A questão não era a negação da cultura estrangeira, mas a sua imitação. A negação era da cópia, da suposição de que conhecimento bom é conhecimento de fora. Essa ideia, que deu origem ao Manifesto Antropofágico foi uma das principais contribuições do modernismo brasileiro para a produção das artes no Brasil. A proposição de Oswald de Andrade era "Devoração cultural das técnicas importadas para reelaborá-las com autonomia, convertendo-se em produto de exportação" (Oswald de Andrade em "Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha" (Revista de Antropofagia, ano 1, n. 1, maio

da cultura estrangeira, usá-la, sorvê-la, e, a partir dela, fazer um trabalho, meu trabalho de escrita.

Penso ainda que em tempos de diluição de fronteiras de posições políticas há que se tomar cuidado com a consideração de Anibal Quijano: "porque no se puede continuar trabajando con una ideología política de izquierda, fundada en una epistemología de derecha"[28]. Quero dizer com esse cuidado que o mais importante na negação de um padrão epistemológico eurocêntrico é a negação da cópia de uma cultura científica, a ponto de proceder a uma estagnação no estado de produção de conhecimento. A América Latina não deve ser pensada em termos homogêneos, como uma comunidade científica submetida aos autores europeus ou norte-americanos. Uma posição de direita pode ser assumida em cada escrita, individualmente. Com isso, não estou negando a identificação à produção latino-americana, que põe em circulação seus autores no mercado teórico. Minha proposição é que a escrita antropofágica seja um caminho para a resistência.

De certa forma, parece óbvio dizer que é preciso conhecer as formas históricas de dominação teórica para ter condições de negá-las ou mesmo de avançar a partir delas. Mas em tempos em que certos óbvios precisam ser ditos, talvez não seja demais dizer que a filiação começa por um estado de alienação. Só posteriormente, se dá o processo de tomada de posição. A implicação subjetiva em uma pesquisa, no modo de lidar com uma teoria, de mobilizar um conceito, também é resistência.

5. Leituras: reminiscências sobre o objeto

As experiências de forasteiro me trouxeram reminiscências sobre o objeto. Aqui, elas aparecem com o nome de leituras. Tomo reminiscência como o processo de reconstituição de ideias, conhecimentos, de impressões adquiridos anteriormente. Nesse sentido, tem a mesma acepção de memória[29], de um trabalho de memória.

---

de 1928). A partir dessa ideia da antropofagia, penso que a produção de ciência também poderia ser pensada por essa metáfora. A relação de filiação via escrita igualmente pode se valer dessa imagem.

[28] QUIJANO, A. Descolonialidad del Poder. *In: Clacso TV* [Vídeo]. Peru: Universidad de Ricardo Palma, 2015.

[29] Reminiscência in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-12-16 18:36:56]. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/reminiscência.

5.1 A primeira leitura: a leitura-anúncio

Foi só recentemente que me dei conta de que sempre estive diante de um clássico problema: a promoção de sentidos. Eu tinha cinco anos de idade quando li o primeiro texto: “Armazém Paraíba. Sucesso em qualquer lugar.” Do ônibus, aquele *outdoor*, no meio da estrada, me chamava para a composição do seguinte sentido: sucesso em qualquer lugar. Lá, na estrada de Pinheiro a Pacas, chão batido, o sucesso do Armazém Paraíba era *efeito*. Foi a minha mãe quem me disse, pela primeira vez, quando anunciei orgulhoso, eu já sei ler, - E o que está escrito, meu filho?

Essa pergunta me tirava do protagonismo da cena. “E o que está escrito” me parecia uma espécie de personagem a quem eu, o leitor, deveria dar a voz. Sem isso, nada feito. Nenhum feito. Leitor nenhum. “E o que está escrito” deixava de ser personagem e era a ordem. Diga o que está escrito, assim ficava melhor. Ler era um imperativo, sem o qual não haveria leitor. E o leitor era aquele que dava a voz a um texto, mas a um texto que já tinha voz. Tratava-se de vozes sobrepostas. Quando penso em uma voz sobreposta a outra voz, vem como imagem aquele fã que gosta muito de um cantor, que sabe todas as suas músicas decoradas e, ao colocar o disco para tocar, canta por cima da voz dele. A emoção com que interpreta a música, o manejo com a letra, a “imitação quase idêntica” da voz, vai lhe dando a impressão de que o timbre do cantor é o seu, de que a letra da música é sua, de que ele e o ídolo são a mesma pessoa até que “o ídolo sou eu”. Esse processo, muito parecido com o do leitor que apenas lê por cima da leitura de alguém, chegou a mim só agora. É que ler é ler a experiência. Com cinco anos de idade era difícil entender isso. Hoje é que eu sei. Ler não era o mesmo que identificar as vozes no texto. Muito menos a minha. Ler era então assumir a voz de outros sujeitos, a de um que fazia sucesso em qualquer lugar e a de outro que anunciava esse sucesso. E a minha, que anunciava o sucesso que era já saber ler.

“E o que está escrito” nos colocava, a mim e aqueles *outros* diante de um mesmo objeto: o texto. E por via expressa, diante de distintos sentidos. Aqui estava a minha primeira procura, à época não nomeada e tampouco sabida.

Eu já sabia de cor aquele *slogan*. Todos os dias era anunciado no rádio, bem no horário do almoço. Armazém Paraíba. Sucesso em qualquer lugar. Mas naquele

dia, pela janela, eu reconheci as palavras. Do *outdoor* elas se ergueram para mim, mesmo com a velocidade do veículo pondo distância entre nós: entre mim e o sucesso.

O sucesso em qualquer lugar tinha de sagrado a onipresença. Era a palavra que se abria para o mundo e o mundo para mim se abria. E não era apenas a palavra que isso anunciava. Era eu. Eu, o leitor. Ao ler, eu anunciava a promoção daquele sucesso. E me anunciava: Eu já sei ler. E anunciava o meu próprio sucesso.

Havia uma espécie de ética, um tipo de rio no qual as palavras iam sendo banhadas até chegarem à gente. Eu sabia que havia. Talvez fosse isso o que levava o sucesso do Armazém Paraíba adiante. Então ler o que estava escrito tinha mais a ver com identificar essa ética do que com dar voz a um texto que já tinha voz. O problema não era reconhecer o formato do texto: uma propaganda; o tipo de linguagem: a publicitária; o tipo de suporte que o veiculava: o *outdoor*. E o que estava escrito era outro imperativo: a promoção do sentido que ganhava o Armazém Paraíba enquanto eu ganhava o título de leitor das primeiras letras. Essa foi a primeira vez que esse tipo de leitura se apresentou para mim, a leitura promocional. Depois disso, esse problema voltou várias vezes até ser o começo de um caminho para uma tese.

5.2 A segunda leitura: a leitura legitimada.

No Curso de Pedagogia eu fiz a disciplina de *Metodologia de Ensino de Português*. Nesse período, surgiram meus primeiros embates com a política educacional que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) representam.

A concepção de que o aluno precisava ser poliglota na própria língua me incomodava bastante. Eu era professor de cinco turmas de Ensino Médio na Escola Pública, num bairro periférico de São Luís, que me diziam o contrário. Aquela era uma exigência justificada pela ideia do *saber na língua*, quer dizer, da suposição de que era necessário ter habilidade, para, dependendo da intenção de comunicação e dos interlocutores, selecionar uma variedade linguística. No entanto, os exercícios de passagem de uma variedade linguística para outra sempre traziam a noção de correção para a variedade não padrão, a que vulgar e equivocadamente era chamada de variedade "caipira". A personagem de quadrinhos, Chico Bento, que protagonizava a maioria dos diálogos nos livros didáticos, e que não representava em nada a

caracterização de um maranhense, era quem abria mão de sua “língua”. Ser poliglota implicava a Chico Bento assumir uma língua alheia. *A dos barões assinalados.* Não me recordo de nenhum exercício que fizesse a lógica contrária.

Esse incômodo, gerado pelo discurso dos PCN’s e dos textos que se fundamentavam neles, levou-me a buscar leituras para compreender aquela *ordem do saber ser competente na língua*. Fui vendo que a redefinição das políticas educacionais brasileiras partia dos mesmos princípios da Reforma do Estado – o novo modelo de produção capitalista – que, por exigência da globalização, reclamava por uma maior eficiência e produtividade dos trabalhadores. Esse fato implicou uma reconfiguração no modelo de formação dos professores, de seus fundamentos teóricos e conteúdos de ensino. Passei a levar essas discussões para as aulas, porém, a noção de competência era o pilar do principal objeto de ensino daquela disciplina: o próprio documento – os PCN’s. Às vezes o parâmetro pelo qual se lê uma noção tampona os ouvidos.

Esse embate me instigou a pensar sobre a noção de competência. Essa foi a segunda vez que a leitura promocional me apareceu, mas aqui ela tinha um outro caráter, o de leitura oficial ou legitimada. Cheguei a algumas conclusões, como a de que, fundamentada na noção de competência, a educação adquire forte conotação individual, despolitizando as relações profissionais. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, num momento em que o desenvolvimento das competências individuais era uma das principais preocupações das universidades e das escolas, ressurgia o “respeito” à diversidade linguística, já proposto pelos estudos sociolinguísticos desde a década de 1970. *Aprender a viver junto* deslocava o sujeito da esfera social para a esfera individual, na proposição do “respeito” a uma variedade linguística. Respeito, outro modo de dizer tolerância. A mesma lógica cristã: “eu te perdoo. Vá e não peques mais”. Eu te respeito, mas não ouse usar a língua que não seja a de *Camões*.

Tendo em vista essa compreensão, passei a pensar no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Ao ingressar na Graduação de Letras e na de Pedagogia, o havia feito, respectivamente, por duas razões, inventadas para mim, a de assumir a escrita como profissão e a de aprender novos conceitos. Naquele momento em que precisei prestar o Mestrado, essa era a minha memória. Eu estaria diante do compromisso de escrever um texto para discutir conceitos. Uma

profissionalização de outro tipo, mas através da qual minha posição de professor que também investiga faria sentido para mim e para outros professores, até chegar num sentido para os meus alunos.

Naquele momento, meu interesse de pesquisa eram as políticas educacionais internacionais que interferem na construção de documentos nacionais para o ensino de língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares e, mais notadamente, os conceitos que eram transpostos para a aula de português, legitimando um tipo de leitura. No entanto, ainda no último período do Curso de Pedagogia, passei no processo seletivo para professor de língua portuguesa no Instituto Federal do Maranhão – IFMA para o Campus de Alcântara. Era o começo do ano de 2008 e eu teria que mudar de cidade. A baía de São Marcos punha distância entre o meu sucesso como pesquisador e a análise do sucesso daquela leitura legitimada pelo discurso oficial. A pesquisa careceria de dois anos de espera.

5.3 Terceira leitura: a leitura-produto

> Moço, qual sabor de sorvete tá mais consistente? – É só inserir a senha, senhor! – Ei, moço, qual o sabor de sorvete tá mais consistente? – Obrigado, senhor! – Moço! Ei! Por favor, você poderia dizer se o de baunilha ou o de chocolate? – Volte sempre! Próximo!?

Esse diálogo pode ser lido na Universidade. E não em uma fila na sorveteria. De baunilha ou de chocolate, os objetos parecem flutuar pelo uso e eficácia. E o agente que o coloca em circulação está mais preocupado em bater a meta, chamando o próximo da fila. Essa constatação chegou a mim durante a disciplina *Escrita e Autoria*[30]. Esse episódio num dia em que saí da disciplina e fui tomar um sorvete. O contato com a psicanálise lacaniana e, naquele momento, com a teoria dos discursos de Lacan, especificamente, com o conceito de *discurso do capitalista*, levou-me a estudar as relações entre o discurso do capitalista e o discurso universitário e suas implicações para a incorporação de objetos do discurso em relatórios de estágio:

> Agora sou anúncio
> Ora vulgar ora bizarro.
> Em língua nacional ou em qualquer língua

[30] Disciplina ministrada pela professora Claudia Riolfi, na Faculdade de Educação da USP.

(Qualquer principalmente.)
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
[...]
(Eu, etiqueta/Drummond)

Paralelamente, na disciplina *Língua, Discurso e Metalinguagem* passei a questionar as relações entre o discurso acadêmico e o discurso promocional naqueles relatórios. O estudo do sistema de objetos de Baudrillard (2012) me ajudou a pensar nas leituras que os estagiários dizem fazer no relatório ao apresentar a bibliografia consultada. A leitura funcionava mais como uma demonstração de uso de um produto do que como condição para a análise de um dado de pesquisa. O objeto leitura podia ser tomado na mesma acepção de um objeto físico de mercado. Essa hipótese encontrou sustentação nos estudos de Rossi-Landi (1995). A linguagem posto ser trabalho do homem também poderia passar pelo processo de alienação, a alienação linguística. Dessa forma, palavras, expressões, conceitos poderiam circular como mercadoria. A leitura bem menos do que uma atividade, poderia ser usada como um dispositivo, uma palavra, acionada em seu valor de troca. A leitura podia também ser a leitura-produto.

6. Entre o ovo da pata e o da galinha: ética e propaganda

Na leitura-produto, começa a outra parte da história, a que vai ser contada na segunda parte, no desenvolvimento da tese propriamente dita. A leitura-anúncio, a leitura legitimada, a leitura-produto têm algo em comum. Mas até eu colocar o nome nesta tese ainda não tinha me dado conta disso. Ao escolher o título, veio a mim: "[...] *e a ética do malandro"*. A aditiva não só introduzia um novo tópico frasal a primeira parte do nome da tese "o texto acadêmico promocional [...]" Eu não sabia precisar essa noção. A ética denominada de a de um sujeito burlesco, o malandro, até aquele momento sempre esteve próxima à noção de propaganda, da ética na propaganda: o pesquisador se restringia a propagandear em seu texto uma teoria, por exemplo. E nesse aspecto, ética era tomada como um código de comportamento. O código de ética da Publicidade e Propaganda. Mas a ética do malandro aponta para algo alhures.

Na Publicidade e Propaganda existe um órgão que avalia a veiculação de propagandas que transgridem as normas éticas do Conselho Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), no caso do texto acadêmico, o

equivalente seria a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). A transgressão dessas normas na Publicidade e Propaganda é algo corriqueiro. E no texto acadêmico? Aí estava o limite da ABNT. O erro não é lido como fraude, o pesquisador iniciante ou consolidado que inflige alguma regra de citação comete uma inadequação no uso do código. Aquele pesquisador que usa indevidamente uma citação, sem aportar a fonte do conhecimento, comete plágio. Essa é uma inadequação no uso do código um pouco mais profunda do que a primeira. Mas e a propaganda enganosa? A simulação de um domínio teórico; a promessa de análise do dado não cumprida; a subversão da teoria para fins estritamente promocionais; a depredação do dado para fins de fazer caber nele uma teoria.

Essas constatações foram me pondo diante de um código de ética sob o qual era possível subverter os textos acadêmicos em textos publicitários. Mas eu não sabia muito bem precisar esse código. Desde a minha primeira entrada em uma loja de belchior, tenho pensado na casca em torno do objeto, no tecido que lhe dá sustentação, numa espécie de película sobre a qual ele está protegido. Fui vendo haver uma dinâmica na produção dos textos, a legitimação de um costume. O caráter promocional do texto acadêmico vem como efeito da inserção do pesquisador iniciante numa certa sociabilidade, cujo outro eixo, o legitimador, é dado pelo pesquisador consolidado.

Dessa forma, o código de ética da malandragem é posto na cultura acadêmica à disposição do pesquisador iniciante, que exerce a função de agente de manutenção de uma ordem. Esse mesmo código que prescreve a normalidade sob qual se deve submeter o texto acadêmico. Assim sendo, a ética se funde com o código, o qual opera como uma metonímia: "o modo formal da norma se transforma na forma normal de ser ético" (RUIZ, 2004, p. 98).

Essas abstrações ficaram ainda mais latentes depois que dei título à tese. Precisei reler todo o trabalho. Nesse esforço, busquei algumas aproximações com a literatura, textos que me ajudassem a pensar em personagens que jogam com o código do blefe ou da malandragem como mecanismo de simulação. Busquei documentários, livros, revistas, teses, dissertações, vídeos. Encontrei alguns caminhos, escolhi dois deles: *A Dialética da Malandragem* de Antônio Cândido e, com ela, *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manoel Antônio de Almeida; e um conto de Guimarães Rosa, encontrado em *Sagarana*, *A volta do marido pródigo*. O terceiro

caminho veio como lembrança, quando já ia colocar o ponto final no texto: *O homem que falava javanês*, de Lima Barreto. Mas essas relações o leitor só vai encontrar na segunda parte desta tese.

Antes, quero falar de outras obras, uma delas encontrei em uma entrevista audiovisual, quando Clarice Lispector fala de seu conto mais misterioso, *O ovo e a galinha*. A outra obra é a fábula de Esopo, *A galinha dos ovos de ouro*. Não é minha pretensão falar do enredo de nenhuma delas. Nelas, interessa-me o ovo, ou melhor, os modos de anunciá-lo. Melhor dito, um modo de anunciá-lo.

Há um adágio que diz que o cacarejo da galinha é a alma de sua propaganda. Mas qual seria a razão disso? O ovo da pata tem até 65% mais calorias do que o da galinha. O da primeira tem 129 calorias, o da segunda, 78. A galinha canta bem alto quando acaba de botar o ovo. A pata põe o ovo em silêncio. E não se trata de superestimar uma espécie em detrimento de outra.

A galinha cacareja alto, desespera-se, exaspera-se ao botar o ovo. Não vou personificar as duas aves. Tampouco precisar a razão biológica para a reação de ambas. Mas o ovo da galinha vende mais do que o da pata, circula muito mais no mercado, mesmo com baixo valor nutritivo. Esse é um dado da cultura: o valor promocional do ovo da galinha é mais alto do que o do ovo da pata. Propaganda enganosa?

Decorre daí a ideia de que o valor de troca é maior do que o valor de uso. Se o texto acadêmico se conflui com o texto publicitário, se em lugar da produção, há mais vulgarização do conhecimento, é que há uma ética sob a qual os ovos da galinha vão se estabelecendo como melhor produto. Quem veio antes, se o ovo ou a galinha, é conversa para outras teses. Nesta, a história é sobre a declaração de que os ovos com menor valor nutritivo são os ovos de ouro.

Este é o ponto da tese em que convido o leitor para ir direto ao ponto. Isto é, esta é a hora e a vez de ir para a próxima página.

Segunda Parte

1. Introdução: a inscrição de uma angústia

Esta tese é um risco assumido de um leitor que também escreve, mas que pretende não apenas se submeter aos textos que lê. É a inscrição da angústia de um leitor diante da escrita de outros leitores: *a pergunta importada e, em consequência, a necessidade forjada de pesquisar um objeto*. É um desejo de pergunta: Que efeitos de sentido mecanismos promocionais usados para incorporação de objetos discursivos[31] produzem no texto acadêmico?

Essa pergunta é um ato inaugural na história de uma ideia, também chamada de hipótese: há uma tendência de o pesquisador iniciante adotar certo código de ética na incorporação de objetos discursivos em textos, tendo como efeito dessa incorporação a confluência do texto acadêmico com o texto publicitário.

Nessa suposição, confirmada nas impressões que tenho construído sobre o objeto, um obstáculo epistemológico se coloca: a recusa à inércia sobre a percepção desse objeto. Por essa razão, questionar a própria pergunta se constitui num movimento necessário para pensar esta pesquisa. Não é apenas sobre a promoção de objetos discursivos em textos acadêmicos de que trata esta pesquisa; não apenas sobre que mecanismos textuais são mais usados nessa atividade; não apenas sobre as operações discursivas realizadas sobre um autor, sobre um conceito, sobre uma teoria; não apenas sobre um modo de conceber a ciência hoje. A negação está aqui como argumento que justifica esta escrita.

A inscrição de minha pergunta de pesquisa teve e continua tendo a ver com uma concepção de Educação que conceba a ignorância como ato epistemológico, capaz de gerar perguntas; uma concepção de Universidade que não congele a *curiosidade criativa* (BARZOTTO, 2007), insistindo na mera repetição do conhecimento; uma concepção de escrita que não se restringe à reverência de um legado, mas que, através dele, provoca desdobramentos.

A atitude de perguntar sobre a própria escrita foi e vem conduzindo os investimentos desta pesquisa e a coloca diante do problema que mais tem me incomodado no objeto que investigo – textos acadêmicos cuja finalidade é essencialmente a promoção de uma pesquisa: a *pergunta importada* de um discurso

[31] Tomo objeto discursivo em sua relação com objetos físicos de mercado. Parto, para isso, de Baudrillard (2012), apoiando-me também em Rossi-landi (1985). No segundo capítulo desenvolvo essa noção.

oficial, de Cartilhas para professores, de uma instância de formação, de um autor já consolidado para uma pesquisa, bem como a relação dessa importação com o conhecimento não questionado – a estabilização de um conceito ou de uma teoria.

É esse incômodo o ato fundador desta pesquisa e seu principal desafio. Tendo isso em vista, coloco este texto sob análise do leitor pela função metalinguística que engendra uma investigação como esta: um trabalho de leitura sobre outras leituras, uma escrita sobre outras escritas.

Para proceder à análise que faço dos dados, elaborei os seguintes objetivos: Investigar os mecanismos textuais de incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos, a fim de: a) identificar modos de incorporação de objetos discursivos ao texto acadêmico; b) descrever os mecanismos textuais utilizados nessa incorporação; c) rastrear as modalidades linguísticas mais recorrentes nesse modelo de texto; e d) analisar os efeitos de sentido desse modelo de incorporação para a pesquisa.

Para a construção das categorias de análise, recorri a um quadro conceitual, composto de autores de diferentes áreas, dentre eles, Ducrot (1972), Pêcheux (1979), Rossi-Landi (1985), Ginzburg (1989), Baudrillard (1989), com os quais identifico indícios do que chamo de *texto acadêmico promocional*. Como principal procedimento de análise, utilizo o método de dedução frequencial e análise por categorias temáticas (PÊCHEUX, 1990, p. 63), com base no qual identifico para em seguida, descrever marcas discursivas de promoção (ver lista de quadros, p. 3) em textos acadêmicos.

No primeiro capítulo, retomo a descrição do percurso investigativo, já iniciada na primeira parte da tese, bem como descrevo a inscrição da pergunta de pesquisa que me conduziu à leitura dos dados e, em decorrência, a delimitação do *corpus*, faço isso paralelamente aos primeiros gestos de análise.

No segundo capítulo, situo os principais pressupostos teórico-metodológicos que orientam para a leitura e análise do objeto. Faço o exercício de *catar feijão*, separo entre as leituras já feitas sobre o texto acadêmico, as que podem me ajudar a pensá-lo para fora da primeira *loja de belchior*, onde está a idade das primeiras impressões sobre o objeto. Situo a acepção sob a qual tomo *incorporação* e *objeto discursivo*. Posteriormente, proponho a noção de ética do malandro, tomando por base, primeiramente, *A Dialética da Malandragem* de Antônio Cândido. Para proceder à defesa dessa proposição, uso fragmentos de textos literários, *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manoel Antônio de Almeida; *A volta do marido pródigo*, de

Guimarães Rosa; e *O homem que falava javanês*, de Lima Barreto. A minha intenção em aproximar personagens da literatura com pesquisadores iniciantes é a de, pela literatura, construir metáforas conceituais a fim de analisar a manutenção de uma ordem discursiva, que prescinde de um código de ética comum.

No terceiro capítulo, procedo aos gestos de análise das teses que compõem um segundo *corpus* desta pesquisa: a) a pergunta de pesquisa; b) a massificação de um conceito; c) a prescrição de campanhas de leituras ao professor; d) a submissão/distorção teórica; e) a depredação do dado. Nesse último gesto, três são os movimentos de análise, tomando como dado as análises feitas pelos pesquisadores iniciantes sobre 1) textos de alunos da educação básica; 2) textos de pesquisadores consolidados; 3) textos de professores em formação.

No quarto capítulo, descrevo mecanismos discursivos do texto acadêmico promocional, reunidos nos gestos de análise. A especificidade do discurso publicitário, presente no texto acadêmico, está muito mais na lógica de interlocução, no jogo de imagens com o enunciatário, e muito menos na estrutura e marcas linguísticas próprias do texto publicitário.

. No quinto capítulo, descrevo os efeitos do discurso promocional e da simulação de domínio teórico no texto acadêmico e as consequentes distorções na pesquisa: a) a aparência de produção de conhecimento; b) a possessão textual, de onde decorre a atividade, aqui denominada, de latrocínio de texto; c) a construção de um acontecimento ficcional, do qual o pesquisador iniciante não é o narrador de sua experiência de pesquisa; d) a criação de zonas de cumplicidade, na imagem de quem avalia o texto como o legitimador da ética do malandro.

No sexto capítulo, assinalo as contribuições desta pesquisa para área de concentração de estudos. Retomo a discussão iniciada na primeira parte da tese sobre filiação e tomada de posição, fundamentos para a proposição de uma *terceira margem do rio* ou de como é possível atravessar a ética do malandro e constituir uma escrita comprometida com a produção do conhecimento, construindo um lugar de honra pela escrita, no respeito a um legado, pela promoção de um desdobramento de filiação.

Dito isso, espero que a investigação sobre a incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos sinalize a contribuição que tenho recebido de autores, de professores, de outros agentes, de outras pesquisas, de espaços

formativos, como os grupos de pesquisa dos quais faço parte. Tendo em vista esta contribuição e a intenção de expandi-la, espero que esta pesquisa signifique um desejo de mais saber, um compromisso ético e epistemológico com as gerações anteriores, indiciando um novo aporte ao conhecimento, uma nova relação com o objeto, gestos de reinauguração de um discurso a fim de serem lidos por pesquisadores que ainda virão.

Esta pesquisa tem um caráter inaugural, o que faz dela um percurso errante. É uma carta-convite ao leitor. Assim, assumo este risco que é analisar textos acadêmicos à medida que vou construindo o meu próprio texto. A angústia que aqui exponho é a minha, mas poderia ser a de tantos outros pesquisadores, professores, alunos que optam por tomar posição de análise frente ao equívoco da língua, do texto, do discurso, da pesquisa, e da vida. É a escolha pelo *equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico*[32] que me tira do lugar de *con*formidade a alguns modelos já estabilizados de fazer pesquisa. Assim, interessa-me muito mais a análise sobre uma ética legitimadora do texto acadêmico promocional, e, em efeito, promocioneiro, do que um trabalho de suposta *higienização pedagógica do pensamento*[33], posto a funcionar num espaço de representação da *ciência normal*. Isso para dizer que mesmo sem ancorar este trabalho em uma *memória discursiva*, marcada em uma vasta bibliografia, do qual o estado de arte de um objeto deve dar a ver, filio-me à formação discursiva de pesquisadores, professores, alunos que dissentem dos já estabelecidos não por não levá-los em consideração, mas por julgar que estagnar neles seja insatisfatório para a constante feitura de si e do conhecimento. Exponho-me nesta pesquisa, expondo a tese que aqui defendo por acreditar na relevância social e acadêmica desse tipo de tomada de posição.

1.1 Percurso investigativo e delimitação do *corpus*: entre lojas de belchior e canários

O principal desafio deste estudo é o de não generalizar as primeiras observações sobre o objeto. Partindo dessa premissa, entendo que um percurso investigativo é caracterizado muito mais por rupturas do que por continuidades entre

[32] Pêcheux (1990).
[33] Pêcheux (1990).

a experiência formativa e a construção das impressões sobre um objeto de pesquisa. Assim, parece-me razoável proceder à descrição da emergência do problema que se inscreveu em minha trajetória, dizendo do momento em que ele se tornou *pergunta*, em que exigiu um *corpus*, em que identifiquei seus primeiros sinais, em que se distingue de outros trabalhos e que, enfim, exigiu um referencial teórico-analítico.

O interesse pela incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos emergiu neste percurso investigativo durante a observação das aulas[34]de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, uma das disciplinas oferecidas ao aluno que opta por cursar a licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo - USP, e foi se constituindo como objeto de pesquisa no decorrer de dois anos e meio de doutorado em experiências como: I) tutor num Curso de Formação para professores de língua portuguesa da rede municipal de São Paulo, pela Faculdade de Educação da USP; II) participante do grupo de *Estudos discursivos sobre mídia na Universidade de São Paulo e na Universidade do Porto*: *implicações teóricas e práticas;* e III) Voluntário de uma equipe de revisão de *Relatórios de Iniciação Científica,* com indicação para publicação em Revista*,* produzidos, em 2012, por alunos da Faculdade de Educação da USP.

O trabalho de leitor de textos acadêmicos foi me instigando a questionar sobre o modo de produção de escrita na universidade contemporânea, o que implicou pensar também na concepção de produção de ciência. Na primeira experiência, a da leitura de Relatórios de Estágio, chamou a atenção o fato de o Estágio ser ali considerado um momento de iniciação à pesquisa e, portanto, à escrita sobre um objeto, conforme sinalizava a proposta para os relatórios, composta de: 1) Pergunta de pesquisa; 2) Objetivo; 3) Justificativa; 4) *Corpus* específico sobre o ensino de Língua Portuguesa; e 5) Bibliografia indicada para a leitura dos dados. Ganhou também centralidade nessa discussão o fato de os alunos relatarem que aquela era a primeira vez que tinham contato com a iniciação científica:

- Estou no quarto ano da graduação e até agora não fiz pesquisa.
- Não sei direito o que é pergunta de pesquisa. Nem lá na iniciação científica a gente aprende isso.

[34] A observação dessas aulas deveu-se a viagem de missão de estudo, já referida na primeira parte desta tese, à Universidade de São Paulo pelo Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD): Disciplinas da Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa, do qual fui membro.

- Já li sobre o assunto, já vi palestras, mas ainda não sei como escrever um texto científico.

O trabalho de escrita dos estagiários deveria levar em conta o seguinte questionamento – De que modo a pergunta de pesquisa feita a partir da análise das aulas de língua portuguesa me ajuda a pensar o ensino? Para tanto, o *corpus* coletado nas 40 horas de observação na escola deveria sustentar a formulação de um problema de pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa. No entanto, na análise da primeira versão dos relatórios, percebi que a formulação da pergunta de pesquisa não se sustentava no *corpus* coletado, tendo sido *importada* para os relatórios, assim como a necessidade de pesquisar o objeto em questão. Estava diante de *duas distorções* na pesquisa, que mais adiante se tornariam, pelas análises, reiterações na pesquisa na Universidade: *a formulação importada de um problema e a necessidade forjada de se pesquisar um objeto.*

O objeto discursivo mais periódico nos Relatórios de Estágio, quando o problema se referia ao ensino de escrita, eram os gêneros textuais, mesmo que a descrição das aulas sugerisse outra possibilidade de intervenção no ensino, como por exemplo, o ensino de ortografia. No item do relatório que se denomina de justificativa, a inserção do objeto discursivo gêneros textuais legitimava o discurso recorrente nas políticas de formação de professores sobre o ensino de língua. Se por um lado, assumir o discurso oficial funcionava como argumento de autoridade, por outro, denotava uma *estratégia de indistinção entre texto do aluno e texto de citação dos documentos oficiais*, uma espécie de manobra nas normas de escrita acadêmica.

Aquela era a constatação de que a suposta inadequação antes de ser um “erro”, era uma atitude do pesquisador iniciante, uma via pela qual ele se fazia participante de uma dada comunidade científica, um modo de reprodução de uma cultura acadêmica não apenas aceito como também legitimado pela própria Universidade. O “erro” se constituía ali uma estratégia autorizada de promoção de si. Sob a máscara de pesquisador, já se sabia que, no texto acadêmico, convence mais quem tem a melhor performance, ou melhor, quem promove melhor essa performance. Tratava-se de mecanismos discursivos de racionalização do valor nutricional dos ovos da galinha. A incorporação de objetos discursivos em textos

passa por aí: uma escrita vale mais quanto maior for a sua capacidade de fazer circular objetos-tendência.

Quando o objeto discursivo incorporado ao texto era um conceito, este era usado simplesmente como um nome, não havendo rastros da compreensão de suas bases epistemológicas, de sua construção como conceito, das disputas de sentido que o promoveram em detrimento de outros. Nesses termos, o conceito perde sua substância essencial para atingir o valor aparente de marca. Uma vez transformado em marca, procede-se a prescrição de seu uso:

O objetivo principal em se trabalhar com os diversos gêneros é que além de favorecer a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos proporcionará o uso efetivo do texto por parte dos alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada.

No excerto, a prescrição de uso é para os gêneros textuais. A funcionalidade desse objeto é apresentada na forma de argumentos, como os que seguem:

- Favorecer a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos;
- Proporcionar o uso efetivo do texto por parte dos alunos;
- Abrir possibilidades aos alunos de seu desenvolvimento como cidadãos de uma sociedade letrada.

Linguisticamente, essas características estão marcadas pela relação aditiva na expressão*: além de*/*proporcionará,* que é reforçada pelo verbo em *"abrindo-lhes*". Essa relação ocupa uma função parecida com a do "compre dois. leve três", próprio do discurso promocional, marca do texto publicitário. No excerto, porém, a lógica promocional não se expressa na forma de texto, mas no modo de interlocução. Dá-se então uma garantia de consumo ao professor: a apropriação da leitura e da escrita pelo aluno. Essa é a promessa. A narrativa racional dos argumentos visa a despertar a emoção do leitor.

O objetivo do trabalho com o gênero textual parte de um dado: o objeto funciona. Nisso, procede-se a uma mudança de foco: do sujeito para o objeto. É a potencialidade do objeto que *in*forma o sujeito. O objeto não é só do discurso, como

também é do próprio trabalho – a aula de português. Caso o aluno não se desenvolva como cidadão em uma sociedade letrada, o problema é, antes, do professor; depois, do aluno, que ou não foi formado suficientemente para utilizá-lo ou não o utiliza por negligenciar suas funções.

No excerto, há um indício do texto acadêmico com caráter promocional: a *fetichização* (MARX, 1988) no uso do signo, nesse caso no objeto discursivo “gêneros textuais”. A utilidade do produto sobrepõe-se ao seu valor de uso. Cria-se a fantasia em torno do objeto, seu uso está no que ele pode gerar no discurso e menos em sua funcionalidade como objeto de ensino.

Esse procedimento textual de racionalização de uma função do objeto discursivo o aproxima da mesma racionalização de funções de objetos físicos de mercado. Essa relação foi indiciada em 80% dos 29 relatórios de estágio que li naquela ocasião, razão pela qual comecei a pensar na investigação dos efeitos desse modelo de incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos e, mais especificamente, nas regularidades do discurso indiciado nesse modelo de escrita.

A partir de excertos, como o anterior, voltei-me para a análise das aproximações do texto acadêmico ao texto publicitário, impressão que foi se confirmando mais pelo modo de interlocução do que pela forma de texto. Aqui eu ainda não via essa aproximação como uma confluência.

O texto seguinte é um exemplo disso:

Fonte: http://i.ytimg.com/vi/PrqGaybuqHc/0.jpg

Assim como o excerto anterior, esse texto pode ser lido pelos argumentos que orientam a prescrição de uso de um objeto. O objeto em questão é o Fort Max Diet:

- Fornecer ingredientes que aumentam a energia, a vitalidade e a aceleração do metabolismo;
- Ajudar na perda de peso e no bem-estar em geral;
- Auxiliar na perda de peso a fim de proporcionar uma sensação de liberdade, de saúde e de beleza;
- Auxiliar na exibição um corpo de causar inveja.

Além de todos esses argumentos que movimentam a estima do público-alvo, a sua autoimagem, que a conduzem ao padrão estético de corpo magro e de causar inveja, o argumento de autoridade – testado pelo Ministério da Saúde (ANVISA) – promovem as potencialidades do Fort Max Diet. Só mesmo quem escolhe ficar por fora dessa fórmula maravilhosa vai ficar sem comprar o produto, que também é recomendado por especialistas.

Uma vez estabelecidas as demandas do objeto, é preciso prescrever o seu uso. Analogamente, uma vez atendidas às demandas de como fazer com o objeto discursivo, os textos acadêmicos ou documentos oficias configuram uma regra a seguir.

Essa constatação da prescrição de uso nos discursos que orientam a formação do professor é de onde prescinde a tese de doutorado, intitulada *Mobilização da escrita no Mestrado: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação* (SILVA, 2012). Na pesquisa, a pesquisadora toma como *corpus* dissertações de Mestrado de programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e analisa o discurso hegemônico nas instituições e nos documentos oficiais sobre o conceito de letramento. Em análise, ela identifica como as concepções em torno desse conceito são transpostas de livros e artigos para dissertações, identificando relações entre o uso de uma marca por celebridades e o uso de um conceito por autores e de como essa aproximação pode convencer o professor:

> [...] quando a pesquisadora utiliza várias vozes para falar a favor do letramento, parece tentar demonstrar que “nove entre dez estrelas usam lux de luxo, só falta você”. Ou seja, Kleiman, Tfuoni, Kato e Soares usam e são como estrelas na academia; então, eu, pesquisadora, também vou usar e

> convencer o professor a usar também. [...] “Então duvidar por que se detergente é ypê” e que “Bombril tem mil e uma utilidades”. Ensinar leitura e escrita na escola é conhecer letramento, afinal, um pesquisador “antenado” é isso aí, sabe tudo do que fala e, por que duvidar do letramento se afinal de contas ele tem 1001 utilidades e pode resolver o discurso da leitura e da escrita? (SILVA, 2012, p. 124).

Com base em uma equação equivale a: [letramento] = [Kleiman + Tfuoni + Kato + Soares] = [pesquisador] = [professor], é possível supor que a reiteração de um conceito se estabeleça numa cadeia teórica que vai do autor de renome, que divulga o conceito nas pesquisas sobre leitura e escrita, passando pelos pesquisadores, que funcionam como receptadores, até chegar ao último elemento da relação – o professor. Ler o trabalho de Silva (2012) me trouxe a percepção dessa cadeia teórica engendrada no movimento de promoção de um objeto discursivo e no de consolidação de seu *status* como objeto de uso, auxiliando-me a pensar nos efeitos da incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos.

Quando atuei como professor num Curso de formação para professores da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, a expectativa deles de que a formação valeria pelo que dela pudesse se aplicar ao ensino, trazia-me uma informação sobre a prescrição de uso de alguns objetos de ensino:

- Com este curso pretendo progredir na carreira além de aprender novas linguagens. Isso, sem dúvida, vai me ajudar a melhorar as minhas aulas.
- Meus alunos têm muitos problemas de leitura e de escrita. As apostilas da prefeitura não são boas. Alguns exercícios têm umas coisas erradas, eu acho. Mas como ninguém tem tempo de propor outros, usamos esses mesmos.
- A teoria é uma. A prática é outra. Sinceramente, espero que esse curso me dê condições de aplicar alguma coisa em sala de aula, afinal, mais teoria para quê, né?

Desses enunciados, recorte de um universo discursivo mais amplo, chama a minha atenção o seguinte: *um objeto vale mais pelo efeito que pode causar no ensino do que pelo que se diz saber dele*. A aplicabilidade do objeto se coloca como um trabalho alheio, importado da experiência de terceiros. O pressuposto é o de que a instrução de uso do objeto é mesmo externa, cindindo teoria e prática. Mesmo que se considere que o objeto possa ser falho ou que ele não sirva para o propósito, a adoção

da experiência de um outro externo, geralmente uma cartilha do governo, justifica-se pela impotência diante do tempo.

A cisão entre a teoria e a prática ganha reforço na ideia de que o professor não teria formação necessária para compreender a teoria posta. Convicto dessa falácia, esse mesmo professor se identifica com o discurso que o subestima, cuja promessa é a resolução dos problemas de leitura e de escrita dos alunos. Escamoteia-se nesse procedimento a negação da leitura de uma teoria pelo professor, da relação que pode ser estabelecida por ele entre a teoria lida e sua condição de sujeito que também propõe leituras a partir de sua prática, e que, dessa relação, pode inventar alternativas para o aprendizado do aluno.

A condição de consumidor de objetos discursivos, sob a qual o professor é colocado e da qual ele tem consciência, ganha outro argumento, a de que ele nunca tem tempo para ler ou para estudar, isto é, para pensar o ensino. Nessa ausência de tempo (por um lado, um dos modos de precarização do trabalho docente; por outro, um dos argumentos para a estagnação de uma prática), na ausência de elementos formativos, um novo dado: um dos indícios do texto acadêmico promocional é a *criação de alianças com o leitor*.

Quando o texto tem como objeto de análise a formação do professor, a aliança se forma em torno de um inimigo em comum: a dificuldade de aprendizado do aluno. Quando esse texto tem como objeto de análise a escrita do aluno, mesmo que não seja o da Educação Básica, a aliança se forma em torno de outro inimigo: a fragilidade na formação do professor. Em ambos os casos, simplifica-se o processo educacional. A resolução estaria, de um lado, na fabricação de objetos e, de outro, no consumo deles. A aplicação de uma fórmula garantiria o sucesso de professores e alunos.

No excerto seguinte, também retirado de um dos relatórios de estágio daqueles alunos da disciplina de Metodologia do Ensino de Português II, embora a voz do estagiário seja dissonante, a análise recai sobre a formação do professor:

Apesar dos "gêneros mágicos" e dos "PCNs" que 'vendem' a solução para todos os problemas educacionais o que se vê nas salas de aula é outra realidade e o grande problema, ao meu modo de ver, reside no despreparo do professor.

Apesar de uma atitude crítica diante do caráter mercadológico dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e da suposta solução, ironizada pelo qualificativo de mágicos, para o ensino de leitura e de escrita dos gêneros, a responsabilidade pelos problemas educacionais em sala de aula recai sobre o professor. Na atribuição ao professor de um despreparo, restringe-se a educação ao ensino e o ensino à aplicabilidade dos "gêneros mágicos" às aulas de português. Essa análise *re*produz a imagem de um inimigo dos alunos e dos próprios professores: a fragilidade na formação do professor. A ironia presente em *gêneros mágicos* é contraposta pela ideia implícita de uma *preparação mágica* do professor, um deslizamento do sentido. No texto publicitário, a criação de um inimigo em comum demarca o caráter persuasivo da linguagem. É o que pode ser visto a seguir:

Fonte: https://solembrandoque.files.wordpress.com/2010/10/bom.jpg

No texto, tanto a direita, a situação – representada pela caricatura da então Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, quanto à esquerda, a oposição – representada pela caricatura do então candidato à presidência José Serra, têm o mesmo objeto de preferência: a limpeza. O produto, que aqui tem identificação indistinta da marca,

figura como a solução para o Brasil, cabendo a sua aceitação por 100% dos brasileiros. Nesse caso, a principal estratégia de promoção do produto é a identificação do brasileiro com a própria marca. Assim como a Bombril, o brasileiro não admite sujeira.

Tendo em vista essa aproximação entre o texto acadêmico e o texto publicitário, pareceu-me fundamental pensar sobre a confluência do discurso promocional com o acadêmico, principalmente nos textos que têm o professor como interlocutor implícito. Em razão disso, prossegui a pesquisa, inicialmente, por dissertações cujo objeto de análise era a prática de ensino do professor de língua portuguesa.

Fiz um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de dissertações defendidas entre 2010 e 2012, inscritas na área de Linguística e de Letras. Como procedimento de busca, preenchi, no campo palavra-chave, a expressão *prática de ensino.* Dos 54 trabalhos encontrados em diferentes programas de pós-graduação pelo Brasil, 31 traziam já no título a referência aos gêneros textuais:

1) Os Gêneros Textuais como ferramenta didática para o trabalho com a linguagem.
2) Estudos de gêneros emergentes em aulas de português como estratégias de ensino.
3) Práticas docentes de produção de textos no Ensino Médio: o desafio dos gêneros textuais.

Quanto ao mecanismo de busca, é importante considerar: a) a busca por palavras-chave não restringe os trabalhos a uma discussão numa área determinada. Encontrei pesquisas muito variadas reunidas sob a ideia de prática de ensino. Em alguns casos *Sequência didática* é tomada como sinônimo de prática de ensino, como em “A sequência didática da resenha acadêmica como proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na formação de professores de língua portuguesa”; e “Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês”*;* b)

há uma tendência de prática de ensino de língua portuguesa ser identificada como ensino de gêneros textuais.

Em tese intitulada de *O ensino de língua portuguesa e sua configuração disciplinar em dissertações de mestrado*, Eufrásio (2013) discute as palavras-chave como instrumento de busca. A pesquisadora adotou a noção de palavra-chave como sendo uma formação sintagmática, em seu caso “ensino de língua portuguesa”, chamando a atenção para o seu grau de variabilidade enquanto composição lexical. Ao tratar do ensino de língua portuguesa, leva em consideração a instabilidade no preenchimento do sintagma *ensino de língua portuguesa*. Em alguns casos, mesmo sendo localizados por esse sintagma, os trabalhos apenas tangenciam essa temática, dando enfoque aos estudos de textos publicitários ou as análises de programas televisivos: “Isso ocorre porque quando alguns resumos apesar de anunciarem terem como foco de pesquisa o ensino de português, deixam de revelar que, na verdade, ele é tratado de modo secundário diante de outras questões que parecem como predominantes” (EUFRÁSIO, 2013, p. 44).

Além disso, em nosso caso, nem todos os resumos traziam elementos suficientes para compreender a pesquisa, como por exemplo, problema de pesquisa, hipótese, objetivo geral, procedimentos teóricos e metodológicos, conclusões, demonstrando não haver uma padronização quanto à organização desse gênero, mesmo nos trabalhos que defendem a perspectiva do trabalho com o gênero. Por essa razão, naquele momento da pesquisa me detive na análise de Resumos e de procedimentos teórico-metodológicos em algumas daquelas dissertações.

O excerto seguinte foi retirado do *Resumo* de uma dissertação cujo objeto de estudo é *a práxis mediadora do professor de leitura*, apresentada a um programa de pós-graduação no Norte Fluminense. Já no título do trabalho, os gêneros textuais são definidos como a práxis mediadora do professor de leitura. A informação-título coloca esse objeto como síntese do trabalho sobre o ensino, como sugere a acepção de *práxis*:

Quanto à abordagem do problema, a escolha foi por uma base qualitativa, uma vez que o ensino da compreensão da leitura requer que se considere uma relação dinâmica entre o contexto de produção e o de recepção de determinado gênero

textual. [...] O estudo permitiu-nos ainda compreender que, no momento, o mais eficaz meio de trabalhar a compreensão leitora é fazê-lo pelo viés dos gêneros textuais.

Nesse excerto, os argumentos utilizados para convencer o leitor poderiam ser assim resumidos:

- Abordagem de base qualitativa;
- Relação dinâmica entre o contexto de produção e o de recepção;
- Estudo de base científica;
- Tendência do momento;
- Eficácia do trabalho.

A caracterização do objeto discursivo cresceria em vantagens se considerados estes aspectos: a metodologia de pesquisa é de base qualitativa, o que entra em contraste com pesquisas que se pautam apenas em aspectos quantitativos, a primeira base assume valor positivo em relação a segunda; a acepção de dinâmica na relação entre o contexto de produção e o de recepção inscreve no objeto um valor de trabalho sobre a língua: a língua seria dinâmica, diferente do que se adota numa concepção tradicional de ensino; o caráter de “inovação” do trabalho com o gênero textual o definiria como nova tendência para o ensino de língua; a base científica do estudo conferir-lhe-ia certificado de validade.

Desse modo, a argumentação em torno do uso dos gêneros textuais se configura pela contraposição dos pares: dinâmico/estático; inovação/conservação; científico/leigo. As estratégias de promoção de um sobre o outro cria uma obrigatoriedade. Adota-se uma concepção porque se adota uma concepção. É tautológica a relação. A adoção de uma perspectiva, como por exemplo, a de inovação do trabalho com o gênero textual não se deve ao fato de o pesquisador conhecer as disputas epistemológicas que levaram à conclusão da vantagem da inovação sobre a conservação ou do dinâmico pelo estático, do científico pelo leigo, mas ao contrário, adota-se uma perspectiva porque é assim que tem que ser. O uso desses termos estabelece uma espécie de etiqueta. Pratica-se com as afirmações sobre o uso deles a boa educação. Isso também está na publicidade, como podemos ver no texto seguinte:

Fonte: http://www.consciencia.net/img/mafalda-tv.jpg

A sucessão de propagandas que passam na TV faz com que Miguelito conclua que a felicidade tem três etapas: a) passar desodorante; b) comer salsichas; c) comprar uma máquina de lavar. Só quem for muito idiota para não perceber o segredo da felicidade. Em uma alusão com o excerto anterior, uma boa educação pressupõe o uso dos termos: a) dinâmico; b) inovação; e c) científico.

A racionalização desse discurso se faz pelo pertencimento a um modismo científico. O caráter promocional do texto acadêmico se funda em princípios que afetam o discurso sobre a Educação, aproveitando-se da ideia de eficiência do ensino, ainda que de forma reducionista conforme indica a alusão às expressões “abordagem de base qualitativa” “estudo de base científica” e “eficácia do trabalho”. Temos mais dois indícios daquele modelo de texto: *o uso fragmentado de expressões e/ou de termos importados de outros discursos;* e *o efeito publicitário*. Como dito anteriormente, estamos, mais uma vez, diante de uma atitude do pesquisador e não de um erro metodológico. O uso fragmentado de expressões, o uso de termos importados de outros discursos, a vulgarização das vantagens de um objeto são estratégias promocionais do texto.

O excerto seguinte é do *Resumo* de uma dissertação, apresentada a um programa de pós-graduação em São Paulo, cujo objeto de estudo é *o gênero fábula*:

O objetivo dessa pesquisa foi o de verificar e analisar o que escreviam e diziam educandos do 3º ano do Ensino Fundamental de Nove anos sobre produção escrita e o gênero fábulas [...] Serviram de orientação à pesquisa conceitos tais como linguagem, oralidade, leitura, escrita, gênero, projeto e sequência didática, os quais foram evidenciados dentro de uma abordagem sociohistórica pautada nos estudos e trabalhos de Bakhtin, Vygotsky e seus desdobramentos entrevistos nas atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representada, sobretudo pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly, Pasquier e Bronckart) [...] Ao fim do processo, os educandos demonstraram apropriação das características do gênero fábulas, na oralidade, bem como na escrita, o que comprova que o trabalho desenvolvido com a produção textual, focado em gêneros e organizado com base em sequências didáticas, respaldou a aprendizagem dos educandos.

Se no excerto anterior o objeto de análise era a práxis do professor e seu trabalho com os gêneros, aqui a análise é sobre a apropriação das características de um gênero pelos alunos. A apropriação descrita é um mecanismo que comprova a eficácia do objeto de ensino. Os argumentos usados nessa demonstração são estes:

- Verificação e análise;
- Fundamentação: abordagem sociohistórica;
- Comprovação: apropriação das características do gênero fábula;
- Efeito do produto: aprendizagem dos alunos.

Chama a atenção o argumento de autoridade conferido ao trabalho com os gêneros textuais: a abordagem sociohistórica de autores como Bakhtin e Vygotsky. Nessa estratégia está o *efeito de autoridade*, indício do texto acadêmico promocional. A descrição em forma de depoimento ratifica, por um lado, a eficácia do objeto e, por outro, a veracidade das informações. No excerto, além do efeito de autoridade, o pesquisador constrói *a ilusão de escritor*, ou seja, a “experimentação da ilusão de ser também um escritor daquilo que lê“ (BARZOTTO, 2011, p. 15).

Nos dois excertos analisados, o objeto discursivo *gênero textual* é usado pela aparente filiação teórica gerada simbólica e materialmente para quem escreveu sobre ele. Simbólica porque quem escreve pode ser reconhecido como participante de uma comunidade discursiva que discute as "novas tendências" no ensino de língua; material porque seu trabalho poderá funcionar como uma "cartilha" que orientará o professor da educação básica a respeito de como proceder com o ensino de língua. Sob esse aspecto, a incorporação de um objeto discursivo funciona como um álibi para as significações latentes que o uso desse objeto impõe: *a promoção de si via autor, conceito ou teoria,* mais um indício do texto acadêmico promocional.

Com os indícios reunidos até esse momento da pesquisa, poderia dizer que esse modelo de texto é possível num contexto no qual o indivíduo se sensibiliza à temática latente de proteção e de cuidado de uma instância de formação – a Universidade, também lida como mercado, que o informa de seus próprios objetos de desejo, que os aponta e os racionaliza ante seus próprios olhos. Nesse sentido, o signo vira mercadoria cujo consumo estabelece um valor social distintivo: *vale mais o sujeito dispor do bem do que dele fazer uso.*

Na leitura de resumos das dissertações consultadas, dos quais os excertos apresentados até aqui são um recorte, parece ser menos funcional do que simbólico concluir que o uso de um objeto nas aulas de língua portuguesa é condição fundamental para que o aluno se aproprie da leitura e da escrita. Quem se deixa falar através de um objeto do discurso se demarca como aquele que está autorizado a circular no mercado acadêmico, afinal só circula quem tem o valor de troca do signo e não necessariamente quem detém o seu valor de uso[35].

Essas primeiras impressões sobre o objeto – o texto acadêmico conduziu-me a pensar nos *mecanismos discursivos de distorção de uma pesquisa para efeitos de promoção.* Minha hipótese era a de que são essas distorções que reconfiguram a noção de produção de conhecimento na Universidade, criando as condições ideais para a legitimação do texto acadêmico promocional.

A participação no *Projeto Estudos discursivos sobre mídia na Universidade de São Paulo e na Universidade do Porto: implicações teóricas e práticas,* trouxe-me uma

[35] Partindo de Rossi-Landi (1985), que considera a linguagem como um trabalho linguístico, faço a distinção entre dois termos, tomados de Marx (1988), o valor de troca – um signo em seu estado de dicionário, em sua acepção de marca e valor de uso – um signo em sua funcionalidade social.

constatação que reorientou a leitura sobre a incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos: o objeto discursivo também pode ser uma teoria.

Quando esse último tipo de promoção ocorre, é necessário um maior investimento de análise sobre o texto. Tratando-se de uma tese, espera-se um movimento de leitura que permita ao pesquisador investigar o objeto, reinventá-lo, através de uma teoria, a fim de que produza um conhecimento novo, o que não implica jogar fora o que serviu de base para a pesquisa. Partindo desse pressuposto, analisei parte do *corpus* do Projeto: dissertações e *teses que tomam a mídia como corpus, usando como referencial a Análise do Discurso.* Como mecanismo de busca para esses textos, recorri ao sistema de dissertações e teses da USP (DEDALUS), usando, no campo palavra-chave, o par de palavras *mídia e discurso*. Em uma das sete teses encontradas, no período entre 1997 a 2000, identifiquei que, embora o pesquisador dissesse se filiar a Análise do Discurso de linha francesa, a bibliografia consultada correspondia apenas a 25% da teoria. Além disso, não havia distinção entre os conceitos de discurso e de texto, prerrogativa dessa corrente. É o que se pode observar no excerto a seguir:

No texto "A criminalização do movimento social", o discurso de Genuíno apresenta as figuras movimento social, movimento operário, movimento subversivo, concretizam um país que se diz democrático, concretizam o sentido [...]
Nesse discurso há outras isotopias figurativas como massas humanas famintas, saques no Nordeste, governo de teses acadêmicas que concretizam o sentido: massa faminta X governabilidade.
No texto de Walter Cenereiro, "Direitos? Humanos?", o discurso apresenta as isotopias figurativas provocações desordenadas ao leitor, hipocrisias, cinismos, batendo nos abusos dos hipócritas e dos cínicos que concretizam o sentido do texto. [...]"
O efeito de sentido no discurso de Bóris Fausto, "Lei e racismo", é reforçado por figuras que remetem à constituição de 88, que trata do racismo como crime e não como simples contravenção.
A figuritivização no discurso do texto "Crítica da fome anunciada", de José Nêumare, constitui-se de várias isotopias que caracterizam o sentido da tradicional exploração do problema da seca nordestina.

No primeiro parágrafo, o discurso é localizado, ele é do sujeito: *é o discurso de Genuíno.* No segundo, o discurso é genérico: *ele apresenta as isotopias [...]*. Tanto no primeiro quanto no segundo parágrafos, a concepção de um *discurso que se apresenta* contraria as bases da Análise do Discurso de linha francesa para quem a linguagem é opaca, cuja transparência é apenas um efeito ideológico. No terceiro parágrafo, o foco é sobre o efeito de sentido no discurso, que agora se dilui em comparação à acepção anterior, talvez por uma tentativa de declarar a apropriação de uma nomenclatura da teoria que se diz usar, *efeito de sentido*. Ao considerar ainda que cada parágrafo, pretensamente, analisa o texto de um autor, o desaparecimento da palavra texto é indício de uma indistinção entre texto e discurso. No quarto parágrafo, a noção de discurso é abandonada. A centralidade da análise recai sobre o texto. Comparando o último parágrafo com o primeiro, a relação entre o sujeito que possui e o termo possuído muda: neste, *o texto é de José Nêumare*; naquele, *o discurso é de Genuíno*.

A análise desse excerto nos indica que a estratégia para construir o pertencimento teórico prescinde de uma utilização mais refinada de um conceito, mas no caso em questão basta importar os termos. Dessa forma, os termos são incorporados antes de serem compreendidos ainda que sua utilização seja contraditória com o referencial teórico adotado. Nesse jogo de imagens que se constrói entre quem escreve e quem lê o texto, mais dois outros indícios são sinalizados: *a promoção da teoria como marca*, através da qual se desconsideram os seus pressupostos teórico-metodológicos; e a restrição da filiação teórica à alusão referencial de um conceito.

Devo dizer que o trabalho de leitura sobre esse modelo de texto exige a consideração de que a análise não deve recair sobre um autor, sobre uma escrita, mas sobre um modo de produção acadêmica. Nesse sentido, o problema não tem a ver apenas com determinada área de concentração de pesquisa, como cheguei a pensar no início desta investigação, mas com toda uma concepção de Ciência. Essa constatação foi sendo ratificada à medida que fui lendo textos acadêmicos de naturezas diversas, produzidos em instituições igualmente diversas, por sujeitos em momentos formativos distintos. A impressão mais recente disso foi a da leitura, como revisor voluntário, de Relatórios de Iniciação Científica indicados para publicação em revista pela Faculdade de Educação da USP. Nesses trabalhos, vi que a fragilidade

de escrita do texto acadêmico não se limita ao nível de apropriação discursiva. No excerto seguinte, temos um caso de *inadequação de uso de recursos linguístico-textuais*:

Portanto, utilizando-nos das palavras de FREIRE, este relatório visa apresentar o processo da passagem da "curiosidade espontânea" para a "curiosidade epistemológica". Nesse sentido é que retomamos o alerta do pensador francês aos historiadores: "Enquanto falam da história, estão sempre situados na história" (CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 31-32).

No excerto, a referência ao primeiro autor, Paulo Freire, vem em nota de rodapé *(FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2011. p. 87)*, e a referência ao segundo, Certeau, vem no corpo do texto. Isso gera também um problema de referência no uso do marcador conclusivo "*nesse sentido"*, que inicia a informação seguinte "*é que retomamos o alerta do pensador francês aos historiadores".* É preciso saber que Paulo Freire não é francês para recuperar a que autor se faz a referência. Isso não se explica pela ideia de conhecimento extratextual necessário para a compreensão de um texto. O problema não está apenas no ato declarado, mas na não utilização *das palavras de FREIRE,* truncando o conceito de curiosidade epistemológica, aprisionando-o na limitação das aspas e, com isso, desconsiderando o legado do autor. Parece-me que o problema não está apenas na promoção de si conforme a filiação a Certeau e ao próprio Paulo Freire declara. Nesse caso, chama a atenção o fato desse artigo ter sido lido por um orientador, ser resultado de uma pesquisa e ser publicado pela Universidade. O artigo passou por uma equipe de revisão linguística. O problema que esse excerto sinaliza é o de um pacto de leitores. A preocupação é mais com a promoção da ciência, com a produtividade de professores e alunos do que com relações que se estabelecem entre o sujeito e o conhecimento.

No excerto seguinte, retirado de outra pesquisa, a *indistinção de pessoa verbal* funciona tanto para marcar a posição individual de quem escreve quanto para promover a sua adesão ao discurso do autor. Em *não abdicamos*, a pesquisadora

iniciante coloca quem escreveu na mesma condição de quem foi lido para escrever. É o autor que embarca no discurso do pesquisador e não o contrário:

Acredito ser importante a exposição da "particularidade do lugar de onde se fala" para que se evite a suposição de uma aparente – e indesejável – imparcialidade no tratamento da questão. Não abdicamos absolutamente, com isto, da responsabilidade ética indispensável ao trabalho do pesquisador.

O próximo exemplo marca o que chamo de *neologismo em forma de citação*, mas também demostra que o aluno da graduação, que se faz pesquisador iniciante, aprende muito cedo a fazer funcionar a máquina promocional que pode ser a escrita acadêmica:

Primeiramente, é necessário reconhecer a importância das ***pesquisas realizadas pela Unesco*** *sob a coordenação de X e Y*[36]*: "Professores do Brasil: impasses e desafios" (2009) e "Políticas docentes no Brasil: um estado de arte" (2011)****. Elas*** *foram* ***fundamentais*** *para o aprofundamento da compreensão do cenário educacional brasileiro na* ***atualidade.***

Em nota de rodapé, cuja referência foi inserida no sobrenome da primeira autora X, o pesquisador informa: *Esta última conta também com a coordenação de A e B. Com o objetivo de facilitar a redação do texto, passaremos a nos referir à X como autora do texto, uma vez que ela é, de fato, a coordenadora principal das pesquisas.* No excerto seguinte, ele inaugura uma forma de citação:

Em "Professores do Brasil: impasses e desafios" (2009), X nos fornece um panorama ***indispensável*** *sobre a carreira docente no Brasil. Não obstante a* ***contribuição teórica dessa obra****, ela também foi de grande valia na elaboração do 2º questionário da pesquisa (fase 2), podendo ser considerada a principal referência metodológica durante o* ***árduo*** *processo de elaboração e aprimoramento das questões.*

[36] Optei por substituir os nomes das autoras por letras para preservar a identidade delas.

No primeiro excerto, o pronome relativo *elas* produz uma ambiguidade: elas, as coordenadoras das pesquisas realizadas pela UNESCO; elas, as pesquisas, gerando a indistinção do sujeito em *foram fundamentais para o aprofundamento da compreensão do cenário educacional brasileiro na atualidade*. No entanto, a ambiguidade é desfeita na nota de rodapé pelo recurso de promoção de uma das coordenadoras da pesquisa que, nas palavras do pesquisador iniciante *é, de fato, a coordenadora principal das pesquisas.* Uma informação dos bastidores vem à baila: apenas uma coordenadora merece esse destaque. Nesse indício, poderia levantar a hipótese de que a inabilidade do aluno de graduação em lidar com uma informação que lhe foi dada, talvez de forma indireta, o fez amalgamar o gênero relatório de iniciação científica ao gênero fofoca. Porém, é válido lembrar que, pelo menos idealmente, seu texto foi lido por uma orientadora de pesquisa e por uma parecerista, tendo sido aprovado e, portanto, legitimado na Universidade. Trata-se nesse caso de proceder à promoção de uma autora que merece ser destacada entre as outras. É ela que: vai *fornecer um panorama indispensável sobre a carreira docente no Brasil*; *vai escrever a obra de grande valia na elaboração do questionário de pesquisa*; *vai poder ser considerada a maior referência metodológica no árduo processo da pesquisa;* e enfim, vai motivar a criação de um neologismo na forma de citação, ganhando uma citação personalizada mesmo quando o trabalho não é apenas seu, mas de um grupo.

Nos excertos chama a atenção também o uso de determinados termos e expressões como: elas foram **fundamentais**; cenário educacional brasileiro na **atualidade;** panorama **indispensável; a contribuição teórica dessa obra; árduo** processo de elaboração. *Fundamental, atual, indispensável e árduo* são palavras que conferem valor positivo à pesquisa e, consequentemente, às pesquisadoras em questão. Em **contribuição teórica dessa obra**, o pesquisador iniciante demonstra conseguir usar uma expressão típica de trabalhos maduros (de pesquisador maduro), dando uma máscara de maturidade ao seu texto. A aparência que ele consegue dar ao texto também entra em jogo para a aprovação do texto.

Os dados reunidos até aqui ajudam a descrever a inscrição de um objeto empírico, mas também a compreender o caminho de leituras que foram sendo feitas na construção de um objeto de pesquisa. Deste modo, a proposta inicial, ao ingressar no *Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa,* a análise da incorporação de objetos do discurso em textos acadêmicos na área de Linguística e Ensino, foi se ampliando

e sendo reconfigurada. Meu foco de análise passou a ser sobre um modo de produção de escrita na Universidade, do qual os programas de pós-graduação no Brasil em Linguística e Letras são um recorte. Além disso, identifiquei no conjunto de dados apresentados até aqui que os mecanismos de incorporação de objetos discursivos ao texto acadêmico têm como principal efeito para a pesquisa o valor promocional. Essa promoção também pode ser autopromoção.

Até aqui identifiquei os seguintes indícios do texto acadêmico promocional:

- Fetichização no uso do signo;
- Criação de alianças com o leitor, pelo mecanismo de criação de um inimigo em comum: a) a dificuldade de aprendizado do aluno; b) a fragilidade na formação do professor;
- Uso fragmentado de expressões e termos importados de outros discursos;
- Uso do efeito publicitário pela divulgação das vantagens de um objeto;
- Uso do efeito de autoridade, pela filiação a autores renomados;
- Construção da ilusão de escritor;
- Autopromoção via autor, conceito ou teoria.
- Estratégia de pertencimento a uma filiação teórica.
- Uso de teoria como marca;
- Restrição da filiação teórica ao nível de citação;
- Restrição da filiação teórica ao nível da alusão referencial.

Espero com este trabalho de leitura, em sua condição de trabalho de pesquisa, construir instrumentos de análise sobre as regularidades do discurso do texto acadêmico promocional bem como suas consequências para a pesquisa. Acredito, portanto, que esse modo de escrita deva ser analisado em todos os níveis de pesquisa: em relatórios de estágio, em artigos científicos, em dissertações e teses. Entretanto, a fim de restringir a análise que farei a partir de agora, optei apenas por teses de doutorado. Os critérios utilizados nessa seleção, os procedimentos metodológicos e os conceitos mobilizados para atingir os objetivos da pesquisa são descritos na seção seguinte. Antes disso, porém, destaco qual a novidade desta pesquisa quando comparada com as demais que também tratam da escrita acadêmica. E ainda, proponho uma leitura sobre o código de ética no qual parece se assentar o texto acadêmico promocional.

1.2 Aproximações do objeto a outras pesquisas: o texto acadêmico e a ética do malandro

Em busca de trabalhos que tivessem alguma relação com o objeto desta pesquisa – o texto acadêmico – fiz uma consulta no banco de teses da Capes na opção busca básica, preenchendo o campo com a palavra-chave escrita acadêmica. Dos 66 trabalhos encontrados, defendidos em vários programas de universidades brasileiras, de 2010 a 2014, a maioria deles trata a escrita acadêmica pela perspectiva dos gêneros, como por exemplo:

- As normas da escrita acadêmica.
- Processo de escrita do resumo, da resenha e do artigo científico.
- Análise das marcas ideológico-discursivas presentes na introdução e na conclusão de monografias de alunos da graduação do curso de Letras.

Nessas e em outras pesquisas não há menção ao termo incorporação ou mesmo à noção de objetos discursivos. Apenas em um trabalho, Fabiano (2007), em tese intitulada *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na Graduação em Letras*, traz a noção de incorporação, com foco na incorporação do discurso do "outro" na escrita dos graduandos em Letras. No entanto, apesar da semelhança pela preocupação com um modo de incorporação de um elemento, nesse caso um autor, ao texto, essa perspectiva difere da que adoto, tanto porque a análise é específica aos graduandos de Letras, quanto porque não incide sobre a promoção dessa escrita, e, portanto, do pesquisador, mesmo o iniciante como os graduandos de Letras.

Ao buscar por pesquisas que articulassem relações entre a escrita acadêmica e a escrita publicitária, encontrei apenas uma. No entanto, escrita publicitária é tomada como gênero textual na publicidade e o termo acadêmico faz parte do sintagma contexto acadêmico: *O gênero textual na publicidade: uma análise a partir da mídia no contexto acadêmico.*

Dessa forma, a hipótese: a diluição de fronteiras entre o discurso acadêmico e o discurso publicitário tem um caráter inaugural para área. Além disso, destaco ainda a análise sobre os mecanismos de incorporação de objetos discursivos em textos

acadêmicos, o que implica pensar em: a) nos procedimentos de escrita e b) procedimentos de leitura, procedimentos onde se ancora o texto acadêmico promocional.

A descrição de marcas discursivas, de manobras linguísticas e de mapas argumentativos nesse modelo texto é um exercício de análise importante. Além disso, defendo a tese de que o pesquisador que apenas promociona um objeto em seu texto o faça por uma atitude política, adequando-se aos novos quadros de referência de circulação do conhecimento, numa espécie de teatralização textual, como procedimento textual de pertencimento a uma comunidade acadêmica. Essa posição implica negar os “equívocos” na pesquisa como erro metodológico.

A maioria dos trabalhos que li que tratam do texto acadêmico como objeto se preocupam com a entrada do estudante numa comunidade de escrita, com o domínio pelo estudante de um código formal de escrita, que vão desde as determinações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas até as regras de formatação de um texto num determinado gênero, ou ainda com dificuldades que um estudante tem ao passar da educação básica para o ensino superior. Há poucos trabalhos preocupados com a ética na escrita, ou melhor, com as condições epistemológicas de apreensão de um objeto, com a relação do pesquisador em sua condição de leitor e de escritor com o conhecimento, com a produção de novas leituras sobre uma área ou mesmo sobre uma teoria ou sobre um objeto.

O estudante não aprendeu a escrever chega como um chavão de área. Ou não aprendeu a escrever porque não domina os aspectos fundamentais do discurso acadêmico ou porque não se inscreve como deveria nas convenções da disciplina à qual tenta se filiar. Mas a decisão de burlar as regras de produção de conhecimento que um texto acadêmico enseja não é questionada. Tampouco chega como chavão de área, já que se constitui como a inserção num modo de funcionamento de um discurso.

Em busca de trabalhos que tivessem alguma relação com o objeto desta pesquisa – a incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos – fiz uma consulta no banco de teses da Capes na opção busca básica, preenchendo o campo com a palavra-chave escrita acadêmica. Dos 66 trabalhos encontrados, defendidos em vários programas de universidades brasileiras, de 2010 a 2014, a maioria deles trata a escrita acadêmica pela perspectiva dos gêneros, como por exemplo:

1) Normas de escrita acadêmica, processo de escrita do resumo, da resenha e do artigo científico;
2) Análise das marcas ideológico-discursivas presentes na introdução e na conclusão de monografias de alunos da graduação do curso de Letras.

Em pesquisas anteriores a 2014 não há menção da relação entre a *incorporação, como procedimento textual,* e *objetos discursivos.* Em tese intitulada *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na Graduação em Letras*, a pesquisadora traz a noção de incorporação do discurso do "outro" na escrita dos graduandos em Letras, no entanto, apesar da semelhança na análise do termo, incorporação, a perspectiva da autora difere da minha. A análise dela está mais relacionada aos modos com os quais os graduandos de Letras agenciam as vozes no discurso.

Ao buscar por pesquisas que articulassem relações entre a escrita acadêmica e a escrita publicitária, encontrei apenas uma. No entanto, escrita é tomada como *sinônimo* de gênero textual e publicitária como sinônimo de publicidade. O termo acadêmico faz parte do sintagma, atribuindo uma ida de contexto, o contexto acadêmico: *O gênero textual na publicidade: uma análise a partir da mídia no contexto acadêmico.*

Dessa forma, inscrevo o caráter inaugural desta minha hipótese de trabalho: a diluição de fronteiras entre o discurso acadêmico e o discurso publicitário configura o aparecimento de um novo gênero, o texto acadêmico promocional. Defendo ainda a hipótese de que o pesquisador que apenas promociona um objeto em seu texto o faça por uma atitude política, adequando-se aos novos quadros de referência de circulação do conhecimento, numa espécie de teatralização, como procedimento textual de pertencimento a comunidade científica. Essa minha tomada de posição frente a esse problema, implica negar os 'equívocos' na pesquisa como erro metodológico.

A maioria dos trabalhos que tem o texto acadêmico como objeto analisa a entrada do estudante numa comunidade de escrita, especificamente, a análise da apropriação de um código especializado, que vai desde as determinações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) até as regras de formatação de um texto num determinado gênero. Há ainda os trabalhos que tomam como objeto o processo de escrita dos estudantes em seu ritual de passagem da educação básica

para o Ensino Superior. E ainda, os que se preocupam com a dimensão ética da escrita acadêmica, com o plágio na escrita, um desvio de autoria ou a escolha por usar as ideias e as palavras de autor sem lhe dar créditos.

As leituras estabilizadas sobre essas pesquisas e sobre o objeto de que elas tratam podem se apresentar em forma de enunciados:

1) O estudante não aprendeu a escrever na educação básica;
2) O estudante não domina os aspectos textuais, próprios da escrita acadêmica;
3) O estudante não sabe como se inscrever nas convenções da disciplina a que se filia;
4) O estudante viola a ética da escrita acadêmica; o estudante não escreve com qualidade;
5) O professor da educação básica não sabe ensinar a escrever;
6) O professor, etc., etc., etc.

Essas leituras são um obstáculo epistemológico na apreensão do problema: a ética invertida de pesquisa. Mesmo os trabalhos que vão numa linha de combate ao plágio restringem o escopo do que é ética na escrita acadêmica a devida citação de autores.

Nos últimos anos, elevado o número de pesquisas sobre essa prática, tanto a CNPq quanto a Capes divulgarem artigos e notas em suas páginas online se posicionando sobre a questão, no sentido de combatê-la. No entanto, a compra e venda de trabalhos acadêmicos não foi considerada plágio por esses centros de pesquisa. Essa infração, igualmente ética, foi relativizada, entendida como violação do dever de autoria do estudante, já que não há cópia de texto: podendo ser utilizado em larga escala em nossas universidades e escolas.

Em 2010, a OAB[37] elaborou uma Proposta de Adoção de Medidas para a Prevenção do Plágio nas Instituições de Ensino e Comércio Ilegal de Monografias, posteriormente reconhecida pela Capes e CNPq. Uma das sugestões foi a criação de comissões para avaliar casos de cópia indevida e a adoção de um software de detecção de plágio.

[37] Disponível em: https://www.ucb.br/sites/000/20/CombatePlagioDocumentoOAB.pdf. Acesso em 29.05.2016.

Em 2012, a equipe do II Encontro Brasileiro de Integridade em Pesquisa, Ética na Ciência e em Publicações (Brispe), com apoio do CNPq, OAB, Ibict, Fapesp e SBPC, redigiu uma Declaração conjunta sobre Integridade em Pesquisa, uma das recomendações do documento é a de que:

> [...] as instituições de ensino e pesquisa do país devem fornecer materiais educativos que mostrem que o plágio em monografias, dissertações e teses também é, além de violação acadêmica, uma prática ilegal no Brasil. (2012, p. 556).

Essa compreensão dividiu a opinião de estudiosos do assunto:

1) *Estratégias como o uso de softwares caça-plágio e a instauração de comissões de especialistas são, talvez, inevitáveis para o controle do plágio; entretanto, esse não deve ser o objetivo das universidades, dos centros de pesquisa e dos editores de periódicos;*
2) *O combate ao plágio deve se dá no campo da ciência, por meio do rigor na exigência de respeito às normas da comunicação científica [...] no campo educacional, por meio da adoção de uma cultura de formação ética, que abranja estratégias pedagógicas valorizadoras da honestidade acadêmica*[38]*;*
3) *No ambiente de sala aula, como entre alunos da educação básica e de graduação, lidar com casos de cópia por estudantes deve envolver cuidados pedagógicos, especialmente quando se trata de plágio por ignorância ou domínio incipiente das normas de registro das fontes consultadas;*
4) *No campo da educação, as infrações podem ter as mais distintas motivações, desde o desinteresse pela aula e pela atividade proposta até o desconhecimento das regras básicas de escrita*[39]*;*
5) *De que adiantam verbas para a educação e bons professores se os alunos não escrevem e não aprendem?*[40]*.*

Essas opiniões, reunidas aqui num conjunto de enunciados, consideram que o plágio tem sua razão de ser: na inadequação do estudante às regras de

[38] Munhoz e Diniz (2011, p. 54).
[39] Munhoz e Diniz (2011, p.54).
[40] Disponível em: https://www.ucb.br/sites/000/20/CombatePlagioDocumentoOAB.pdf. Acesso em 28.05.2016.

comunicação científica, ou na falta de campanha de uma suposta honestidade intelectual. Há ainda uma tentativa de expiação do aluno, no que vem denominado de plágio por ignorância. Na outra ponta dessa expiação, está a construção de um inimigo em comum: o desinteresse pela aula, pela atividade proposta tem no professor a sua causa. *Para que afinal investimento na educação e em professores se os alunos não aprendem a escrever* é o argumento principal desse silogismo.

Essa compreensão de ética atinge um *status* moralizante, daí decorre o termo honestidade intelectual, no entanto, assim como o uso indevido de citação e a compra e venda de pesquisas estão no mesmo registro da violação do direito de propriedade intelectual, os mecanismos de incorporação de objetos discursivos ao texto acadêmico com fins promocioneiros também estão. Isso por considerar que a citação indevida não se refira apenas à ausência de citação da fonte própria e, ainda, que a compra e venda de pesquisas não seja uma prática apenas do mercado físico. Há uma espécie de importação indevida da pesquisa de terceiros para o texto que não se detecta facilmente, nem com o auxílio de softwares. Tem mais a ver com um modo de funcionamento de um discurso no qual o sujeito inscreve a promoção do objeto incorporado, construindo uma cena de autopromoção.

A preocupação com uma ética outra, de forma assim enunciada, talvez seja também novidade desta pesquisa. Na literatura consultada, da qual alguns enunciados foram postos aqui a trabalho da tese que aqui defendo, *a confluência do discurso publicitário com o discurso acadêmico, configurando um novo gênero: o texto acadêmico promocional*, é bastante periférica discussões como a das condições epistemológicas de apreensão do objeto, a da relação do leitor e do escritor com o conhecimento, relação da qual a escrita é um *dar-se a ver*, a discussão de uma recusa pela inércia de leituras sobre um objeto.

Dessa forma, considero que pensar a produção de conhecimento, estritamente pelo nível concreto de citação de texto é limitar as dimensões do objeto: a escrita acadêmica. Ao se centralizar no esforço de ensinar a escrita acadêmica ao estudante, pode-se ratificar a normatividade dessa prática. Da mesma maneira se passa com as pesquisas que privilegiam o ensino de vocabulário acadêmico, como condição de inserção numa dada comunidade científica. Tanto em um caso quanto no outro, o objeto escrita acadêmica é homogeneizado, atingido sua forma-produto. Um conjunto de clichês de área se propaga à medida que se propagandeiam livros,

manuais, oficinas cuja proposta pode assim ser resumida: compre um, leve dois: a escrita acadêmica e a distinção pela marca, isto é, aprenda o gênero, e leve grátis a inserção, via falatório vocabular, numa comunidade científica.

Basta fazer uma pesquisa básica no Google ou mesmo uma mais especialidade no bando de dados de teses e dissertações da Capes com a palavra-chave escrita acadêmica e abrir os artigos sugeridos e já se tem, desde o título, um exemplo da crescente indexação de escrita a gênero textual. Não nego a perspectiva do trabalho com o gênero, seus pressupostos teóricos. Nego outras coisas, a proposição de que aprender a formatar textos num determinado gênero seja o mesmo que aprender a escrever. Nego a venda da ilusão de que é possível se livrar da angústia de escrever, colocando um objeto em seu lugar. Nego a mera *simulação de domínios* no texto acadêmico. Nego uma produção do conhecimento legitimada como atividade dos *estabelecidos*, reforçando o mito de uma oligarquia de escritores, esses aos quais podemos chamar de autores. E, em consequência, nego a submissão intelectual mascarada de esperteza ou malandragem.

Essa atitude me filia aos que contrariam essa tendência. Aos buscar por pesquisas que denunciam esse modelo promocioneiro de *produzir* conhecimento, encontrei algumas que tangenciam o problema e outras que são mais diretas em seu tratamento.

No primeiro grupo circulam enunciados como:

1) *O estudante não só deve creditar conhecimento a uma determinada área do saber, mas também deve construí-lo;*
2) *Deve saber como comunicar o conhecimento, como dar conta do que investigou e do que conhece*[41]*;*
3) *O estudante deve ser capaz de agregar os discursos do outro ou se apropriar dos modos de dizer de uma disciplina*[42]*.*

A ênfase, marcada pela modalidade deôntica, nas coisas que um estudante deve: deve creditar; deve saber; deve ser capaz, enuncia o problema: o estudante não dá mostras de que sua relação com o conhecimento se efetiva em termos de produção

[41] Badley (2009).
[42] Arnoux (2006, p. 102).

numa área. Em alguma medida, esses enunciados reforçam a tese de que os limites do texto acadêmico são da ordem da comunicação do conhecimento, em termos de como se comunica um saber.

A comunicação do conhecimento é descrita como falta, falta ao estudante: *saber se apropriar de modos de escrita acadêmica e saber comunicar essa escrita*. O conhecimento é, ele mesmo, transformado em comunicação. Chega ao leitor como objeto discursivo ou como conteúdo. Não está nesse jogo pensar na produção do conhecimento. Talvez, por isso, a *expertise*, espécie de malandragem acadêmica, não é posta sob análise. Deixa-se de questionar a estabilização de um discurso de falta do estudante, a ponto de diferentes pesquisas reutilizarem as mesmas conclusões sobre a escrita acadêmica em sua acepção de objeto de pesquisa: I. coisas que um estudante não sabe; II) coisas que um estudante deve saber.

A tese de Meza (2013) parte de enunciados como os presentes no primeiro grupo a fim de analisar a articulação entre a informação que o estudante atribui a sua pesquisa, *Fonte Propia*, e aquela que ele atribui aos autores citados, *Fonte Ajena*. Nessa estratégia de filiação, ela identifica *formas e funções* as quais o *tesista,* estudante de graduação ou de pós-graduação*,* recorre tanto para se inscrever no discurso quanto para incorporar outras vozes: a comunicação do conhecimento envolve a inclusão de diversas vozes ou fontes de informação, mostrando que se conhecem os modos de dizer próprios de uma disciplina e do gênero[43] (p. 29).

O procedimento de identificação dessa *con*fluência entre *Fonte Propia e Fonte Ajena* se aproxima de minhas preocupações de análise na medida em que têm relação com a descrição de algumas marcas discursivas que identifico no *corpus, marcas de autor na posição de locutor da pesquisa, marcas de interpretação "do que o autor quis dizer", marcas de análise do pesquisador sobre a incorporação de um autor por outros autores.* Não é preocupação, porém, da pesquisadora analisar as formas de incorporação de citações como procedimento textual predominantes no gênero: texto acadêmico promocional, e nos efeitos desse procedimento para a constituição da pesquisa, e neste sentido, na acepção de tese a ser defendida. A análise dela é mais acentuada em termos de identificação de modos de dizer dentro

[43] [...] la comunicación del conocimiento involucra la inclusión de diversas voces o fuentes de información, mostrando que se conocen los modos de decir propios de la disciplina y del género.

dos limites de uma disciplina. O conhecimento não é tomado sob o ponto de vista da produção, mas da expressão: a comunicação do conhecimento.

Para inscrever o segundo grupo de pesquisas, recolhi enunciados que considero representativos desse movimento:

1) *[...] negar momentaneamente as leituras já existentes do texto que se lê, ou de textos que abordam temas aproximados*[44]*;*
2) *[...] estabelecer distinções no texto lido entre o que são as estratégias retóricas usadas pelo autor para construir a importância do que está dizendo e o que é o conteúdo propriamente dito*[45]*.*

A análise entre esses dois planos: a comunicação do conhecimento e o conhecimento comunicado me põem diante tanto do trabalho de Meza (2013), quanto do de (BARZOTTO, 2016), a partir dos quais penso na *simulação de domínios* como estratégia do texto acadêmico promocional. Isso para dizer que na análise sobre o objeto, texto acadêmico, privilegio dois planos: o da comunicação do conhecimento, em termos dos modos de declaração de filiação e produção de conhecimento; e o da relação do sujeito com o conhecimento, em termos das marcas discursivas entrevistas no modo de escrita

Tomo essa ideia de negação momentânea das leituras já estabilizadas do texto que se lê para, na análise que faço dos mecanismos de incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos, não me limitar a descrição das formas de reporte, nos termos de Meza (2013) de uma *Fuente Propia* a uma *Fuente Ajena*. Ao contrário, para avaliar os efeitos desses mecanismos para a constituição da pesquisa.

Tenho mais uma ressalva a ser feita para este capítulo: não tomo objeto discursivo pelo registro das pesquisas que se inscrevem na linguística textual. Tampouco é meu interesse aqui fazer a distinção entre objeto do discurso e referente. Assim, não levo em conta, para a análise, a noção de referenciação como processo de construção do objeto no discurso.

Os trabalhos em Linguística Textual estão preocupados em estudar as formas como os objetos do discurso são introduzidos, mantidos, retomados, renomeados ao

[44] Barzotto (1999, p. 11).
[45] Barzotto (2016, p. 121).

longo do texto, a fim de analisar o processo de construção do sentido na cadeia referencial. Eu não, embora leve em conta que esse processo é inerente a qualquer atividade discursiva. Isso não quer dizer que seja avesso à importância e a potencialidade de estudos como esse para pensar os procedimentos de leitura e de escrita de textos.

A noção de objeto está cunhada de Baudrillard (1989), minha tentativa de pensar num objeto de tipo discursivo por um mesmo sistema simbólico, sob a mesma ética, que prevalece sobre os objetos físicos de mercado. Assim o sintagma nominal objeto discursivo diz respeito a um objeto produzido numa formação discursiva específica, nesse sentido, compreendo-o como metonímia de discurso. Assim como os objetos físicos de mercado, transformados em produto, podem ser entendidos como metonímia de um processo de produção.

O acento que dou ao objeto discursivo tem a ver, portanto, com a implicação de seu uso. No mercado físico é a categoria social, da qual a ideia de classe é um reflexo, que determina a promoção do objeto. No mercado acadêmico se passa o mesmo. A necessidade de inserção numa classe, a de pesquisador, move quem escreve a tese, mesmo quando se pertence à classe de professor e/ou de aluno, a conquista de um "patrimônio intelectual", adquirido através da compra de objetos discursos, os quais trazem o efeito sobre o texto de distinção de classe.

Esse modelo de objetificação do discurso é o mesmo de objetificação da produção. Digo isso para fazer funcionar como argumento o seguinte: O modelo permanece absoluto, ligado a uma transcendência[46]. É essa transcendência que orienta a circulação psicológica de promoção de um objeto. Sob essa ética, ao incorporar um objeto discursivo num texto, quem escreve preenche uma falta. A dificuldade de tencionar uma teoria. A dificuldade de lidar com a angústia da escrita. Etc. Etc. Etc. O objeto preenche a falta, e ao mesmo tempo, personaliza o sujeito. Compre um, leve dois. O argumento publicitário é flagrante. Quem se submete a essa lógica, o sabe muito bem. Mas é que o objeto funcionalizado é o que agrega o adjetivo funcional ao sujeito.

A relação com os objetos físicos de mercado também tem outra implicação: o sistema de créditos. O objeto incorporado ao texto passa a ser de domínio de quem o inscreve. Mas de um domínio parcelado. A leitura é a primeira parcela. Dizer que leu

[46] Baudrillard (2012, p. 146).

não garante a “quitação” do objeto. Escrever é a segunda parcela. Mas essa escrita tem mais a ver com uma espécie de transcrição da leitura. Nesse sentido, o texto escrito é a cópia do texto lido, o reporte a *Fonte Ajena* apenas credita a fonte do texto. A leitura é consumo nos dois níveis: leitura primeira e leitura segunda (creditação da fonte). A escrita não chega a ser produção, é antes de tudo, produto. A escrita é promessa. Essa ideia está em Baudrillard (2007, p. 167): O objeto a crédito será meu quando “tiver sido pago”: algo parecido com o futuro anterior. Na língua francesa o futuro anterior é uma forma futura para descrever uma ação que vai se desenvolver no futuro, mas descrita como ação concluída:

> [...] Mas aqui, nosso modo de vida intervém; as estruturas econômicas e as relações sociais atuam; escrever é mais elitista que Ler. Ler permanece no campo dos possíveis, escrever é ainda uma utopia, uma possibilidade impalpável. Para escrever é preciso estar do “outro lado”. Assim, o leitor em geral é condenado ao prazer do desrecalque de seu desejo de escrever através da leitura. Ler mascara o ato de escrever. (BELLENGER, 1979, p.18).

A incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos, como procedimento textual, evidência da tese que defendo aqui, deve ser lida sob essa nova ética: se quase não há mais prevenção contra o crédito é porque talvez no fundo todos os nossos objetos sejam hoje vividos como objetos a crédito, como fianças da sociedade no todo, fianças sempre revisáveis, sempre flutuantes[47] [...]. No entanto, em detrimento dessa tendência de tomar o conhecimento como objeto a crédito, reprodução e produto de um modelo hegemônico de promoção da ciência, me alio aos que têm trabalhado pela esperança viável de outra ética:

1.2.1 Uma proposição sobre a ética do malandro

Quando comecei a pensar numa espécie de ética do malandro não me dei conta de que Antônio Cândido já havia proposto uma dialética da malandragem. A princípio, pensei no termo com o fim de denominar a atitude política de um estudante de graduação ou de pós-graduação, na condição de pesquisador iniciante. O problema mostrou ter dois níveis, um mais superficial, no qual o pesquisador faz uso

[47] Baudrillard (2007, p. 167-168).

indevido, apesar de consciente, das citações e um nível mais profundo, no qual há uma extrapolação do primeiro, resultando no falseamento do dado e da teoria.

Minha hipótese era a de que não seria um descuido do pesquisador iniciante, o que poderia ser chamado de erro metodológico, mas um tipo de burla. À medida que fui analisando os dados, vi que essa prática burlesca, por assim dizer, encontrava razão de ser nas condições que permitem a emergência de um novo gênero de texto: o texto acadêmico promocional, e mais do que isso, que essa prática tem sido estabelecida como uma ética[48] conscienciosa, de caráter globalizante, obedecendo a um código semelhante ao da publicidade.

Se em um polo, temos o pesquisador iniciante, interessado em participar dos círculos de pesquisa, de estudos, interessado em publicações, sem as quais pontua pouco o seu currículo, de outro, temos o pesquisador consolidado, professor, escritor, coordenador de grupos, gente que legitima aquele tipo de produção. Mas esses dois polos são separados apenas didaticamente, submetidos que estão pelo mesmo quadro de referência, o da produtividade acadêmica. É esse quadro de referência que desmantela a lógica dos polos.

A Dialética da Malandragem de Antônio Cândido entra nesse ponto. A ordem e a desordem nas ações das personagens estão em equivalência: "o mundo hierarquizado na aparência se revela essencialmente subvertido, quando os extremos se tocam[49] [...]". Essa relação entre os extremos é o que mais me interessa na aproximação com a literatura. A arquitetura não linear das ações faz entrever uma oscilação entre os dados particulares das personagens na literatura e os dados particulares dos pesquisadores na Academia. Há que se salvaguardar os limites e os propósitos de cada análise. Além disso, a sociedade brasileira da primeira metade do século XIX, descrita por Manoel Antônio de Almeida em *Memórias de um Sargento de Milícias*, talvez tivesse formas menos elaboradas de simular os escorregões entre os

[48] Tomo ética em sua raiz grega, *ethos*, que significa uso, costume. Nesse sentido, a ética está relacionada a um conjunto de normas ou condutas que estabelecem um ideal tendo em vista um determinado contrato social. No dicionário Aurélio (p. 848), em seu sentido filosófico, ética é o "estudo dos juízos de apreciações referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto". Pensando, a partir da Dialética da Malandragem, em que os eixos bem e mal não se dão por uma relação dicotômica, a ética do malandro resulta na equivalência entre esses dois polos, no deslizamento entre eles. Justifica-se muito mais pela eficácia de seu uso do que pelo juízo de valor que lhe possa ser atribuído.
[49] Cândido (1970, p. 74).

dois hemisférios das ações das personagens de que trata Antônio Cândido, o "hemisfério positivo da ordem" e o "hemisfério negativo da desordem".

Para colocar em questão esse argumento, penso que um dos episódios da obra, narrado em três capítulos, seja bastante ilustrativo dessa aproximação que pretendo fazer, entreabrindo o deslizamento entre o universo ficcional da literatura e a parcela de ficcionalidade do texto acadêmico. Em ambos, são as relações sociais que estão em jogo. Do episódio, destaquei quatro trechos. Espero que o leitor me acompanhe nessa relação:

1) *A Comadre foi dirigir-se à casa do major a interceder pelo Leonardo, mas o major mostrou-se inflexível. O caso era grave [...] Leonardo não só ficaria por mais tempo preso, como teria de ser chibatado... A pobre mulher, apenas lhe declarou isto ao major, caiu de joelhos, chorou, lamentou-se; tudo porém debalde. Saiu desesperada, e com a mantilha caída toda em desalinho correu, voou à casa de D. Maria*[50].
2) *– Está bom, não se aflija, comadre; ainda há um meio que eu penso que não há de falhar: vamos à casa dela, que por lá é caminho certo; ela dá-se muito comigo, há de pedir pelo moço. Os leitores já estão curiosos por saber quem é ela, e têm razão; vamos já satisfazê-los. O Major era pecador antigo, e no seu tempo fora daqueles de quem se diz que não deram o seu quinhão ao vigário: restava-lhe ainda hoje alguma coisa que às vezes lhe recordava o passado: essa alguma coisa era a Maria-Regalada que morava na Prainha*[51].
3) *– Ora, disse esta tomando um ar de modéstia, eu já não presto para nada... isso era bom noutro tempo... agora...o major... as coisas estão mudadas. [...] Mas, enfim, D. Maria, eu não sei dizer que não, tenho o coração assim, e sempre o tive... no meu tempo muita gente se aproveitou disto... Eu farei o que puder; vou falar-lhe... talvez que ele me queira atender*[52]*...*
4) *Partiram pois as três para a casa do major, que morava então na rua da Misericórdia, uma das mais antigas da cidade. O major recebeu-as de casaco de chita e tamancos, não tendo a princípio suposto o quilate da visita; apenas porém reconheceu as três, correu apressado à camarinha vizinha, e envergou*

[50] Almeida (2006, p.317).
[51] Almeida (2006, p.318).
[52] Almeida (2006, p.320).

> *o mais depressa possível que pôde a farda; como o tempo urgia, e era uma incivilidade deixar só as senhoras, não completou o uniforme, e voltou de novo à sala de farda, calças de enfiar, tamancos, e um lenço de Alcobaça sobre o ombro, conforme o costume. [...] Acrescia ainda em seu favor que o major guardava na sua velhice doces recordações da mocidade, e apenas se via cercado de mulheres, se não era em lugar público o em circunstâncias em que a disciplina pudesse ficar lesada, tornava-se um bobão, como só o se poderia encontrar segundo no velho Leonardo*[53]*. [...]*

Dessas cenas descritas, chamo a atenção para o jogo de negociações das personagens, para os círculos de intimidades gerados. É esse jogo que demonstra a frouxidão entre dois eixos, o da lei ou da norma, que num primeiro momento, pode ser representado pelo major Vidigal, e o da transgressão, por Leonardinho. Esse é o flagrante do episódio: a movimentação entre os polos de ordem e desordem através da figura de major Vidigal. As três senhoras ao chegaram à casa do major, se deparam com a sua quase nudez. Metade do rei está nua[54]. A outra metade também, mas é preciso aparentar o contrário. Esse elemento "privado" é logo substituído, em aparência, pela ordem do que deve ser público. O major sai da sala e vai se vestir adequadamente como o seu posto lhe exige. No entanto, é no âmbito do privado que a soltura de Leonardinho é negociada e que, posteriormente, ele vai se tornar o Sargento de Milícias. Então, a outra metade do rei é desnudada.

Essa é a natureza da dialética da malandragem, que, em Antônio Cândido, pode também ser pensada a partir de dois princípios: o da compensação e o da eficácia: 1) "as pessoas fazem coisas que poderiam ser qualificadas como reprováveis, mas fazem também outras dignas de louvor, que as compensam. E como todos têm defeitos, ninguém merece censura"; 2) "o remorso não existe, pois a avaliação das ações é feita segundo a sua eficácia"[55].

---

[53] Almeida (2006, p. 321-322).

[54] Penso numa relação com o *Rei está nu*, de Hans Christian Anderson. No conto, o rei vaidoso, para não ser considerado parvo, aceita a roupa que lhe deu um alfaiate espertalhão, sob a promessa de que com aquele tecido, *muito belo e tal qualidade*, ele, o rei, distinguiria as pessoas de seu reino entre inteligentes e tolos. O alfaiate, ao vestir o rei com o manto, usou todos os gestos necessários e exclamações elogiosas, úteis para aparentar a verdade. Toda a gente do reino fingia admirar a vestimenta, ninguém queria ser considerado estúpido. Até que uma criança quebra o silêncio: olha, olha! O Rei está nu.

[55] Cândido (1970, p. 87).

Ao falar desses princípios, devo lembrar ao leitor que não é minha intenção descrever uma espécie de forma da produção acadêmica brasileira ao mobilizar a *Dialética da Malandragem* de Antônio Cândido, tampouco é minha preocupação discutir a relação da malandragem, ou mais especificamente do malandro, com o que se denomina de jeitinho brasileiro. Minha proposição é a de que a ética do malandro não se restringe ao escopo de um modo de escrita acadêmica brasileira. Pelo contrário. Essa ética tem sua emergência num modo de concepção de ciência e de produção de conhecimento que ganha contornos internacionais. Assim, as relações entre ordem (poder) e desordem (transgressão) postas no ensaio do crítico literário me inspiram a pensar as relações entre o pesquisador-tese e a banca-fortuna teórica, num âmbito mais geral, embora considere a especificidade do *corpus* analisado.

Na análise de Antônio Cândido, a compensação e a eficácia são princípios que regem a ética do Brasil do século XIX. Mas não são diferentes o suficiente dos que regem a produção acadêmica no século XXI. E não só a brasileira. Estou pensando sob o ponto de vista das relações sociais entre os dois polos dessa produção, que são os mesmos elementos estruturadores de um atual modelo de pesquisador. Ao se submeter aos textos que lê o pesquisador não reinventa o mito do colonizado, que, ingênuo, aceitaria uma condição que lhe é imposta, desconhecendo essa condição. Ao contrário, trata-se de um pesquisador que tira proveitos dessa submissão, o que nos termos de Luiz Costa Lima poderia chamar de uma "*nova forma de cordialidade*" [56], não sendo matéria exclusiva do brasileiro. É o que veremos mais adiante.

Antes disso, chama a minha atenção ainda na análise de Antônio Cândido, o foco narrativo de *Memórias de Sargento de Milícias*, uma das características que, segundo o crítico, o difere da novela picaresca espanhola. Essa distinção é, aliás, a sua tese: Leonardinho não é um pícaro; é um malandro. E a forma de narrar é um modo de diferenciação dos gêneros. O pícaro é quem institui o mundo fictício: "em geral, o próprio pícaro narra as suas aventuras, o que fecha a visão da realidade em torno de seu ângulo restrito; e esta voz em primeira pessoa é um encanto para o leitor[57] [...]". Já Leonardinho é contado em terceira pessoa por um narrador que não se identifica com ele.

[56] Costa Lima (2005).
[57] Cândido (1970, p. 67).

O modo com que cada um lida com a experiência também é matéria narrada: “de fato, um elemento importante da picaresca é a aprendizagem que amadurece e faz o protagonista recapitular a vida à luz de uma filosofia desencantada”[58]. Acontece que Leonardinho não lê sua própria experiência: “[...] Nada conclui, nada aprende. [...] e o fato de ser o livro narrado na terceira pessoa facilita esta inconsciência”[59].

Essa distinção entre se narrar e se deixar ser narrado também aproxima a narrativa da ficcionalidade literária à narrativa do texto acadêmico promocional. Se deixar narrar pelos autores de referência, cuja voz da “personagem” é aparentemente garantida por um “segundo”, “de acordo”, só para citar duas formas-exemplo, parece igualmente colocar o pesquisador na condição daquele que “nada conclui; nada aprende”. Mas não é só isso. Como já disse anteriormente, a aproximação desses dois universos se dá pelo quadro de referência que representam. Essa é a minha hipótese. É por ela que a *Dialética da Malandragem* me ajuda a pensar a *ética do malandro*.

Quanto ao termo malandro, não é minha pretensão fazer um estudo diacrônico. Não o tomo em sua acepção de adjetivo, como um valor, mas em sua forma substantiva, próxima à noção de esperteza, de burla, e é nesse sentido que tem a ver com uma conduta infratora.

Nos estudos literários, nos quais o ensaio de Antônio Cândido é um paradigma, há uma tendência de o malandro ser analisado ou sob uma perspectiva culturalista, traços culturais do brasileiro, ou sob uma perspectiva histórica, à medida que é pensado num tempo e numa determinada classe social, como sugere a figura do marginal. Nesses termos, o malandro é analisado, geralmente, pelo viés do *homem cordial*, de Sérgio Buarque de Holanda, expressão com a qual caracteriza um jeito de ser do brasileiro, ou melhor, caracteriza a cordialidade como atitude do individuo que dilui as fronteiras entre o privado e o público a fim de “manter sua supremacia ante o social” (HOLANDA, 1995, p. 147).

Embora leve em consideração a importância dessa noção para estudos em áreas diversas, entre elas, a literatura, a sociologia e a história, a perspectiva que adoto, ao propor a discussão sobre uma ética do malandro e, em consequência, sua relação com a *cordialidade* é outra. Primeiramente, nego a malandragem como um

[58] Cândido (1970, p. 68).
[59] Cândido (1970, p. 68).

caráter, na acepção de característica, do brasileiro. A noção de *nova cordialidade* de Luiz Costa Lima[60], ou de *cordialidade midiática*, me ajuda a pensar no termo para além de uma geografia brasileira. Pela aproximação que busco para análise do texto acadêmico, essa cordialidade estaria relacionada ao desejo do pesquisador de estabelecer intimidade com os autores de referência ou ainda com o avaliador do texto, pesquisador já consolidado. Esse comportamento não se limita ao pesquisador brasileiro, é uma dificuldade de lidar com o *formalismo* acadêmico. Esse problema tem a sua natureza numa ética de fundo emotivo, de onde prescinde a ética do malandro.

Em Sérgio Buarque de Holanda, a *ética de fundo emotivo* se apresenta na forma de polidez, sendo no fundo, o seu avesso:

> Ela pode iludir na aparência — e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações [...] Além disso, a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções. (HOLANDA, 1995, p.147).

Aqui, essa ética já se apresenta como uma manobra. A cordialidade é um disfarce que faz do público o ambiente do privado, resguardando sensibilidade e emoções individuais. Essa cordialidade, tendo como núcleo as relações familiares, teve, para Sérgio Buarque de Holanda, sua atmosfera de intimidade suprimida pelo sistema industrial:

> Nas velhas corporações o mestre e seus aprendizes e jornaleiros formavam como uma só família, cujos membros se sujeitam a uma hierarquia natural, mas que partilham das mesmas privações e confortos. Foi o moderno sistema industrial que, separando os empregadores e empregados nos processos de manufatura e diferenciando cada vez mais suas funções, suprimiu a atmosfera de intimidade que reinava entre uns e outros e estimulou os antagonismos de classe. (HOLANDA, 1995, p.144).

No entanto, essa substituição dos laços de sangue pelo sistema da indústria e, mais recentemente, pelas instituições, encontra na contemporaneidade outra forma de cordialidade. Os laços de afeto e de filiação são gerados pelo discurso das instituições, é o que provoca o desmantelamento dos polos, antes garantidos e

[60] Como devermos compreender o homem cordial de Sérgio Buarque de Holanda. Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2015/09/como-devemos-entender-hoje-o-homem-cordial-de-sergio-buarque-de-holanda-4841240.html. Acesso em 29/11/2016.

estimulados pelo antagonismo de classe. Nessa direção é que Luiz Costa Lima propõe uma nova cordialidade, tendo em vista que as campanhas de identificação com o discurso das instituições redefinem para o sujeito os limites do que seja familiar. Para ele, um exemplo dessa redefinição do privado é o ocorrido nas manifestações de março de 2015 contra o último governo eleito no Brasil. O nível de passionalidade de alguns manifestantes revelou que a identificação com o discurso das instituições foi tão grande a ponto de haver quem pedisse a volta do regime militar, supondo pedir pela luta contra a corrupção. Isso nos faz rever o que significa foro íntimo, sob essa nova cordialidade, ainda que considerando o indício de que o privado continua tendo raízes familiares.

Essa *nova cordialidade* de que fala Luiz Costa Lima é forjada pelo discurso. As instituições e, entre elas, a mídia, se formos pensar no exemplo da adesão a campanha de luta contra a corrupção contra o último governo eleito no Brasil, constroem uma ideia de opinião pública. Essa ideia é pública em certa medida, porque antes de ser publicizada ela é opinião privada, de um círculo, de um partido politico, o que também pode ser chamado de família. Apenas a sua difusão é pública. O caráter público da difusão de uma notícia, por exemplo, dá a impressão de que a notícia está sob nosso domínio, de que ela é, portanto, de foro íntimo. Analogamente, o mesmo se processa no texto acadêmico promocional. Ao aderir uma campanha publicitária de uma teoria o pesquisador constrói a impressão de que essa campanha é sua, tem a ver com a sua experiência pessoal. Também decorre daí a importação de uma pergunta de pesquisa.

Esse procedimento tende a formatar uma “população de ouvintes”. Para Luiz Costa Lima, “valores antes difundidos a partir da família se tornaram mais eficazmente transmitidos pela “oralidade” industrial, contribuindo para o advento de uma “cordialidade” midiática”. O malandro, porém, não é um tipo qualquer de ouvinte, dentro dessa população. Ele tenta subverter essa ordem num nível superficial do texto. Ele simula ser quem escreve e o faz ou pelo domínio de uma metalinguagem ou pelo uso de um conjunto de clichês midiático.

Em busca de mais referências que me auxiliassem na proposição de uma ética do malandro, me deparei com dois artigos, um deles passou a ser objeto de análise, o outro, uma referência. Ambos, pontos de partida para continuar pensando

a questão. O primeiro artigo é do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso; o segundo é de Lilia Schwarcz.

Em uma análise, que se pretende política, sobre a malandragem, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso recorre ao ideário de esquecimento crônico do brasileiro. O primeiro esquecimento que ele propõe ao leitor é o de que ele, Fernando Henrique, também tenha sido presidente. Em sua época, a *República da Malandragem* ainda não havia sido instituída. Ao se referir a uma temporalidade anterior a sua, ele diz: "Há muitos anos me refiro a alguns dos personagens principais da cena política dominante no Brasil e seus aduladores dizendo que são 'macunaímicos'". Mas o major Vidigal está nu da cintura para baixo. Lembremo-nos disso, leitor. Por isso, ele volta ao quarto, e veste a farda, o mais depressa possível. Por essa estratégia, o ex-presidente encarna a ordem. E toma a posição daquele que julga: o melhor que se pode fazer é julgar o atual presidente. Para isso, ele se vale da metalinguagem empregada por Antônio Cândido em *A Dialética da Malandragem*, pondo-se a favor da tese de que Macunaíma era um pícaro, afinal tem uma "inclinação ao oportunismo, sem necessariamente implicar uma transgressão ou mesmo um juízo moral". Melhor seria para analisar o então presidente eleger Leonardinho.

Chama a atenção o procedimento textual utilizado pelo ex-presidente. Assim como o leitor vai ver adiante, quando o pesquisador, mesmo sendo professor, critica a imagem do professor, satanizando-o, o faz numa tentativa ou de expiação ou de inserção numa outra comunidade discursiva mais *distinta*. Com isso, o ex-presidente se insere no "hemisfério positivo da ordem". Mas a metalinguagem utilizada ora recurso argumentativo, ora como máscara textual não dá conta de produzir o esquecimento. Pelo menos de algum tipo de leitor. Nesse investimento, ele recorre a uma "cordialidade midiática", escamoteando uma questão de foro privado num discurso público, ou melhor, numa opinião pública construída no discurso. Para isso, recolhe fragmentos de outras vozes:

1) *"não é o próprio presidente que diz, afinal, que tudo no mundo da política é mesmo sujeira e, portanto, de pouco valem as distinções entre bons e maus?;*
2) *como é possível que, diante de tanto descalabro moral, as pessoas votem em consolidar uma situação governamental cujos pecados são expostos sem*

qualquer remorso e até mesmo com júbilo pelos que se consideram vitoriosos de antemão?;

3) *por que estranhar que alguns artistas e intelectuais tenham introjetado tudo isso e, à guisa de esconderem sua própria falência moral (e também intelectual), proclamem que a eficácia na obtenção dos resultados suplanta a norma moral, deixando Maquiavel corado quando se pretende que foi dele que retiraram tal barbaridade"*[61]*?*

A busca pela adesão do eleitor a essa campanha de leitura segue a direção de uma opinião pública, antônima de uma opinião privada ou particular. O presidente, as pessoas (aquele povo), os artistas e intelectuais que apoiam um governo corrupto são adversos à opinião privada do leitor, contrário, assim como Fernando Henrique, a uma *República da Malandragem*. A dicotomia dos polos da ordem e da desordem se instaura, negando a própria filiação a *Dialética da Malandragem*, conforme ele se declara. Abre aspas: estamos assistindo ao desdobramento da marcha da insensatez, recuando no tempo, para mergulharmos no que há de pior do "homem cordial" tão criticado por Sérgio Buarque como oposto à democracia, na troca tradicional de favores, na concepção de que "aos amigos, tudo, aos inimigos, a lei", na confusão entre o público e o privado e no patrimonialismo moderno que resulta em sanguessugas e mensaleiros. Fecha aspas. O argumento de autoridade desse discurso ganha força na alusão à expressão "homem cordial" de Sérgio Buarque de Holanda, que funciona como gatilho final para eficácia da argumentação. Mas uma vez a análise recai sobre a cordialidade do tipo brasileira. Mas uma vez o Rei esta nu. Mas ele crê, por fazer crer, que esteja completamente vestido, revestido pelo eruditismo.

O segundo artigo[62] é de Lilia Schwarcz e centra-se na análise cultural da literatura a partir de *A Dialética da Malandragem*. O que me interessa na análise que ela faz é a consideração de que os aspectos formais de uma obra têm um valor num sistema que vincula autor, obra e público. Nada de novo nessa proposição. No entanto, a diferença está em pensarmos que é por esse sistema que se consolida a ética do malandro. Há uma espécie de moeda de troca entre o autor da obra e o

[61] CARDOSO, F. H**.** *República da Malandragem*. O estado de São Paulo, 2006.
[62] SCHWARCZ, L. *Para entender a cultura Nacional*. Caderno 2/Cultura, 2005.

público, essa moeda é a *intimidade* construída. Essa é a contribuição daquela autora. A construção da intimidade é toda ela um sistema, decorre de uma *ética de fundo emotivo.*

No texto acadêmico, essa arquitetônica de intimidade entre o pesquisador iniciante e o consolidado vai desde a construção de um ambiente de compartilhamento de códigos comuns (leio os mesmos autores que você; conheço os mesmos conceitos) até a valoração positiva de uma análise feita pelo pesquisador consolidado, que mesmo que não leia o trabalho terá algum de seus discípulos lendo-o (*Bortoni-Ricardo explica de maneira clara; A autora cita as variedades escritas [...] com o objetivo de conscientizar os professores [...] com o objetivo de combater o preconceito linguístico. A autora explica o conceito [...] esclarecendo que*).

Essa construção de intimidade também se dá pelo uso de outros recursos linguísticos, muito parecidos com esse anterior em tons valorativos. Sergio Buarque de Holanda destaca o uso do diminutivo:

> [...] a terminação "inho", aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los do coração. (HOLANDA, 1995, p.148).

Essa cordialidade, aquilo que vem do coração, em outras palavras, a construção de intimidade é um recurso bastante utilizado no texto acadêmico promocional, uso similar ao que tem na publicidade. Se nos textos acadêmicos o uso de diminutivo não cai bem, a valoração dos autores de referência, que, em alguns casos, também são os pesquisadores consolidados, é uma recorrência, uma das condutas da ética do malandro.

Esse uso de diminutivos me fez lembrar de outra personagem da literatura brasileira, protótipo do malandro universal, Lalino Salãthiel, de *A volta do marido pródigo de Guimarães Rosa*. No trecho que selecionei, Lalino dá uma manobra em seu patrão, Marra, após uma manhã inteira longe do serviço. Ele utiliza dois recursos, o primeiro é inserção em um código comum de referência: Lalino sabe que seu patrão aprecia peças de teatro; o segundo é o tom elogioso, marcado não por um adjetivo do tipo "explica de maneira clara", mas por um diminutivo, seu similar:

Falar nisso, seu Marrinha, eu me alembrei hoje cedo de outro teatrinho, que a companhia levou, lá no Bagre: é o drama do "Visconde Sedutor"... Vou pensar melhor, depois lhe conto. Esse é que a gente podia representar[63].

Outra característica de Lalino[64] faz-lhe figurar nesta seção, ele faz parecer aos colegas de trabalho que conhece o Rio de Janeiro, sem nunca ter estado lá, recurso, que como veremos adiante, será muito usado nas produções acadêmicas quando o pesquisador simula o domínio de uma teoria fazendo uso da alusão referencial:

- Também aqui ninguém conhece o Rio de Janeiro, conhece? ... Pois, se alguém morrer sem conhecer, vê é o inferno!
- Ara, coisa!
- Tem lugar lá, que de dia e de noite está cheio de mulheres, só de mulheres bonitas! ... Mas, bonitas de verdade, feito santa moça, feito retrato de folhinha... Tem de toda qualidade: francesa, Alemanha, turca, italiana, gringa... É só a gente chegar e escolher... Elas ficam nas janelas e nas portas, vestindo pijama... de menos ainda... Só vendo, seus mandioqueiros! Cambada de capiaus!...
Desta vez a turma está anzolada. Alargam as ventas, para se caber, rebebem as palavras. Lalino acertou. Faz um silêncio, para a estupefação. E principalmente para poder forjar novos aspectos, porque também ele, Eulálio de Souza Salãthiel, do Em-Pé-na-Lagoa, nunca passou além de Congonhas, na bitola larga, nem de Sabará, na bitolinha, e, portanto, jamais pôs os pés na grande capital. Mas o que não é barra que o detenha[65] [...]

---

[63] ROSA (2015, p.102).
[64] Esta edição contém uma carta de Guimarães Rosa a João Condé, seu amigo, contando-lhe alguns segredos sobre a escrita de Sagarana. Sobre a história de A volta do marido pródigo, também chamado de traços biográficos de Lalino Salãthiel, o autor revela: "a menos "pensada" das novelas do Sagarana, a única que foi pensada velozmente, na ponta do lápis. Também, quase não foi manipulada, em 1945" (ROSA, 2015, p.23). É interessante notar o jogo metalinguístico com que o autor descreve o conto: a negação do trabalho de escrita, a negação de um trabalho mais pensado, a negação de uma revisão do texto, no que ele chama de manipulação, descreve a atmosfera sob a qual Lalino existe. O autor se transfigura na personagem a fim de compartilhar de seu mesmo código ou de sua mesma ética, a do malandro.
[65] ROSA (2015, p.107).

A simulação de um domínio ou de um conhecimento é o que se encontra também em outra obra da literatura brasileira, *O homem que falava javanês*, de Lima Barreto. A narrativa se inicia com o narrador-personagem, Castelo, contando a seu amigo, Castro, um episódio de uma de suas burlas, a que ele chama de partidas: "as partidas que havia pregado às convicções e às respeitabilidades, para poder viver" (BARRETO, 2010, p.24).

Essa partida é a de quando Castelo se torna professor de javanês, sem nem mesmo saber a língua:

> *"[...] Quando li no Jornal do Comércio o anuncio seguinte: "Precisa-se de um professor de língua javanesa. Cartas, etc." [...] Saí do café e andei pelas ruas, sempre a imaginar-me professor de javanês, ganhando dinheiro, andando de bonde e sem encontros desagradáveis com os "cadáveres". Insensivelmente dirigi-me à Biblioteca Nacional. Não sabia bem que livro iria pedir; mas, entrei, entreguei o chapéu ao porteiro, recebi a senha e subi. Na escada, acudiu-me pedir a Grande Encyclopédie, letra J, a fim de consultar o artigo relativo a Java e a língua javanesa. Dito e feito. Fiquei sabendo, ao fim de alguns minutos, que Java era uma grande ilha do arquipélago de Sonda, colônia holandesa, e o javanês, língua aglutinante do grupo maleo-polinésico, possuía uma literatura digna de nota e escrita em caracteres derivados do velho alfabeto hindu.*
> *Convenci-me que aquela era a língua mais fácil do mundo e saí.*
> *[...] Ao cabo de dois dias, recebia eu uma carta para ir falar ao doutor Manuel Feliciano Soares Albernaz, Barão de Jacuecanga, à Rua Conde de Bonfim, não me recordo bem que número. É preciso não te esqueceres que entrementes continuei estudando o meu malaio, isto é, o tal javanês. Além do alfabeto, fiquei sabendo o nome de alguns autores, também perguntar e responder "como está o senhor?" - e duas ou três regras de gramática, lastrado todo esse saber com vinte palavras do léxico" (BARRETO, 2010, p.27).*

A falsa sabedoria e a valorização da aparência vão encontrar no *Barão de Jacuecanga* seu correlato. É ele que vai contribuir para a promoção de Castelo a Cônsul. Numa linguagem coloquial, pela ironia, Lima Barreto evidencia a ingenuidade e a estupidez dos que acreditam em nossa personagem:

“Esperei um instante o dono da casa. Tardou um pouco. Um tanto trôpego, com o lenço de alcobaça na mão, tomando veneravelmente o simonte de antanho, foi cheio de respeito que o vi chegar. Tive vontade de irme embora. Mesmo se não fosse ele o discípulo, era sempre um crime mistificar aquele ancião, cuja velhice trazia à tona do meu pensamento alguma coisa de augusto, de sagrado. Hesitei, mas fiquei.
Veio o livro. Era um velho calhamaço, um in-quarto antigo, encadernado em couro, impresso em grandes letras, em um papel amarelado e grosso. Faltava a folha do rosto e por isso não se podia ler a data da impressão. Tinha ainda umas páginas de prefácio, escritas em inglês, onde li que se tratava das histórias do príncipe Kulanga, escritor javanês de muito mérito. Logo informei disso o velho barão que, não percebendo que eu tinha chegado aí pelo inglês, ficou tendo em alta consideração o meu saber malaio. [...]” (BARRETO, 2010, p.27).

A hesitação da burla se dá pela mistificação do barão, um ancião. Algo de sagrado, de legado. No entanto, a personagem avança em seu propósito. E conquista a admiração do barão por aparentar ler em malaio quando na verdade lia em inglês. Essa atitude o recoloca dentro de um código de ética, cuja norma é não ter remorsos, cuja norma passa pelo valor do blefe, em outras palavras, saber aparentar a verdade.

“Fui perdendo os remorsos; mas, em todo o caso, sempre tive medo que me aparecesse pela frente alguém que soubesse o tal patuá malaio. E esse meu temor foi grande, quando o doce barão me mandou com uma carta ao Visconde de Caruru, para que me fizesse entrar na diplomacia. Fiz-lhe todas as objeções: a minha fealdade, a falta de elegância, o meu aspecto tagalo. - "Qual! retrucava ele. Vá, menino; você sabe javanês!" Fui. Mandou-me o visconde para a Secretaria dos Estrangeiros com diversas recomendações. Foi um sucesso.
Os chefes de secção levaram-me aos oficiais e amanuenses e houve um destes que me olhou mais com ódio do que com inveja ou admiração. E todos diziam: "Então sabe javanês? É difícil? Não há quem o saiba aqui!" O tal amanuense, que me olhou com ódio, acudiu então: "É verdade, mas eu sei canaque. O senhor sabe?" Disse-lhe que não e fui à presença do ministro” (BARRETO, 2010, p.27).

No encontro de Castro com o amanuense, entrevem uma constatação: esse último inveja o primeiro, olha para ele com certo ódio, no entanto, ele também tem uma carta na manga: sabe canaque: “Mas eu sei canaque”. A lógica da burla encontra seu correspondente. Por isso, não há enfrentamento. Antes, silencia-se o burlesco, criam-se zonas de cumplicidade. Essas zonas fazem oscilar os polos da ordem e da desordem sobre o qual transitam as demais personagens, como o ministro:

"Bem, disse-me o ministro, o senhor não deve ir para a diplomacia; o seu físico não se presta... O bom seria um consulado na Ásia ou Oceania. Por ora, não há vaga, mas vou fazer uma reforma e o senhor entrará. De hoje em diante, porém, fica adido ao meu ministério e quero que, para o ano, parta para Bâle, onde vai representar o Brasil no Congresso de Lingüística. Estude, leia o Hovelacque, o Max Müller, e outros!" Imagina tu que eu até aí nada sabia de javanês, mas estava empregado e iria representar o Brasil em um congresso de sábios” (BARRETO, 2010, p.28).

Depois, Castro procede com a narração, denunciando uma rede inteira de cumplicidade na demonstração de um suposto domínio do conhecimento: os congressos de área, o mercado das livrarias, as consultorias, a imprensa, o mercado das citações; descrevendo procedimentos textuais para a simulação desse domínio: o uso de jargões de área, *Jargão das ilhas de Sonda,* o recurso das citações *a mais não poder*:

“Bem jantado, bem vestido, bem dormido, não tinha energia necessária para fazer entrar na cachola aquelas coisas esquisitas. Comprei livros, assinei revistas: Revue Anthropologique et Linguistique, Proceedings of the English-Oceanic Association, Archivo Glottologico Italiano, o diabo, mas nada! E a minha fama crescia. Na rua, os informados apontavam-me, dizendo aos outros: "Lá vai o sujeito que sabe javanês." Nas livrarias, os gramáticos consultavam-me sobre a colocação dos pronomes no tal jargão das ilhas de Sonda. Recebia cartas dos eruditos do interior, os jornais citavam o meu saber e recusei aceitar uma turma de alunos sequiosos de entenderem o tal javanês.

A convite da redação, escrevi, no Jornal do Comércio um artigo de quatro colunas sobre a literatura javanesa antiga e moderna... - Como, se tu nada sabias?

interrompeu-me o atento Castro. - Muito simplesmente: primeiramente, descrevi a ilha de Java, com o auxílio de dicionários e umas poucas de geografias, e depois citei a mais não poder" (BARRETO, 2010, p.28).

Feito isso, Castelo conta, de forma irônica, os efeitos da conquista de sua glória nacional, convocando o ouvinte, Castro, a entrar na mesma ordem de seu discurso:

"Passei a ser uma glória nacional e, ao saltar no cais Pharoux, recebi uma ovação de todas as classes sociais e o presidente da república, dias depois, convidava-me para almoçar em sua companhia. Dentro de seis meses fui despachado cônsul em Havana, onde estive seis anos e para onde voltarei, a fim de aperfeiçoar os meus estudos das línguas da Malaia, Melanésia e Polinésia. - É fantástico, observou Castro, agarrando o copo de cerveja. - Olha: se não fosse estar contente, sabes que ia ser ? - Que? - Bacteriologista eminente. Vamos? – Vamos!" (BARRETO, 2010, p.28).

Depois desta proposição de uma *ética do malandro*, tomando como base a *Dialética da Malandragem* de Antônio Cândido, devo ratificar que a tentativa de aproximar a narrativa ficcional da literatura da parcela de ficcionalidade de uma narrativa acadêmica, tem seus limites, afinal, "esse diálogo entre literatura e questões sociais brasileiras se daria de maneira paradoxal: a literatura penetra no real justamente por não ter compromisso nenhum com ele[66]".

Devo dizer ainda que, pela perspectiva que adoto ao propor uma discussão sobre a *ética do malandro*, este não tende a ser o marginal, aquele que está marginalizado de um grupo social. Há uma inversão da ordem do sentido, marginal é quem não é malandro. A escrita, nesses termos, é o lugar da negação do trabalho. Nessa acepção, o malandro faz de conta enquanto se apropria do trabalho de escrita do outro. Nessa trapaça, ele "nada conclui, nada aprende".

[66] Schwarcz (2005).

2. Pressupostos teórico-metodológicos

Para atingir as metas teórico-metodológicas desta pesquisa, com a qual proponho a descrição dos mecanismos de incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos, há que se considerar que a base de sustentação material da análise é o texto. Para isso, julgo necessário reunir conceitos que situam o texto em sua dimensão social, o que se faz pelo referencial da Análise do Discurso (doravante AD), de linha francesa. No entanto, para elaborar o quadro conceitual de análise recorri a outras linhas teóricas, advindas da Filosofia, da Sociologia, da Educação e da Epistemologia.

Pela Análise do Discurso, o texto é, em si, finito e completo; sua incompletude só se torna possível no universo do discurso. É pelo discurso que um texto atinge seu caráter relacional e extratextual, funcionando como um material linguístico-discursivo. A preocupação de uma leitura sob essa ótica é a construção de procedimentos de análise pelo leitor, dos sentidos pelo quais ele se responsabiliza na medida em que lê, mas dos quais ele é, parcialmente, desprovido:

> A Análise de Discurso não pretende instituir-se especialista da interpretação, dominando "o" sentido dos textos, mas somente construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...] Não se trata de uma leitura plural na qual um sujeito joga multiplicando os pontos de vista possíveis para melhor aí se reconhecer, mas de uma leitura na qual o sujeito é, ao mesmo tempo, despojado e responsável pelo sentido que lê. (PÊCHEUX, 1984, p. 53).

Nesse sentido, considero o texto acadêmico como acontecimento, ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória (PÊCHEUX, 1984, p. 17), por meio do qual é possível identificar os *indícios* (GINZBURG, 1989) do caráter promocional do texto acadêmico, rastrear suas marcas linguísticas e descrever os mecanismos utilizados para incorporação de objetos discursivos. Assim, por meio de Pêcheux, vamos do visível (o texto) ao opaco (a ação estratégica), por Ginzburg, partimos do indício (material palpável) para o que não está dado.

Para esse empreendimento, me parece fundamental avaliar os níveis de leitura e de escrita presentes no texto, por meio de operações discursivas realizadas sobre um conceito, sobre a inserção de um autor na constituição da enunciação do pesquisador, sobre a mobilização de uma teoria. Essa é uma exigência que consiste,

primeiramente, na descrição de marcas discursivas e não simplesmente nos gestos de interpretação. Por essa razão, suponho que ler seja reconhecer um real específico sobre o qual a descrição se instala na língua: “Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar [...]” (PÊCHEUX, 1984, p. 50-53).

Dessa forma, para a descrição das marcas de incorporação de objetos discursivos, uso o método de dedução frequencial e análise por agrupamento de categorias temáticas (PÊCHEUX, 1990, p. 63), com o qual rastreio as marcas linguísticas dessa incorporação. Depois desses procedimentos, acredito ser possível analisar os efeitos do discurso promocional na constituição do discurso acadêmico e suas consequências para a pesquisa.

Para a compreensão do texto acadêmico promocioneiro, opero com dois conceitos: o de *instância de enunciação* e o de *interdiscurso*. O primeiro se refere ao lugar de formação de um discurso: “a enunciação equivale a colocar fronteiras entre o que é ‘selecionado’, pouco a pouco, tornado preciso (através do que se constitui o ‘universo do discurso’) e o que é rejeitado” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 20). Na *instância de enunciação*, onde o discurso é desenhado pela relação entre o que é selecionado e rejeitado, mobilizamos o segundo conceito: “O próprio de cada formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma, [...] o fato de que “isto fala” sempre antes, alhures, ou independentemente” (PÊCHEUX 1975, p. 147). Uma dissimulação constitutiva dos objetos do discurso ou do que Pêcheux chama de *interdiscurso*[67]:

> [...] ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1975, p. 162).

Na relação desses dois conceitos– o de *instância* e o de *interdiscurso*[68] – com os dados, é que analiso o texto acadêmico, compreendendo-o como um espaço entre o discurso universitário e o discurso promocional, constituído de diferentes relações

[67] Também chamado por Pêcheux (1975) de conjunto estruturado das formações discursivas.

[68] “Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente ‘invadida’ por elementos provenientes de outros lugares (i.e., de outras formações discursivas) que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’)” (PÊCHEUX, 1984, p. 297).

no interior de uma instância de enunciação e, portanto, de formação, que é a Universidade brasileira. Uma instância de formação que não apenas legitima a pesquisa como também dá condições para que o pesquisador transite entre a produção e a reprodução do conhecimento, como se fosse uma ação natural.

Tendo em vista essa produção de objetos que a Universidade cria, por um lado, e promove, por outro, uma noção que se revelou importante para a análise que pretendo realizar foi o de *incorporação*, tomado no seguinte sentido: 1. Incorporar – entrar na composição de algum corpo ou nele se meter (FERREIRA, 1989). Pelo que abstraí dos dados, a acepção de incorporação de um objeto discursivo pode se dar em dois níveis: 1) *nível superficial*, principalmente através da marca de alusão referencial ao objeto; e de 2) *nível profundo*, através de um trabalho linguístico sobre o objeto, demonstrado tanto no agenciamento do discurso do Outro quanto no trabalho linguístico sobre o próprio texto.

No primeiro nível, a incorporação se restringe à citação do objeto como garantia de filiação conceitual ou teórica, ainda que essa filiação seja meramente simulada. No segundo nível, a incorporação resultaria de um *trabalho linguístico* de quem escreve, através de: 1) *revisão do objeto* – conceito, autor, teoria; 2) *tensionamento do objeto*: reconstrução do objeto em sua relação com o dado. Esse último procedimento de incorporação resulta de uma hipótese interpretativa, baseada na crença de a Universidade não está completamente *dessimbolizada* (DUFOUR, 2005), havendo ainda possibilidades de criação de ilhas de resistência e de formação para a construção do novo.

A noção de *trabalho linguístico* (ROSSI-LANDI, 1985), aqui adotado, é caracterizada como um dispositivo de transformação no estado de um objeto discursivo, isto é, um trabalho de leitura que pressupõe sua revisão e/ou reconfiguração, o que se faz mostrar, na escrita, por marcas linguísticas e por uma posição enunciativa que não se limita a repetir o autor, o conceito ou a teoria, mas que propõe avanços a partir do modo de operacionalização desses objetos em sua relação com os dados.

Quanto à noção de *promoção,* ela é tomada em três acepções: 1) Ação de fazer com que alguma coisa (conceito, autor, teoria) seja conhecida ou divulgada, acepção com qual ela se assemelha ao sentido de divulgação; 2) Ação que consiste em subir de cargo ou alcançar uma categoria mais elevada; 3) Ação de comercializar

os produtos ou artigos com preços mais baixos. Nesses termos, o discurso científico engendrado no texto acadêmico com caráter promocional e promocioneiro é entendido como o discurso sobre a ciência e não como o discurso científico.

Tendo como parâmetro esse plano de leitura, identifico nos dados coletados a principal marca discursiva de promoção na pesquisa, a *ilusão da performatividade científica*, através de expressões linguísticas como: **verbos com valor de confirmação da teoria**: *confirmamos, atestamos, verificamos*; **verbos que indicam uma ação mais subjetiva diante dos dados**: *discutimos, compreendemos, avaliamos, depreendemos*; **formas verbais que colocam o pesquisador do mesmo lado do autor ou da teoria**: *concordando com Baktin, reavivando Adam; aliando-me a Aristóteles; Podendo dizer com Bakhtin; assumindo o interacionismo; constatando a sociolinguística educacional**;*** **verbos que declaram, mas não cumprem o ato declarativo*:*** *vou analisar; passo a me deter.* Além disso, a ilusão performática se dá principalmente na pergunta de pesquisa, pelo que chamamos de *pergunta-importada e pergunta indiciária da teoria*.

Para a análise dessa marca de ilusão performática, mobilizo o conceito de performatividade de Austin (1990), com o qual identifico o posicionamento do pesquisador frente à pergunta de pesquisa e, mais especificamente, frente à construção de um problema. Com isso, analiso a modalidade linguística interrogativa, considerando-a como marca da posição do sujeito, um procedimento que me auxilia a analisar as enunciações que tornam uma pergunta legítima. Isso porque suponho que embora a pergunta seja parte de uma pesquisa, o fato de ela existir enquanto X não significa que ela seja, de fato, uma pergunta. Essa discussão é feita considerando o conceito de *enunciação* em Ducrot (1972) e a noção de *obstáculo epistemológico* em Bachelard (1996).

Embora tenha em vista que esta pesquisa coloca em movimento os dados aqui analisados, não é demais lembrar que o sistema conceitual utilizado para pensar no *corpus* tem um caráter de incompletude, podendo ser repensando e reformulado à medida que o leitor acompanha a análise. Destaco ainda que nem todos os autores, noções e conceitos que compõem este texto se localizam neste capítulo, eles vão sendo mobilizados desde a inscrição de nossas primeiras impressões sobre o objeto.

Uma de minhas preocupações metodológicas é a de não sobrepor a teoria ou um conceito ao objeto de pesquisa, não só pelo caráter metalinguístico desta

investigação, mas também como atitude epistemológica. Nesse sentido, não há um capítulo denominado de fundamentação ou referencial teórico por acreditar que a sustentação desta pesquisa se dê em virtude das leituras anteriores que foram e ainda vão reverberar no modo de conciliar o lido com o que vai sendo escrito pelas abstrações do objeto.

Na seção seguinte, apresento parte do *corpus* desta pesquisa e alguns procedimentos de análise.

2.1 Da constituição do corpus e dos procedimentos de análise

A compreensão de que a análise do texto acadêmico não se resume apenas aos aspectos linguísticos, constitutivos da língua, mas que se estende aos aspectos extralinguísticos, que situam a realidade material na qual ele foi elaborado bem como o sujeito dessa elaboração, exige uma leitura sobre o modo de produção de escrita na Universidade.

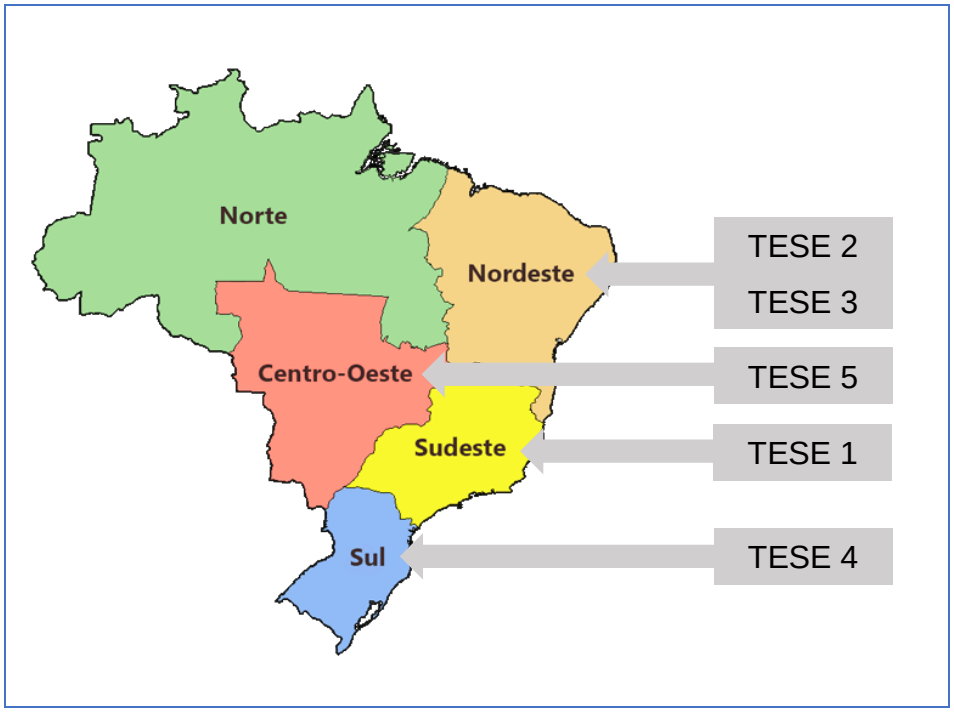
Na leitura dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, aqui apresentados em forma de excertos, considero os diferentes processos de significação pelos quais passa o texto acadêmico e que o coloca, em função da historicidade dos sujeitos e dos sentidos, no universo do *discurso* (ORLANDI, 1998).

Portanto, partindo do pressuposto de que um texto se atualiza na relação com outros textos, constituído de uma *heterogeneidade textual* e, portanto, de uma *interdiscursividade*, concebo o texto acadêmico como um *intertexto*, visto que outros textos estão presentes nele, em níveis variados, podendo ser reconhecidos ou não, mas também filiado a textos previamente existentes, por meio de uma relação de *intertextualidade*.

Tendo isso em vista, delimito o *corpus* da segunda parte desta pesquisa: teses produzidas na área de Ciências Humanas, mais especificamente nas áreas de Letras e Educação. Meu interesse em fazer esse recorte é analisar como esses textos incorporam objetos do discurso, por meio de recorrência a um conjunto de fragmentos de um *interdiscurso*, nascido do conflito e da convergência entre o discurso acadêmico e o discurso publicitário. A hipótese é a de que esse *interdiscurso* inaugure um modelo de fazer ciência cuja necessidade de promoção se sobreponha ao compromisso político de produzir conhecimento.

Para constituição do *corpus,* preenchi o campo de busca do banco de dados da CAPES com o par de palavras-chave: *teoria e ensino de escrita*. Em seguida, refinei a busca, optando pelos trabalhos inscritos na área de Linguística e de Educação. Encontrei 13 teses para a primeira área e 5 teses para a segunda, defendidas entre 2010 a 2012. A fim de filtrar ainda mais o escopo da pesquisa, usei os seguintes critérios: *1) teses cujo objeto de análise é o texto do aluno, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior* e *2) teses cujo objeto de análise é a formação do professor de língua portuguesa para o ensino de escrita*. Tanto no primeiro quanto no segundo caso, o professor de língua portuguesa é o interlocutor implícito dos trabalhos. É em torno da imagem que se faz dele que a argumentação é desenvolvida. Assim, obtive 5 teses defendidas em Programas de Pós-graduação de várias Universidades brasileiras: 2 defendidas na Região Nordeste, uma na Região Sudeste, uma na Região Sul e uma na Região Centro-Oeste:

Mapa 1 – Localização territorial das teses analisadas (por regiões)



Apresento as informações gerais dessas pesquisas em dois quadros: Quadro I: grupo de análise, objeto de estudo, objeto de análise e região do Programa onde a tese foi defendida; Quadro II: palavras-chave; pergunta de pesquisa; objetivo geral e filiação declarada. A seguir, apresento cada um dos quadros:

Quadro 1 – Grupo de análise, título, objeto de análise e região do programa onde a tese está inserida.

Tese	Grupo	Objeto de estudo	Objeto de análise	Região do Programa
1	1º	Discurso argumentativo	Textos de alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Sudeste
2		Aprendizagem da escrita	Textos de alunos do 9º do Ensino Fundamental.	Nordeste
3		Crenças e estratégias de aprendizagem.	Produção textual acadêmica.	Nordeste
4	2º	A formação do professor de Língua Portuguesa	Textos oficiais de um Curso de Letras sobre o ensino de texto.	Sul
5		A sociolinguística educacional	Textos (materiais) da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – REDE.	Centro-Oeste

Quadro 2 – Itens de análise

Tese	Palavras-chave	Pergunta de pesquisa	Objetivo geral	Filiação
1	Argumentação; Texto escrito; Competência argumentativa; Estratégias argumentativas; Relações retóricas.	Não há pergunta de pesquisa.	Saber se crianças e adolescentes conseguem refinar sua capacidade argumentativa e o uso de estratégias argumentativas através de dinâmicas metodológicas que tomam a oralidade como ponto de partida para a produção escrita dos textos.	Linguística Textual.
2	Ensino; produção textual; sequência narrativa; superestrutura textual; gênero notícia.	Não há pergunta de pesquisa.	Analisar a contribuição da sequência narrativa e da superestrutura textual do gênero notícia nas produções textuais de Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em Fortaleza.	Não declarada.
3	Gêneros acadêmicos; Produção textual; Crenças; Estratégias de aprendizagem.	Não há pergunta de pesquisa.	Não há objetivo geral.	Interacionismo sociodiscursivo.

4	Gênero textual; formação de professor; língua portuguesa.	Como está sendo realizado o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial de professores de língua portuguesa de forma a prepará-lo para um trabalho eficaz nas escolas da Educação Básica?	Analisar o tratamento dado aos gêneros textuais na formação docente nos cursos de Letras em faculdades de formação de professores.	Interacionismo sociodiscursivo.
5	Sociolinguística educacional; materiais para formação continuada de professores; Educação Básica.	Os professores têm conhecimento e competência sociolinguísticos para tratar do tema em sala de aula?	Analisar as concepções de língua presentes nos materiais dos cursos de formação de professores.	Sociolinguística.

A fim de organizar a análise, denominei as teses, em alguns excertos, de: TESE I, TESE II, TESE III, TESE IV, TESE V, conforme a ordem em que aparecem nos quadros descritivos.

Quanto ao objeto discursivo, analiso os níveis de incorporação textual: a) do conceito; b) do autor; c) da teoria, nos diferentes itens da pesquisa, privilegiando três deles: 1) pergunta de pesquisa; 2) referencial teórico; e 3) análise dos dados. A partir dessas análises, identifiquei as seguintes marcas discursivas no texto acadêmico promocional e promocioneiro, que serão explicitadas ao longo da análise:

- Marcas de ilusão performática;
- Marcas de autor na posição de Locutor da pesquisa;
- Marcas de normatividade de um conceito;
- Marcas de massificação de um conceito;
- Marcas de concordância com o autor;
- Marcas de “interpretação do que o autor quis dizer”;
- Marcas de prescrição da teoria;
- Marcas da análise do pesquisador sobre a apropriação de um autor por outros autores;
- Marcas de tensão no dado para promoção da teoria;
- Marcas do uso do autor para exemplificar o dado;
- Marcas de percepção sobre a pesquisa.

Através dessas marcas, rastreei, até o momento, os seguintes traços linguísticos que também caracterizam o texto em análise:

- Uso indevido do sentido do verbo;
- Uso de intensificadores lexicais e morfológicos;
- Uso de retomada de citação de um autor por outro;
- Uso de metonímia: conceito pela teoria;
- Uso de chavões;
- Incorporação de um objeto no nível de alusão referencial;
- Pergunta de verificação e pergunta indiciária da resposta.

3. A incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos

Neste capítulo, trabalho com a hipótese de que quando a incorporação de um objeto discursivo é feita com fins de promoção não se trata de divulgação da ciência, mas de vulgarização do conhecimento. Nesse sentido, o texto acadêmico resultaria de uma relação contratual não explícita, mas estruturante da concepção de ciência como mercadoria, uma relação de contrato de aluguel: primeiramente, aluga-se o objeto discursivo – um conceito, um autor, uma teoria – para, em seguida, declarar a apropriação dele, numa espécie de especulação acadêmica. Porém, o domínio dessa apropriação não se dá pela declaração.

O objeto discursivo incorporado concorre ao lugar de objeto da pesquisa, através de um jogo discursivo em que se perde de vista o processo diacrônico de divulgação de ideias. Quem divulga o conceito, o autor, a teoria, passa a se divulgar, desconsiderando o processo de produção daquele conhecimento. A partir dessa configuração de escrita e, consequentemente, de pesquisa acadêmica, trabalho com outra hipótese, a de que o ato de declarar o domínio de um objeto discursivo não garante a sua apropriação. Apropriar-se equivale a reconfigurar o seu uso na relação com o objeto de pesquisa; significa ainda levar em consideração sua reinauguração numa outra enunciação.

Nos itens observados, principalmente os que compõem o Quadro II a, chama a atenção, primeiramente, o uso de palavras-chave. Na maioria das teses, a palavra-chave mais corrente é *gêneros textuais*, sobretudo, para os trabalhos do 1º Grupo, cujo texto do aluno é o objeto de análise (Ver Quadro 1). Como já sinalizado nas

análises feitas com os dados apresentados no *Percurso investigativo*, na incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos, os gêneros textuais são o conceito que aparece como fundamental para o ensino de escrita.

A palavra-chave, nesses termos, é antes de ser palavra, um elemento categorizador da pesquisa, que resume os pressupostos teóricos que dão base para a análise de dados. É um mecanismo de orientação da leitura que indicia o trabalho de escrita do pesquisador. Talvez por isso, uma das maiores dificuldades de um pesquisador ao escrever um *Resumo* seja a escolha das palavras que irão indexar a pesquisa, o que justifica a não aleatoriedade deste procedimento.

Ao realizar o procedimento de busca pelas teses no banco de dados da CAPES preenchemos, como dito anteriormente, o campo de busca com o par de palavras-chave *teoria e ensino de escrita*. Na maioria dos trabalhos, ensino de escrita se relacionava a ensino de gêneros textuais. Esse dado sinaliza que, nas pesquisas acadêmicas nas áreas de Letras e de Educação, há uma tendência de se apagarem as fronteiras entre as acepções de ensino de escrita e de ensino de gênero. A atividade de escrita passa a ser a atividade de escrever num determinado formato. A negação de um ensino orientado pela Gramática Tradicional se consolida na convicção do trabalho com o texto, mas o texto como um conjunto de regras a serem reconhecidas e cumpridas na escrita. Um dos principais argumentos utilizados para a insistência, nas teses, dessa posição é o argumento de autoridade das Políticas Públicas de Formação para professores que estabelecem como parâmetro para o ensino de escrita os documentos oficiais, orientando para o ensino de gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) são um referencial legitimado e institucionalizado desse ensino. Deles, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras importam alguns fundamentos, os quais foram responsáveis para que o Ministério Nacional da Educação (MEC) convocasse as licenciaturas para elaborarem novos Projetos Político-pedagógicos: “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontram em funcionamento deverão se adaptar às diretrizes e resoluções do MEC para a educação básica e para o curso de Letras (BRASIL, 2002).

No que li nos dados, uma palavra-chave não apenas descreve uma filiação de um trabalho, mas também o identifica, caracterizando-o como portador de um objeto do discurso e, portanto, localiza a pesquisa em uma área e em uma

comunidade científica. Ela funciona como uma marca, por um lado indica uma corrente teórica, um autor, e, por outro, mobiliza conotações afetivas. Através disso se opera uma reestruturação psicológica no leitor, que se prepara para fazer a leitura do texto diante da afetividade que a palavra-chave resume. É um léxico de base. Poderíamos dizer que se trata de um “rótulo” psicológico, mesmo que a leitura seja orientada por todo o desenvolvimento da pesquisa. É ainda possível supor que há uma relação entre palavras-chave e slogan, se levarmos em conta que assim como ocorre no slogan, as palavras-chave representam um diálogo entre o comunicador da marca e o comprador, em nosso caso, entre o pesquisador e o leitor da pesquisa. A palavra-chave ao funcionar como slogan, chama a atenção para o texto, distinguindo-o dos demais pela “marca”.

No entanto, há que se considerar que, em uma mesma época, sob uma mesma palavra, “coexistem conceitos tão diferentes. O que engana é que a mesma palavra tanto designa quanto explica. A designação é a mesma, a explicação é diferente” (BACHELARD, 1996, p. 22). Nas teses que vimos até aqui, a designação para ensino de escrita tem se conciliado, num movimento crescente de homogeneização, com a designação para ensino de gênero, assim como também ensino de texto tem designado ensino de gênero textual. A explicação é a mesma. São raros os trabalhos que fogem a nomenclatura do instituído. A hipótese de Bachelard (1996) de que a designação é a mesma, mas a explicação é diferente talvez se confirme sob a perspectiva do aluno ou, em níveis concretos, sob a perspectiva do professor. Quanto a isso, seria pertinente um estudo sobre a diacronia dos conceitos nos sites especializados em levantamento bibliográfico, uma vez que neles a palavra-chave é o principal elemento pré-textual. Com isso, teríamos condições de analisar como um conceito deu origem a outro, numa espécie de probabilidade epistemológica. Porém, neste momento esse estudo foge aos meus propósitos.

Nas teses analisadas, a palavra-chave é um dispositivo para entrada na discussão que se pretende realizar na pesquisa. Ela é o elemento comum entre as produções que se detém na análise de textos de alunos; ela também dá referência aos principais autores usados no trabalho, além de declarar filiação, mesmo quando o autor não o faz textualmente. Em alguns casos, a palavra-chave é em si um conceito, como gênero textual, embora não seja tomada nessa função.

Além da palavra-chave, outro item que merece ser analisado é *a pergunta de pesquisa*. Das cinco teses, apenas duas fazem a *pergunta de pesquisa:*

Partindo da hipótese de que existe ainda uma lacuna que se estabelece entre a teoria e a prática refletida no agir docente e constituída num trabalho de base na formação inicial do professor, procurou-se responder ao seguinte questionamento: Como está sendo realizado o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa de forma a prepará-lo para um trabalho eficaz nas escolas da Educação Básica? (TESE 4).

Os professores têm conhecimento e competência sociolinguísticos para tratar do tema em sala de aula? (TESE 5).

Embora o caráter deôntico não esteja marcado pelos modais: *dever, poder*, nem pelas expressões: *é necessário, é preciso*, a rede de implícitos que se estabelece nesses excertos dão indícios do tom prescritivo que orienta as pesquisas. Além disso, há um valor apreciativo nos excertos. Esse tom dá margem para que a pesquisa seja um veículo de promoção do objeto discursivo – no primeiro caso: gêneros textuais; no segundo: a Sociolinguística. Nesse sentido, importa pouco a pergunta de pesquisa e sua relação com a construção do objeto de análise.

Embora a relação de performatividade seja assinalada em termos de obediência e convencimento, há uma *ilusão performativa* no que se refere à escrita: os excertos das perguntas dão o indício de uma escrita que apenas verifica o funcionamento de uma fórmula, prescrevendo-a, avaliando-a, testando-a. Contrariamente, o que se espera do que se declara no ato de uma pergunta de pesquisa é a produção do conhecimento a partir de um desejo de mais saber e não a comprovação de um (pré)-dado. O ato de interrogar não corresponde ao agenciamento dessa interrogação na própria pergunta.

Em ambas as teses as perguntas de pesquisa são do tipo verificação da teoria. Tanto em um caso quanto no outro, as respostas já estão dadas por documentos oficiais para o ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio.

Na TESE 4, a pergunta de verificação também é uma pergunta importada, que não se sustenta na descrição dos dados, os documentos oficiais sobre o ensino no Curso de Letras. Nela, parte-se da hipótese de que existe uma lacuna na formação inicial do professor de Letras para o ensino de gêneros textuais. Essa racionalização pode ser assim apresentada:

- Constatação de uma lacuna entre a formação e a prática do professor;
- Criação de uma necessidade – por um lado, a de instrumentalização do professor para o trabalho com o gênero, por outro a da avaliação dessa necessidade;
- Introdução de discursos institucionalizados e de normas de conduta para o ensino de língua portuguesa;
- Controle do trabalho do professor: verificação da aplicabilidade da teoria.

Na TESE 5, a pergunta de verificação é também uma pergunta indiciária da resposta, uma vez que a sociolinguística é apresentada no enunciado como a teoria sobre a qual o professor deveria ter domínio. Nessa tese, o pesquisador não faz a descrição, em nenhum item do trabalho, da construção da pergunta de pesquisa em sua relação com o objeto. Inicialmente, a pergunta é apresentada em forma de dúvida: *os professores têm competência e conhecimentos sociolinguísticos para tratar do tema em sala de aula?* A análise recai sobre a formação do professor, como a acepção de conhecimentos e competência sugere. Em seguida, *no item Pergunta de pesquisa*, a dúvida reaparece de outra maneira: *Os materiais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE) da área de Linguagem têm se beneficiado das contribuições da Sociolinguística Educacional?* O objeto de análise passa a ser os materiais da REDE, o objetivo da pesquisa *é verificar como os materiais incorporam as contribuições da Sociolinguística Educacional*. Aparentemente, perde-se de vista a formação do professor. Essa ambiguidade com que a pergunta de pesquisa é mostrada sinaliza um jogo entre o que é dito e o que deve ser dito, ou seja, a apresentação do “problema” dá indícios de uma posição prescritiva ao trabalho do professor, mas isso se escamoteia na suposta análise dos materiais da REDE. Se os livros didáticos de Português do Ensino Médio adotados pelas escolas públicas brasileiras incluem a variação linguística, conforme preconizado pelo MEC, cujo resultado em pesquisa anterior foi positivo, interessa, portanto, para a pesquisadora

verificar como o professor lida com esse objeto de ensino. Em uma relação de silogismo, o simulacro de que os materiais da REDE são o objeto de análise é uma via para prescrição do ensino de variação linguística nas aulas de português. Minha hipótese é a de que a análise desses materiais dar as condições para a promoção da teoria sociolinguística educacional, da qual o professor não apenas precisa, mas também deverá estar desprovido para que a pesquisa seja justificada.

A noção de pergunta de verificação e de pergunta indiciária da resposta, referidas anteriormente, me induz a uma hipótese interpretativa: a de que exista uma pergunta laborativa, que constitui um trabalho de interrogação do pesquisador, que não se encerra no ato declarativo de interrogar, mas se demonstra no agenciamento do trabalho sobre toda a pesquisa. A pergunta laborativa exige do pesquisador o trabalho necessário para construir o objeto e produzir conhecimento. Nessa acepção, a pergunta é estabelecida nos dados, à medida que o pesquisador faz o movimento dos dados para a teoria, inscrevendo uma metodologia de leitura e de escrita capaz com a qual ele dá mostras de sua relação com o conhecimento produzido.

3.1 Primeiro gesto de análise: a pergunta de pesquisa e a ilusão performática

> – Mas, então, por favor – disse Alice -, como eu faço para entrar? (...) – Faça o que você quiser – disse o Criado, e se pôs a assobiar. (...) – Ah! Não adianta nada falar com ele – disse ela, desistindo. – Trata-se de um perfeito idiota! E então, abriu a porta e entrou. (LEWIS CARROL, 2009).

A ciência providencia os discursos mais legítimos da sociedade. Não há o que questionar – pelo menos é assim que comumente se aprende. Não estamos habituados com o “Faça o que você quiser”. E com isso não digo deva se tratar de um total liberalismo ou de um livre-arbítrio desmedido. A questão é outra: é a formulação de problemas, mesmo dos que vêm, aparentemente, em forma de respostas; mesmo dos que precisam nascer em forma de pergunta.

“É em termo de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado [...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos” (BACHELARD, 1996, p. 17). É a partir de Bachelard que penso o problema de pesquisa. A pergunta é, portanto, um modo de irrupção de um problema, é um ato enunciativo sobre o que significa

conhecer um objeto. A sua ausência dissimula um obstáculo epistemológico: a dificuldade de conhecer um objeto, marcada pela angústia que é assumir a própria escrita. Na dissimulação dessa ausência, parece não haver falta. Há excessos de certezas. O que é pré-estabelecido não é tensionado, antes é confirmado, não se coloca em análise a consolidação de um discurso em torno de um objeto, de uma teoria e, por isso, fica mesmo difícil construir novos conhecimentos. O trabalho se direciona em torno do apagamento do equívoco.

Se o que está em pauta é saber como está sendo realizado o trabalho com os gêneros ou se os professores têm conhecimento e competência sociolinguísticos, o que se coloca é o que se entende por real: “Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (BACHELARD, 1996, p.1 8). A pressuposição de que uma pergunta implica uma verificação limita a atividade de pergunta ao domínio do saber dar respostas. O ato de pergunta, ao contrário, não deveria ser antecedido pela designação utilitária dos objetos. O ato de pergunta já é, em si, um processo epistemológico.

“O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas” (BACHELARD, 1996, p. 18). Para essa in(citação): perguntas. Isso quer dizer que o espírito científico é o que proibiria que as perguntas de pesquisa não tivessem sido feitas em três das cinco teses aqui analisadas? Quer dizer que as perguntas não foram formuladas por falta de clareza?

Minha hipótese é a de que existe outro modo de regulação para o espírito científico reencarnado no discurso promocional de ciência. O espírito científico parece já não proibir muita coisa. Nem se trata de um espirito que reencarnaria no pesquisador. A falta de clareza não é um obstáculo num contexto de fabricação de provas falsas sobre a produção de conhecimento. Quando a produtividade é o conceito que orienta o fazer científico nas Universidades e nos centros de pesquisa, o tempo vira um obstáculo para a formação do espírito científico. Não há tempo para um ensino que estimule perguntas. Não há tempo para o desenvolvimento de um saber para formulação de problemas. Há tempo para justificar, na ausência de um trabalho, a falta de tempo.

Nesse sentido, diria que estamos nos habituando com uma concepção utilitarista do fazer científico, regrado pela quantidade de publicações por ano, por

mês, por grupo de pesquisa. Pensar leva muito tempo do pesquisador. O ideal passa a ser a formulação quase real porque quase espontânea de problemas. Mas se não há tempo para a construção de perguntas, há tempo para o consumo de perguntas prontas e, mais do que isso, para velhas respostas: “Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (BACHELARD, 1996, p. 18)

Partindo desses pressupostos, nos cabe, leitor, à investigação sobre o ato enunciativo de uma pergunta de pesquisa, levando em consideração que, ao ser feita uma pergunta um feixe de relações entre ideias também é evocado. Pelo que vimos nas perguntas de pesquisa das teses 4 e 5, o problema de pesquisa assinalado não está necessariamente ligado à observação dos dados. Nesse caso, a pergunta passa a ser uma via para a promoção do objeto, tanto como objeto do discurso quanto como objeto de análise, forjando, de um lado, o aparecimento de um problema e, do outro, funcionando como gatilho para a promoção conceitual ou teórica.

A minha insistência na análise da pergunta de pesquisa se justifica ainda no fato de a performatividade interrogativa ser sucedida de uma ação, tanto de quem pergunta quanto de quem responde. Além disso, a pergunta é um enunciado que sintetiza o contexto de sua irrupção e controla, supostamente, o aparecimento do discurso. No entanto, essa performatividade não se define no enunciado, na pergunta propriamente dita, mas na relação com outras enunciações. Dito de outro modo: embora a pergunta seja parte de uma pesquisa, o fato de ela existir não basta, não significa que ela seja, de fato, uma pergunta. É necessário rastrear outras enunciações que a tornaram possível. Em razão disso, lemos o Resumo, a Introdução e, em alguns casos, o item de procedimentos metodológicos das teses 4 e 5. É o que descrevo nos excertos seguintes:

Muito embora sejam inúmeras as produções acadêmicas sobre os estudos dos gêneros textuais e a concentração de esforços para implementação de práticas significativas de trabalho com estes gêneros na sala de aula, ainda se percebe uma lacuna entre o que é aprendido pelos professores de língua portuguesa em sua formação inicial e a prática desses professores no Ensino Fundamental. A partir dessa constatação é que se pensou o objetivo deste trabalho, que consistiu em analisar o

tratamento dado ao ensino dos gêneros textuais no Curso de Letras, em faculdades de formação de professores. (TESE 4, Resumo)

Esta tese apresenta uma investigação das contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores. O corpus de análise é a Rede Nacional de Formação Continuada para Professores – REDE, política pública oferecida pelo Ministério da Educação do Brasil. (TESE 5, Resumo)

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica pautada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999, 2006), sob a influência de Bakhtin (2003) e pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Bazerman (2006, 2007), Miller (2009), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Schneuwly e Dolz (2004), Karwoski, Gaideczca e Brito (2006), entre outros, que forneceram subsídios teóricos que ampliaram o universo da investigação do tratamento dado ao trabalho com os gêneros textuais na formação do futuro professor de língua portuguesa. (TESE 4, procedimentos metodológicos)

A Sociolinguística Educacional, com seus estudos empíricos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, reconhecendo os valores sociossimbólicos das regras variáveis, pode determinar mudanças profundas na visão do que deve ser a prática dos professores, nos diversos níveis de escolaridade [...] Assim acreditando ser a escola o melhor meio para educar a população, o livro didático, um importante veículo nessa tarefa, e o professor o principal agente didático, esta pesquisa visa a empreender uma análise de como a Sociolinguística Educacional está contribuindo para a elaboração dos materiais de formação continuada dos professores a fim de analisar se estes estão ajudando a extinguir (ou pelo menos amenizar) a intolerância e o preconceito linguísticos tão arraigados em nossa sociedade, e ao mesmo tempo mostrando os valores sociossimbólicos presentes na variação linguística. (TESE 5, Introdução)

Do que abstraí dos excertos, anoto as seguintes concepções:

- É preciso justificar o trabalho de pesquisa sobre objetos discursivos já cristalizados nos discursos institucionais sob a ideia de que o professor não tem formação para operá-los – assim é necessário construir um discurso em torno de uma prática a ser aprendida pelo professor, que passa, necessariamente pelo consumo de objetos discursos – os gêneros textuais e a sociolinguística educativa;
- Em ambas as teses, a apropriação do sentido de ensino – ensino de escrita, ensino de variedades linguísticas, implica assumir o discurso oficial. As pesquisas são instrumentos de verificação de como esse discurso é incorporado pelos professores;
- A mudança do ensino requer o consumo do objeto promovido: na primeira tese, os gêneros e, através deles, a recorrência a autores renomados como Bakhtin; na segunda, a Sociolinguística Educacional e seus estudos empíricos sobre a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas.

Os excertos são declarativos no sentido de ato ilocucionário, pois produzem efeitos sobre os leitores, mas, principalmente, remetem aos atos perlocucionários de outras enunciações, nesse caso das que determinam a agenda temática no ensino de língua: “os efeitos consequentes das perlocuções são realmente resultados, que não incluem efeitos convencionais, tais como, por exemplo, o fato da pessoa que fala ficar comprometida a cumprir sua promessa” (AUSTIN, 1990, p. 90). Isso quer dizer que o ato de argumentar para o ensino dos gêneros ou para adoção da Sociolinguística Educacional no ensino de língua é diferente de aderir a essa perspectiva, ou seja, o ato de fazer X não nos garante o efeito de X. No entanto, ao considerarmos a reincidência dos objetos discursos – gêneros textuais e sociolinguística educativa nos trabalhos analisados e sua implicação na pesquisa é possível identificar o que Austin chama de “Eu ordenei e ele obedeceu” ou “fiz com que ele me obedecesse” (AUSTIN, 1990, p. 100), isto é, convencer e obedecer atingem o *status* de atos perlocucionários. Esse processo se verifica na escrita dos pesquisadores nas marcas de *reverência a discursos constituídos.*

Quadro 3 – Marcas de reverência aos discursos constituídos

1. **Referidos autores** defendem uma reformulação dessas abordagens, a partir da consciência **do papel central dos gêneros como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.**
2. No Brasil, **a proposta dos PCN foi imprescindível para a elevação do gênero textual, como instrumento fundamental ao ensino da língua materna na Educação Básica.** Essa proposta norteou a construção dos Referenciais Curriculares Básicos e/ou de Diretrizes Curriculares da Educação Básica de inúmeros Municípios e Estados brasileiros.
3. Um trabalho com **os gêneros realizado nesta direção constitui uma aprendizagem significativa e contextualiza**, como bem o faz o sujeito PF, que traz para o âmbito da sala de aula um gênero que será usado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da turma e que poderá ser usado, também, em outros trabalhos ou eventos acadêmicos.
4. As pesquisas do IDEB e do MEC revelam analfabetismo funcional.
5. Esta pesquisa tem também o objetivo de trabalhar **a conscientização dos professores para a questão da intolerância e do preconceito linguístico**.
6. De acordo com o que foi visto, **é possível perceber que ainda é tímida a abrangência da indicação proposta no currículo das faculdades para o desenvolvimento de um trabalho com os gêneros**, sabendo-se que este trabalho passa a ser desenvolvido no contexto da sala de aula, quer essa indicação exista ou não.

3.1.1 Sobre a pergunta de pesquisa como ato declarativo

O ato de interrogação nem sempre pressupõe que não se sabe. Ele pode preceder a uma dúvida, mas também pode preceder a uma resposta. Não há uma correspondência direta entre a declaração de um ato de fala e as ações de quem o declara. O ato de declarar não se constitui apenas na língua, mas no discurso. E não apenas no discurso, mas no trabalho sobre ele.

Como se interroga na língua? Pensando a partir de Ducrot (1972), numa perspectiva saussuriana, há duas etapas desse ato:

1. O ato de dar a conhecer a outrem minha incerteza e meu desejo de nela não permanecer – ato que constituiria o único elemento propriamente linguístico no

fenômeno descrito (sendo seu caráter linguístico atestado pelo arbitrário da relação entre as falas produzidas e a informação transmitida).

2. Um processo psicológico, fundado em mecanismos naturais, que transformaria essa comunicação numa interrogação, a qual, portanto, levaria a interpretar a expressão da incerteza como um pedido de informações (p. 11).

Ao fazer a pergunta do parágrafo anterior, por exemplo, tinha pressuposto uma resposta, a que nos daria Ducrot (1972). Nesse caso, tanto linguística quanto psicologicamente, a declaração interrogativa não correspondeu à concretização desse ato de fala. A suposta incerteza recobre a certeza de uma resposta e não um pedido de informação. O ato de fazer conhecer a incerteza, por meio da pergunta, não se refere ao desejo de nela não permanecer, mas à estratégia de promoção da resposta. Nesse sentido, os atos de fala não são suficientes para garantir a ação. Estamos sob o domínio da ilusão da performatividade.

Daí capturo duas situações que podem ocorrer no ato de declarar a interrogação: 1) eu digo que não sei em nome de um desejo epistemológico; 2) eu digo que não sei em nome de um desejo narcísico. No primeiro caso, o desejo é o de saber, no segundo, é o de autopromoção.

No caso dos excertos descritos, a pergunta de pesquisa declarada instaura, pelas leis do discurso, um dever de falar sobre ela, ainda que não se saiba como respondê-la e isso não se dá de forma natural, mas deontologicamente:

> [...] o poder propriamente interrogativo da questão deve ser fundado numa espécie de deontologia – a qual nada tem de natural – que atribui a certas fórmulas, pronunciadas em certas circunstâncias, o poder (exorbitante) de obrigar o destinatário a continuar o discurso. (DUCROT, 1972, p. 12).

Estamos diante da pergunta de verificação de conhecimento: o enunciador pergunta a um suposto enunciatário, que supostamente também não sabe da resposta, para que ele, enunciador, faça-o saber, ou faça-o mais saber. Essa pressuposição da resposta na própria pergunta cria, por um lado, um dispositivo de “dever”, isto é, um quadro institucional que regula o discurso dos envolvidos. Por outro lado, a pergunta é a forma explícita de deixar a entender o que se quer dizer implicitamente.

A pergunta não é feita sem que haja possibilidades de respostas, no entanto, o que se faz conhecer é a resposta pré-concebida, anterior à própria pergunta, a de que o ensino de escrita só é eficaz através do trabalho com os gêneros textuais, a de que os professores de língua portuguesa apenas mudarão sua prática de ensino depois da inserção de um trabalho com a Sociolinguística Educacional. Nesse sentido, o enunciador não teria o desejo de interrogar.

Esse procedimento de pressuposições e implícitos se constitui no enunciado das perguntas de pesquisa: Como está sendo realizado o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa de forma a prepará-lo para um trabalho eficaz nas escolas da Educação Básica? (TESE 4); os professores têm conhecimento e competência sociolinguísticos para tratar do tema em sala de aula? (TESE 5). A lacuna deixada pela proposição explícita é irrefutável, já existe um objeto para ocupar seu lugar: os gêneros, a sociolinguística educativa. A prescrição do que seja o ensino de língua portuguesa não permite que ele se dê por outra via que não seja a promoção dos objetos discursivos.

Sob esse aspecto, as perguntas de pesquisa dão um indício de tensão entre: a) pergunta e conceito; b) pergunta e teoria. O pesquisador da TESE 4 parte do pressuposto de que já há um trabalho com os gêneros textuais no Curso de Letras, que precisa ser apenas verificado. O pesquisador da TESE 5 parte do pressuposto de que os avanços da Sociolinguística Educativa, que organizam os materiais da REDE, precisam ser dominados pelo professor de português. Em a, o ato de declarar a interrogação pressupõe o desejo narcísico de promoção, disfarçado de promoção conceitual. Em b, tal desejo se traveste de teoria.

Nesse sentido, a declaração interrogativa não se sustenta na esfera do enunciado, mas na esfera da enunciação, do que é permitido ser dito, nesse caso, ser interrogado. Além disso, “o implícito não é encontrado, mas reconstituído” (DUCROT, 1972, p. 20), o que implica buscar suas marcas em outras explicitações. Dessa forma, ele não está assinalado apenas na pergunta de pesquisa, mas em toda a estrutura da tese, desde a maneira como o Sumário é apresentado até as referências bibliográficas escolhidas, desde a apresentação do objeto de análise até as considerações finais. A autopromoção que pode estar contida em uma pergunta de pesquisa diz respeito ao modelo de escrita somente possível dentro de um esquema de Universidade igualmente promocional.

Assim, o pesquisador aluga a sua escrita para a promoção de um objeto. A Universidade aluga uma política de formação e de pesquisa para o Estado, que sofre as determinações dos organismos internacionais. Nesse modelo, produção de conhecimento e produção de objetos físicos do mercado são tratados pela mesma linha de montagem. Quem interroga se valida da autoridade de quem alugou uma pergunta, portanto, a pergunta é quase sua, quase legítima, quase não interessa só a ele, quase interessa aos demais. Quem declara parece declarar a partir de si, de um problema que é seu, de uma demanda própria.

A suposição de que uma pergunta de pesquisa pode ser alugada não invalida, porém, a possibilidade de que a pergunta resulte da demanda social real, ou seja, de uma relação entre um fenômeno observado, experiências vividas e movimentos de leitura realizados, mas remete a uma tendência hegemônica de pesquisa situada num modelo neoliberal de produção de ciência.

Isso porque a enunciação da pergunta está inserida na relação entre os campos político, científico e econômico (BOURDIEU, 2004). A demanda social da pesquisa sofre um conjunto de determinações no espaço de concorrências e de congruências entre esses campos, numa tentativa, por vezes, de apagamento das fronteiras entre eles. Sob essas correlações é que as condições de cientificidade de uma pesquisa são definidas.

Procede-se, dessa maneira, ao *illusio* que é o interesse científico (BOURDIEU, 2004, p. 30):

> [...] um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana (e em particular no campo econômico) aparece como desinteressada, gratuita. Mas, mais sutilmente, o interesse 'puro', desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que 'compensa'.

Essa *illusio* determina o jogo científico que merece ser jogado, os objetos discursivos que precisam circular no mercado dos interesses e, para tanto, recebem investimento de pesquisa. Assim, é possível falar de relativa autonomia do pesquisador diante da pergunta de pesquisa. Não se trata apenas de observar os dados e neles identificar uma contradição entre fenômenos, mas de olhar para eles de modo orientado por uma agenda temática de uma comunidade científica. Isso

implica dizer que há uma ordem hegemônica de produção de problemas que são postos aos pesquisadores. A maneira como a Universidade se relaciona com o Estado, através dos órgãos de fomento de pesquisa, é um indício do modo como esta ordem se estabelece.

Os instrumentos de produção de um problema de pesquisa que uma pergunta assinala não estão diretamente ligados ao pesquisador. Não é ele o responsável por sua "opinião pessoal". O problema que ele enuncia pode nem ter sido formulado a partir dos dados, pode ter sido importado de outro lugar, como nos excertos que vimos.

Nas teses em que a pergunta de pesquisa não aparece, a ausência aponta talvez para natureza da pesquisa, cuja escrita serve de *outdoor* para a promoção do objeto discursivo. Nos três casos, a filiação do trabalho é a do interacionismo sociodiscursivo. As pesquisas são desenvolvidas por uma responsabilidade social: a instrumentalização do professor, dada pelo objeto – gêneros textuais – para o ensino de escrita.

A autonomia na pesquisa é mitificada sob a simulação de que o pesquisador faz a pergunta, mesmo quando não há problema, mesmo quando não há pergunta. Há nisso a ilusão de um interesse legítimo pela pesquisa. A ausência de pergunta de pesquisa que pode ser apenas um equívoco metodológico, no texto acadêmico com caráter de promoção tende a ser uma atitude política do pesquisador, regida pela função de promotor de objetos discursivos.

No que diz respeito aos manuais científicos, a pergunta é um dos elementos fundamentais de uma pesquisa, embora apareça de maneira tímida e, por vezes, usada na mesma acepção de formulação do problema. Vejamos alguns trechos dos manuais de pesquisa científica:

Trecho I: *"o segundo passo do método científico é a formulação de um problema ou pergunta"*. (RICHARDSON, 2009, p. 26)

Trecho II: *"Sua questão de pesquisa deve ser mais importante para você do que seu método de pesquisa".* (STAKE, 2011, p. 83)

Trecho III: *"[...] a partir do assunto escolhido, desenvolva perguntas que irão nortear sua pesquisa e orientar você para um problema que pretenda resolver; reúna dados*

relevantes para responder às perguntas". (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 36)

Trecho IV: *"[...] muitas horas de trabalho podem ser perdidas se não existe adequada formulação do problema. Qualquer que seja o ponto de vista teórico que oriente o trabalho do investigador, a precisão e a clareza são obrigações elementares que deve cumprir na tentativa de estabelecer os exatos limites do estudo. A exatidão do enunciado não significa, porém, que não existam diferenças na maneira de formular a questão de pesquisa fundamental que interessa".* (TRIVIÑOS, 2008, p.96)

Nos trechos dos manuais, a modalidade linguística que predomina é a deôntica, como podemos ver nas expressões "deve ser", "desenvolva", "reúna", "deve cumprir", no entanto, o ato de fala que ordena ou orienta o pesquisador a elaborar sua pergunta de pesquisa não encontra sua concretização nos excertos dos textos analisados. Há nisso uma ilusão de performatividade na relação entre os manuais de pesquisa e a pesquisa escrita.

Como dito anteriormente, a aparição da pergunta no enunciado não garante a validade de sua formulação, a sua demanda real, a sua relação com os dados a serem analisados. Dessa forma, tanto a aparição da pergunta quanto a sua não aparição nos suscita a pensar em como se efetiva a pesquisa na Universidade brasileira hoje. Nesse sentido, cabe analisar como os termos fazem um conceito ou uma teoria trabalhar em função do desfacelamento da própria pesquisa[69]. Há que se pensar se o pesquisador exerce a autonomia do pensamento quando escreve ou se ele é coagido pela publicidade do mercado acadêmico, que assim como no mercado de objetos de consumo, se vale da reação do espectador em lugar de sua reflexão.

Para a publicidade interessa fazer reagir emocionalmente e de forma rápida. A solução de uma necessidade física, social ou emocional precede ao apelo, ou seja, precede à interpelação da pergunta. Ao vender uma marca de shampoo, cria-se primeiramente a necessidade do uso, só depois, faz-se a pergunta sobre o que pode deixar os cabelos mais saudáveis. Nesse caso, o assunto-tendência seria o produto, a ubiquidade da propaganda faz crer na validade da marca. Nas pesquisas em que a

[69] O uso de um conceito como uma etiqueta e a simulação do uso de uma teoria são fraturas sobre a pesquisa que analisaremos na quarta seção deste capítulo.

pergunta de pesquisa é ausente, o assunto-tendência no ensino de língua são os gêneros textuais, que atingem um caráter normativo pela sua relação com as políticas oficias do Estado.

Por essa razão, me parece fundamental a análise da construção do problema que antecede a pergunta, como mecanismo de identificação do momento na pesquisa em que se dão mostras textuais da construção do objeto. Para tanto, fiz um rastreamento nas teses que compõem este *corpus* de quando isso acontece. A principal dificuldade encontrada foi o rastreamento de uma implicação subjetiva do pesquisador na pesquisa e, consequentemente, na construção do objeto, que esteja além de uma marcação de pessoa no verbo. No que li dados, a necessidade de pesquisar o objeto foi forjada por uma coação outra que pouco tem relação com a prática docente ou com uma trajetória de formação do pesquisador. Apenas na Introdução e nas Considerações finais, encontramos **marcas de implicação do sujeito na pesquisa,** seja em primeira pessoa do singular, seja em primeira pessoa do plural: *aprendi, notei, compreendi, espero, acreditamos, consideramos, avaliamos,* mesmo essas marcas se restringem a uma pessoalização no nível do verbo.

Quadro 4 – Marcas de pessoalização do sujeito da pesquisa

1. **Quando ingressei** nesta escola tinha pouca experiência com a prática de sala de aula (Introdução).
2. **Percebi também** o quão adequadamente os alunos fizeram uso desses artefatos linguísticos. (Considerações finais)
3. Com base em todas as **análises que realizei** diante das teorias levantadas, concluí que a argumentação é inerente à língua, **conforme postula Ducrot** (Considerações finais)
4. Para estabelecer categorias de análise dos materiais, da perspectiva da Sociolinguística Educacional, **tomamos como referência**, em primeiro lugar os Princípios Fundamentais Para a Implementação da Sociolinguística Educacional, sintetizados por BORTONI-RICARDO (2008). (Introdução)
5. No capítulo 2, **faremos** um retrospecto [...] **Contextualizaremos** a Linguística [...]. **Apresentaremos** também algumas associações de linguística no Brasil. (Considerações finais)

6.	[...] **expusemos** algumas contribuições dos livros didáticos para a educação em Língua Portuguesa no Brasil, constatadas em pesquisa realizada anteriormente (COELHO, 2007). (Considerações finais)
7.	Os textos que constituem **o corpus da minha tese** são textos argumentativos [...]

Na maior parte das teses, mesmo nos itens de introdução e considerações finais, onde se espera uma maior marcação do sujeito, é a pesquisa ou a tese, como objeto personificado, que: estuda, destaca, apresenta, analisa, mostra, faz, evidencia.

Quadro 5 – Marcas de personificação da pesquisa

1.	**Esta tese estuda** a argumentação na forma como ela se faz presente na escrita de alunos do Ensino Fundamental.
2.	**A pesquisa adotou** as relevantes contribuições de enfoques teóricos e didáticos referentes ao texto, aos Gêneros Textuais, aos Gêneros Jornalísticos.
3.	**Esta pesquisa se justifica** pela importância dos materiais para a formação continuada de professores para a educação brasileira.
4.	No entanto, os elementos mais surpreendentes e que forneceram subsídios para responder aos questionamentos **que propõe esta pesquisa** foram encontrados nas observações, tendo em vista a atuação realizada de fato nas aulas dos sujeitos participantes.
5.	Mais precisamente, **esta pesquisa investigou** também como crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis de escolaridade.
6.	**Esta tese dá visibilidade** as crenças e as estratégias de aprendizagem, e a um modo de reconhecê-las ou identificá-las (o grupo focal).
7.	**Esta tese dialoga**, no âmbito linguístico, com as contribuições advindas do interacionismo sociodiscursivo – Bronckart (1999 e 2006)

Chama a atenção o fato de haver uma indistinção entre as acepções de tese e de pesquisa. A tese não é a hipótese defendida pelo pesquisador; ora ela é tomada como gênero, ora como suporte:

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação ***na tese produzida****.*

O corpus desta tese *foi composto por textos argumentativos, razão pela qual foi preciso pensar a argumentação como um todo [...].*

A questão chave ***desta tese*** *era saber se os alunos conseguiam argumentar e contra argumentar habilmente quando convidados a fazê-lo [...].*

Além disso, há uma tendência de o pesquisador não reconhecer o seu trabalho como portador de uma tese que seja sua. Uma tese como hipótese a ser defensável passa a ser condição apenas para os autores citados no corpo do texto:

Como o principal representante dessa teoria, Skinner define comportamento verbal como "um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa" (SKINNER, 1992, p.14, citado por Menezes 35). ***Sua tese central*** *diz que [...].*

O embasamento teórico de Pereira de Castro ***serve-se da tese geral da ADL****, sem, no entanto, aderir totalmente a essa teoria, mas afirma que [...].*

[...] como o faz Toulmin (1958), em seu tratado sobre a Nova Retórica, ***aqueles autores*** *oferecem um conjunto de observações sobre técnicas argumentativas que visam* ***à adesão dos espíritos à tese*** *[...].*

Anscombre e Ducrot (1983) *apresentam o seguinte ponto de vista:* ***"A nossa tese é*** *que uma orientação argumentativa é inerente à maior parte (se não à totalidade) das frases [...].*

Em outro estudo, ***Koch reforça esse conceito de argumentatividade****, considerando* ***a afirmação de Garcia*** *de que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: "Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins [...]"* ***Para reforçar essa tese*** *temos ainda a afirmação de Othon Garcia, "Argumentar é, em*

última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente". (GARCIA, 2000, p. 370).

Talvez essas marcas discursivas nos ajudem a compreender: a) a falta de implicação subjetiva; b) a personificação da tese; e c) a indistinção de tese como hipótese e de tese como gênero.

Esse projeto de escrita também é marcado no Referencial teórico. São os autores que assumem a condição de locutores da pesquisa, assinalando a sua onipotência e, consequentemente, *o apagamento* da voz do pesquisador:

Quadro 6 – Marcas de autor na posição de locutor da pesquisa

1. **Para Ducrot**, a possibilidade de analisar textos a partir de um modelo teórico mais propriamente linguístico é justificável, pois **ele dedica** um longo espaço em seu artigo a dar explicações sobre a pertinência de realizar tal análise [...].
2. Neste mesmo trabalho, **Ducrot desenvolve** uma discussão que comporta um olhar sobre o funcionamento dos textos, isto é, **ele realiza** uma proposta de descrição linguística [...].
3. **Ducrot nega** qualquer valor teórico ou descritivo à noção de sentido literal em seu trabalho. O valor semântico das palavras está, **ele reafirma**, na sua orientação argumentativa.
4. **Outra questão discutida por Ducrot** (1984) é a respeito da polifonia, **que desenvolve conceitos propostos por Bakhtin** e **propõe uma reflexão importante**, aos estudos da linguagem **porque demonstra** que as palavras, organizadoras do discurso, dizem muito mais do que parecem estar dizendo.
5. Assim, **esse autor acredita** que, em determinados enunciados ou conjunto de enunciados – textos –, **devemos distinguir** o seu produtor físico, **que ele chama** de sujeito empírico, do locutor, ser responsável pelo enunciado, que se identifica, pelas marcas de 1.ª pessoa. Dentro da conceituação de locutor, **Ducrot vê,** ainda, a necessidade de distinguirmos, desdobrarmos a figura do locutor [...].

6.	Em outro estudo, **Koch reforça** esse conceito de argumentatividade, **considerando a afirmação de Garcia** de que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo.
7.	Nesse contexto, **Schneuwly (2007) menciona** que, em 1990, seu grupo de pesquisa teve uma importante missão de atender a uma solicitação do governo suíço, para produzir material didático capaz de auxiliar no ensino de expressão escrita e oralidade.
8.	Ao priorizar os gêneros de circulação social no espaço escolar, **os PCNs (1997) consideram** o texto como a unidade de ensino, enquanto os gêneros são objetos de ensino/aprendizagem. Tal como são determinados, historicamente, os gêneros constituem: > [...] intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com – era uma vez‖, ninguém dúvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão – senhoras e senhores‖, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podem-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN, 1997, p. 26 – Destaques próprios). **A oportunidade é válida para retomar os postulados de Bakhtin** (1992[1953], p. 179-280), ao defender que, em – todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua e os Gêneros são – tipos relativamente estáveis de enunciados.
9.	Nesse cenário, **Bronckart (1987) frisa** que – A filosofia e as ciências da linguagem desenvolveram-se em duas direções distintas: de um lado, o estudo do sistema da língua; de outro, o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso. Em outro viés, **Marcuschi (1999, p. 1) coloca** que – qualquer proposta de classificação de fenômenos, que pretenda uma validade mínima, deve explicitar os princípios teóricos e metodológicos que a sustentam [...].
10.	**Já Bronckart (1999, p. 73) frisa** que – qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero.

11.	**Bronckart acrescenta** que possivelmente a dificuldade de classificação se deve ao caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais.
12.	Na pretensão de conceituar notícia, **Pena (2008, p. 71) ressalta** o elevado número de fatos que se tornam do conhecimento dos jornalistas, enfatizando que apenas uma pequena parcela é publicada e veiculada, ou seja, vira notícia.
13.	**A autora explica ainda** [...] **A autora insere** [...] (Bortoni-Ricardo, 2004).
14.	**Bortoni-Ricardo situa** em um dos extremos os eventos mediados pela língua escrita e os chama de eventos de letramento [...].

Nos excertos, os verbos marcam a ação dos autores e, mais do que isso, ratificam a posição que o pesquisador os confere – **a de locutores da pesquisa**. Os argumentos são construídos por um "ele", que também funciona como referente, sobreposto, pelo pesquisador, ao objeto de pesquisa: **Ducrot nega/ele reafirma**; **esse autor acredita/Ducrot vê; Bronckart (1987) frisa/Marcuschi coloca; A autora explica ainda [...] A autora insere [...].** Contrariamente, a referência de implicação do sujeito na pesquisa é marcada pelo valor deôntico das formas verbais: **devemos distinguir**, **necessidade de distinguirmos, desdobrarmos a figura do locutor.** Dá-se a ver um caráter prescritivo inscrito na enunciação dos autores, apresentados, respectivamente em: Assim, **esse autor acredita** que, em determinados enunciados ou conjunto de enunciados – textos –, **devemos distinguir**; **Ducrot vê ainda** a necessidade de distinguirmos, desdobrarmos. No entanto, essa inscrição prescritiva, atribuída aos autores, é realizada pelo pesquisador. Ele transforma a sua leitura sobre o autor em uma chave de leitura para a compreensão do conceito ou da teoria. É o que observamos também em: a **oportunidade é válida para retomar** os postulados de Bakhtin (1992[1953], p. 179-280), **ao defender que**; **Marcuschi (1999, p. 1) coloca que** – qualquer proposta de classificação de fenômenos, que pretenda uma validade mínima, **deve explicitar** os princípios teóricos e metodológicos que a sustentam [...].

Nesse sentido, diria que essas são marcas linguísticas de incorporação prescritiva dos postulados de um autor pelo pesquisador ao texto, mostradas em formas verbais deônticas. Além disso, chama atenção *o uso de intensificadores* a fim

de confirmar o argumento de autoridade dos autores: *intensificador adverbial de tempo* em: **Ducrot vê ainda; A autora explica ainda;** de *intensificadores morfológicos* em: **Koch reforça** esse conceito de argumentatividade; O valor semântico das palavras está [**ele reafirma]**, na sua orientação argumentativa; e de *intensificadores lexicais* em: ele dedica um **longo** espaço; **a pertinência** de realizar tal análise; propõe **uma reflexão importante; outra questão** discutida por Ducrot. Além disso, é possível que a reprodução dessas formas seja um indício da apropriação do gênero resenha acadêmica pelos pesquisadores. A análise do pesquisador cede lugar a descrição das ações dos autores no texto. Ler significa contar o que outros autores leram.

Através desses mecanismos linguísticos a ação sobre a pesquisa, sobre a leitura dos conceitos é negada pelo pesquisador. Ele não agencia o referencial teórico ao objeto de pesquisa, assumindo a condição de *leitor voyeur*, isto é, aquele que somente legitima o texto que lê, isentando-se de participar da reconstrução dos sentidos e de, consequentemente, assumi-la. Na maioria dos casos, ele apenas cita o processo de retomada: a) de um autor por outro: Outra questão **discutida por Ducrot (1984) é a respeito da polifonia, que desenvolve conceitos propostos por Bakhtin** e propõe uma reflexão; Em outro estudo, **Koch reforça esse conceito de argumentatividade, considerando a afirmação de Garcia** de que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo; e b) de um autor por um documento: **Os PCNs (1997) consideram o texto como a unidade de ensino**, enquanto os gêneros são objetos de ensino/aprendizagem [...] **A oportunidade é válida para retomar os postulados de Bakhtin.**

Há ainda os casos em que os comentários não precisariam da referência de um autor para ter validade científica, mesmo porque não acrescentam nenhuma informação nova à pesquisa, como em: **Pena (2008, p. 71) ressalta** o elevado número de fatos que se tornam do conhecimento dos jornalistas, enfatizando que **apenas uma pequena parcela é publicada e veiculada, ou seja, vira notícia**; **Bortoni-Ricardo situa** em um dos extremos os eventos mediados **pela língua escrita e os chama de eventos de letramento.**

Essas marcas discursivas sinalizam a frágil relação entre a implicação subjetiva dos pesquisadores na pesquisa e a construção de uma pergunta. Partindo desse dado, buscamos encontrar resquícios na formação dos pesquisadores que

justificassem o aparecimento do objeto de pesquisa. No entanto, apenas na TESE I e na TESE V essa relação foi constatada, embora por meio de argumentos que denotem um conhecimento não questionado sobre um autor ou sobre uma teoria. Em ambos os casos, o problema de pesquisa e a teoria são de(pré)dados antes mesmo da pesquisa.

A partir de uma primeira experiência didática sobre o desenvolvimento da argumentação, ***realizei*** *outras ações didáticas para verificar a viabilidade de se colocarem crianças e adolescentes entre oito e 15 anos de idade diante do desafio de trabalhar com gêneros mais complexos, como aqueles que exigem argumentação. Pude constatar que, a partir das dinâmicas orais (Debates e a dinâmica do Júri-Simulado), a fala espontânea dos alunos mostrou-se mais organizada e sua escrita argumentativa. [...] essa* ***primeira experiência foi alvo de observações da pesquisadora e professora Dra. Ingedore Villaça Koch*** *num curso de formação de professores, oferecido pela escola onde leciono. Por isso,* ***tive a oportunidade de ser convidada por ela para fazer um "Relato de Experiência"*** *para as suas orientandas e para alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e incentivada por ela a fazer um curso de pós-graduação.* ***Esta tese é, portanto, o resultado de um estudo sobre a argumentatividade*** *em textos escritos de crianças e adolescentes na faixa etária de oito a 14 anos, que buscou identificar e analisar as marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa nesses textos.* (TESE I – grifos meus)

A inserção dos gêneros textuais no cenário escolar vem propiciando mudanças *favoráveis nas aulas de Língua Portuguesa. Inclusive, a adoção e a produção dos textos escolares, consoante os gêneros textuais, reforçam as inovações educacionais em muitos países, descartando, paulatinamente, a regra básica de que ensinar e aprender uma língua consistia em falar sobre o idioma e memorizar regras. [...]* ***Frente a esse cenário, a pesquisa: "A aprendizagem da escrita em textos narrativos de gêneros jornalísticos em sala de aula"****, ora apresentada,* ***teve como objetivo geral:*** *- analisar a contribuição da sequência narrativa e da superestrutura textual do gênero notícia nas produções textuais de Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual [...].* (TESE II – grifos meus)

É válido salientar que esse contexto de pesquisa constitui-se também o ambiente de trabalho da investigadora*. É, portanto, um lugar familiar e instigador, porque lhe permite estar envolvida diretamente com a angústia de professores que buscam solucionar problemas e dificuldades de escrita dos alunos, e destes que muitas vezes usam estratégias inadequadas para atender às exigências dessa nova realidade de demanda e funcionamento textual.* ***Sem a pretensão de esgotar essa discussão, esta pesquisa objetiva depreender, das práticas acadêmicas de escrita, as crenças que orientam a aprendizagem do resumo, da resenha e do artigo científico,*** *e as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso de Letras quando em situações de produção textual.* (TESE III – grifos meus)

Em relação ao ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente os de Língua Portuguesa, referencial para o ensino no país, *apontam para a diversidade textual na prática escolar, dada a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos. Nesse contexto, surge o interesse em investigar o trabalho realizado com os gêneros Textuais em faculdades de formação de professores, considerando o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 17) defendem [...]* ***ressalte-se que o conjunto desta pesquisa traz, como foco principal, reflexões sobre o trabalho com os gêneros textuais,*** *considerando a formação inicial do professor de língua portuguesa. Partindo da hipótese de que existe ainda uma lacuna que se estabelece entre a teoria e a prática refletida no agir docente e constituída num trabalho de base na formação inicial do professor [...].* (TESE IV – grifos meus)

Em pesquisa anterior (COELHO, 2007), ao analisar o tratamento da variação linguística em todos os livros didáticos de Português do Ensino Médio *adotadas pelas escolas públicas brasileiras, constatamos que esses materiais contemplaram* ***a variação linguística, já que este tratamento é exigido como critério obrigatório, pelo Ministério da Educação do Brasil,*** *no edital do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Mas diante* ***desse resultado positivo****, surgiu uma dúvida: os professores têm conhecimento* e *competência sociolinguísticos para tratar do tema em sala de aula?* (TESE V – grifos meus)

No primeiro excerto, há uma progressão no nível de desimplicação do sujeito na pesquisa. A primeira experiência é marcada pela primeira pessoa do singular, “realizei”, depois essa experiência vira alvo de observações de uma pesquisadora, depois vira relato de experiência, depois vira a tese, o gênero tese: “esta tese é, portanto”. Só a pesquisadora que não vira sujeito da pesquisa. O sujeito é o objeto personificado: a tese. No segundo excerto, é uma determinação externa: a inserção dos gêneros textuais no cenário escolar, que orienta a escrita da tese. Aqui tese é tomada como sinônimo de pesquisa. No terceiro excerto, o contexto da pesquisa é o de trabalho da investigadora. Isso até nos poderia levar a pensar que as possibilidades de implicação na pesquisa seriam maiores. Não é o que acontece. A pesquisa é personificada porque o objeto em questão também o é: os gêneros textuais, resumo, resenha e artigo científico. No quarto excerto, o conjunto da pesquisa, quer dizer, o conjunto dos dados que a compõem são resultados das determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A predominância do trabalho com os gêneros textuais traz para a pesquisa um caráter oficial. O Estado é maior do que o sujeito da pesquisa. No quinto excerto, temos mais um exemplo da estabilização de um discurso oficial: é o Ministério da Educação do Brasil, no edital do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), que exige a obrigatoriedade do ensino de variação linguística. A pesquisa é um teste, uma verificação da competência sociolinguística dos professores que trabalham com os livros didáticos. O conhecimento do professor é medido em termos de sua relação com o livro didático. É mesmo difícil uma implicação subjetiva em uma pesquisa com ares de pesquisa de encomenda.

Pelo que li nos excertos, a tônica dos trabalhos está em “ensinar a fazer”. Nenhuma das pesquisas parte de um questionamento sobre o constructo teórico que orienta esse fazer. Nem a estrutura social na qual ele se coloca, nem os usos linguísticos que o fazem entrar em circulação são questionados. Assume-se e reproduz-se o consenso de que o trabalho do professor se limita a uma atividade operacional. É o professor que busca **solucionar problemas e dificuldades de escrita dos alunos;** a investigação é sobre **trabalho realizado com os gêneros Textuais em faculdades de formação de professores;** o objetivo **é saber se os professores têm conhecimento e competência sociolinguísticos.**

No entanto, ao assumir essa postura, o pesquisador perde de vista que ele também se torna um operador e, além disso, um repetidor de fórmulas já consolidadas. Na TESE I, chama a atenção o fato de que a autora da tese conviveu e foi incentivada a pesquisar por uma das autoras que ela mais cita no trabalho, Ingedore Villaça Koch. Como vimos anteriormente, numa estratégia de apagamento de sua posição enunciativa, a pesquisadora dá a Koch a condição de locutora de seu texto. A relação conclusiva estabelecida em **Esta tese é, portanto, o resultado de um estudo sobre a argumentatividade em textos escritos**, pode ser lida por uma relação causal: a pesquisadora entendeu que, por gratidão ou talvez por admiração, precisaria escrever uma tese que, como uma homenagem, promovesse a autora. No entanto, acredito que uma "homenagem" a um autor se faça quando damos sinais, no texto, de que o trabalho por ele deixado como legado é atualizado, desdobra-se em outros trabalhos. *Ser filiado a* não é o mesmo que ser *copiado e colado de*. Com essa suposição não pretendo particularizar a análise dessa escrita, mas entendê-la como indício de ausência de implicação subjetiva do pesquisador na pesquisa, afinal, por que escrever sobre argumentatividade em textos escritos?

Na TESE II, a motivação parte de um dado não questionado: **A inserção dos gêneros textuais no cenário escolar vem propiciando mudanças favoráveis nas aulas de Língua Portuguesa**, ao que se segue de um argumento de autoridade: **reforçam as inovações educacionais em muitos países.** Além disso, a pesquisa se justifica sob a negação de outro discurso sobre o ensino de língua: **descartando, paulatinamente, a regra básica de que ensinar e aprender uma língua consistia em falar sobre o idioma e memorizar regras. [...]** A negação coloca a pesquisa numa outra ordem discursiva já estabelecida, um "cenário" que é confirmado, por um lado, e reproduzido, por outro, na descrição dos dados.

Na TESE III, a expressão deôntica **é valido salientar** que inicia o excerto desresponsabiliza o pesquisador pelo dizer. Essa marca reaparece quando a pesquisadora define sua relação com o ambiente de trabalho: **É, portanto, um lugar familiar e instigador, porque lhe permite estar envolvida [...].** Tanto a escola, quanto a própria pesquisadora são marcadas pelas formas da terceira pessoa do singular. Quando precisa se referir aos professores, ela não se inclui nesse grupo: **os professores que buscam solucionar problemas e dificuldades de escrita dos alunos**. Ela se coloca na função de observadora, mantendo distância de sua prática.

Além disso, personifica a pesquisa em: **Sem a pretensão de esgotar essa discussão, esta pesquisa objetiva depreender [...]**. Não há marcas de implicação do sujeito na pesquisa e isso não tem a ver simplesmente com o uso de pessoas verbais, como as regras de escrita acadêmica determinam. Pelo contrário, tem a ver com uma posição assumida em todo o texto, mostrada na incorporação de objetos discursivos ao texto. Tem a ver ainda com a maneira com que os autores que aparecem no texto são lidos. Mais uma vez, o que interessa investigar é esse modo de escrita.

Na TESE IV, o mote para a pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais. O argumento é o de que eles são: **referencial para o ensino no país.** Além disso, a justificativa por essa opção se dá em forma de negação de outra formação discursiva: **apontam para a diversidade textual na prática escolar, dada a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos.** Em seguida, a pesquisadora declara que seu interesse de investigação se funda no que **Schneuwly e Dolz (2004, p. 17) defendem [...].** Esse é um trabalho para promoção dos autores e, em decorrência, da teoria. Por isso, ela precisa partir de uma hipótese, que, de antemão se confirma: **existe ainda uma lacuna que se estabelece entre a teoria e a prática refletida no agir docente e constituída num trabalho de base na formação inicial do professor.**

Na TESE V, a pesquisadora justifica a pesquisa nas análises que fez em trabalho anterior cujo objetivo foi o de verificação da teoria em livros didáticos: **constatamos que esses materiais contemplaram a variação linguística, já que este tratamento é exigido como critério obrigatório, pelo Ministério da Educação do Brasil.** A pesquisa é de verificação, mas é também de prescrição sobre como a variação linguística deve ser tratada nos livros, sem o qual eles não concorreriam ao edital **do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM).** Parece ser óbvia a hipótese. No entanto, o que se esconde é o trabalho prescritivo do livro sobre a formação do professor e sobre sua prática. A pergunta de verificação da teoria não é declarada.

A *ilusão performática*, eu declaro uma coisa, mas faço outra, é uma das marcas de um texto acadêmico com caráter promocional. Essa marca pode ser rastreada em outros itens do *corpus* analisado:

Quadro 7 – Marcas de ilusão performática

1.	**Passo, então, a me deter** um pouco mais em relação à Pragmática. **Segundo Rodrigues (1996), a Pragmática dedica-se** "ao estudo da dimensão interlocutiva da linguagem" e de sua relação com as outras dimensões da linguagem. Esta dimensão interlocutiva pode, **segundo o mesmo autor**, ser definida como "a relação de troca de discursos entre homens situados num espaço específico de interlocução" (RODRIGUES, 1996, p. 15). **O autor aponta**, também, que, apesar da dimensão interlocutiva da linguagem ser "de todos os tempos e sociedades", o seu aspecto atual é inseparável dos seguintes fatores [...].
2.	**Como já afirmamos**, **Koch (2004a) ainda ressalta que**, **se admitimos essa teoria**, **nos permitimos pensar** que a distinção feita tradicionalmente entre argumentação e dissertação, tendo esta a função de expor ideias alheias imparcialmente, desaparece, já que a própria seleção das ideias a serem reproduzidas implica uma opção. **Segundo a autora**, nos textos descritivos e narrativos também se faz presente a argumentação, mesmo que em menor grau.
3.	A seguir, **vou tratar de apenas dois dos princípios de textualização propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande**(1997): a coerência e a coesão, por serem diretamente os mais priorizados na análise do corpus. **A coerência é um princípio** de textualização que funciona atrelado e articulado com os outros fatores apontados **por Beaugrande e Dressler (1981)** **Segundo Beaugrande e Dressler (1981),** é possível haver um sequenciamento coesivo sem, contudo, formar um texto; em outras palavras, "a coesão não é condição suficiente para formar um texto".

No primeiro excerto, o pesquisador diz que vai se deter na teoria: **Passo, então, a me deter**, o que nos leva a pensar que ele mobilizará os conceitos, suas condições de produção. No entanto, deter *não significa se prender temporariamente para uma investigação;* no caso em análise significa, pelo contrário, fazer parar, não

deixar ir, estancar sua própria análise para, em seu lugar, descrever a leitura de outros leitores: **Segundo Rodrigues; Segundo o mesmo autor; O autor aponta.**

Já no segundo excerto, a pesquisadora inicia a frase com: **conforme já afirmamos.** Nessa declaração, esperamos que ela: I) expresse ou diga alguma coisa; II) sustente a afirmação; III) garanta a veracidade de alguma coisa e IV) comprove a existência de, porém o sujeito dessa ação é outra autora: **Koch (2004a) ainda ressalta que.** O intensificador adverbial *ainda* nos remete a outras análises feitas por Koch, nesse pressuposto, a pesquisadora instaura uma condição**: se admitimos essa teoria, nos permitimos pensar.** O verbo admitir e o reflexivo permitir contrastam a ação impressa no verbo ressaltar. Esse último desempenha uma função mais ativa no processo de significação do texto. Além disso, a admissão da teoria se apresenta como via para a atividade de pensamento do pesquisador e de seus eventuais leitores.

E, finalmente, no terceiro excerto, o pesquisador enuncia: **vou tratar de apenas dois dos princípios de textualização propostos por.** Pela declaração**,** espera-se um tratamento desses princípios ou uma discussão sobre eles; um tratamento conceitual em sua acepção de dado de pesquisa. Isso porque **proposto por** é tomado no sentido de algo *apresentado por alguém*, e, a partir daí, colocado sob análise de alguém. No entanto, os autores não apenas propõem os princípios de textualização, como também "tratam" deles. De forma direta: **Segundo Beaugrande e Dressler (1981)**; e de forma indireta: **fatores apontados por Beaugrande e Dressler (1981).**

A indistinção de uso nos sentidos dos verbos é justificada pela tentativa de inserção do pesquisador num gênero de pesquisa: **vou me deter, como já confirmamos, vou tratar** forjam um espaço de análise, promovem a ilusão de que é o pesquisador que trabalha os conceitos.

A ilusão performática verbal é um traço linguístico do modelo de texto acadêmico promocional. Essa é uma ilusão do leitor, mas é também do pesquisador, que tenta fazer parecer que o domínio de um conceito ou de uma teoria se dá apenas pela declaração. Essa marca de ilusão performática justifica a análise que tenho feito de um dos itens das teses: a pergunta de pesquisa.

Outro aspecto que considero pertinente nesse processo de incorporação de objetos discursivos aos textos é a implicação subjetiva do pesquisador na construção do objeto de pesquisa. Assim, me interessa analisar os modos como o pesquisador,

na sua condição de leitor, incorpora um conceito, declarado como mobilizado para análise dos dados. Ao levar em conta que, na filiação declarada, quatro das cinco teses se inscrevem no interacionismo sociodiscursivo (Ver Quadro 1), busquei nas teses as marcas de incorporação da teoria, no entanto, o que encontrei foram as marcas de incorporação de um conceito – gêneros textuais. A teoria não é retomada pelos pesquisadores, restringindo-se, no texto, a alusão referencial a autores 'estabelecidos' da área. Muito raramente a teoria aparece nas formas de citação direta e, quando isso ocorre, as citações diretas desgastam-na, resumindo-a a um ou dois conceitos.

Tendo isso em vista, o pesquisador limita a teoria a um nível superficial de leitura, em função da promoção de um objeto. Nesses termos, um conceito é isolado de suas bases epistemológicas. Numa relação metonímica, a parte é tomada pelo todo. Ou melhor, a parte elimina o todo, numa espécie de corte metonímico. O conceito aparece para fazer desaparecer a teoria. Perde-se de vista as condições de produção sob as quais um conceito emerge, sua inscrição em uma enunciação teórica. E não estou aqui considerando

Esse procedimento me induziu a levantar a seguinte hipótese: quando não há implicação subjetiva do pesquisador sobre a pesquisa, os conceitos utilizados para a análise dos dados são usados em sentido de dicionário, ou seja, seu uso se cristaliza conforme aparecem na teoria. Portanto, eles não operacionalizam a análise, uma vez que são utilizados em si na relação com os dados. A partir dessa hipótese, descrevo, a seguir, alguns excertos onde podemos identificar indícios desse procedimento textual:

Quadro 8 – Marcas de normatividade de um conceito

1. O **resultado de um estudo sobre a argumentatividade** em textos escritos de crianças e adolescentes na faixa etária de oito a 14 anos, **que buscou identificar e analisar as marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa nesses textos.**
2. **A inserção dos gêneros textuais no cenário escolar vem propiciando mudanças favoráveis** nas aulas de Língua Portuguesa. Inclusive, a adoção e a produção dos textos escolares, consoante os gêneros textuais, reforçam as inovações educacionais em muitos países [...].

3.	**Sem a pretensão de esgotar essa discussão,** esta pesquisa objetiva depreender, das práticas acadêmicas de escrita, **as crenças que orientam a aprendizagem do resumo, da resenha e do artigo científico**, e as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do curso de Letras quando em situações de produção textual [...].
4.	Nesse contexto, surge **o interesse em investigar o trabalho** realizado com **os gêneros Textuais** em faculdades de formação de professores, **considerando o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 17) defendem [...].**
5.	**Mas diante desse resultado positivo**, surgiu uma dúvida: **os professores têm conhecimento competência sociolinguísticos [...].**

Pelo que leio nesses excertos, nenhuma das teses se propõe a pensar se o uso do conceito se justifica pela leitura dos dados. O sentido já estabelecido do conceito aprisiona-o na grande da normatividade. No primeiro excerto: **o resultado de um estudo sobre a argumentatividade** deu origem a uma pesquisa que **buscou identificar e analisar as marcas linguísticas responsáveis pela orientação argumentativa**. O conceito de argumentatividade é da ordem da normatividade, trata-se apenas de identificar as suas marcas no texto do aluno e analisá-las. No segundo excerto, o conceito não é posto em julgamento, a ele se agregam juízos de valor por já ter adquirido algum *status*: a **inserção no cenário escolar; as mudanças favoráveis nas aulas de Língua Portuguesa.** O advérbio “inclusive” da frase seguinte não apenas adquire o valor de inclusão, mas atinge um valor de exclusividade e de intensidade. Sua posição inicial na frase dá a direção do sentido que se quer construir sobre os gêneros textuais: **Inclusive**, a adoção e a produção dos textos escolares, consoante os gêneros textuais, reforçam as inovações educacionais em muitos países [...].

Se os gêneros são inclusivos na produção de textos escolares pelo que reforçam das inovações educacionais, por que questionar a sua exclusividade? No terceiro excerto, a preservação da face da pesquisadora antecipa a normatividade do conceito de crença, que se dilui na redação do excerto: **Sem a pretensão de esgotar essa discussão**. Na obviedade de uma declaração, um esconderijo: a análise é **sobre as crenças que orientam a aprendizagem** de gêneros acadêmicos: **resumo, resenha e artigo científico**. A análise não é sobre a escrita. Não é sobre texto. Das

práticas acadêmicas de escrita apenas se depreendem as crenças. No excerto quatro, a massificação do conceito de gêneros textuais é apresentada como pano de fundo, uma vez que a investigação vai considerar o que defendem **Schneuwly e Dolz (2004, p. 17).** No quinto, a dúvida não é sobre conhecimentos e competências necessárias para a formação do professor de língua materna, sobre a relação teórico-prática desses conhecimentos para sua atuação. É a própria Sociolinguística que deve ser normatizada. Apenas nessa tese a teoria ganha destaque, talvez por que não haja um conceito dentro dela que concorra ao posto de "comissão de frente". A ausência de conflito se estabelece por uma espécie de estratégia de fidelização à marca.

Em todos os excertos, os pesquisadores partem de uma informação já confirmada. A pesquisa é empreendida para criar provas dessa confirmação, para que ela seja divulgada. Nas três primeiras teses que tratam do ensino de escrita é consensual o uso dos gêneros textuais como meio ou como fim para o ensino. As pesquisas cujos conceitos são usados em estado de dicionário já nascem velhas: "Os pesquisadores preferem o que confirma: "Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz, em que gosta mais de respostas do que de perguntas" (BACHELARD, 1996, p. 19).

3.2 Segundo gesto de análise: a massificação de um conceito ou a busca pela pedra filosofal no ensino de escrita

Embora em nosso mecanismo de busca no banco de dados da Capes tenha sido teoria e ensino de escrita, o elemento comum entre as teses, mesmo as que propõem uma discussão sobre a argumentatividade e sobre a sociolinguística, é o ensino de escrita e também de leitura pela perspectiva dos gêneros textuais. *A argumentatividade só se efetiva nos gêneros mais complexos* (excerto TESE 1); *as variedades linguísticas são trabalhadas à medida que o trabalho com diferentes gêneros é ampliado* (excerto TESE 5). Há, portanto, uma necessidade do uso indiscriminado de um conceito, uma espécie de massificação do uso, e, mais do que isso, de sua racionalização: "a necessidade de generalização extrema às vezes por um único conceito, leva a ideias sintéticas que conservam o poder de seduzir" (BACHELARD, 1996, p. 117).

A sedução por ideias sintéticas é uma estratégia das Políticas Públicas de formação de professores, que funcionam como espaço de fabricação e de circulação de objetos discursivos. A Universidade também se empenha nessa função, através de pesquisas, como dissertações e teses, que investem numa retroalimentação daquela produção, mesmo que, nesses textos, os professores nem sempre sejam os interlocutores explícitos. No entanto, é comum o caráter deôntico que marca a linguagem quando a prática do professor e os textos dos alunos da Educação Básica são o objeto de análise. Nesses excertos há marcas de massificação no uso de um conceito:

Quadro 9 – Marcas de massificação de um conceito

1. A partir de uma primeira experiência didática sobre o desenvolvimento da argumentação, realizei outras ações didáticas para verificar a viabilidade de se colocarem crianças e adolescentes entre oito e 15 anos de idade **diante do desafio de trabalhar com gêneros mais complexos, como aqueles que exigem argumentação**. Pude constatar que, a partir das dinâmicas orais (Debates e a dinâmica do Júri-Simulado), a fala espontânea dos alunos mostrou-se mais organizada e sua escrita argumentativa. (TESE 1)
2. Na realidade, precisa-se de uma revolução metodológica e conteudística, perpassando as áreas da Educação e da Linguística, com medidas para ratificar a importância de comportamentos leitores e escritores proficientes. No início, estão a aquisição e adoção de conhecimentos linguísticos **para desmitificar tipos de textos de gêneros textuais**, suas finalidades, suportes, meios de veiculação, cenários, personagens e prováveis destinatários. **Professores necessitam conhecer os diversos gêneros**. (TESE 2)
3. Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa contribui: I) para o desenvolvimento de uma pedagogia de produção textual, na qual **texto e gênero possam ser investigados na dimensão de quem aprende**; II) para o (re) conhecimento das crenças de aprendizagem de alunos do curso de Letras; e III) para a descrição das estratégias de aprendizagem mobilizadas por eles para produzir textos da esfera acadêmica. (TESE 3)

4.	Reconhecendo a importância do trabalho com **os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem**, destacou-se, portanto, a necessária articulação entre o arcabouço curricular da formação docente em instituições de ensino superior, no curso de Letras, e as práticas efetivas de sala de aula a favor de situações dialógicas, interativas e reais de **uso dos gêneros com vistas ao reflexo deste ensino na formação dos estudantes da educação básica**. (TESE 4)
5.	A variação linguística se realiza nos diferentes gêneros textuais orais e escritos, com os quais o indivíduo tem que lidar. Entretanto, **as escolas brasileiras ainda não reconhecem, implementam e valorizam o estudo dos diversos gêneros textuais,** e mantém o ensino de gramática normativa ou, se o fazem, não dão o tratamento adequado à questão da linguagem adotada em determinado gênero textual. (TESE 5)

Nos excertos, a ideia de massificação do uso dos gêneros textuais no ensino está, respectivamente, em: a) os gêneros mais complexos exigem argumentação; b) a necessidade de os professores conhecerem os gêneros textuais; c) a importância de texto e gênero serem investigados pela dimensão de quem aprende; d) o reconhecimento do trabalho com gêneros para o ensino-aprendizagem; e) as escolas brasileiras ainda não reconhecem, implementam e valorizam os estudos dos diversos gêneros textuais. Esses são argumentos presentes nos excertos, que dão sinais dos argumentos das políticas públicas e dos documentos oficiais responsáveis pela promoção de um tipo de *discurso para o professor de língua portuguesa.*

Trata-se aí de *proceder a mecanismos de identificação do professor com o discurso transmitido nessas políticas*. O componente de divulgação científica cede lugar a um componente de promoção conceitual, de forma generalizada, homogeneizada. Em lugar de uma argumentação, fundamentada nas teorias linguísticas, sociolinguísticas, a argumentação gira em torno do *status* que se atinge pelo uso de um determinado objeto discursivo. A teoria deixa de ser um argumento. O valor de convencimento está em produzir a convicção de que o objeto precisa ser consumido.

Ao investir na invenção de objetos de ensino capazes de resolver problemas de aprendizagem dos alunos, o discurso que atravessa essas teses se assemelha ao

discurso capitalista. Assim como o discurso capitalista cria necessidades e objetos para “não deixar nada a desejar” esse discurso cria necessidades de ensino e objetos do discurso para “não deixar nada a desejar” no ensino de escrita. É essa a relação: “Você é visado, amado pelo objeto. E porque é amado, você se sente existir: você é ‘personalizado’. Isto é o essencial: a própria compra é secundária” (BAUDRILLARD, 1989, p. 180).

Conforme discuti em minha dissertação de Mestrado (ARAÚJO, 2012), intitulada de *Instâncias de formação do professor de língua portuguesa: indícios da constituição de um interdiscurso,* a agenda temática que condiciona os objetos discursivos que devem compor o mercado acadêmico para o ensino de língua portuguesa é criada em instâncias específicas que demarcam uma formação profissional. No caso desse professor, uma das instâncias *é a de formação teórico-específica* que compõe as pesquisas e discussões científicas sobre a área de ensino de língua, como a Linguística Textual e a Sociolinguística. A segunda é *a instância de formação político-oficial*, formada pelo conjunto das políticas educacionais, veiculadas por meio de orientações curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. A terceira é *a de formação pedagógica*, abarcada pelas práticas de ensino ou de metodologia de ensino. Esta última sofre a determinação da segunda, embora o caráter de legitimidade pela definição do objeto de discurso do professor provenha da primeira.

Há uma relação de interdependência entre essas instâncias de formação. *A instância político-oficial* preconiza, a partir da *instância teórico-específica*, como *a instância de formação pedagógica* deverá ser efetivada na formação do professor de língua portuguesa. Esse caráter normativo é assegurado pelas estratégias do Estado de legitimação de suas políticas de formação, através da recorrência à “Universidade para que esta colabore na formulação de propostas para o ensino, fornecendo o conhecimento produzido e tornando-o acessível ao leitor alvo, o professor” (BARZOTTO, 2011, p. 11-12). Isso permite que o Estado exerça um controle sobre a produção, divulgação e implementação das políticas de formação.

Assim, “conceder” à Universidade a possibilidade de fazer o discurso acadêmico circular na esfera estatal funciona como mecanismo de criação de um consenso público sobre o discurso político-oficial; funciona como produção de um domínio institucionalizado de saberes que passam a ser necessários para a formação

do professor, isso sem se deixar de considerar que a formulação dessas propostas é gestada num espaço de confronto entre diferentes posicionamentos discursivos quanto às filiações teóricas de análise de um objeto.

Portanto, a comunidade de professores que representa a Universidade nas propostas estatais acaba por legitimar o mandato de um grupo político específico, estabelecendo, ao mesmo tempo, um mandato para si. No interior dessa relação, se situam os implicativos de ordem econômica que nos dão os indícios para compreendermos por que naqueles documentos as teorias acadêmicas são, geralmente, resumidas, condensadas e simplificadas, abrindo um fosso que a Universidade irá preencher vendendo *gadgets* – livros explicativos, com exercícios apropriados, cursos de formação continuada, e mesmo críticas em direção à mudança de uma proposta de ensino. A comunidade que colabora na confecção do documento e cria um mandato para si sofre um efeito reflexo, pois precisa sustentar a proposta para vender seus *gadgets*, o que condiciona a produção universitária a trabalhos do tipo “como aplicar bem o documento”.

A partir desses pressupostos é que penso na produção e incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos, razão que implica pensar sobre as condições discursivas nas quais se institui o discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo nas duas últimas décadas no contexto das políticas neoliberais e da mundialização capitalista. Implica também questionar a intencionalidade das determinações das políticas de formação de professores na definição da função professor de língua portuguesa. Um professor que é interpelado pela materialização de um discurso institucional cuja produção do sentido, geralmente, desconhece, uma vez que a ele são apenas direcionadas as orientações do que deve ser dito sobre o ensino.

Num modelo de educação neoliberal como esse, as propostas oficiais que interferem na produção acadêmica assumem um estatuto de Lei tanto por que trazem a assinatura de pesquisadores, muitas vezes renomados, como ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto por que traduzem um projeto de governo, como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras.

Devido a esses condicionantes, vejo o discurso acadêmico e sua relação com o ensino como uma rede interdiscursiva expressa tanto em termos de intertexto, de citações diretas de textos teóricos, quanto de intertextualidade, de relações de sentido

não mostradas com outros textos, sob os quais os documentos oficiais são pensados e produzidos. Poderia dizer que os documentos oficiais são a encarnação da propaganda de eficácia dos objetos eleitos para ensino pelo Governo.

A formação discursiva sobre as políticas brasileiras de formação dos professores, por exemplo, sofre no Brasil, sobretudo na década de 1990, as determinações da formação discursiva sobre a Educação enunciada pelos organismos internacionais multilaterais, em especial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela UNESCO e pelo Banco Mundial, este último em consonância com o Fundo Monetário Internacional.

O Estado brasileiro, de um lado, e a Educação, de outro, foram reformados, denotando que o discurso oficial sobre a Educação do Brasil tem sua fonte de produção naqueles organismos cuja lógica de produção de sentido está assentada sob as demandas do novo mercado de trabalho, “em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista (NOGUEIRA, 2003, p. 22), contexto no qual a Educação deixa de ser um direito assegurado pelo Estado para ser uma oportunidade de consumo.

Essas relações são também discutidas em Rossi-Landi (1985) e em Bourdieu (1996) sob uma perspectiva marxista da linguagem. Para esses autores, a linguagem não pode ser analisada isoladamente, fora da exterioridade que lhe define a prática de sentido. Para o primeiro, a linguagem é trabalho; para o segundo, poder simbólico; para ambos, correlação de forças entre mercados e capitais linguísticos.

A proposição de Rossi- Landi (1985, p.63) é a de que “as palavras, enquanto unidades da língua, são produtos do trabalho linguístico”. O homem produz instrumentos e palavras pelo caráter “manipulativo” ou “transformativo” de seu próprio trabalho. É isso o que aproxima o objeto linguístico de objetos físicos.

De acordo com essa compreensão, o trabalho linguístico não tem um caráter natural. Isso o diferencia da atividade sígnica dos outros animais. A atividade é um fim em si. O trabalho é a sua diferenciação. Nessa suposição também esta a negação do trabalho linguístico como mero comportamento. A complexidade do trabalho linguístico está igualmente em sua necessidade: “A complexidade do trabalho é determinada pela complexidade da necessidade, a qual por sua vez a determina – exatamente como ocorre com o trabalho que manipula e transforma” (p.68).

A massificação no uso de um conceito me leva a pensar ainda no caráter social do trabalho linguístico. Rossi-Landi (1985) parte do conceito de *Parole* de Saussure para considerar que a contribuição do falante não toma o lugar do fato de que o trabalho linguístico não é individual, tanto a produção quanto o produto da língua são sociais:

> "o equívoco da parole individual provém, portanto, do fato de que uma dada palavra é reutilizada por cada falante, isto porém torna individual o trabalho de cada falante, apenas no sentido de que assim é também o trabalho do artesão individual ou de cada operário que, reaplicando um dado modelo sobre materiais, com instrumentos e num ambiente que são sociais, produz aquele par de sapatos ou enche e lacra aquela garrafa de vinho. A operação, aquela operação, é individual porque é considerada individualmente; porém, o modelo de operação é social. (ROSSI-LANDI, 1985, p.17).

Dessa forma, a massificação de um conceito deve ser visto como uma operação individual do pesquisador, cujo modelo é social. Esse uso massificado também aponta para outro problema: o do suposto apagamento do trabalho passado sobre uma palavra. Em Rossi-landi (1985, p. 74) temos que "a palavra é objeto que pode ser usado e re-usado. (ROSSI-LANDI, 1985, p.74). No entanto, é necessário, ao re-usar as palavras, considerar que o caráter de produto de um trabalho passado que elas têm se faz ver por meio de seus defeitos: "Uma palavra que não funciona comunicativamente de forma que gostaríamos, por exemplo, (como se costuma dizer) que "não dá a ideia", leva-nos a pensar no trabalho linguístico específico da produção que ela serve de instrumento ou naquele da produção de que seja produto". (ROSSI-LANDI, 1985, p.78).

A massificação no uso de uma palavra, transformada em conceito, nega o seu processo histórico. Ao assumir o lugar de agente nesse modelo de operação, o pesquisador se coloca na condição de falante individual, assumindo uma postura narcísica, negando, com isso, o trabalho coletivo de que a palavra é resultado.

O uso massificado de um conceito despolitiza-o, naturaliza-o num sentido estagnado, porque não há defeito na palavra. Não há a palavra que não consegue dar a ideia. A ideia já está dada, *pre*dada, antes do uso daquela palavra em um enunciado. É no interior do enunciado, na relação com as outras palavras, que se pode precisar se o conceito "dar ou não a ideia". Isso implica desnaturalizar o seu aparecimento no enunciado. Em Rossi-Landi (1985), a palavra é um produto do trabalho assim como qualquer instrumento do mercado físico, seu significado equivale

a um emprego específico: “A faca que não corta e a linha que quebra continuamente levam, a quem as usa, a pensar num novo processo de trabalho, num outro trabalhador, isto é, respectivamente naquele dado cuteleiro e naquele dado fiandeiro” (p.78).

Esse trabalho com a história do sentido de uma palavra é parecido com a atividade do pesquisador que justifica o uso de conceito em sua pesquisa, que toma por base uma determinada perspectiva para adotá-lo. Dizer que tomo a acepção de objeto discursivo a partir de Baudrillard (2012), aprimorando-a desde Rossi-Landi (1995) e não dos estudos da referenciação, a partir da linguística (ver seção 1.2) é um exercício de trabalho com a palavra. São os *defeitos* da palavra *objeto discursivo*, quando esta aparece em enunciados, inscritos no campo da referenciação, que me faz supor que ela “não dar a ideia”, a ideia que se coaduna com a leitura que faço dos dados. Isso me recola em contato com outros pesquisadores que já fizeram esse trabalho de re-uso dessa mesma palavra antes de mim, tirando-me da condição de trabalhador isolado:

> “Mas dizer que uma palavra não consegue dar a ideia em geral, que é palavra insuficiente, quem quer que a use e de qualquer modo que ela seja usada, corresponde a dizer que aquele dado tipo de faca não serve para aquele dado trabalho; então usam-se palavras ou facas de outro tipo, e *in extremis*, inventa-se um tipo novo. Neste segundo grupo de casos, o defeito do produto do trabalho passado leva não já a um trabalhador isolado, mas à coletividade; pode-se inclusive tratar-se não de um defeito, mas de uma insuficiência de novos fins”. (ROSSI-LANDI, 1985, p.78).

A partir dessas considerações a pergunta é sobre quem nos convence de que o valor de troca de um objeto, do qual a massificação de um conceito é representante, é mais importante do que o seu valor de uso: “Podemos perguntar-nos quais são as regularidades que regem a circulação de palavras, expressões e mensagens, começando pelos *valores* segundo os quais elas são *consumidas* e *trocadas”* (ROSSI-LANDI, 1985, p.85).

Em função do embate realizado na década de 1980 em torno dos níveis de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica, a gramática saiu do centro das aulas de língua portuguesa para, em seu lugar, circularem a leitura e a produção de textos. Mais recentemente, já no final da década de 1990, o foco foi dado aos gêneros textuais, como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse fato, percebemos a circulação e produção quase em série de objetos ensináveis cuja

demanda parece não cessar, uma vez que eles são produzidos não pelos professores atuantes na educação básica, mas por redatores oficiais que precisam fazer do professor seu consumidor oficial. Isso marca uma posição no mercado linguístico: de um lado, os donos dos meios de produção do objeto de discurso, do outro, os consumidores e principais divulgadores desse objeto.

Assim, alguns objetos incorporados no ensino de língua portuguesa passam a ser obsoletos ao passo que são consumidos por uma maioria. É preciso, então, criar um valor distintivo, alcançável apenas pelo consumo de um novo objeto. Essa é uma estratégia de mercado que hierarquiza quem produz e quem consome. Nesse jogo, outro mecanismo que intensifica o consumo do objeto de discurso do professor é a publicidade. O mercado editorial brasileiro cresce pela criação de uma necessidade de constante formação, provocada talvez pelo desfacelamento da formação inicial do professor. Livros e teóricos são comercializados como produtos de valor social distintivo para quem os adquire. O objetivo discursivo, nessas condições, revela o seu valor no desmantelamento de seu valor instrumental, na eficácia de sua aplicação, pela sobreposição do seu valor de signo.

Sob essa lógica, um livro, por exemplo, não precisa necessariamente ser lido; basta que ele seja citado. A citação ganha mais valia em comparação com a leitura do livro. Mal chega ao mercado e o livro logo cai em desuso, porque o *gadget* suscita o consumo do novo. Mas a citação, essa forma no texto acadêmico não se desusa.

O constante desuso de objetos discursivos se dá pela estratégia de vulgarização do conhecimento científico. A divulgação do objeto funciona como um dispositivo que regula o discurso veiculado pela Universidade e pelo Estado ao professor. Em um polo, temos os escritores/produtores; em outro, os leitores/consumidores. Assim, o texto acadêmico promocional tem o *efeito de reguladores de um discurso estabilizado.* Nessa regulação, o professor de língua é o principal alvo, mesmo quando ele não é o interlocutor implícito, como ocorre nos excertos que constituem a próxima seção ou gesto de análise.

3.3 Terceiro gesto de análise: de quando o professor é posto na condição de objeto

Pelo que venho lendo dos excertos até aqui, há uma tendência, nas teses cujo objeto de análise é o ensino de escrita, de convocar o professor à adesão a uma campanha publicitária em torno de um objeto. Isso se faz a partir de uma série de estratégias textuais: a) cria-se uma lacuna na formação do professor; b) constata-se essa lacuna a partir de pesquisas, geralmente legitimadas pela marca do Governo; c) oferece-se a solução para essa lacuna: o objeto; d) responsabiliza-se o professor pelo preenchimento dessa lacuna; e) induz-se a máxima: o professor é o responsável pelo bom uso do objeto.

Essas estratégias se dão por uma tentativa de pertencimento do pesquisador a outro grupo, que não é o do professor, mas o de analistas, no qual o pesquisador, numa espécie de poder que ele mesmo se dá, também inclui os autores citados. A ironia está em esse pesquisador ser professor. Por esse mecanismo, ele critica o professor, prescrevendo as condições para que este se insira numa nova comunidade discursiva, a dos autores, ou melhor, para que este assuma a condição que é *im*posta ao professor, o lugar do não saber.

Por observar essa tendência, busquei rastrear as imagens que o professor tem no *corpus que* analiso. Lembro ao leitor que, em nenhuma das teses, o professor é o interlocutor explícito. Isso para dizer que as imagens que são construídas sobre eles fazem parte de um projeto maior: a criação de um ninho de mercado, professores insatisfeitos com a sua condição de não saber. Para proceder à busca, digitei no campo localização dos PDFs das teses a palavra professor. A partir da identificação da palavra, fui vendo como se dava a geografia dos parágrafos nos quais a palavra professor era o núcleo do sentido. Na maioria das recorrências ele sempre está sendo analisado. Ao fazer isso, fui percebendo haver duas orientações argumentativas quando o objeto é o professor: a) o pesquisador avalia a falta de saber do professor, ancorando a sua argumentação em suas próprias suposições; e b) o pesquisador *concede* a terceiros a avaliação sobre a falta de saber do professor, ancorando a argumentação em formas de citação. Depois de ler esses procedimentos, descritos a seguir, analiso as modalidades linguísticas predominantes nesses excertos.

a) A argumentação do pesquisador se ancora em suas *próprias* palavras.

1	Desta forma, estabelecer a diferença entre Gênero textual e Tipologia textual é importante para direcionar o trabalho do professor de língua na leitura, compreensão e produção escrita. (TESE I)
2	A tarefa não é tão difícil quanto parece, ao contrário, mostra-se prazerosa, pois o professor pode atuar com revistas, jornais, anúncios, propagandas, enfim, um sem número de possibilidades para que o aluno absorva os fatos, comente-os, discuta-os, identifique clichês ideológicos, deixe de escrever "aquilo que acha que os outros querem". (TESE I)
3	A implementação dos gêneros textuais, em sua complexidade, na escola, exige preparo dos professores para saber diferenciar o que consiste em tratá-los como conteúdos, em si, e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita. (TESE II)
4	É bem provável que os professores, optantes pelo ensino da gramática e da ortografia, o façam em razão da disponibilização de um maior número de títulos (livros, manuais, apostilas, dentre outros), tratando desses segmentos da linguagem, bem como maior facilidade de acesso. No entanto, verifica-se que muitos educadores sentem dificuldades em trabalhar leitura e produção textual, considerando a funcionalidade da língua, na conformidade do que propõe os gêneros textuais, em especial, os assimilados no cotidiano escolar. Nesse caso, é imprescindível interiorizar o papel dos Gêneros Escolares, para entender a que se destinam. (TESE II)
5	Não se quer com isso frisar que eles devem se ater apenas à exploração das características de cada gênero, deslocadas da sua funcionalidade, ou seja, somente a normatização descritiva. (TESE II)
6	No entanto, essa concepção só é possível face ao entendimento dos professores a respeito dos gêneros jornalísticos, sobretudo, o gênero notícia, bem assim à disponibilização de condições didáticas capazes de trabalhar os comportamentos leitores e escritores dos alunos, mediante a utilização e produção de diferentes notícias e reportagens. (TESE II).
7	A abordagem enunciativa, tendo a escrita como uma prática social defende uma complexa interação entre textos e seus contextos de ocorrência,

	ressaltando fatores sociais [...] imputando à escola e ao professor, grande parte dessa responsabilidade. (TESE II)
8	Deve-se, pois, considerar a formação e conhecimentos prévios do professor, abrangendo as áreas da Linguística e do Jornalismo; sua disponibilidade e interesse em adquirir novos conhecimentos e técnicas adotadas e usá-las como suportes didáticos em sala de aula. (TESE II)
9	Concepções tão particulares sobre o aprendiz impactam, sem dúvida, a concepção de professor ou da ação desse profissional que, em geral, não acompanha o ritmo das descobertas científicas de seu fazer ou ainda tem pouca instrução para lidar com elas. (TESE III)
10	Com base nos princípios propostos por ela, sugerimos: a) a formação da estratégia deve ser baseada claramente nas atitudes dos alunos, crenças e necessidades; b) as estratégias devem ser escolhidas de acordo com as exigências da tarefa de linguagem, com as metas desejadas, com os estilos de aprendizagem, de modo que os alunos percebam que as elas não atuam sozinhas, mas em conjunto, ou seja, uma estratégia sempre reclama outra; c) a formação ou a aprendizagem de uma estratégia deve, se possível, ser integrada a atividades regulares, que sejam utilizadas por um longo período de tempo; d) os alunos devem ter muitas oportunidades para aprenderem como uma estratégia se forma durante as aulas de língua; e) essa formação deve incluir explicações, apostilas, atividades e materiais de referência para estudo em casa; f) a formação de estratégia deve ser explícita, ostensiva, relevante (porque deve envolver materiais autênticos) e deve fornecer a prática com tarefas variadas; g) a formação de estratégia não deve ser apenas ligada à classe ou tarefa em questão, mas deve favorecer o desenvolvimento de habilidades que possam ser transferidas para tarefas futuras de linguagem; h) a formação de estratégia deve ser um pouco individualizada, de forma a privilegiar como estudantes de diferentes realidades sociais e culturais preferem ou precisam de certas estratégias para tarefas específicas; i) a formação de uma estratégia deve proporcionar aos alunos um mecanismo para avaliar seu próprio progresso e para avaliar o sucesso da formação e do valor das estratégias em múltiplas tarefas. (TESE III)

11 De acordo com as análises realizadas, foi possível perceber que o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior não apresenta uma articulação coerente entre o que preceituam as instituições em seu planejamento, o planejamento de alguns professores, as respostas dos questionários de alguns professores e o trabalho realizado durante as aulas observadas. (TESE IV)

12 Apresentam-se, no espaço da formação docente, novas reflexões que trazem como tema o trabalho com os gêneros textuais no espaço da sala de aula e que postulam a disseminação de pressupostos teóricos e metodológicos articulados a uma concepção de língua e linguagem com vistas a efetivação de práticas docentes que estabeleçam relações sociais, políticas e culturais. (TESE IV)

13 Destaca-se, mais uma vez, a responsabilidade do professor diante das questões que trazem no bojo do ensino de leitura e produção de textos as possíveis escolhas que configuram a aula do professor. Entre estas escolhas, estão também os gêneros, que são trabalhados no espaço da sala de aula e que precisam estar articulados às reais necessidades de aprendizagens, embora [...]. (TESE IV)

14 Concordamos que o professor deva apresentar as variantes de prestígio, para que o aluno as conheça, dando-lhe acesso às variedades de prestígio e as suas condições de uso, explicitando se tal variante é usada na variedade falada ou escrita e em que situações. [...]. (TESE V)

15 É importante que o professor tenha consciência das questões relativas à variação e ao processo de mudança linguística, com a finalidade de compreender as regras (não nos referimos às da norma-padrão) da língua não são apenas aquelas impostas pela gramática, mas que também há regularidade fora da norma-padrão. Compreendendo essa questão, ele poderá perceber que as regras de uso na língua e até mesmo muitas regras prescritas pela gramática são criadas pelas relações sociais. (TESE V)

16 Aqui temos duas tarefas juntas. A primeira permitirá entender as atitudes de preconceito e intolerância na linguagem e, a partir daí, será possível tomar providências para evitá-las. A segunda é tarefa básica de todo professor:

verificar a quais variedades os alunos já têm acesso e respeitá-las; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso a outras variedades linguísticas. (TESE V)

17 É imprescindível ao professor essa percepção da língua não apenas como uma estrutura, nem como “reflexo” da sociedade, mas como constitutiva da sociedade, influenciada diretamente pelas relações sociais, econômicas, políticas, e norteadora dessas relações. (TESE V)

18 E hoje questionamos: De que forma a Sociolinguística e mais especificamente a Sociolinguística Educacional tem contribuído para a formação de professores? Acreditamos que este profissional precisa ter um bom conhecimento do sistema linguístico: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, mas precisa também ter sensibilidade para as questões de uso da língua em ambientes informais e formais. (TESE V)

19 [...] com base nas contribuições da Sociolinguística Educacional que consideramos que devam fazer parte do aparato teórico do professor de Língua Portuguesa [...]. (TESE V)

b) A argumentação do pesquisador se ancora em palavras de terceiros.

1 Nesse contexto, Schneuwly (2007) menciona que, em 1990, seu grupo de pesquisa teve uma importante missão de atender a uma solicitação do governo suíço, para produzir material didático capaz de auxiliar no ensino de expressão escrita e oralidade.

> Ao mesmo tempo os docentes diziam, em congressos, que precisavam lecionar comunicação, mas não tinham métodos. O fato de os professores terem pedido mudanças foi muito importante. Era sinal de que eles estavam prontos para adaptar-se. Mais do que se tivesse havido uma imposição. (SCHNEUWLY, 2007).

(TESE II)

2 Nessa perspectiva, esclarece Souza (2006), o professor deve compreender o processo de aprendizagem da criança e a função do outro nesse processo, permitindo a reorganização da mediação pedagógica. (TESE III)

3 Com base nessa investigação, ressalta OXFORD (op cit), os professores poderão reconhecer alguns princípios que, de acordo com a autora, precisam ser aprofundados. (TESE III)

4 Guimarães (2007, p.203) chama a atenção para as “novas questões metodológicas [que] são postas a partir dessa perspectiva, sobretudo, no que tange à diversidade, complexidade e singularidade das práticas de linguagem no universo do trabalho”. Tal empreitada consiste na identificação e análise do agir do professor em práticas de linguagem, assim como em propostas [...]. (TESE IV)

5 Dessa forma, Bortoni-Ricardo orienta o professor para aspectos linguísticos que ele, no momento em que estiver em sala de aula, com os alunos, ensinando, ele deve adotar a norma objetiva. (TESE V)

6 A autora discute [...] e sugere que, no momento em que o aluno adotar uma variante considerada pela sociedade como “erro”, o professor deve intervir “fornecendo a variante própria da escrita e dos estilos monitorados”, favorecendo para que as duas variantes se justaponham em sala de aula (p. 20). (TESE V)

10 [...] a autora expõe sobre o relativismo cultural, outro conceito imprescindível ao professor de Língua Portuguesa, dizendo que:

> É uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior as outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa empregadas na escrita ou na fala de pessoas letradas, quando estão prestando atenção à forma de uma fala, não são intrinsicamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram há muito tempo em nossa sociedade. (p. 9).

Dessa forma, Bortoni-Ricardo propõe esclarecer um conceito básico [...]. (TESE V)

11 Com domínio e consciência da importância desses conceitos para a educação linguística, o professor deve compreender que, quando o aluno chega à escola, ele já tem competência linguística, ou seja, já consegue realizar e compreender sentenças da língua. Portanto, o professor deverá

trabalhar para ampliar a competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se de recursos comunicativos necessários para desempenharem bem e com segurança as mais distintas tarefas linguísticas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74), tais como [...] (TESE V)

12 Concordamos com Mollica (2004), quando defende que:

> em qualquer área que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita (MOLLICA, 2004, p. 18).

(TESE 5)

Como é possível observar nos excertos, quando o professor aparece no texto ele é enredado por uma série de obrigatoriedades, sem o cumprimento das quais ele *deslegitima* seu trabalho. A modalidade linguística predominante é a deôntica pela imposição de uma ideia de dever[70] do professor, marca[71]que o pesquisador imprime nos enunciados não só pelo valor da asserção, mas pelo conjunto de valores modais: é imprescindível, é importante, exige preparo. Esse valor modal é o que qualifica o professor como o "devedor". Ele é o que deve algo. É o que deve fazer algo para pagar essa conta, que é a conta da falta de saber.

Ao criticar o professor, o pesquisador coloca a possibilidade de autor para si ao passo que coloca o autor a trabalho desse seu desejo. O que escapa desse nosso colega é que a negação de identificação com o sujeito que ele critica não o coloca automaticamente numa outra formação discursiva. A crítica não é o único elemento de ser do autor. Ao aderir à campanha dos autores que lê, nosso colega é interpelado pelo mesmo discurso com o qual busca interpelar o professor. Ao escrever sobre seus deveres (dívidas e obrigações), o nosso colega se transfigura em objeto da crítica.

O procedimento de ancoragem da argumentação nas citações de terceiros cria, para o pesquisador, a ideia de que ele compõe o mesmo texto com os autores,

[70] Greimas (1976).
[71] Bally (1950).

que estes avaliam o professor do mesmo lugar, que ele, nosso colega, está avaliando. Na escolha de mostrar o autor, o pesquisador dá mostras de fragmentos de si.

Minha intenção de chamar o pesquisador de colega, nesta parte especifica da análise, reside na consciência do risco que também corro ao analisar a sua forma-sujeito. Ratifico que ao fazer isso não me coloco de seu lado oposto, mas me proponho a analisar o modo como ele apresenta o dado e como esse modo de escrita colabora para a estabilização de chavões e de estereótipos sobre a imagem do professor.

3.4 Quarto gesto de análise: de quando a teoria é predada

O sujeito que passa a lidar com o objeto abstrato desenvolve uma dependência pelo *gadget*, num esforço incessante de encontrá-lo. A escrita aqui mais uma vez parece ter efeito de propaganda. Constatar que o professor está despreparado parece retirar o pesquisador dessa condição. Frequentar um shopping, mesmo sem comprar os produtos, dá a sensação de ser um usuário, possibilita viver uma posse “fantasiosa”. Quem descreve todo o funcionamento de um “carrão” parece nesse ato vivenciar a posse. Nos trabalhos acadêmicos, quem escreve que o professor não sabe fazer vive a ilusão de que produz e sabe fazer o que o professor da educação básica não sabe, experimenta a sensação de ser quem escreveu, de estar, no caso dos gêneros textuais, mais ao lado de Bakhtin, por exemplo, do que do professor. É o que move a produção de enunciados como os seguintes:

Quadro 10 – Marcas de concordância com o autor

1. Portanto, **aliando-me aos estudos que buscam** a constituição do que seja a opinião/argumento com base nos postulados argumentativo-retóricos **preconizados por Aristóteles e Górgias** [...].
2. Dessa forma, não existe um discurso que já não seja constitutivamente permeado, de alguma forma, pelo seu outro. **Podemos dizer com Bakhtin (1999)** que a palavra vai à palavra.
3. Portanto, **concordando com o que diz o autor**, **afirmo** que não se pode fugir da realidade de que, com menor ou maior grau de intencionalidade, persuadir faz parte da linguagem humana, já que a todo momento tentamos

	convencer o outro da nossa verdade, o que me permite constatar o poder argumentativo que a língua traz em si mesma [...].
4.	**Concordando com Bronckart (1999) e Schneuywly e Dolz** (2004), **acata-se**, nesta pesquisa, os enfoques teóricos e práticos que concebem ser a atividade com textos não restrita, unicamente, à ação de linguagem escrita
5.	Nessa perspectiva, **concorda-se e assume-se**, aqui, a proposta de Adam, também defendida por outros estudiosos, segundo a qual as sequências narrativas adotadas pelas notícias e reportagens [...].
6.	**Concordamos com Perini e Fulgêncio** (HENRIQUES, 2009) quando afirmam que [...].
7.	**Concordamos com Bagno (**2000, p.144), **quando argumenta que** "o conhecimento da história da gramática e de suas origens filosóficas, de seus compromissos ideológicos, é importantíssimo para toda e qualquer pessoa que venha a lidar profissionalmente com a língua e com a linguagem".

Nas marcas dessa concordância, o pesquisador não assume sua posição enunciativa na pesquisa. A construção de aliados se faz pela lógica inversa: é o autor que passa a trabalhar em função do pesquisador e não este em função de um conceito ou de uma teoria. Os verbos conformativos são usados como resíduos de confirmações de terceiros.

Sob essa tônica, o pesquisador se sente autorizado a:

a) Interpretar o que o autor "tentou" dizer:

Quadro 11 – Marcas de "interpretação do que o autor quis dizer"

1.	Aspecto interessante é ressaltar que os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano e não entidades naturais (MARCUSCHI, 2002). O que **Marcuschi tenta dizer** é que um gênero, **para ele**, **pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero.**
2.	Este autor **pretende discutir**, também, o conceito de domínio discursivo. **Ele chega a dizer** que os domínios discursivos "são as grandes esferas da

	atividade humana em que os textos circulam". **Segundo informa**, esses domínios não seriam nem textos, nem discursos, mas dariam origem a discursos muito específicos.
3.	Por último, **reaviva-se a proposta de Adam** (2009, p. 90), para a sequencialidade narrativa em que —corresponde a uma estrutura hierárquica global capaz de — conferir aos diferentes acontecimentos.
4.	**Na pretensão de conceituar notícia**, **Pena (2008, p. 71) ressalta** o elevado número de fatos que se tornam do conhecimento dos jornalistas [...].

b) Prescrever a teoria:

Quadro 12 – Marcas de prescrição teórica

1.	**Deve-se, pois, considerar a formação** e conhecimentos prévios do professor, abrangendo as áreas da Linguística e do Jornalismo [...]
2.	Por sua vez, **a implementação dos gêneros textuais, em sua complexidade, no âmbito escolar, requer preparo dos professores** em saber diferenciar [...]
3.	No entanto, essa concepção **só é possível face ao entendimento dos professores a respeito dos gêneros jornalísticos [...]**

c) Analisar a apropriação de um autor por outros autores:

Quadro 13 – Marcas da análise do pesquisador sobre a apropriação de um autor por outros autores ou de quando o pesquisador coloca o autor em sua mesma condição

1.	**Adotando a perspectiva de Foucault** (1972), **utilizada também por Kress (1989) e Faircloug (1992)**, **Meurer (2005) ressalta** a importância de uma distinção entre discurso e texto, retomando uma proposta sua defendida em 1997.
2.	**Com base nos pressupostos do ISD, Machado (2009, p. 48)** lembra que, **para Bronckart** (2004, **apud MACHADO, 2009, p. 48),** "**há de se assumir** uma atitude que rejeita a divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas, postulando que, principalmente no caso das ciências humanas, todas elas devem ser ao mesmo tempo teóricas e práticas".

3.	A noção de gênero textual foi e ainda é objeto de discussão devido às muitas modificações conceituais. **Koch (2003), ao falar de gênero, parte da noção desenvolvida por Bakhtin,** e procura mostrar como o processo de construção de sentidos que ocorre no ato de leitura é direcionado pelo gênero do texto que está sendo lido. Segundo Koch (2003), na medida em que somos expostos a um número infindável de gêneros textuais [...]. (TESE I)
4.	Enfim, na análise do corpus deste trabalho, mediante os parâmetros propostos, aconteceu o meu encontro **com Ducrot, através de Koch,** que estiveram presentes em sucessivas etapas dessa tese; afinal foram suas pesquisas que me instigaram e me desafiaram a ser uma leitora-estudiosa, primeiramente autônoma, para depois tentar realizar um trabalho prático, acadêmico, consciente, eficaz e multiplicador com os textos argumentativos. (TESE I)
5.	Apesar de não ter aderido exclusivamente à Teoria da Argumentação na Língua, os **postulados de Ducrot abordados nas pesquisas de Koch** fundamentaram parte essencial deste trabalho. (TESE I)
6.	Em uma síntese representativa, **Koch (2007, p. 8-11) ressalta as contribuições de Beaugrande e Dressler.** (TESE II)
7.	Com a denominação Teoria do Texto, ao invés de Linguística do Texto, **Schmidt considera o texto** como – qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação – no âmbito de um jogo de atuação de comunicativa. **Koch (2007, p. 10) frisa que Schmidt defende** a textualidade como o — modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos. (TESE II)
8.	**Adotando a perspectiva de Foucault (1972), utilizada também por Kress (1989) e Faircloug (1992), Meurer (2005)** ressalta a importância de uma distinção entre discurso e texto, retomando uma proposta sua defendida em 1997. Segundo Meurer (2005, p. 87), o discurso e o texto podem ser entendidos como [...]. (TESE II)
9.	**Para Bakhtin** (idem), a noção de diálogo é o fator propulsor de interação dos sentidos entre os falantes, bem como de falas já proferidas**. Bonini (1999, p. 5) frisa** que o sistema formal da língua serviria apenas como suporte do diálogo, enquanto o enunciado seria uma unidade básica da comunicação

	restrita às trocas comunicativas entre os interlocutores. É nesse sentido que **Bakhtin (1992[1953], p. 179) declara**: (Tese II)
10.	**De acordo com Richardson** (1996 **citado por BARCELOS**, 2006, p. 25), há, pelo menos, três maneiras de se entender a relação entre crenças e ações: i) pode existir uma relação de causa e efeito no modo como as crenças incidem sobre as ações [...] Nesse contexto, tem-se representada a relação causa-efeito descrita por Richardson (1996, citado por BARCELOS 2006).
11.	**Apoiando -se em Dufva (2003), Barcelos (2004, p. 30) diz que** seria "um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem". (TESE III)
12.	Nessa perspectiva, **Vygotsky elabora** um esquema desenvolvimental que se pode resumir em cinco pontos, **destaca Bronckart**: [...] 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente. Nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano (BRONCKART, 2006, p. 5)
13.	**A partir desses pontos, Vygotsky considera** que a aprendizagem precede o desenvolvimento humano, porque resulta de um complexo de bases psicológicas, cujas funções superiores - consciência reflexiva e controle deliberado – adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008).
14.	**Ao mencionar** a variação linguística na fala, **Marcushi evidencia** as diferentes percepções e avaliações em relação à variação por parte dos falantes envolvidos. **Para confirmar** que certas variações são vistas como preconceitos e outras não, **o autor transcreve a citação da sociolinguista Bartoni-Ricardo**. E cita exemplos de "variações sensíveis, que ferem de algum modo o padrão da pronúncia" (p.73), como muié, trabáio, framengo, pobrema, auga, inlusão. **Concluindo, se baseia em Bagno (2003), para defender** que "a própria reação aos fenômenos de variação linguística é variável, ou pelo menos, seletiva (p.73), e que isso pouco tem a ver com uma

gramática da fala, e sim, com a dialetologia, a sociolinguística e os preconceitos sociais.
15. **Após analisar o material** denominado Fala e Escrita, **organizado por Marcushi e Dionísio**, **podemos concluir que** o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz [...].

Na análise dos dados:

d) Distorce os dados em função da promoção da teoria:

Quadro 14 – Marcas de tensão no dado para promoção da teoria

Pelo fato de ser eu uma professora que escreve a jovens alunos com quem tenho intimidade (focalização) KOCH; ELIAS, 2009, p. 198), e também **pelo fato de serem os meus textos mais apreciados pelos alunos,** procurei usar termos simples e chavões no vocabulário empregado, tais como, 'em busca do penta'; 'Brasil na Copa' e 'país do futebol'. Isso também facilita a leitura. **Sendo fáceis de interpretar**, é possível afirmar que ambos os textos são coerentes dadas as observações feitas, e acrescentando-se a manutenção temática (KOCH; ELIAS, 2009, p. 176).	
O texto do aluno	***A análise da pesquisadora***
TEMA: Uma lição de amor (filme) Bom, é um filme, lindo, triste e que nos ensina a lidarmos com diferenças, que estão muito comuns hoje em dia. Na minha vida toda, eu venho aprendendo, cada vez mais, que ninguém é igual, que ninguém é normal... cada um tem seu jeito, jeitos diferentes de cada um. Eu não estou dizendo que pessoas diferentes são pessoas deficientes... estou dizendo que todos são diferentes entre si. No filme, as dúvidas são sobre quem vai ficar	Em seguida, 2º parágrafo, ela utiliza um argumento da vida real, falando de sua própria experiência: "Na minha vida toda, eu venho aprendendo, cada vez mais, que ninguém é igual a ninguém, que ninguém é normal [...]". Dessa forma, ela mostra a sua opinião de maneira veemente, principalmente pela força argumentativa da expressão "cada vez mais". A repetição do pronome 'ninguém' é intencional ao fazer uma espécie de comparação entre

com Lucy, e as decisões viram judiciais! E isso não é bom, porque na justiça, é uma decisão ou outra, e eu acho que as opções deveriam se juntar e formar apenas uma decisão. (Aluna do 6º ano, 13 anos)	o que é ser normal e o que é ser diferente. A relação retórica de antítese se materializa, então, no trecho que vai de “Na minha vida...” até “[...] todos são diferentes entre si.”.
TEMA: Animais no Circo Na minha opinião, é errado colocarem animais no circo porque eles são treinados de uma maneira muito ruge, perdem seus instintos e são obrigados a fazerem coisas quase impossíveis para sua espécie. Grandes circos, como o Cirqui Du Soleil não utilizam animais, mas são divertidos, engraçados e atraem a atenção do público. (Aluno de 8 anos, 4º ano)	A partir da primeira expressão usada pelo aluno – ‘Na minha opinião’ – é possível verificar que o aluno cria um espaço de negociação com o leitor, por ser uma estratégia essencial a este propósito. Outro aspecto a ser avaliado é o uso do verbo no presente, próprio do mundo comentado e que revela uma certeza do que se quer afirmar, no caso ‘[...] é errado colocarem animais no circo’, ‘são treinados de uma maneira muito ruge, perdem seus instintos e são obrigados [...]’. Através da estratégia argumentativa da exemplificação ‘Grandes circos, como o Cirqui Du Soleil’ a aluna apresenta mais um argumento que fortalece a sua argumentação, ainda mais por ser o Cirque Du Soleil conhecido mundialmente.
Com base em todas as análises que realizei diante das teorias levantadas, concluí que a argumentação é inerente à língua, conforme postula Ducrot. Todos os textos analisados mostram diferentes níveis argumentativos, de acordo com a faixa etária dos seus produtores.	

e) Usa o autor para exemplificar o dado:

Quadro 15: Marcas do uso do autor para exemplificar o dado

1. As reformulações e/ou variantes terminológicas propostas ou mesmo imputadas por cada uma destas correntes à sequência narrativa, mantiveram, no entanto, algumas das suas especificidades. Por exemplo, **segundo Bronckart (1999, p. 219),** —embora cada história contada mobilize personagens implicados em acontecimentos, organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga.
2. Segundo Marcuschi (2008, p.60): > Tomando essa posição de maneira radical, enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. Diante dessa afirmativa, não é possível perceber a proposta de trabalho com a linguagem declarada pelo professor, se não, pela articulação das duas concepções.
3. Os sujeitos foram indagados a respeito do conhecimento sobre alguma perspectiva teórica no estudo dos gêneros textuais, sendo obtidas respostas afirmativas de todos [...] Considerando que o ISD **“se volta, hoje, para analisar as condições das práticas de linguagem na procura de relações entre o domínio da linguagem e o agir humano” (GUIMARÃES, 2007, p. 2003), espera-se que os fazeres pedagógicos**, **que cultuam o ISD como base teórica**, possam estabelecer relações de uso dos gêneros na prática docente, de maneira que, entre outras coisas, possa articular os conteúdos estudados à atuação do futuro docente [...].
4. Para PA a escolha foi única, referindo-se a escolha de gêneros para o desenvolvimento da função comunicativa dos alunos. Infere-se que há uma tendência para um trabalho com a linguagem voltado para uma visão de língua como instrumento. Vista dessa forma

	a linguagem é considerada do ponto de vista do falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala, se neste caso a língua pode servir como objeto de comunicação, pois essa é sua função secundária, que não afeta a sua essência (BAKHTIN, [1979] 2003, p. 270).
5. **De acordo com o que foi visto em Marcuschi (2008), concluímos nesta pesquisa que...**	

Quadro 16 – Marcas de atenuação do comprometimento com a pesquisa

1. Como consequência, **espero ter, na medida do possível,** contribuído para que o trabalho diário do professor – no entendimento de que os textos, de qualquer gênero ou espécie, trazem embutida uma técnica específica [...]
2. **A expectativa é de que esta pesquisa sirva de base** para subsidiar a realização de outros estudos nestas áreas e/ou em áreas que tenham interface com a formação os alunos como leitores críticos e produtores textuais autônomos e proficientes.
3. **Um trabalho realizado nessa perspectiva considera** o desenvolvimento da linguagem articulado a práticas significativas de usos da língua num contexto de interação social, sendo, para isso, a formação dos professores fundamental.

3.5 Quinto gesto de análise: quando o dado é soterrado

As marcas discursivas reunidas até aqui me conduziram a mais este gesto de análise: a análise do modo como o dado é tomado pelo pesquisador. Como disse anteriormente um dos critérios para a constituição deste *corpus* foi o de considerar as teses cujo objeto de pesquisa é a escrita do aluno ou do professor em formação. Isso tendo em vista o caráter metalinguístico da pesquisa. Dessa forma, para esta seção, pensei em *analisar a análise*, atividade tautológica, feita pelos pesquisadores, privilegiando o tratamento que eles dão aos dados de pesquisa.

Antes disso, considerei pertinente fazer uma análise sob o ponto de vista da forma, de como as teses se estruturam em capítulos, e como esses capítulos se estruturam em número de páginas. Minha hipótese foi a de que esse quantitativo indiciava a primazia que se dá ao estado de arte de um objeto ou ao trabalho de

agenciamento de vozes marcados no referencial teórico, ficando em segundo plano a análise dos dados ou as seções que dão mostras mais evidentes da construção do objeto de pesquisa, como a introdução e as considerações finais, tendo em vista as marcas de pessoalização mais recorrentes nesses itens, e as de autor no lugar de locutor da pesquisa, mais presentes nos itens de referencial teórico, caracterizando uma despessoalização.

Mesmo considerando que a quantificação de números de páginas por capítulos é um nível muito superficial de análise, me parece um elemento importante para pensar na disposição da pesquisa. Além disso, chamo a atenção para o fato de que feita essa primeira aproximação com cada tese individualmente e depois uma comparação geral entre elas, selecionei dados de três delas para pensar em que medida a forma do texto é um reflexo do conteúdo. Para seleção dois dados que compõem essa seção considerei dois critérios: 1) o sintagma preposicionado, *texto do X [*objeto de análise]: texto do aluno; texto da pesquisadora, texto do professor consolidado; e 2) a disparidade de número de páginas entre as seções de referencial teórico e a análise dos dados. Assim, cheguei aos seguintes movimentos de análise: o texto do aluno (tese I), o texto da pesquisadora (tese I); o texto do professor consolidado (tese V), o texto da pesquisadora (tese V).

Na tese I, o referencial teórico corresponde a 37,4% do total enquanto a análise dos dados corresponde a 30,3%. Na tese V são de 38,1% e 56,3%. Temos assim uma tese em que a porcentagem de análise de dados é menor e a outra em que ela é maior comparada ao referencial teórico. A seguir, apresento as tabelas para, na próxima seção, proceder aos movimentos de análise.

Quadro 17 – Distribuição dos elementos textuais nos trabalhos analisados (número de páginas)

Elementos textuais	**Tese 1**		**Tese 2**		**Tese 3**		**Tese 4**		**Tese 5**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Introdução	17	11	5	2,2	11	7	3	2,7	4	1,5
Referencial teórico	58	37,4	128	56,8	100	42,5	28	25,5	103	38,1
Metodologia	22	14,2	25	11,2	13	5,5	10	9,1	4	1,5
Análise de dados	47	30,3	60	26,6	105	44,7	66	60	152	56,3

Considerações finais	11	7,1	7	3,2	6	2,6	3	2,7	7	2,6
Total de páginas de elementos textuais	155	100	225	100	235	100	110	100	270	100

Gráfico 1 – Distribuição dos elementos textuais na TESE 1

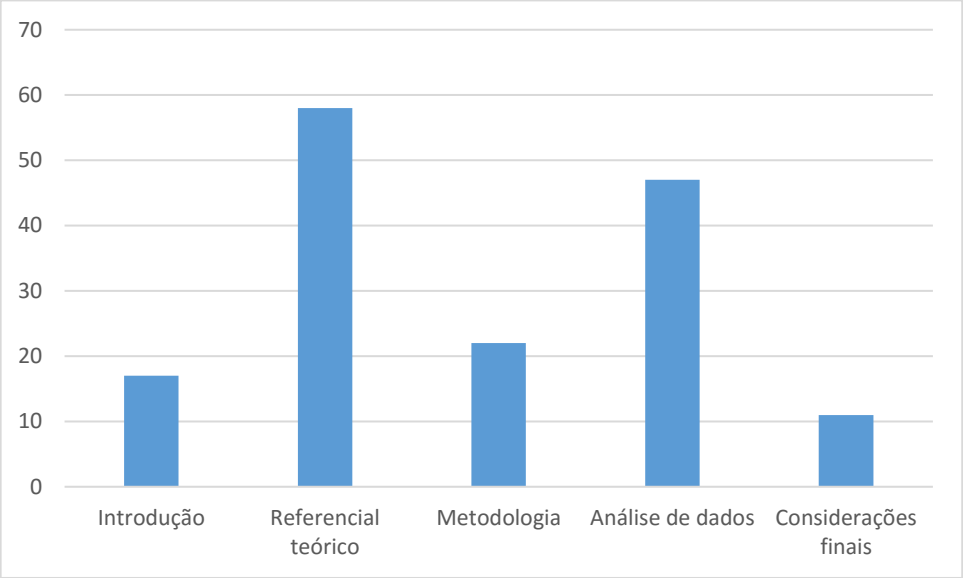


Gráfico 2 – Distribuição dos elementos textuais na TESE 2

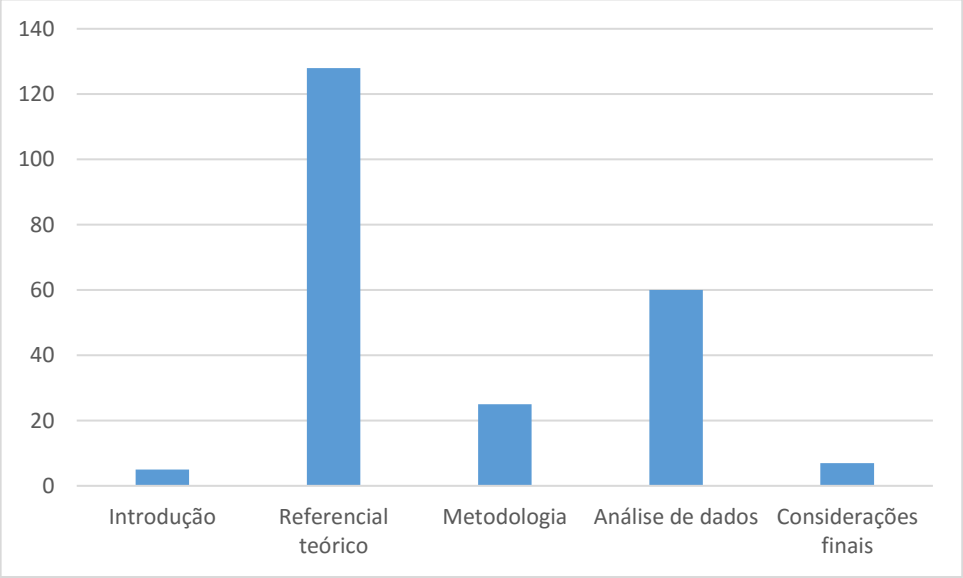


Gráfico 3 – Distribuição dos elementos textuais na TESE 3

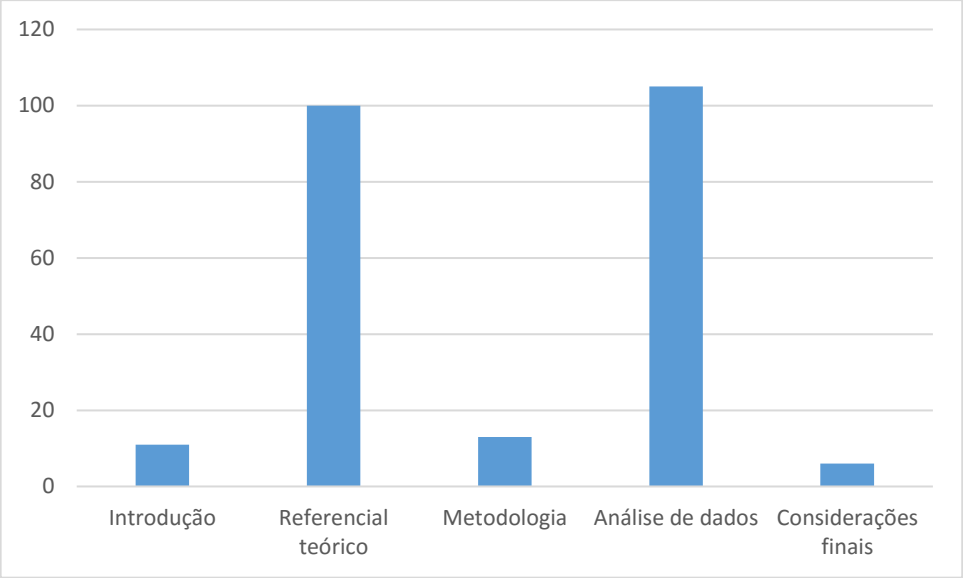


Gráfico 4 – Distribuição dos elementos textuais na TESE 4

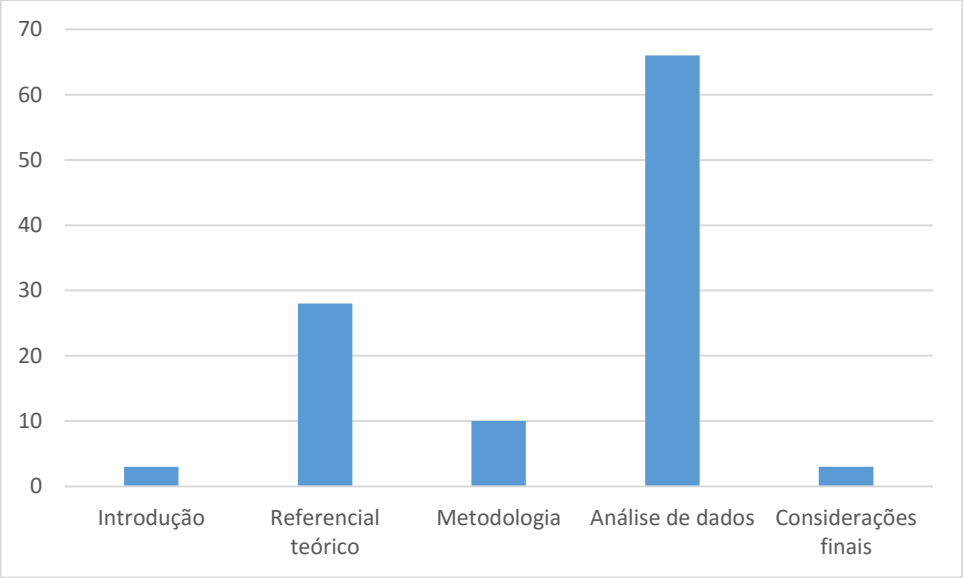
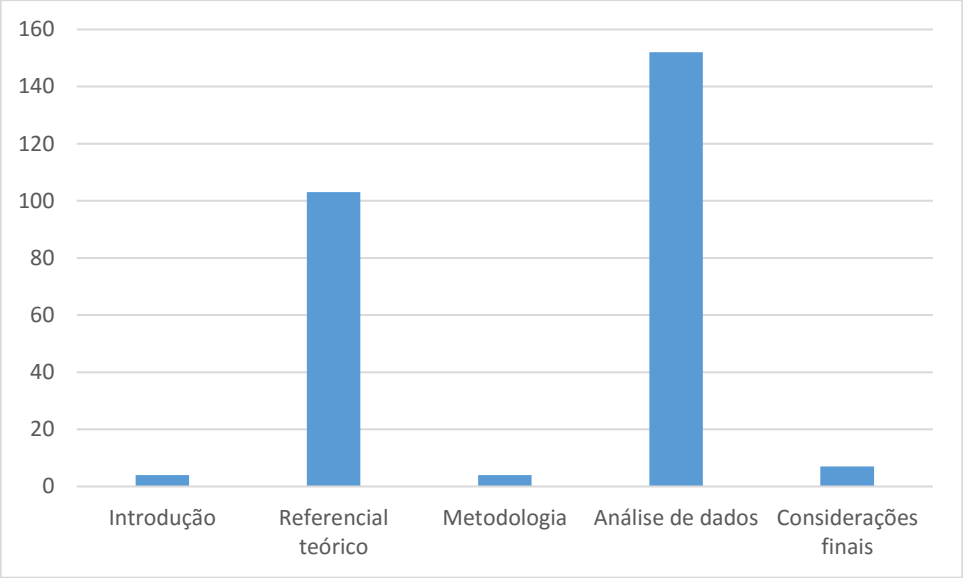


Gráfico 5 – Distribuição dos elementos textuais na TESE 5



3.5.1 Movimento de análise I: o texto do aluno e o texto da pesquisadora

Neste movimento de análise, parto de análises feitas por uma pesquisadora sobre um texto dissertativo de um aluno (aluno I), em sua primeira e segunda versão. Em seguida, analiso o texto produzido por ela, então professora, e que serviu de modelo para a elaboração do texto desse e de mais 17 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, *corpus* da pesquisa de doutorado da pesquisadora. Posteriormente, analiso o texto de outro aluno (aluno II) com fins de comparação sob o ponto de vista da forma e do conteúdo entre os textos: do aluno I, da professora/pesquisadora, do aluno II.

Escolhi esses textos por algumas razões: a) a professora produziu dois textos argumentativos posicionando-se contra e a favor de uma mesma temática (o pentacampeonato brasileiro) e os disponibilizou aos alunos para servir de modelo de escrita; b) essa produção fez parte de uma das etapas da tese da professora, então pesquisadora, sobre a argumentatividade; c) a tese da pesquisadora era a de que depois do contato com os gêneros textuais orais, júri simulado e debate, os alunos aumentariam sua capacidade argumentativa; d) para o *corpus* de sua pesquisa, ela selecionou um conjunto de 17 textos, alguns produzidos com e outros sem a participação no júri simulado; e) a pesquisadora, ao analisar as versões do texto de um mesmo aluno considera que a primeira, sem a participação no júri, tem baixo teor

de argumentatividade e a segunda, com participação no júri, é um texto que obedece a todas as relações consideradas por ela como argumentativas; f) a pesquisadora faz uma torção nos dados, no texto dela e no texto do aluno, a fim de sobrepor a teoria ao dado.

Após fazer a primeira leitura da análise que a pesquisadora fez da versão “boa” e da versão “má” do texto do aluno I, percebi que não havia no plano do conteúdo nenhuma diferença entre a primeira e a segunda versão, o que não justificava a análise feita, principalmente tendo em vista a teoria defendida na tese. Percebi que o texto considerado como bom era mais uma cópia do texto que ela disponibilizou como modelo. Tendo essa hipótese, selecionei o texto de um segundo aluno. Estava diante de uma dupla distorção na pesquisa: o soterramento do dado e a depredação da teoria. Para confirmar essa hipótese, li o texto elaborado pela professora como modelo, buscando as relações que ela estabelece na análise. Tanto no plano da forma quanto do conteúdo o texto não dá conta de sustentar filiação, no entanto há o domínio de um vocabulário de área, que chega ao leitor como chavão. É com base nesse domínio vocabular que a pesquisadora defende a argumentatividade de seu texto e a teoria da argumentatividade.

Ao considerar a análise da versão do texto do aluno I defendida como boa pela professora, identifiquei trechos inteiros, chavões e expressões copiados do que ela ofereceu como modelo. No entanto, não se considerou isso dada a agenda temática e impositiva da teoria. Além disso, como o leitor vai perceber, há um projeto de massificação do texto do aluno. Da primeira versão para a segunda, o que se considera como “melhoramento” do texto tem a ver com um domínio de chavões e de uma estrutura formal no agenciamento das vozes no discurso, nesse caso, do discurso direto para o discurso indireto.

A seguir apresento excertos de declarações da pesquisadora quanto à natureza da análise e a filiação da pesquisa. Meu objetivo, com isso, é que o leitor perceba, quando chegar à análise da pesquisadora sobre os textos, a distância entre o que é declarado e o que é cumprido na análise. Depois disso, apresento os textos, seguidos da análise da pesquisadora. No final de cada uma, faço comentários a partir das linhas em cada parágrafo. Posteriormente, sugiro hipóteses interpretativas para as distorções encontradas assim como identifico essas distorções como procedimentos de leitura e de escrita.

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, foram levados em consideração na análise os seguintes aspectos: o uso dos operadores argumentativos, ***modalizadores, estratégias argumentativas, fatores de referenciação,*** *a organização dos enunciados que levam à orientação argumentativa e as relações retóricas emergidas nos textos. Assim, foram examinados alguns aspectos que determinam o estabelecimento das relações argumentativas e as representações em que se baseia a argumentação.*

Para Anscombre e Ducrot, argumentar é basicamente procurar razões em favor de uma conclusão. Um locutor argumenta, dizem, "quando apresenta um enunciado (ou uma série de enunciados) E1 [argumentos], no sentido de fazer admitir outro enunciado (ou série de enunciados) E2 [conclusão]" (ANSCOMBRE; DUCROT, 1983, p. 8).

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

1 *Você acha que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato?(1 versão texto do aluno)*
2 Eu acho que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato. Porque o Brasil vence todos
3 os jogos e está com muita técnica. Também o Brasil tem um dos melhores jogadores
4 do mundo. O Brasil está muito calmo só o Zagalo está muito nervoso, mas isso
5 pode até ajudar.
6 Argumentos:
7 O Zagalo fala: "O Brasil merece essa conquista por tudo que já representou para o
8 futebol mundial. O Brasil vai ser penta e porque tem tudo para conquistar esse
9 título. Quero a conquista porque vai ser uma sensação maravilhosa."
10 O Brasil não vai desanimar e vai ganhar essa conquista.

Comentários:

Linhas 2-3: O aluno consegue uma perspectiva própria, por mais que simplória, já que ele lida com a experimentação dos fatos, ou seja, ele vê que o Brasil ganha todos os jogos.

Linhas 4-5: O Zagalo estando “nervoso” pode se esforçar para fazer um excelente trabalho.

Linha 7: Ele sabe diferenciar no texto o que é a opinião própria da fala do outro, no caso, a fala dele da de Zagalo.

Linha 9: Frase efeito ou frase refrão.

Análise da pesquisadora sobre o texto do aluno

O texto do aluno apresenta argumentos, mas não apresenta uma boa estruturação. Ele não usa um título próprio e usa o tema do estudo em questão: “O Brasil vai conseguir ou não conquistar o pentacampeonato?” E de início ele responde à pergunta colocando-se no texto com o uso do pronome pessoal “eu” e já deixa clara a sua posição: “Eu acho que o Brasil vai conquistar o hexa”. A justificativa vem em seguida, após o ponto final e iniciado com o conectivo “porque”, numa relação retórica de justificação, materializada através de uma estrutura desgarrada, nos termos de Decat (2011) – “Porque o Brasil vence todos os jogos e está com muita técnica”. O uso do conectivo ‘e’ acrescenta mais um argumento na defesa da sua opinião, estabelecendo, com a porção anterior, uma relação retórica de adição.

Em seguida, o aluno apresenta mais dois argumentos que se complementam, numa relação retórica multinuclear de contraste – “O Brasil esta muito calmo só o Zagalo esta nervoso.” – que pode ser assim parafraseada: ‘O Brasil está muito calmo MAS só o Zagalo está nervoso’. A expressão “O Brasil está muito calmo [...]” refere-se ao time brasileiro, utilizando-se assim de uma referência nominal implícita. Depois, continua com o mesmo estilo, usando frases curtas e argumentos soltos: “Também o Brasil tem uns dos melhores jogadores do mundo. O Brasil está muito calmo, só o zagalo está muito nervoso”.

Logo abaixo, ele cria um subtítulo: “Argumentos:” que são informações retiradas dos textos lidos. Ele tenta fazer uso da polifonia, copiando as falas de Zagalo dadas em uma entrevista que foi lida, mas não faz uso dessa estratégia com habilidade. Causa a impressão de que ele não soube utilizar de outras vozes no seu texto, elaborando-as numa escrita corrida e preferiu fazer uma separação; mas ele sabe que são argumentos devido ao título dado e que defendem o seu ponto de vista.

26 O aluno finaliza seu texto com um trecho que está, em relação a todo o texto, numa
27 relação retórica de conclusão: “O Brasil não vai desanimar. E vai ganhar essa
28 conquista”.
29 Verifiquei neste texto que, apesar do contato com textos argumentativos diversos
30 sobre o assunto em questão, o aluno não conseguiu elaborar adequadamente seu
31 discurso argumentativo. Dessa forma é que retomo a minha hipótese inicial, porque
32 os alunos que participaram de situações argumentativas orais tiveram um
33 desempenho bem mais competente nos textos escritos.
34 Outro aspecto a destacar é que, pelo fato de o aluno não ter participado do processo
35 de oralidade, ele não conseguiu ter habilidade para colocar em prática a
36 elaboração de diferentes argumentos e, consequentemente, apresentar
37 contraargumentos, para assim organizar o seu texto com o fim de persuadir
38 e convencer o leitor sobre o seu ponto de vista. O grau de informatividade do texto,
39 um dos aspectos da textualidade, é fraca e não produz resultados suficientes para
40 a sua aceitabilidade.
41 Apesar da coerência construída pelo leitor, os recursos coesivos são poucos, o que
42 não deixa de dar uma orientação argumentativa aos enunciados presentes.

Comentários:

Linhas 6-7: Chavão de áreas: relação retórica de justificação, relação retórica de adição, etc. (grafados de vermelho).

Linhas 13-14: O “só” usado pelo aluno tem o sentido de “apenas”, o que já é uma construção adversativa.

Linhas 19 a 21: O que seria fazer uso da polifonia? A) usar o autor ou argumento de forma indireta? B) marcar a voz de um autor ou argumento no texto? Se a opção a for a correta, o aluno realmente não faz uso da polifonia.

Linhas 31-32: Desempenho competente? Ou seria publicidade da própria oficina de escrita.

Linha 34: O que é chamado de processo de oralidade é, na verdade, o “gênero” debate. A autora estabelece uma relação causal muito simplista entre a participação das oficinas e do debate com a produção escrita.

Linhas 41-42: Apesar de dizer isso, a autora não demonstra na análise.

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

1 *Em Busca do Penta (texto da pesquisadora)*
2 A Copa do Mundo é o principal evento esportivo do planeta em audiência e tem a
3 capacidade de paralisar nações inteiras quando 11 representantes escolhidos a dedo
4 entram em campo. A maioria dos jogadores e técnicos que disputam a Copa da França
5 concorda em um ponto: o Brasil é o mais forte candidato ao título.
6 Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime. E é como franca
7 favorita que a seleção brasileira vai participar do maior evento do futebol mundial.
8 Uma responsabilidade e tanto!
9 Não é em toda competição esportiva que o Brasil chega com tanto respeito, mas é
10 que todos sabem que aqui nós temos os reis da bola e somos o país do futebol. Se o
11 time for bem administrado por Zagallo e Zico, o peso da camisa pode até servir de
12 estímulo aos 22 representantes do Brasil e fazer com que o público se encante com
13 um verdadeiro espetáculo de bola.
14 O país do futebol e único tetracampeão mundial tem tudo para dar razão aos
15 adversários e trazer o penta para casa. A safra de jogadores é excelente e os
16 especialistas dizem que desde 82 não se formava um grupo tão especial. Tendo
17 Zagallo ao comando e Zico como coordenador técnico, o esquadrão brasileiro pode
18 destruir a defesa adversária com as jogadas de Romário e Ronaldinho e gravar para
19 sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

Comentários

Linha 8: Inadequações de gênero.

Linha 11: Não chega a desenvolver um argumento, só sugere uma possível "competência" de Zagallo e Zico.

Linha 13: Uso constante de chavões (em vermelho).

Linha 16: Quem? De onde vem esse dado?

Análise da pesquisadora sobre seu próprio texto

1 O Texto I discute a possibilidade de o Brasil vencer o campeonato mundial de
2 futebol em 98, segundo a opinião de vozes diversas.

O primeiro parágrafo serve de introdução à tese principal, que aparece logo no início do parágrafo seguinte: “A maioria dos jogadores e técnicos que disputam a Copa da França concorda em um ponto: o Brasil é o mais forte candidato ao título”. Essa tese, apresentada pela voz dos demais participantes da competição, é confirmada no último parágrafo, pela minha própria voz: “O país do futebol e único tetracampeão mundial tem tudo para dar razão aos adversários e trazer o penta para casa” e dos especialistas, para quem, “desde 82 não se formava um grupo tão especial.” No terceiro parágrafo surge a voz do povo – “todos sabem que aqui nós temos os reis da bola e somos o país do futebol” – a qual se junta, novamente, à minha voz – “o peso da camisa pode até servir de estímulo aos 22 representantes do Brasil e fazer com que o público se encante com um verdadeiro espetáculo de bola” –, como argumentos da tese principal. Somando-se a tudo, a exemplificação ou a relação de elaboração dada no segundo parágrafo, onde demonstro a amplitude da crença no favoritismo do Brasil àquele título – “Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime” – obtém-se a rede argumentativa que sustenta a hipótese de que o Brasil se tornaria pentacampeão mundial em 1998. A hipótese, aliás, constitui o próprio título do texto – Em Busca do Penta – e revela a sua coerência, o que é demonstrado, também, pela relação de preparação para a leitura do texto. A título de conclusão, como autora do texto, expresso minha convicção utilizando-me da relação de reafirmação quanto a tudo o que foi dito anteriormente, ou seja, de que “o esquadrão brasileiro pode [...] gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã”.

Mesmo que os alunos não percebessem a estrutura argumental que acabei de descrever, eles ainda seriam capazes de apreender a orientação argumentativa deste texto, pelo emprego de várias expressões que servem para reforçar o meu ponto de vista, como a seguir:

- uma responsabilidade e tanto;
- da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime;
- pode até servir de estímulo;
- que o público se encante com um verdadeiro espetáculo de bola;
- tem tudo para dar razão aos adversários;
- um grupo tão especial;
- o esquadrão brasileiro pode destruir;

- gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

Os recursos expressivos acima, associados à seleção vocabular previamente mencionada, determinam o meu estilo de escrita; nesse texto, faço a opção por uma linguagem informal e um tom entusiasta.

O último critério de análise do Texto I da professora-pesquisadora diz respeito aos aspectos coesivos do mesmo. Adotando-se a perspectiva de Koch e Elias (2009, p. 131-189), estes se dividem **conforme colaborem** para a progressão referencial ou sequencial do texto. No primeiro caso, os recursos coesivos são responsáveis por introduzir os referentes sobre os quais predicados e comentários são elaborados; no segundo caso, fazem avançar o texto ao desenvolver o sentido.

Em Busca do Penta é um texto que construí com duas cadeias referenciais. A primeira: A Copa do Mundo de futebol, que serve de pano de fundo (relação de background) para o tópico principal – O time do Brasil na Copa – que constitui a segunda cadeia. Abaixo apresento a relação dos termos que utilizei para fazer referência a uma e a outra:

- Cadeia referencial relativa à Copa do Mundo:
  - a Copa do Mundo;
  - principal evento esportivo do planeta em audiência;
  - a Copa da França;
  - o maior evento do futebol mundial.
- Cadeia referencial relativa ao time do Brasil na Copa:
  - o Brasil;
  - o mais forte candidato ao título;
  - franca favorita;
  - a seleção brasileira;
  - o time;
  - único tetracampeão mundial;
  - um grupo tão especial;
  - o esquadrão brasileiro.

Dentre as opções de retomada dos referentes principais ao longo do texto, procurei fazer a escolha de sinônimos, como, por exemplo: ‘Copa do Mundo’ / ‘Copa da França’; de hiperônimos: ‘o maior evento do futebol mundial’; de explicações: ‘O Brasil [...] único tetracampeão mundial’ e de uma definição: ‘Copa do

69 Mundo [...] principal evento esportivo do planeta em audiência'. O restante dos
70 termos são recategorizações, que revelam outras facetas dos dois principais
71 referentes criados neste texto. Apenas uma vez se observa a repetição de 'o país
72 do futebol'.
73 Outra observação é que lancei mão do recurso da elipse: 'Da Tunísia ao Japão [o
74 coro é unânime]. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime."; e utilizei o
75 vocábulo 'adversários' para retomar, por encapsulamento (KOCH; ELIAS, 2009,
76 p. 152), a longa expressão mencionada dois parágrafos acima: 'A maioria dos
77 jogadores e técnicos que disputam a Copa da França'.
78 Quanto aos recursos de progressão sequencial, evidencia-se a manutenção do
79 tempo presente do indicativo – próprio das reflexões e comentários (KOCH; ELIAS,
80 2009, p. 173) e, portanto, ideal para um artigo de opinião; e a utilização dos
81 conectivos: 'e', 'mas', 'com que', 'não é que', 'mas é que', responsáveis pelo
82 encadeamento explícito (KOCH; ELIAS, 2009, p. 186) de enunciados.
83 Concluindo, observa-se que a progressão referencial é privilegiada neste texto em
84 detrimento da progressão sequencial.

Comentários

Linhas 2: Quais?? Os especialistas que não são citados?

Linha 6: Quais? Eles não são mencionados.

Linha 7: Que reproduz um chavão.

Linha 8: Quem?

Linha 10: Que povo?

Linha 10: O povo é considerado uma generalização abstrata.

Linha 11: Que nunca deixou de ser, mas sempre presa a um chavão jornalístico.

Linha 13: Mais uma vez não há a construção argumentativa.

Linhas 14-15: O que seria isso?

Linhas 15-16: Demonstra através de um chavão novamente.

Linhas 17-18: Qual rede?

Linha 19: Incoerência entre a tese e o título. A tese propõe uma vitória certa enquanto o título sugere um percurso ("em busca").

Linha 20: O que seria isso?

Linha 22: O que seria isso?

Linha 25: O que o leitor também não percebe.
Linha 26: E qual seria? A ideia de que só porque todos afirmam que o Brasil vai ser campeão logo ele será campeão?
Linha 27: chavões.
Linha 38: Onde foi mencionada?
Linha 39: Um estilo nada próprio, que poderia ser visto em qualquer reportagem de jornal ou pela boca de um apresentador de televisão.
Linhas 43-44: O que seria isso?
Linhas 44 a 46: Que recursos coesivos são esses? Quais são os referentes? Não está clara a relação entre os “recursos coesivos” e o desenvolvimento do sentido.
Linha 47: Não é explicado o que seria essa cadeia referencial.
Linhas 48 a 50: Seria muito difícil responder à pergunta proposta sem mencionar a própria a copa, na qual o Brasil, como os demais países, está inserido.
Linha 52: O que se chama de cadeia referencial é uma espécie de uso sinonímico em torno de palavras-chave, no caso, Copa do Mundo e Brasil na Copa.
Linha 65: A cadeia de referenciais apresentada não colabora em nada para a construção argumentativa.
Linha 68: Erro conceitual sobre o que é um hiperônimo.
Linha 71: Chavão de área (todos em vermelho).
Linhas 72-73: A repetição de uma expressão é o de menos dentro de tantos chavões.
Linha 73: E no que isso ajuda para a argumentação da tese?
Linha 75: Chavão de área.
Linhas 78-79: Enrijecimento sobre as possibilidades da linguagem.

Hipótese interpretativa a partir dos comentários: Existe como principal problema da dissertação apresentada pela autora uma *submissão aos referenciais teóricos*, que ressoa no texto enquanto *procedimento de escrita*: 1- Não diferenciação entre discurso argumentativo e discurso expositivo (estilo jornalístico). 2- “Encapsulamento” do objeto a chavões da área. 3 - Se por um lado a inscrição em uma tese genérica aumenta o poder publicitário do texto, por outro, apaga a voz pessoal.

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

1 *A conquista do penta (2 versão de texto do aluno)*
2 Todos sabem que vai ser realizada a Copa do Mundo, o maior evento do futebol. E
3 que o Brasil vai participar, afinal é um bom time, muito bom, o melhor para a maioria
4 dos brasileiros e também um forte concorrente contra as outras seleções. Se você
5 for um daqueles que acha que o Brasil vai perder, presta atenção.
6 O Zagalo é o técnico, mas dizem que ele é teimoso e exigente, o que não é verdade
7 pelo jeito dele falar nas entrevistas e isso contagia os jogadores. Além de sua
8 experiência, ele acredita muito no time montado e tem que ser exigente mesmo,
9 porque não dá para arriscar numa competição dessa como afirma outros
10 especialistas.
11 Apesar de dizerem que a Itália é perigosa, que a França tem o Zidane e outras
12 coisas, os outros países tem medo do time brasileiro, das jogadas e dos
13 jogadores.
14 Todos nós sabemos, que com a nossa forte torcida, o apoio do Zagalo e do resto
15 dos países terem medo do Brasil, a seleção brasileira pode trazer a quinta estrela
16 para casa.

Comentários:

Linha 2.: expressão genérica.

Linha 3.: a gradação é tomada como argumento; trecho idêntico ao que aparece no texto do aluno II (cópia grafado de azul)

Linha 4.: fragmento que muito se assemelha com o texto expositivo, típico do texto publicitário: você/preste atenção.

Linha 9.: Que especialistas? O aluno repete o mesmo recurso usado pela professora.

Linha 16.: chavão também usado pela professora.

Análise da pesquisadora do Texto da 2 versão de texto do aluno

1 A meu ver, esse texto apresenta-se bem estruturado por apresentar todos os
2 elementos necessários à construção de sua coerência pelo leitor e obedecer às
3 condições de manter a progressão temática. A rede de relações entre parte e todo

revela a conexão entre as intenções do produtor, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem. A estrutura organizacional desse texto, em que o produtor, pelo próprio título "A conquista do penta", apresenta o tema do Debate "O Brasil vai ou não conseguir o pentacampeonato?." A partir daí, ele constrói a defesa de sua tese utilizando-se de variadas estratégias argumentativas, de acordo com a sua intencionalidade.

As relações argumentativas utilizadas pelo aluno implicam a apresentação de explicações, justificativas, razões, entre outros. Observe-se o trecho a seguir: "E que o Brasil vai participar, afinal é um bom time, muito bom, o melhor para a maioria dos brasileiros e também um forte concorrente contra as outras seleções. Se você for um daqueles que acha que o Brasil vai perder, presta atenção.". Nessa porção textual, é nítido o fenômeno da explicitude pela reiteração qualitativa (uso de adjetivos) dada ao time brasileiro: 'bom time', muito bom', o melhor'.

Na frase "Se você for um daqueles que acha que o Brasil vai perder, presta atenção.", o aluno usa de uma relação retórica condicional, explicitada através do operador argumentativo 'se', antecipando-se a um possível leitor que não acredite no ponto de vista defendido por ele, de que o Brasil vai conquistar o pentacampeonato. O uso que ele faz da expressão "presta atenção" abre um espaço de negociação com o leitor, apresentando todos os seus argumentos: 'O Zagalo é o técnico [...]', 'outros países tem medo do time brasileiro, das jogadas e dos jogadores.'

O início de alguns parágrafos instiga o leitor a concordar com ele pela escolha das expressões argumentativas ("todos sabemos" ou "todos nós sabemos"); dessa forma, as relações que se estabelecem possuem caráter pragmático por ser uma representação de si mesmas, de certa forma, com uma lógica própria e, acima de tudo, pela argumentatividade. O uso de tais expressões mostra como o produtor quer determinar a verdade dele, como se todos nós concordássemos com ele.

Outra observação é o uso do tempo verbal predominantemente no presente, que nada tem a ver com o tempo real, pois constitui, justamente, o tempo principal do mundo comentado, o que designa uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso com o que é dito.

Outro aspecto importante a ser destacado no Texto 2 é a estratégia de convencimento, através do uso de expressões 'marcantes' como 'a maioria dos

37 brasileiros', 'a experiência do Zagalo', 'do medo que os outros países tem do Brasil'.
38 A voz da autoridade, que é considerado o mais característico dos argumentos de
39 prestígio – pois utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de
40 pessoas como meio de prova em favor de uma tese –, ocorre no texto do aluno
41 quando afirma "outros especialistas", apesar do referente 'outros' não ser apropriado,
42 porque o aluno não fez referência anterior a nenhum especialista.
43 O operador argumentativo "mas" foi também utilizado com muita habilidade pelo
44 aluno, numa frase que aparece como um contra-argumento ao que ele defende: 'mas
45 dizem que...' até 'o que não é verdade...'. Com o uso do operador 'mas' ele somou
46 argumentos a favor de uma mesma conclusão. Esse trecho com o argumento e o
47 contra-argumento exibe uma relação retórica multinuclear de contraste, nos termos
48 da RST.
49 Ainda dentro de uma leitura contrastiva, o texto do aluno exibe uma relação retórica
50 de concessão no trecho "Apesar de dizerem que a Itália é perigosa, que a França
51 tem o Zidane e outras coisas, os outros países tem medo do time brasileiro, das
52 jogadas e dos jogadores." A porção textual "Apesar de [...] outras coisas" é o
53 satélite concessivo do núcleo "os outros países [...] dos jogadores", numa relação
54 núcleo-satélite.
55 Na frase "Além de ser ótimo, [...]"; o uso da expressão 'além de' introduz um
56 argumento que pode ser decisivo ou bem forte. Segundo Koch (1984) ele é usado
57 como "se fosse um acréscimo ('lambuja'), como se fosse desnecessário, justamente
58 para dar o golpe final" ou "retórica do camelô". O operador 'além de' soma
59 argumentos a favor de uma mesma conclusão, servindo, assim, para explicitar a
60 relação retórica que aí emerge, qual seja a de adição.
61 Enfim, o texto "A conquista do penta" possui uma apresentação limpa, boa letra,
62 paragrafação adequada. O tom informal escolhido pelo autor combina perfeitamente
63 com o ponto de vista defendido pelo aluno que está a favor de o Brasil conseguir
64 ganhar o título de pentacampeão.

Comentários:

Linhas 1-2: Quais?

Linha 3: Toda a frase é vaga, nada é explicitado da relação entre o todo e a parte.

Linhas 6-7: Frase incompleta e mal formulada.

Linha 8: Quais?

Linhas 8-9: Qual? O texto do aluno é praticamente uma cópia do texto da professora.
Linhas 10-11: Não há explicação.
Linha 16: A autora entende que uma mera gradação funciona como argumentação.
Linha 17: O Verbo no imperativo não abre para a negociação.
Linhas 19 a 21: Que o aluno não discute com o leitor que é contrário à tese, mas faz uma espécie de ameaça.
Linhas 21-22: Que negociação?
Linha 26: Construção genérica é entendida como positiva.
Linha 26: expressões argumentativas?
Linha 30: Como é ao mesmo tempo a verdade do autor e uma construção genérica?
Linhas 32 a 35: Cópia do que foi dito sobre o próprio texto, baseada nas autoras (KOCH e ELIAS).
Linha 37: O que é uma expressão marcante?
Linhas 37-38: Construções genéricas são encaradas como "marcantes".
Linha 42: Cópia da professora e generalista, sequer cita quem são os especialistas. Uma espécie de "efeito eco".
Linha 45: É um contra-argumento?
Linha 54: Os marcianos estão chegando.
Linhas 56-57: "Além de" não é garantia alguma de um bom argumento, é só uma expressão conjuntiva.
Linhas 58-59: Citação jogada e citada incorretamente, sem página.
Linha 62: Esse adjetivo parece ter uma conotação de juízo moral.
Linha 63: E o que isso tem a ver com argumentação?
Linha 63: Também escolhido pela autora durante a análise e na escrita do texto fonte.
Linhas 63 a 65: Qual a relação entre a vitória do Brasil e o tom informal. O mesmo assunto poderia ser tratado de forma elevada se pensarmos nas repercussões políticas do evento.

TEMA: O Brasil vai ou não conquistar o pentacampeonato?

1 *A conquista do penta (texto de um segundo aluno)*
2 Todo mundo sabe que esse ano vai ser realizada a Copa do Mundo. E é de
3 conhecimento geral que o Brasil vai participar, por ser um time muito bom, o melhor e

4 também o mais forte candidato. Portanto, acredito que o Brasil vai ganhar. Além de
5 ser ótimo, vai ter também Zico pela primeira vez como coordenador técnico. Ele,
6 então, vai ser uma ótima ajuda para a seleção, por ele já ter experiência e ter
7 sido um ótimo jogador podendo ajudar com truques e manobras.
8 Todos nós sabemos como ninguém que Zagalo é teimoso e um belo de um cabeça
9 dura, mas por outro lado isso pode ajudar os jogadores. Uma das coisas boas é
10 ele acreditar muito na seleção.
11 Se o Brasil perder 1 ou 2 jogos ele não vai **desanimar** e continuar firme e forte.
12 O outro e último fator é que a maioria dos técnicos e jogadores concordam em um
13 ponto, o Brasil é o mais forte candidato. Da Tunísia ao Japão. Dá Noruega à
14 África do Sul o coro é unânime.
15 Diante disso tudo, concluímos que com Zagalo no comando, Zico como
16 coordenador técnico, e a nossa torcida dando a maior garra, a seleção brasileira
17 pode destruir a defesa adversária, com as demais jogadas de Romário e
18 Ronaldinho e **gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.**

Linha 2: Expressão genérica.
Linha 3: Outra construção genérica.
Linha 8: Outra construção genérica.
Linha 15: Conclusão importada.
Linha 18: Os trechos em azul dizem respeito a trechos que foram copiados pelo aluno do texto da professora.
Linhas 16-17-18:

Hipótese interpretativa: os procedimentos de leitura usados para ler os textos dos alunos demonstram: 1) análise enredada na metalinguagem a ponto de não conseguir pensar os textos neles mesmos, ao invés de partir das autoras; 2) leitura estabilizada, que só verifica o previsto.

Sob o ponto de vista da forma, os textos estão assim estruturados:

I versão de texto de aluno I

[...] Porque o Brasil vence todos os jogos e está com muita técnica [...]

[...] Argumentos: O Zagallo fala: [...]

O Brasil não vai desanimar e vai ganhar essa conquista [...]

Texto da professora

[...] A maioria dos jogadores e técnicos que disputam a Copa da França concorda em um ponto: o Brasil é o mais forte candidato ao título.

[...] Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do Sul, o coro é unânime.

[...] mas é que todos sabem que [...]

[...] para sempre na camisa amarela a quinta estrela campeã.

II versão de texto de aluno I

Todos sabem que [...]

E que o Brasil vai participar, afinal é um bom time, muito bom, o melhor [...]

O Zagalo é o técnico, mas dizem que ele é teimoso e exigente, o que não é verdade pelo jeito dele falar nas entrevistas [...] ele acredita muito no time montado

[...] seleção brasileira pode trazer a quinta estrela para casa.

Texto de aluno II

Todos sabem que...

E que o Brasil vai participar, afinal é um bom time, muito bom, o melhor;

[...] O Brasil é o mais forte candidato. Da Tunísia ao Japão. Da Noruega à África do sul o coro é unânime.

Zagalo é teimoso [...] Uma das coisas boas é ele acreditar muito na seleção.

Diante disso tudo, concluímos que com Zagalo no comando, Zico como coordenador técnico [...]

[...] gravar para sempre na camisa amarela a quinta estrela.

Sob o ponto de vista do conteúdo.

1 versão texto do aluno I

Tese: o Brasil vai ser campeão.

Argumentos: I. da experiência: o Brasil vence todos os jogos (eu vejo o Brasil vencer todos os jogos); II: de autoridade: Zagallo fala que.

Conclusão: O Brasil vai ganhar X. X = conquista.

Texto da pesquisadora

Tese: o Brasil é o mais forte candidato ao título

Argumentos: I. De especialistas (voz vaga); II. argumento de autoridade: A maioria dos jogadores e técnicos que disputam.

Conclusão: O Brasil vai ganhar X. X = quinta estrela campeã.

2 versão texto do aluno I

Tese: O Brasil vai ganhar

Argumentos: I. todos sabem que... (uma voz vaga); II. argumento de autoridade: O Zagallo [...] ele acredita muito no time montado.

Conclusão: O Brasil vai ganhar X. X = trazer quinta estrela para casa.

Texto do aluno II

Tese: O Brasil vai ganhar

Argumentos: I. todos sabem que... (uma voz vaga); II. argumento de autoridade: Zagallo [...] ele acredita muito na seleção.

Conclusão: O Brasil vai ganhar X. X = gravar na camisa amarela para sempre a quinta estrela.

Chama a atenção a relação de parentesco entre os textos, tanto sob o ponto de vista da forma quanto do conteúdo. Eles têm em comum a mesma lógica da publicidade: identificação e consumo. A professora, então pesquisadora, repete os chavões de área, no que ela aprendeu sobre filiação teórica ou como argumento de autoridade. Os alunos do texto I e do texto II fazem a mesma coisa: os especialistas dizem; todos sabem que... O argumento, quando introduzido pela voz de outro sujeito, aparece de forma indireta: Zagallo [...] ele acredita [...]. É essa a principal transformação por que passa o texto do aluno I da primeira para a segunda versão: no plano da forma. Zagallo fala: acredito cede lugar à Zagallo acredita. O argumento também é repetido: o Brasil vai ganhar.

A conclusão dos alunos, importada do texto da professora, se inscreve a partir de vocabulário técnico e futebolístico: a estrela campeã, de onde deriva a quinta estrela. Garante-se a inserção no discurso pelo domínio de um jargão. Esse é o núcleo da argumentação defendida pela pesquisadora.

Poderia resumir todo esse processo, de cadeia argumentativa, e nesse termo minha tentativa de inserção num grupo, da seguinte forma: O aluno II repete o aluno I que repete a professora que repete a pesquisadora que repete a autora I que repete a autora II que repete, que repete, que repete, que repete, que repete, que repete....

3.5.2 Movimento de análise II: o texto de professor consolidado

A escolha dos dados que compõem esta seção se deveu a duas razões, a primeira ao fato de esta ser a tese com o maior número de páginas destinada à análise dos dados, a outra por se tratar de uma tese em que a pesquisadora analisa textos de professores já consolidados, também da espécie escritores. Um dos textos que a pesquisadora analisa são fragmentos de um livro de sua orientadora. Como o leitor deve lembrar, a pergunta de pesquisa dessa tese é do tipo indiciaria de resposta: Como X demonstra saber Y? Está inscrita na Sociolinguística Educacional. O que me chamou a atenção na análise da pesquisadora sobre aqueles trechos é a adesão a campanha publicitária da teoria, desconsiderando as contradições da própria teoria no tratamento dos dados apresentados pela escrita.

Além disso, assinalo que os procedimentos de análise utilizados pela pesquisadora é um modelo importado de um autor. Esse modelo contraria os princípios de uma pesquisa em Sociolinguística. Por esse ultimo motivo, destaco trechos da tese V em que a pesquisadora declara a sua filiação de trabalho. Com isso, espero que o leitor, perceba a distância entre o que se declara e o que se efetiva na análise.

Declaração de Filiação:

Tomamos como referência, em primeiro lugar os Princípios Fundamentais para a Implementação da ***Sociolinguística Educacional****, sintetizados por* ***BORTONI-RICARDO (2008)*** *[...] Partimos do* ***Roteiro para analisar os livros didáticos*** *propostos por* ***Bagno*** *(2007), que é um instrumento de crítica e reflexão [...] Seguimos a sugestão do próprio autor na obra e complementamos esse Roteiro, ampliando os critérios de análise, a partir dos* ***Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN****). [...] As categorias de análise foram estabelecidas, ainda, a partir do* ***contínuo tipológico*** *das práticas sociais de produção textual proposto por* ***Marcuschi (****2001),*

como referencial para discutir a linguagem nos diversos ***gêneros textuais*** *que fazem parte dos contextos sociais.*

Nessa filiação declarada, destaco um trecho da tese em que a pesquisadora justifica sua filiação. Feito isso, chamo a atenção primeiramente para o Roteiro importado de Bagno (2007), para em seguida, proceder à análise de outros excertos desse trecho.

Declaração de uso de roteiro para análise:

O Roteiro apresentado pelo autor foi o seguinte:
1. O livro didático trata da variação linguística?
2. Menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
4. Apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
5. Separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?
6. A abordagem da variação fica limitada ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. Tem coerência entre o que se diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento dado aos fatos de gramática? Ou se continua, no resto do livro, a tratar do — certo e do — errado?
8. O livro explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
9. Aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
10. Apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão. [...]
V) considerando o Primeiro Princípio, o Segundo Princípio e o Terceiro Princípio da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2008); os itens 3, 4 e 5 do Roteiro apresentado por Bagno (2007); e a reflexão sobre a linguagem, apresentada pelos PCN, de que quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa

unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (1998, p. 29) propomos nossa quinta categoria de análise, que visa investigar se o material apresenta diversas variedades do português brasileiro. [...]

VI) [...] considerando a reflexão sobre a linguagem, apresentada pelos PCN, de que ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito [..] ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita [...]. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados [...]. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos. (p. 30)

[...] questionar a noção de unidade e não legitimar a noção de língua nacional, o não questionamento dos PCNS (e a variedade proposto para a escola.)

Como já destacamos, o referencial epistemológico estabelecido para esta pesquisa é a Sociolinguística Educacional, pois pretendemos investigar as contribuições que esta tem trazido para os materiais de formação continuada de professores. Trata-se de um relativismo epistemológico, que não pretende classificar os materiais da Rede como — bons ou — ruins, —competentes ou — incompetentes; buscamos apenas verificar se as categorias que foram propostas, por acreditarmos que podem trazer reflexões importantes para o professor de Língua Portuguesa.

3.5.2.1 A análise do roteiro de análise da pesquisadora

O material que a pesquisadora analisa foi organizado pelo Centro da Universidade de Brasília, instituição em que ela defende o doutorado, e se denomina Alfabetização e Linguagem, e organizado por fascículos, reunidos em 21 livros. Antes de apresentar o Roteiro e a análise que fiz dele, chamo a atenção para a nota que a pesquisadora faz sobre os fascículos.

Nota sobre o fascículo:

Ao longo de todos os Fascículos, os autores enriquecem o material, com sugestões de leitura relacionada ao tema tratado, definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados, relação dos temas abordados com assuntos de outros fascículos, evidenciando, assim, a integração presente nos materiais do Cform que, embora composto de diversos fascículos separados, apresenta unidade, como entendemos que devem ser esses materiais.
Muito interessante a maneira como os autores tratam os professores: — professor pesquisador, criando neles a consciência de que o papel do professor deve ser também o de pesquisador. Essa tarefa está em consonância com as Orientações Gerais do livro da Rede que, em suas diretrizes defende que

> Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara. (Livro da Rede, Orientações Gerais, p. 25)

Imagem 1 – Quadro-resumo de análise feito pela pesquisadora

Quadro 11. Modelo de quadro-resumo da análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	**Sim**	**Não**
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?		
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de "certo" e "errado", variação linguística, mudança linguística?		
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		

Análise das questões do Roteiro de Análise

Selecionei alguns trechos de análise para contrapor às perguntas, assim como busquei outros autores consolidados na área para destacar os limites da teoria defendida para a análise dos dados.

Já na Introdução, pesquisadora declara a sua não filiação, fazendo uma espécie de crítica a corrente da sociolinguística que difere em grande medida da que ela adota:

Entretanto, junto com esse ensino tradicional, existe também uma vertente de professores que, diante da definição de Labov (1972) de que variação linguística são duas ou mais formas diferentes de se dizer a mesma coisa, acreditam que não é necessário intervir no ensino e no modo de escrever e falar do aluno, desconsiderando, assim, o valor sociossimbólico das regras variáveis.

Ao contrário do que afirma a pesquisadora, o modelo de pesquisa sociolinguística consolidada por Labov (1972) tem interesse em sistematizar a

variação como elemento inerente a qualquer sistema linguístico, de modo a estabelecer os padrões de usos pelos falantes de determinada comunidade de fala. Especificamente, não está na agenda de trabalho da Sociolinguística Variacionista discutir modelos de ensino de língua materna com base nas noções de variação e mudança linguísticas. Para Labov (2006), o interesse da sociolinguística é a "investigação da língua dentro do contexto social da comunidade em que ela é falada[72], e compreende a variabilidade como parte integrante da estrutura linguística.

a) O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?

Esse tópico tem interesse em verificar se os materiais selecionados para o estudo dão conta de apresentar e discutir os elementos que formam o escopo da variação linguística, como atitudes linguísticas, crenças e estereótipos referentes aos usos linguísticos. No entanto, para que se acesse esses elementos, que são parte da percepção sociolinguística dos falantes, é necessário que sejam aplicados testes de percepção sociolinguística entre os indivíduos de uma determinada comunidade de fala, já que crenças, atitudes e estereótipos fazem parte dos significados sociais atribuídos às variantes desses indivíduos (Eckert, 2008). Isto limita o objeto de pesquisa: o livro didático, sob o ponto de vista dessa teoria.

b) O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?

(Apresentaremos a pluralidade de línguas no Brasil e as propostas legais para lidar com essa realidade). E ainda, no item 3.5 da tese, Pluralidade de línguas existentes no Brasil, a autora inicia o tópico fazendo referência a Rodrigues (1986), que "avalia que hoje no País são falados por volta de 200 idiomas, sendo cerca de 180 línguas indígenas chamadas de autóctones) e cerca de 30 línguas de imigrantes (chamadas de línguas alóctones)". Ela utiliza indevidamente o termo "pluralidade" quando tem a intenção de quantificar o número de línguas faladas no Brasil. Para outros autores da área, como Lucchesi (2004), a noção de pluralidade, para a sociolinguística

[72] Trecho original: "Investigation of language within the social context of the community in which it is spoken".

variacionista, diz respeito a heterogeneidade inerente a todo sistema linguístico, rompendo com a tradicional noção de forma e homogeneidade da língua.

c) O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de certo e errado, variação linguística, mudança linguística?

À exceção dos conceitos de “certo” e “errado”, as noções de “variedade linguística” e “mudança linguística” devem ser observadas a partir da análise quantitativa de um grande número de dados, obtidos a partir da fala espontânea de sujeitos nativos da variedade linguística que se pretende estudar (Labov, 1972). Desse modo, pensa-se que não se pode discutir essas duas noções a partir exclusivamente de materiais escolares, já que eles, sozinhos, não dão conta de explicar e justificar a variação linguística. Na verdade, o caminho deve ser contrário: deve-se partir da constatação de que as formas existem, e apresentá-las aos alunos por meio de usos da língua, em seu contexto de uso cotidiano.

d) O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?

A norma objetiva —é o uso linguístico concreto praticado pela classe socialmente prestigiada. Ela é, portanto, um dialeto social‖ (CASTILHO, 2010, p. 90).

Do modo como a discussão é posta, o argumento interno da discussão torna-se redundante já que a autora hierarquiza as normas, ao considerar que o aluno deve conhecer cada uma delas, mas dar preferência à norma objetiva, ou norma padrão da língua, por ser esta a variedade de prestígio adotada pela escola.

Norma para a sociolinguística: modo de lidar com os fatos linguísticos, organizá-los, e determinar o padrão da língua a ser utilizado pelos falantes (Labov, 1972).

e) O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?

Do ponto de vista sociolinguístico, não é suficiente destacar as variedades de uma determinada língua sem que isso venha antecedido de uma consistente análise de vários fenômenos que caracterizem a tal diversidade linguística. O problema que se

põe é que muitos dos materiais elaborados com a intenção de destacar a variedade linguística recaem no trabalho reducionista de elencar variação nos níveis fonológicos ou lexicais. Assim, muitas vezes, evidenciar as diversas variedades de uma língua é demonstrar que uma variedade é mais de prestígio do que outra por que, por exemplo, é a que serve como a variedade padrão utilizada pela grande mídia.

f) O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?

Como se pode ver, no contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual proposto por Marcuschi (2001, p. 41), reproduzido abaixo, fala e escrita se apresentam num contínuo que abrange vários gêneros textuais. Há os que se aproximam mais da fala e outros que estão mais próximos da escrita. Os critérios principais de distribuição dos gêneros pelo contínuo seriam o meio de produção (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita). Assim, não se deve opor fala à escrita como duas modalidades estanques e dicotômicas, pois, nas situações do cotidiano, elas se alternam. Como explica Marcuschi, as estratégias de formulação do falante/redator determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, das seleções lexicais, do estilo, do grau de formalidade, etc.

Do modo como a pergunta é posta, dá a entender que necessariamente a noção de informalidade está associada ao uso da fala, enquanto que a noção de formalidade está estritamente associada ao uso da escrita. No entanto, a própria pesquisadora mostra evidências de que essas divisões não são tão fixas assim, já que ela exemplifica a discussão com um exemplo de fala em que um falante usa uma variante aparentemente mais comum no nível da fala do que na escrita, de forma a contradizer a própria argumentação da autora:

Bartoni-Ricardo [...] A autora discute o uso linguístico tradicionalmente considerado como erro, destacando que coloca a palavra erro entre aspas, porque a considera inadequada e preconceituosa, uma vez que o termo cientificamente apropriado seria — diferenças entre variedades da língua (p. 20). E sugere que, no momento em que o aluno adotar uma variante considerada pela sociedade como — erro, o professor deve intervir — fornecendo a variante própria da escrita e dos estilos

monitorados, favorecendo para que as duas variantes se justaponham em sala de aula.

g) O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?

Além de contribuir para a descrição e a explicação dos fenômenos linguísticos – importância fundamental, como já defendia Rodrigues, em 1975 – a Linguística trouxe contribuições fundamentais para o ensino de línguas. A Sociolinguística, com suas pesquisas baseadas na produção real dos indivíduos, nos dá informações sobre as variantes produzidas pelas pessoas mais escolarizadas, sobre as variantes que deixaram de ser estigmatizadas e sobre as mudanças já implementadas na fala, mas que ainda não são aceitas pela gramática normativa. Dessa forma, a área da educação se enriquece com as informações que podem ser usadas também no ensino da língua de prestígio, que passa a ser baseada em dados reais.

O primeiro contraditório é o fato de considerar a fala de escolarizados, apenas, não dá conta da variedade, já que supostamente esses indivíduos têm acesso às formas mais padrões da língua, e, de certo modo, utilizam-nas em suas situações comunicativas. A segunda contradição está no sentido de que, se a abordagem se dá em um contínuo que vai da fala para a escrita, apenas as transcrições das falas não contribuem para que se pense na variação entre os dois níveis em destaque (fala e escrita). A pesquisadora, ao analisar os materiais didáticos, não esclarece que seria importante que os alunos tivessem acesso aos dados de fala reproduzidos nos livros, já que se pode pensar que o suporte em que aparecem os trechos podem modalizar a expectativa de quem vai lê-los.

h) O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?

Esta questão é problemática. A pesquisadora, por que considera, em diversos trechos do seu texto, dar a compreender de que os alunos, apesar de terem acesso ao vários níveis de análise linguística, devem buscar o domínio da forma de prestígio, imposta pelas formas nem sempre padronizadas e prescritas pela gramática normativa, mas

que são institucionalizadas pelos falantes de classes sociais mais altas. Além disso, apesar de criticar que uma das autoras dos livros didáticos não sistematiza o combate ao preconceito linguístico, a pesquisadora não propõe maneiras para que tal combate seja efetivado nos livros didáticos.

3.5.2.2 A análise dos livros ou uma análise do adágio "digo-te com quem ando e me dirás quem sou"

a) Análise do fascículo da orientadora

1. Análise do livro a partir do Roteiro adotado/Características Gerais

Imagem 2: Análise do livro a partir do Roteiro adotado pela pesquisadora/Características Gerais

Quadro 13. Quadro-resumo das características gerais do material do Cform.

Características gerais do material	Sim	Não
1. O material é organizado por módulo ou fascículo, observando-se uma organização sistemática sequencial?	X	
2. O tipo e o tamanho das fontes são adequados ao uso didático?	X	
3. A diagramação da página é adequada para uso didático?	X	
4. Os materiais apresentam unidade na relação entre os temas.	X	
5. Há utilização de diferentes linguagens visuais?	X	
6. A linguagem adotada pelo(s) autor(es) favorece o processo de interlocução, promovendo o diálogo leitor-texto-autor?	X	
7. Os autores enriquecem o material, com sugestões de leituras relacionadas ao tema tratado e definições para auxiliar o professor na compreensão dos assuntos apresentados?	X	

2. Análise do material

Análise formal do material: Fascículo 1: Da Fala para a Escrita 1/Autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Ao comparar-se a organização dos materiais, observamos que todos os Fascículos iniciam pelo tópico —Apresentando nossa tarefa‖, em que os autores apresentam o

conteúdo do módulo de maneira convidativa, para despertar o interesse do professor pelo assunto. No tópico ―Retratos de sala de aula‖, os autores mostram uma situação ocorrida em sala de aula para discutir tema abordado no fascículo. Em ― O olhar do pesquisador, há contribuições teóricas e práticas de pesquisadores na área, como Marcuschi, Geraldi, Franchi, Koch, Travaglia, Dionísio, dentre muitos outros. Uma das partes do material que mais contribui para a formação do professor quanto às questões gramaticais é ― Sua prática de professor-pesquisador, em que são propostos textos teóricos, textos de alunos ou situações para o professor refletir e se posicionar a respeito de sua análise ou sua prática. Percebe-se que, nesse momento, a intenção dos autores é, principalmente, subsidiar o professor quanto a diversas questões em que normalmente as pessoas têm dúvidas, como: uso do pronome reto ou oblíquo (para mim/eu fazer), concordância verbal, uso do pronome sujeito na função de objeto direto (ver ela, espetar ela), uso do subjuntivo (quem trouxer, se você vier), uso dos verbos vir e vier, que causam muitas dúvidas nos falantes do português.

3. Análise do conteúdo

Análise do conteúdo Módulo 1. Fascículos 1 e 2: Da Fala para a Escrita 1 e 2. Autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo

A autora inicia com a definição de ―competência comunicativa‖, introduzida por Dell Hymes. Bortoni-Ricardo explica de maneira clara para o professor que:competência comunicativa é a capacidade que qualquer indivíduo tem de produzir enunciados em sua língua, ajustando o seu discurso ao interlocutor e à situação de fala. A competência comunicativa inclui, portanto, a capacidade de formar as sentenças da língua e de ajustar-se às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala em qualquer interação (p. 7).

Em seguida, a autora expõe sobre o relativismo cultural, outro conceito imprescindível ao professor de Língua Portuguesa, dizendo que: É uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa

empregadas na escrita ou na fala de pessoas letradas, quando estão prestando atenção à forma de sua fala, não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram há muito tempo em nossa sociedade (p. 9).

Dessa maneira, Bortoni-Ricardo propõe esclarecer um conceito básico da Sociolinguística, de que não existe lingua(gem) melhor ou pior que outra. A autora cita as variedades escritas, as variedades mais monitoradas e as variedades de pessoas com pouca escolarização, com o objetivo de conscientizar os professores em formação continuada para o relativismo cultural, com o objetivo de combater o preconceito linguístico. A autora explica o conceito de monitoração linguística (p. 10), esclarecendo que o falante está se monitorando quando presta mais atenção ao seu modo de falar. Para que esse conteúdo fique bem assimilado, a autora cita exemplos em que os falantes se monitoram ou não e, por fim, sugere ao professor que ele fique atento (monitore-se) quanto ao uso de plurais, de concordâncias, de algumas pronúncias, do gerúndio e do /r/ final das palavras. Dessa forma, Bortoni-Ricardo orienta o professor para aspectos linguísticos que ele, no momento em que estiver em sala de aula, com os alunos, ensinando, ele deve adotar a norma objetiva. A autora discute o uso linguístico tradicionalmente considerado como ―erro, destacando que coloca a palavra erro entre aspas, porque a considera inadequada e preconceituosa, uma vez que o termo cientificamente apropriado seria ―diferenças entre variedades da língua‖ (p. 20). E sugere que, no momento em que o aluno adotar uma variante considerada pela sociedade como ― erro, o professor deve intervir ― fornecendo a variante própria da escrita e dos estilos monitorados, favorecendo para que as duas variantes se justaponham em sala de aula (p. 20). Concordamos que o professor deva apresentar as variantes de prestígio, para que o aluno as conheça, dando-lhe acesso às variedades de prestígio e a suas condições de uso, explicitando se tal variante é usada na variedade falada ou escrita e em que situações.

Bortoni-Ricardo complementa as explicações com trechos retirados de seu livro Educação em língua materna, para enriquecer os assuntos abordados. Trata-se de textos preparados em linguagem clara e acessível, que facilitam a

compreensão dos temas propostos. No primeiro fascículo, essa estratégia é utilizada, por exemplo, para tratar da regra da concordância nominal redundante e não-redundante (p. 11 e 12), do contínuo de urbanização, (p. 16 e 17), das diversidades linguísticas do Brasil (p. 18 e 19). [...] Em seguida, após conscientizar os professores da importância de adequar a fala ao contexto de uso, Bortoni-Ricardo explica diversas questões gramaticais empregadas fora do padrão normativo, como o uso do pronome mim na função de objeto, utilizado pelo aluno, no texto, e muito comum na língua portuguesa em uso coloquial: — É para mim dormir cedo? (p. 12). Outra questão trabalhada a partir do texto que retrata a conversa da professora com alunos (p. 8 e 9) é a concordância verbal.

Imagem 3 – Quadro-resumo da análise dos fascículos: o texto de pesquisadora consolidada/orientadora.

Quadro 14. Quadro-resumo da análise dos Fascículos 1 e 2: *Da Fala para a Escrita 1 e 2*, do Cform, autora: Stella Maris Bortoni-Ricardo, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	**Sim**	**Não**
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de *"certo"* e "*errado*", *variação linguística*, *mudança linguística?*	X	
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?	X	
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?	X	
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?	X	
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?	X	
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?	X	

Imagem 4 – Apresentação de análise-modelo da pesquisadora consolidada/orientadora.

Para aprofundar a explicação, Bortoni-Ricardo apresenta o seguinte diálogo:

Senhora: – O senhor tem aspirina?

Vendedor: – Temos de marca e genérico. A senhora vai levá-la?

Senhora: – Não. Não vou comprar agora não. Levo depois.

A partir desse exemplo real, a autora evidencia para os professores em formação os seguintes aspectos: 1) a variante de prestígio: — A senhora vai levá-la (p. 16), ressaltando-se esse status prestigiado da variante; 2) pronome objeto nulo: — Não vou comprar agora. Levo depois, como uma opção adotada pela senhora possivelmente com a finalidade de evitar o pronome ela como objeto; 3) pronome ela na função de objeto: — Não vou comprar ela agora. Levo ela depois, como uma variante possível (p. 16). A autora comenta ainda que a frase — Levo-a depois — não é uma construção comum no português do Brasil, mostrando a realidade sociolinguística do País (p. 16). A seguir, apresentam-se outros exemplos, como — Eu vi ele subindo no trapézio (p. 17); — Me dê ele aqui para eu ver se é desta praça. (p. 17). Em todos os casos, a autora apresenta as formas variantes possíveis, explicitando seu efeito social.

Análise do material de pesquisadora consolidada/orientadora alheia

O Fascículo 1 do Módulo 2, denominado Texto, linguagem e interação, é da autoria de Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

O fascículo trata sobre texto, interação e linguagem, refletindo sobre o que esses conceitos representam nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Coroa inicia esclarecendo que — há sempre uma concepção de língua e de linguagem por trás de todas as escolhas de metodologias, de exercícios, de atividades pedagógicas que fazemos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (p. 8). Em seguida, Coroa apresenta definições de língua para enfatizar o conceito que será adotado no Fascículo: Ela explica que — se definirmos língua como um sistema de signos ou de sinais significativos, colocamos o foco apenas nesses sinais e privilegiamos apenas as estruturas linguísticas e gramaticais nas práticas em sala de aula (p. 8) — E define signo como — todo e qualquer sinal que representa outro objeto, e se opõe a outros signos que, juntamente com ele, constituem um sistema significativo (p. 8). Coroa propõe outra forma de compreender a língua, — além de ser esse conjunto de signos sistematicamente organizado, é também nosso melhor veículo de comunicação, nossa mais eficaz forma de atuação sobre os outros e sobre o mundo (p. 9). E enfatiza que — a língua é um código em funcionamento e sua função principal é a de atuação social, de interação entre os

seres humanos (p. 10). Dessa maneira, a autora defende que o foco das aulas de Português deveria ser os textos que fazem parte da realidade dos alunos e define texto como ―uma atividade interacional entre sujeitos sociais realizada para determinados fins‖ (p. 21).

No Fascículo, são apresentadas diversas questões relevantes para que o professor trabalhe a questão textual em sala de aula. Coroa apresenta reflexões sobre textualidade, conteúdo dos textos, questões gramaticais, coesão e coerência, dentre outras. Percebemos que a preocupação da autora é em mostrar ao professor em formação que o ensino tradicional de Língua Portuguesa focaliza o código em detrimento de aspectos comunicativos e de construção de sentidos da linguagem (p. 9) e com isso, deixa de mostrar ao aluno o texto como atividade interacional entre sujeitos sociais, realizado para determinados fins (p. 21).

Imagem 5 – Quadro-resumo da análise dos fascículos: o texto de pesquisadora consolidada/orientadora alheia.

Quadro 16. Quadro-resumo da análise do Fascículo 1: *Texto, linguagem e interação*. Autora: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, do módulo 2 do Cform, de acordo com os objetivos geral e específicos de pesquisa.

Categorias de análise do material de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa	**Sim**	**Não**
1. O tratamento dado aos conhecimentos linguísticos conduz à reflexão sobre a língua e a linguagem e seus valores sociossimbólicos na sociedade?	X	
2. O material menciona a pluralidade de línguas existentes no Brasil?		X
3. O material evidencia conceitos sociolinguísticos para o professor, como a noção de *"certo"* e "*errado*", *variação linguística*, *mudança linguística?*		X
4. O material distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma pedagógica?		X
5. O material apresenta diversas variedades do português brasileiro?		X
6. O material apresenta o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais formal?		X
7. O material evidencia que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais?		X
8. O material promove sistematicamente a discussão e o combate à intolerância e ao preconceito linguísticos?		X

Pela leitura dos dados, poderia falar de uma espécie de Ignorância meritocrática – aquela que o individuo alcançou apenas por sua conta própria ao negar a crítica, ao evitar a análise. Ele usa a ignorância como benefício; difere na forma e no conteúdo, mas não no método. De um lado, o saber das elites é propagado como

acessível para as massas; do outro, o não saber é divulgado como benefício, como bênção. Ciente da importância de dominar o saber, ele é incapaz de dominá-lo, posto eleger o exercício do não saber.

Sob essa lógica, a ignorância como um poder em nada diferente do saber. A partir disso, o não saber não se apresenta como uma falta de saber, mas como um saber em si. Seu substituto prático. Quanto isso, o uso de modalizadores vai informando sobre como esse sujeito supõe e/ou simula a verdade. A verdade não é sobre a produção de um conhecimento. A verdade como estratégia de simulação de um domínio. A verdade é a verdade do deboche, do blefe. É esse deboche que é repetido. Que chega ao pesquisador como eco.

Nesse aspecto, como podemos pensar em desonestidade intelectual? Referir-se-ia mais às citações indevidas de um autor como a discussão de combate ao plágio suscita ou estaria mais relacionada com uma espécie de violência epistemológica, própria da ética do malandro, da qual a Universidade também é produto e lugar de produção.

Até que ponto é possível que a leitura seja transformada em objeto de consumo? Nesse sistema simbólico, os clichês e jargões de uma área circulam como capital cultural. Eles vendem. Com base nisso, retomo a seguinte tese, norte para um caminho do meio ou para um terceiro caminho, contrário a aquele promocioneiro: “implica negar momentaneamente as leituras já existentes do texto que se lê, ou de textos que abordam temas aproximados” (BARZOTTO, 1999, p. 11).

3.5.3 Movimento de análise II: o texto do professor em formação e a criação de lacunas.

O que mais me chamou atenção na tese III foi o pressuposto de que o professor em formação seria o principal interlocutor da pesquisa. O *corpus* da tese é composto por textos de professores em formação. A ideia é aplicar a teoria dos gêneros, resumos, resenhas, por exemplo, para ratificar a máxima de que apenas pelo domínio de um formato de texto é possível se inserir numa comunidade acadêmica, alcançando o status de graduando que escreve.

Essa suposição é construída com base num procedimento textual muito semelhante com o que ocorre no texto publicitário: a estratégia de criação de um vazio. Mas nesse caso, o vazio é condição para que a pesquisa, porta-produto da teoria dos

gêneros, seja um suporte por onde o professor seja convencido a aderir àquela campanha de leitura.

A produção textual acadêmica, seja para a graduação ou pós-graduação, **foi por muito tempo orientada pelo trabalho realizado na/pela disciplina Metodologia do Trabalho Científico e, por conseguinte, pelas orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e pelos materiais didáticos representativos da área** (SEVERINO, 2007; GARCIA, 2004; MARCONI e LAKATOS, 2009, entre outros), que determinam/vam como ensinar e aprender conceitual e estruturalmente textos científicos: resumos, resenhas, artigos, projetos de pesquisa, relatórios, monografias, dissertações, teses, etc. **Essas determinações têm/tinham uma concepção generalizante do que seja produzir um texto**, da ação de ensinar e de aprender, e do que seja a própria escrita. Assim, **constituem-se orientações que "podem" ser aplicadas a todo curso** e, portanto, a toda área do conhecimento, **como se os textos, delas resultantes, cumprissem as mesmas exigências. [...]**

O texto é concebido como produto de uma habilidade ou de um poder criativo de quem escreve (IVANIČ, 2004), que busca seguir à risca tais orientações como um modelo a ser reproduzido e higienizado em termos de adequação ortográfica e linguística. Por outro lado, discussões sobre o ensino da produção textual acadêmica se fortalecem e se tornam, no cenário educacional brasileiro (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b ; MATENCIO, 2002, 2006; ASSIS e MATA, 2005; FISCHER, 2008), uma necessidade do aluno, que precisa aprendê-la; do professor, que precisa ensiná-la; e uma necessidade da ciência em si. É a partir dessa produção, por exemplo, que o professor define algumas metodologias de trabalho e dimensiona o que o aluno "deverá saber" ao longo de uma disciplina, semestre ou curso; é ao realizá-la que esse aluno percebe sua capacidade e\ou fragilidade para atender às solicitações de determinados textos; é ela, especialmente, que alimenta a ciência através da divulgação e vulgarização do saber científico, porque permite que o aluno se insira nas práticas acadêmicas, se aproprie de sua linguagem, de seu discurso.

De forma recorrente, essa produção tem representado um grande desafio, em especial, para os cursos de graduação, para seus professores e para os alunos,

porque uma metodologia científica já não mais comporta as necessidades estabelecidas como meta de ensino e de aprendizagem em uma determinada área e, **em função disso, professores e alunos têm buscado encontrar alternativas para "traduzir" o modo como os textos absorvem características e formatos típicos dos gêneros de textos comuns a uma área do conhecimento.** De modo mais agravante, **o aluno é, em geral, aquele que tem grandes dificuldades de acompanhar** o dinamismo e o funcionamento do ensino acadêmico, as demandas textuais **nem sempre explicitadas pelos professores** e é, ainda, aquele que se reconhece como alguém que não sabe escrever, mas que busca, de alguma maneira, atender às novas solicitações que se configuram como preocupações sobre como, para quê, por que e para quem escrever, e tenta atender, mesmo minimamente, ao que alguns manuais didáticos vão chamar de "contexto de produção" (BRONCKART, 1999; MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a e 2004b).

Como boa parte dos alunos **usa estratégias inadequadas de escrita**, **porque também adquiriu estratégias ineficientes de aprendizagem**, a crença habitual dá lugar a uma evidência e, provavelmente, a uma nova crença: "é preciso que os alunos se apropriem não só das definições, tipos e estrutura de um texto, mas também de suas condições de produção, seu funcionamento e circulação, e ainda do gênero que representam", pois, vistos nessa dimensão, os textos revelam tradições, costumes e hábitos típicos desse grupo e, principalmente, manifestam um modo de ação dos seus agentes.

A outra alternativa de trabalho com a produção textual acadêmica tem sido efetuada pelas autoras Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges (2010), com base nos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho de J. Swales, intitulado "Produção Textual na Universidade". A proposta conta com oito (8) capítulos "resulta de uma "reflexão prática" ou da íntima relação entre "reflexão teórica" e "aplicação prática" [...].

No livro, as autoras reúnem informações sobre os gêneros acadêmicos (resumo, resenha e artigo científico) com pretensões de cumprir dois objetivos: "oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos no contexto de pesquisa comumente experimentado na universidade"; e "tentar atender à necessidade de professores de leitura e redação

acadêmica de contar com um material sistematizado para desenvolver as habilidades comunicativas de alunos/escritores" (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 10). A abordagem do volume tende, segundo as autoras, "a se concentrar não apenas na forma dos textos, mas também no seu conteúdo e na retórica (nos efeitos que se pretende causar no leitor")
(idem, idem).

Uma crença bastante difundida entre professores e manuais de ensino da produção textual no ensino superior reitera, de diversas formas, que a aprendizagem da escrita dos textos de gêneros acadêmicos, como o resumo, a resenha e o artigo científico, se dá pelo domínio da estrutura textual. Com base nesta crença, muitas práticas de tratamento desses exemplares textuais, na esfera acadêmica, se voltam para o tratamento da superfície e organização textual, destacando-se, por exemplo, orientações que envolvem problemas ortográficos, de paragrafação ou ainda de coesão e coerência textuais.

Em muitos casos, **os manuais tomam como referência a crença de que os alunos, realmente, sabem escrever, bastando -lhes a compreensão do funcionamento dos textos e dos gêneros de natureza científica.** Na verdade, o problema incide, para muitos estudiosos da escrita e dos gêneros textuais, no fato de que o aluno não se dá conta do funcionamento social da escrita e de como os gêneros são plásticos e dinâmicos (IVANIČ, 2004; BONINI e FIGUEIREDO, 2006; MARCUSHI, 2008, 2010; MOTTAROTH, 2010, 2011; CRISTOVÃO, 2011), e acaba reforçando a concepção de que aprender a produzir textos escritos é seguir um modelo pré-estabelecido, sem maiores considerações sobre o modo como os gêneros funcionam em determinadas situações e esferas.

Guiados por essa crença e ainda por uma ausência explícita de trabalho com os gêneros acadêmicos, muitos alunos fixaram modelos de textos a serem aprendidos, enquanto os professores reforçaram essas práticas com exercícios repetitivos de encaixe de novas palavras em uma estrutura definida. Poucas produções textuais demonstravam a capacidade de os alunos refletirem sobre os usos da linguagem, dos objetivos a serem alcançados com esse texto, assim por diante.

No confronto entre **velhas e novas crenças** de aprendizagem, o aluno percebe que é preciso agir e pensar como acadêmico, precisa construir uma identidade diferente, assim como deve adquirir habilidade com o discurso dessa comunidade (BARCELOS, 2004).

4. O texto acadêmico promocional: mecanismos de estabilização de um modelo de texto

Através de análises dos excertos que vimos até aqui, descrevi a tendência de o texto acadêmico se impregnar do discurso promocional, próximo ao discurso publicitário, ocasionando um novo modelo de texto, o que tenho chamado de texto acadêmico com caráter de promoção. Quanto à especificidade desse discurso, cabe dizer que ele não é marcado no modelo de texto, ou seja, não tem a estrutura e as marcas linguísticas próprias do texto publicitário, mas apresenta a mesma lógica de interlocução, o mesmo jogo de imagens com o enunciatário – compreendendo-o também como consumidor.

A hipótese de que há uma tendência de o texto acadêmico ter um caráter promocional similar ao texto publicitário nos exigiu e ainda nos exige o estudo do contexto mais amplo da publicização de objetos discursivos e de sua relação com os objetos físicos de mercado, particularmente nos dois polos de produção de um objeto: a produção propriamente dita e o consumo, considerando, para tanto, que uma das funções do sistema produtivo é a produção de consumidores, o que se dá por meio de identificações. Nesse sentido, cabe investigar ainda como o pesquisador é levado a se identificar com aquele discurso. Uma relação provocada por uma mudança dos valores funcionais para os valores simbólicos do signo, o que faz o valor de uso ser apenas uma via para que se atinja o valor de troca. Aqui, não só o discurso é sobre o objeto como ele mesmo é objeto.

A suposição de que vivemos em uma era pós-moderna e efêmera na qual não temos tempo para pensar não é um argumento que justifique a lógica do consumo do objeto. Afinal, o consumo, principal característica destes tempos, não é um processo de satisfação de necessidades. Quando consome o indivíduo não está alienado de sua condição de escolha, cujo modo passivo de absorção e apropriação lhe definiriam. Antes, o consumo convoca o indivíduo a um modo ativo de relação “(não apenas com

os objetos, mas com a coletividade e com o mundo), um modo de atividade sistemática e de resposta global no qual se funda todo nosso sistema cultural" (BAUDRILLARD, 1989, p. 06).

Nesses termos, pensar no discurso promocional significa pensar num sistema cultural cuja relação de troca se estabelece muito mais pela relação que um objeto descreve do que pela necessidade que ele produz. Isso quer dizer que os objetos não preenchem uma falta, eles assinalam uma relação. O que está em jogo é o consumo dessa relação, dada enquanto signo.

Uma relação criada em uma cultura que tolera e que incentiva a circulação de objetos discursivos, produzidos na Universidade, como se fossem objetos físicos de mercado, que dá condições para a reprodução e continuidade para um discurso do tipo promocional. Não é novo dizer que a Universidade se operacionalizou. Em 2001, Marilena Chauí lança o livro *Escritos sobre a Universidade*. No capítulo intitulado *Vocação política e vocação científica da Universidade*, a autora nos dá uma noção importante:

> Essa face sombria não depende da boa ou má vontade da Universidade, nem dá boa ou má consciência dos universitários, mas do modo de inserção da Universidade no social, isto é, do seu papel de reprodutora de sistemas econômicos e políticos, por meio dos intelectuais orgânicos da classe dominante que somos nós, queiramos ou não, para usarmos a expressão gramsciana. (CHAUÍ, 2001, p. 118).

Nesse sentido, a convocação é para que pensemos sobre o modo de inserção nesse social, via Universidade, e ainda sobre os modos de se fazer crer um intelectual orgânico, ou melhor, um pesquisador que assume um discurso sobre a ciência como se fosse um discurso da ciência. Trata-se, portanto, de estudar como a operacionalização da Universidade produz efeito na escrita. Acredito que esse tipo de investimento seja mais recente, carecendo de maiores esforços, constituindo-se como um dos desafios desta pesquisa.

Pelo que li nos dados, vem de Baudrillard (1989) o contributo para pensar na operacionalização da Universidade e, em consequência, na mercantilização da ciência em termos de relação com o signo e não apenas pelas similitudes entre um objeto discursivo, trabalho de pesquisadores, de autores, constructo de uma teoria, por exemplo, e objetos físicos de mercado, na sua relação com a objetivação do sujeito. Isto é, a especificidade dos objetos de trabalho de uma instituição social como

a Universidade continuam sendo garantidos, visto ser uma instância constituída por diferenças internas que correspondem a diferenças por áreas e, portanto, cada uma com sua lógica própria de pesquisa. A aproximação com a lógica do mercado, que homogeneíza os objetos, que o fazem ser tratados pelos princípios de custo/benefício, vantagens/desvantagens, quantidade/qualidade, eficiência/eficácia, produtividade/produto é posta em forma de relação entre signos.

Para tornar-se objeto de consumo é preciso que um objeto se torne signo, quer dizer, exterior de alguma forma a uma relação da qual apenas significa – portanto arbitrário e não coerente com esta relação concreta, mas adquirindo coerência e consequentemente sentido em uma relação abstrata e sistemática com todos os outros objetos-signos. É então que ele se "personaliza", que entra na série, etc.: é consumido – jamais na sua materialidade, mas na sua diferença (BAUDRILLARD, 1989).

A natureza de signo é o que confere ao objeto um sentido, por isso, ele instala o consumo como uma atividade manipuladora: "esta conversão do objeto para um estatuto sistemático de signo implica uma modificação simultânea da relação humana, que se faz relação de consumo, vale dizer, que tende a se consumir (no duplo sentido da palavra: de se "efetuar" e de se "suprimir") nos e pelos objetos, os quais passam a ser uma mediação obrigatória e, rapidamente, o signo substitutivo, o álibi" (BAUDRILLARD, 1989, p. 07).

É esse signo substitutivo que nos interessa na relação de consumo de objetos discursivos – um conceito, um autor, uma teoria, produzidos na Universidade e incorporados nos textos acadêmicos como estratégia de publicização. O álibi para esse consumo, que se mostra via texto, não se restringe a consumação de quem escreve, mas busca também a adesão de algum tipo de consumo de quem o lê. Não se trata apenas da produção de uma escrita que promova objetos discursivos para serem lidos por um leitor ideal, um público-alvo, como ocorre na publicidade. Trata-se da (re)produção de um leitor que consuma o texto, transformado ele mesmo (leitor) em objeto, sob uma posição passiva, ou seja, sob a posição daquele que apenas lê sem que o trabalho de leitura seja o de participar da construção dos sentidos pelos quais ele também seria responsável.

Nesse sentido, poderíamos supor que um dos efeitos de um texto acadêmico com teor promocional para constituição de um discurso sobre a ciência seja a da

fabricação de um modelo de leitor, o leitor *voyeur* isto é, aquele que somente legitima o texto que lê.

No texto acadêmico, o leitor voyeur seria aquele que lê, mas não participa da reconstrução dos sentidos, o que se faz mostrar pelo texto que escreve, como vimos na descrição dos dados, pelos níveis de análise que realiza, através de estratégias discursivas, como *comentários que servem para ilustrar a teoria; a atribuição da análise a um autor; e fragmentação de um conceito.* O *leitor voyeur* vê o que um autor faz pela perspectiva do narrador observador. Ele descreve a cena enunciativa e, por isso, sente participar dela. Em alguns casos, ele tenta "interpretar o que o autor disse", conforme vimos nas marcas de interpretação de um autor, sem, contudo, assumir a sua posição enunciativa. Quando a faz, recorre à estratégia de ilusão performática.

O primeiro nível de leitura do texto – o nível da leitura de um conceito, de um autor, de uma teoria, basta para quem se acostumou com o ponto máximo de passividade. Em uma pesquisa, o nível mais profundo de leitura exigiria não só a construção de um objeto, como sua constante reconstrução. Nenhum conceito é dado, nenhum autor é usado para ficar em estado de dicionário, a teoria não basta em sua potencialidade de ilustração. A leitura como lugar de angústia exige um segundo, um terceiro, níveis outros de leitura do texto até que o leitor ponha algo de si no objeto, uma inscrição que se dá via escrita.

Dessa forma, o leitor que apenas consome, é consumado e consumido no objeto que reproduz. É esmagado pela voz do outro, que ele (o leitor) vai constituindo como Locutor de seu texto "numa lógica articulada em cima da conjuntura e a vontade do outro" (CERTEAU, 2004, p. 48).

O objeto sobre o qual fala o autor vai se tornando cada vez mais idealizado, mais desejado, consumindo e consumando o ponto de vista do leitor. O voyeurismo se mostra nas marcas de ilusão performática, um leitor que escreve sobre o objeto diz possuí-lo, mas não o possui; diz analisá-lo, mas não o analisa, diz compreendê-lo, mas não o compreende. Esse tipo de voyeurismo na escrita está no desejo de o pesquisador querer o objeto e não poder tocá-lo.

Nas marcas de concordância com o autor e nas de suposta análise de apropriação de um autor por outros autores, o leitor-voyeur experimenta a ilusão de participar da cena enunciativa que vê. Esses são indícios de consumo do objeto de discurso, o espectador consome as leituras do autor e estanca as suas próprias.

Assim, cria a relação de dependência de filiação na escrita, uma filiação distorcida, posto que cópia ou parafraseia o autor.

Essa relação de dependência de filiação é criada num jogo de simulações entre o autor lido e o pesquisador que lê. Em alguns casos, como nas marcas de suposta análise de apropriação de um autor por outros autores, o pesquisador nem sempre assume a produção do conhecimento do autor; às vezes ele adota a dissimulação no trabalho com o signo daquele autor, marcada por comentários de lugar comum, que não precisariam de um “segundo”, “conforme”, “de acordo com”, que não dissimulam nada. Em outros, o pesquisador adota a dissimulação do autor, sem a preocupação de entender o sentido de filiação, isto é, sem levar em consideração o processo histórico dessa dissimulação que consiste em fazer um conceito, uma teoria trabalharem a análise dos dados, como instrumento de emancipação do sujeito diante da leitura e não como estratégia de reprodução da posição de leitor-voyeur.

Esse jogo se consolida numa cultura acadêmica que embora reconheça um “Deus” que precisa ser citado, cuja filiação tem que ser descrita, é desrespeitado pela maneira como é introduzido na escrita. A terra prometida não é conquistada pelo deserto que é o trabalho com a escrita, mas pelo domínio das estratégias de simulação de água em vinho. A filiação é ilusória na era dos simulacros e da simulação, “onde já não existe Deus para reconhecer os seus, onde já não existe Juízo Final para separar o falso do verdadeiro, o real da sua ressureição artificial, pois tudo está já antecipadamente morto e ressuscitado” (BAUDRILLARD, 1991, p. 14).

Sob essa ótica, a leitura é fixada pela ordem dos *mass media*, direcionando o leitor a uma ortodoxia do texto, que o transforma praticamente em instrumento sagrado, o que se faz por meio de estratégias que não apenas explícitas, “recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas)” como também implícitas, “fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma compreensão” (CHARTIER, 1990, p. 123).

Essas estratégias ratificam, na invenção de uma *agenda setting, um desejo sobre determinado objeto.* E o fazem através das seguintes ações:

a) Condicionam mensagem e recepção:

Esta pesquisa tem também o objetivo de trabalhar a conscientização dos professores para a questão da intolerância e do preconceito linguístico.

b) Dramatizam acontecimentos:

As pesquisas do IDEB e do MEC revelam analfabetismo funcional [...]

c) Forjam necessidades:

Os professores precisam ensinar os gêneros textuais [...]

d) Falam em nome de uma transformação no ensino:

Como consequência, espero ter, na medida do possível, contribuído para que o trabalho diário do professor – no entendimento de que os textos, de qualquer gênero ou espécie, trazem embutida uma técnica específica –, seja o de ajudar seus alunos a adquirirem um estilo próprio e autônomo, seja a de transformar o ensino.

e) Criam inimigos em comum:

1. A fragilidade na formação do professor:

Um trabalho realizado nessa perspectiva considera o desenvolvimento da linguagem articulado a práticas significativas de usos da língua num contexto de interação social, sendo, para isso, a formação dos professores fundamental.

2. As dificuldades de escrita do aluno:

A expectativa é de que esta pesquisa sirva de base para subsidiar a realização de outros estudos nestas áreas e/ou em áreas que tenham interface com a formação dos alunos como leitores críticos e produtores textuais autônomos e proficientes.

Essas estratégias são utilizadas na tentativa de cooptar o potencial consumidor: o interlocutor implícito dos textos – o professor de língua portuguesa.

4.1 Objetos do discurso em textos acadêmicos

O estudo do sistema dos objetos de Baudrillard (1989), especificamente do valor de uso e de troca do *gadget*, tem contribuído para pensarmos sobre incorporação de objetos discursivos no texto acadêmico, uma lógica, que como vimos, é similar a dos objetos físicos do mercado, mas que, no entanto, não se restringe ao objeto em si. Essas aproximações se efetivam em forma de relação com o signo. Essa ideia se sustenta na noção de mercado linguístico de Rossi-Landi (1985): “A comunidade linguística se apresenta como uma espécie de imenso mercado no qual as palavras, expressões e mensagens circulam como mercadoria” (p.85).

Dessa forma, circulam nos mercados, entre eles o acadêmico, discursos caracterizados, tanto do lado de quem produz, quando do lado de quem consome. Sob essa perspectiva, vimos que os leitores podem ser entendidos como consumidores.

Nesse sentido, o estudo das aproximações do discurso capitalista e do discurso universitário é fundamental para compreender a publicização de objetos do discurso nas pesquisas. Parecem tênues as fronteiras entre o discurso capitalista e o discurso universitário, já que ambos se impõem a produzir objetos de consumo. Sob essa acepção, o discurso funda no objeto o desejo de ser do sujeito. O discurso publicizado não apenas trata de consumo como também se transforma ele próprio em consumo (BAUDRILLARD, 1989).

No caso desta pesquisa, essa relação foi sinalizada nas marcas discursivas que retroalimentam o texto acadêmico, com caráter promocional, o que se efetiva, por um lado, pela tentativa de institucionalização de objetos discursivos em determinadas comunidades científicas e, por outro, pelos mecanismos discursivos de filiação do pesquisador a dada comunidade. Essa promoção é lida num contexto de emergência do neoliberalismo cuja principal medida para as instituições de Ensino Superior é a produtividade, que orienta os grupos de pesquisa, a produção de artigos, a participação em congressos, o maior número de orientações por pesquisador, entre outros mecanismos de fragilização da produção de conhecimento.

4.2 Relações entre o texto acadêmico promocional e o texto publicitário: confluências

Uma análise sobre a incorporação de objetos discursivos em textos acadêmicos exige uma análise do discurso sobre o objeto, ou melhor, de seu *interdiscurso*, nascido de conflitos e convergência entre o discurso acadêmico e o discurso promocional.

Em “Análise Automática do Discurso – AAD 69”, encontramos a concepção de condições de produção de Pêcheux: (...) enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior a frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocado dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos "condições de produção" do discurso (PÊCHEUX, 1990, p. 78).

Essas chamadas “condições de produção” são as circunstâncias (de mais variado nível) em que se desenvolve, se estabelece e se estabiliza um produto nesse caso, o discurso. O discurso promocional guarda relações muito próximas com o discurso publicitário, uma vez que são produzidos sob as mesmas condições, no mesmo espaço, no entanto, se diferenciam em sua atualização em forma de texto.

No texto acadêmico com teor promocional, por exemplo, a injunção é disfarçada pelo uso de formas deônticas: *“o professor deve analisar” “ a Sociolinguística Educacional pode ser um instrumento”; “o aluno deve ser posto em contato com os mais diferentes tipos de gênero”; “precisamos distinguir coesão de coerência”.* Uma estratégia para driblar a resistência que se tem a abordagens imperativas.

A função que o discurso promocional exerce nesse modelo de texto não é a de enganar o leitor. Não há disfarces. Na maioria das vezes, o conceito, o autor ou a teoria são apresentados desde o título, como slogans: *“Como usar os gêneros textuais como ferramenta para o ensino de língua materna”; “Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Ensino”; “A argumentatividade como estratégia para a escrita de textos”.* Pelo que temos visto, o discurso promocional é um álibi para outro tipo de operação: a desintegração da pesquisa. Portanto, a primeira relação de consumo, o

consumo do objeto é menos importante, do que a segunda relação: que é o consumo do próprio discurso, cujo efeito se faz ver na precarização da escrita.

A conotação da linguagem, nesse modelo de texto, é uma informação tendenciosa que faz crer não no produto, em sua face de objeto discursivo, mas no discurso promocional que ela organiza. As marcas de demonstração da eficiência do objeto, lidas pela posição que os autores assumem no texto, não são o principal recurso persuasivo. A racionalização sobre o consumo é um primeiro estágio, inevitável. O que entra em jogo são os mecanismos para fazer crer na relação que o objeto suscita. As pesquisas na área de ensino de texto, de leitura, de prática docente, de formação de professores evidenciam fatos, comprovados por autores, por teorias, como vimos em alguns excertos. No entanto, são apenas imagens, uma via para reproduzir a crença que a inserção em um gênero acadêmico, em uma comunidade científica se garantiria, simplesmente, pela declaração de um domínio, pelo que temos chamado de *ilusão da performatividade científica*.

Nesse sentido, não é o discurso promocional que tem efeito sobre o leitor-voyeur, sobre o leitor que finge também ser escritor ao se filiar a uma corrente teórica, de mãos dadas com um autor. Não é a função informativa da linguagem e a descrição do que o autor faz com a teoria, do que a teoria faz com um objeto, do que um professor faz com o ensino, que tem efeito decisivo sobre o pesquisador. O que faz efeito é a aderência à crença numa forma de fazer ciência.

A crença não é sobre o objeto, sobre seu modo de circulação, mas sobre quem o produziu, sobre esse modo de produção. Assim, importa menos o gênero textual do que o interacionismo e menos ele do que Schneuwly e Dolz; menos a Sociolinguística Educacional do que os autores que defendem essa corrente; menos Bortoni-Ricardo do que o Programa de Linguística da Universidade de Brasília; menos esse Programa de Pós-Graduação do que um modo de produção de ciência na Universidade hoje.

Esse modo de produção de ciência, promovido pelo texto acadêmico, é consumido em forma de discurso, antes de ser consumado em objeto. O promotor de um objeto discursivo não precisa se preocupar com seus desejos. Para que formular perguntas de pesquisa se há perguntas prontas? Para que construir uma percepção sobre um objeto se já há quem o tenha feito? Para que assumir o legado cultural que lhe foi dado e, pelo que for possível, pôr algo de novo nele se é mais fácil copiar do que constituir autoria?

> Pois que o pior é existir com a necessidade de inventar pra si próprio motivações para agir, amar, comprar. Cada um se encontra então posto frente a frente com seu próprio desconhecimento, inexistência, má-fé, angústia. (BAUDRILLARD, 1989, p. 180).

Portanto, a persuasão no texto acadêmico com teor promocional não visa condicionar o leitor à compra; o conselho implícito é sobre a adesão a ilusão de consenso social criado pelo discurso que atravessa esse texto. Nesses termos, um conceito, por exemplo, não é tomado em sua condição de trabalho. O trabalho linguístico sobre o conceito, a mobilização de teorias, de relações outras que compõem a sua irrupção na história de um sistema conceitual é desconsiderado. O valor do conceito é apresentado em forma de objeto discursivo que, como vimos, tem sua incorporação limitada ao nível da alusão referencial, sendo usado em sua condição de etiqueta. Não há uma retomada da *práxis* que o gerou, o que se mostra no texto, na maioria das vezes, pela ilusão performática e ausência de uma metalinguagem.

Nesse sentido, os signos – um conceito, um autor, uma teoria, encontram-se no texto acadêmico com teor promocional apenas para serem lidos pelo interlocutor implícito, assim como foram apenas lidos pelo pesquisador que os promoveu. Em Baudrillard (1989) encontramos a referência a esse signo em seu valor de “legenda”, uma vez que impõem a atividade específica da leitura.

Essa é uma relação estabelecida com o que denominamos anteriormente de *leitor-voyeur*. A escrita daquele modelo de texto exerce a função de apenas mostrar o que os autores fazem ou fizeram: Ducrot nega; Ducrot afirma; Koch reforça; Schneuwly (2007) menciona; Bronckart frisa; Marcuschi (1999, p. 1) coloca. O olhar sobre o que o autor fez é a pretensão de um contato; a descrição da leitura é a pretensão da posse. Em princípio, o leitor passivo experimenta uma posição quase ativa porque quase real de participação sobre a construção do sentido que o autor realizou e que ele, leitor, narra em forma de texto. A escrita é uma legenda dos textos lidos e, nessa função, quando apenas descreve um autor vira sublegenda. A fim de se tornar mais legível, a escrita se faz rasa.

Nas teses que temos lido, cujo *corpus* são textos de alunos ou materiais e documentos sobre a formação de professores de língua portuguesa, o discurso promocional em torno de um objeto, como por exemplo, o gênero textual ou a sociolinguística educacional atinge dois objetivos: a) o de evidenciar a ausência de

domínio do professor com o objeto do ensino; e b) o de evidenciar a ausência de sua formação em determinada teoria. Em ambos os casos o que se quer é fazer acreditar no discurso que escancara essa condição e que, portanto, representa um papel de científico.

A tese se destina a uma comunidade científica, mas seu principal leitor, ainda que implícito, é o professor, uma vez que é em razão da imagem que se tem sobre ele que a persuasão no texto se estrutura. Em Mangueneau e Charaudeau (2004), a persuasão é o produto dos processos gerais de influência. Qualquer discurso visa, sobretudo, persuadir ou então, ao contrário, pretende eliminar os discursos concorrentes para reinar soberano em seu domínio. É nessa relação de concorrência que o discurso publicitário se estrutura. O primeiro objetivo é o da empatia. O interlocutor é levado a se identificar com o discurso a ponto de, por via de regra, aceitá-lo sem questionar. Esse discurso da empatia visa ser individual, se dirigir àquele que lê o texto isoladamente, para esconder que é coletivo, baseado no que Baudrillard (1989) chama de fantasma coletivo. Esse mecanismo se processa baseado em dois princípios: a) o da solidariedade reflexiva, numa espécie de cumplicidade – *o uso dos gêneros, é o que atesta as pesquisas mais recentes na área de ensino de língua materna, é responsável pelo desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos; b)* e o da culpabilidade – *considerando o conjunto das análises que compõem esta pesquisa, verifica-se que ainda não está completa a articulação entre o planejamento institucional, o planejamento do professor e o agir docente na sala de aula em relação do trabalho com os gêneros textuais.*

Criado o consenso social, parte-se para as abstrações do tipo: “Consuma isso porque não existe nada igual”. A aproximação ao leitor desse discurso não ocorre aleatoriamente. Ela surge a partir de uma intenção determinada, estudada e escolhida. O envolvimento do leitor supõe a adaptação à sua personalidade social e cultural. É de uma realização quase pessoal a incorporação do objeto. Para esse procedimento, é necessário conhecer o enunciatário, os seus códigos pessoais, seus centros de interesse, de sua cultura. Porém, a apresentação do enunciador, nesse caso, do pesquisador, normalmente se faz, conforme vimos até aqui, por meio de um jogo ambíguo em que *o eu* não se apresenta como tal, mas como *um ele*, *uma terceira pessoa, um referente,* criando, dessa forma, uma ilusão de objetividade. É o autor que atesta, que recomenda, que avalia, que sugere. É a teoria que cria, que soluciona, que forma. É o conceito que faz ler, que faz escrever.

O conhecimento sobre o leitor-alvo da pesquisa é de extrema importância para a definição do conteúdo semântico utilizado, bem como para a elaboração de atos de fala. Essa definição do leitor-alvo se dá por meio de uma representação, feita através de *um você*, uma entidade autônoma, independente do pesquisador, que vai ganhando uma ilusória identidade no processo de enunciação: "Você visa a um enunciatário anônimo, a interpelá-lo, de modo que essa interpelação se efetive, o leitor, afetado, passa ser sujeito situado na formação discursiva que o interpela". (CARDOSO, 1999, p. 95).

Essas semelhanças entre o texto acadêmico com teor promocional e o texto publicitário se expressam também em níveis linguísticos. O texto publicitário, que é a materialização do discurso publicitário, é centrado na ideia de consumismo. Para fomentar o consumo, a publicidade utiliza os meios de comunicação social ou *mass mídia* (imprensa, cartazes, outdoors, rádio, cinema e televisão), caracterizando-se como uma indústria cultural, expressão da cultura de massas e resultado da ação dos meios de comunicação. As mensagens chegam a um público muito amplo, heterogêneo e disperso, e produzem nele uma nivelação homogeneizadora.

No entanto, nesse texto a expressão da ideologia do consumo não se efetiva no nível real, mas se camufla através de um nível aparente, disfarçado. O enunciador desse discurso utiliza a manipulação para convencer e seduzir o enunciatário, não deixando transparecer suas verdadeiras intenções. No caso do texto acadêmico com caráter promocional o disfarce é diminuído. O principal disfarce está em aparentar ser científico.

Tanto em um discurso quanto no outro, cria-se a ilusão de que o consumidor é livre das coerções sociais, através de três vias: *a psicológica, a antropológica e a sociológica* (CARVALHO, 2004). A via psicológica, reconhecida a partir de Freud, revela que a eficácia discursiva do jogo das palavras resulta do fato de que esse jogo, para o leitor do texto, é erótico no sentido psicanalítico do termo, isto é, o discurso gera prazer, pois promete sensações tais como de conforto, de satisfação, de desejo, de comodidade. A via antropológica se fundamenta na irracionalidade do receptor. O jogo simbólico dos signos reaviva arquétipos coletivos ocultos, mas fundamentais. O leitor assimila o discurso veiculado no texto como um indicador de atitudes aceitáveis e obedece ao que ouve para se sentir pertencido a um grupo social, a uma comunidade científica, para se sentir bem formado, atualizado, consciente. A via sociológica se centra na ideia de que, ao não se dirigir a alguém em especial, o

discurso promocional ou publicitário dá a cada um a ilusão de que se dirige a ele individualmente e, ao mesmo tempo, o faz ter consciência de ser membro de uma polis. O leitor desse discurso quer ser reconhecido socialmente como pertencente a um grupo privilegiado que usa este e não aquele produto, que incorpora este e não aquele objeto em sua escrita, em sua aula; que vai a este e não àquele estabelecimento, que usa esta e não aquela teoria, que cita este e não àquele autor.

É através desse processo que as pessoas são “marcadas”, elas são a marca do lugar a que vão, do objeto que enunciam, da roupa que vestem, dos autores que leem, das teorias que adotam: “Isso explica o fenômeno atual de que as marcas não só representam ou identificam os produtos, mas também os seus consumidores, que passam a formar parte de um grupo conotado com determinadas qualidades” (MARTÍNEZ, 2004, p. 10).

Nesse sentido, o texto acadêmico com teor promocional também promove a imagem daqueles que o leem. Para isso, alguns recursos linguísticos são utilizados, obedecendo a três planos distintos, mas que se complementam: o identificador, o denotativo e o conotativo. O primeiro é responsável pela identificação no texto do discurso. O segundo é o que inclui o conjunto de informações inscritas no texto e nas imagens que ele promove. Já o terceiro é aquele que engloba as predicações adicionais, a afirmação de qualidades exclusivas que se inferem da denotação. É neste plano, sobretudo, que se encontra a ideologia a que subjaz qualquer discurso (CARVALHO, 2004).

A escolha das palavras que compõem o texto, desde as palavras-chave até as que formam o título dos capítulos, bem como os recursos estilísticos utilizados deixa de ter função meramente informativa e passa a ter função persuasiva. Enquanto o plano conotativo se sustenta no implicativo, dando ênfase ao caráter, à analogia, à conivência, mais do que a informação propriamente dita, o denotativo se concentra no referencial, dando ênfase ao nome, à analogia e à informação. Sob esse aspecto, poderíamos dizer que o que predomina no texto acadêmico com teor promocional é a mobilização das conotações afetivas.

Em muitas ocasiões, o que realmente o leitor quer adquirir são esses valores associados ou conotados mais que o objeto em si. Além disso, o texto acadêmico, embora seus meios de circulação sejam diferentes dos do texto publicitário, também apresenta uma ordem de distribuição por etapas: chama a atenção; desperta o interesse; estimula o desejo; cria convicção; e, finalmente, induz à ação de

incorporação do objeto, a fim de racionalizar um objeto. É o que lemos no excerto seguinte:

Muito embora sejam inúmeras as produções acadêmicas sobre os estudos dos gêneros textuais e a concentração de esforços para implementação de práticas significativas de trabalho com estes gêneros na sala de aula, ainda se percebe uma lacuna entre o que é aprendido pelos professores de língua portuguesa em sua formação inicial e a prática desses professores no Ensino Fundamental.

No caso do texto publicitário essa racionalização se faria por meio de recursos icônico-linguísticos: “Toda estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-linguística que leva o consumidor a convencer-se consciente ou inconscientemente” (CARVALHO, 2004, p. 13). Porém, essa ênfase sobre as imagens não quer dizer que elas não sejam complexas. As imagens são signos que guardam geralmente semelhança com a realidade – sua representação nunca coincide totalmente com a percepção visual direta -, mas não se reduzem a essa representação, já que também sugerem e evocam diversos significados. Em Martínez (2004), dois planos de distinção: a) mensagem icônica – a mensagem informativa ou denotativa da imagem, centrada na representação analógica da realidade; e b) a mensagem iconográfica – ao ver uma imagem publicitária, também interpretamos uma série de conotações superpostas à representação. Passamos do plano da realidade apresentada ao plano dos valores associados a ela: prestígio, erotismo, juventude. No texto acadêmico com teor promocional, a racionalização se efetiva por outro jogo de imagens, próximo do quadro de imagens de Pêcheux.

Como foi possível observar esses dois discursos têm mais aproximações do que distanciamentos, no entanto, como o texto também é determinado por fatores externos, os quais apontam para suas condições de produção, defendo a acepção de promocional em lugar de publicitário, já que nela a ideia de promoção é mais contundente.

5. Discurso promocional e simulação de domínios: efeitos na pesquisa

> Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer.
> (Carta de Pero Vaz de Caminha)

Senhoras e senhores:

Posto ter visto muitos deles, de várias cores e tamanhos, peço que desculpem minha ignorância, mas resolvi contar, sem tirar nem por, apenas descrevendo aqueles dos quais tomei nota. São muitos os objetos. Alguns passam de geração a geração, outros foram inventados há pouco. Todos trazem a indicação: não há o que se pergunte. Antes, porém, há muito o que se consuma. Tudo é consumível. E, quando Jesus tomou o vinagre, disse: Está consumado. E, inclinando a cabeça, entregou o espírito. (João 19:30). Mas o que isto tem a ver? Perguntar-me-iam agora. É que antes disso, disse Pilatos a Jesus: “Não me falas a mim? Não sabes tu que tenho poder para te crucificar e tenho poder para te soltar?”, (João 19:10). Ao que lhe foi respondido: “Nenhum poder terias contra mim, se de cima não te fosse dado; mas aquele que me entregou a ti maior pecado tem” (João 19:11). É aqui que o mito cristão se reinventa. É isso que quero contar de tudo aquilo que vi. O problema é o mesmo: ser amigo de Cézar. E César é o mesmo: o Rei. Pois bem.

Vi nesse lugar onde os objetos são fabricados que os homens se confundem com as autoridades que lhes representam. Vi também que os homens se confundem com os objetos que eles julgam inventar. A velha máxima de quem nasceu primeiro, se o ovo ou a galinha, é aqui retomada e, nesse mito da fundação pouco importa a ordem dos fatores.

Vi também que no topo da torre onde os objetos são construídos, está escrito: seja você. Li as escrituras sagradas da Dialética do Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer (1985, p.100). Em um dos versículos, o profeta escreveu: “Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social”.

5.1 Praticamente um domínio, malandramente um pesquisador

Não nos damos conta de certos domínios até que nos *submetamos* à escrita. Nem dos nossos. Nem dos outros sobre nós. Nem do domínio que pretendemos ter sobre os outros. Depois que se começa a viver esse **negócio** de escrever na Universidade, a maior parte do tempo, parece que escrever um texto, qualquer que seja o nome que ele vai receber depois, consiste na *declaração* desses domínios.

Das normas de escrita aos formatos do gênero. Do objeto discursivo aos objetos físicos de mercado. Domínios. Declara-se: este trabalho *baseia-se*, *analisa*, *conclui*. Não. Há que se ter menos impessoalidade: nesta pesquisa, *baseamo-nos*, *analisamos*, *concluímos*. Não. Há que se ter mais implicação subjetiva do sujeito: esta pesquisa *baseia-se*, *analisa*, *conclui*. Não. Há que ser menos pessoal na declaração: neste trabalho, *baseia-se*, *analisa-se*, *conclui-se*. Não. Não lá o quê? Mas e para que negar mais uma vez o modo de declaração?

Afinal que garantias uma forma de declaração eleita como cientificamente mais eficaz daria aos domínios que se inscreve numa pesquisa? Quais os limites entre declarar e simular esses domínios? Os atos de fala, já dizia aquele autor que agora não lembro muito bem o nome [posto não dominá-lo], instauram um valor de verdade. Basear. Analisar. Concluir. Quanta verdade é declarada nos textos que usamos cada vez que fazemos esses verbos circularem entre os nossos domínios.

Parece-me mesmo que o domínio das simulações as quais as normas, sejam as da Associação Brasileira de Normas e Técnicas, sejam as de inserção em uma comunidade discursiva, sejam as que regem o consenso ou que estabelecem um paradigma, como diria aquele autor, o mesmo que escreveu sobre a Ciência Normal, mas do qual não lembro o nome [posto não dominá-lo] dão acesso é pequeno demais para as coisas que escapam delas. Esse domínio que não consegue recobrir as faltas, os vazios de uma pesquisa se apresenta como um simulacro. A declaração é quase toda ela simulação de domínio. Simulação consentida. Acordada. Legitimada. Institucionalizada. Foi Baudrillard (1991, p. 09) que me avisou: dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença. O segundo a uma ausência. Mas é mais complicado, pois simular não é fingir.

Se simular não é fingir, a simulação é uma quase verdade, uma verdade ficcional, ela põe em causa [...] a diferença entre do “real” e do “imaginário”. O

simulador está ou não está doente se reproduz “verdadeiros” sintomas[73]? Foi até aqui que cheguei a Baudrillard para retomar a *ilusão performática*, conforme vimos nos capítulos anteriores. O pesquisador que reproduz as formas do discurso acadêmico possui ou não certo domínio?

Passo, então, a me deter *um pouco mais em relação à Pragmática.* ***Segundo Rodrigues (1996), a Pragmática dedica-se*** *“ao estudo da dimensão interlocutiva da linguagem” e de sua relação com as outras dimensões da linguagem. Esta dimensão interlocutiva pode,* ***segundo o mesmo autor****, ser definida como “a relação de troca de discursos entre homens situados num espaço específico de interlocução.” (RODRIGUES, 1996, p. 15).* ***O autor aponta****, também, que, apesar da dimensão interlocutiva da linguagem ser “de todos os tempos e sociedades”, o seu aspecto atual é inseparável dos seguintes fatores [...]*

A minha aposta, senhoras e senhores, é que há o que escapa dessa declaração. Para mim, ela é meio flagrante. É isso o que mais chama a minha atenção nos dados lidos até aqui. Antes de mostrar mais dados, fragmentos que recortam atos de fala, declarações via verbo, via texto escrito, marcado em primeira pessoa do singular e em primeira do plural e em pela partícula de impessoalidade, quero contar dois causos que devem ter a ver com isso de que estou falando.

- **Causo I** – Dia desses, certo José, me disse bem assim: Eu tô fazendo a releitura desse conceito aqui no Brasil. A minha orientadora foi a primeira que trabalhou esse conceito aqui na USP. Ela teve aulas com um professor que teve aulas com o autor desse conceito. Quer dizer que eu sou praticamente bisneto desse autor. (risos) Praticamente da família.

- **Causo II –** Certa vez, pela ocasião das últimas eleições presidenciais no Brasil, peguei um táxi com um senhor que ao ouvir o meu bom dia saiu em disparada: - Vocês lá do Nordeste é que são culpados por isso! Ao que eu retruquei: - Éguas!, Eu nem bem entro no seu carro e já sou culpado. - Sou inocente, amigo, até que se prove o contrário. Ele não quis brincadeira e foi logo dizendo:

[73] Baudrillard (1991, p. 09).

ainda bem que eu moro em São Paulo há 38 anos. Saí daquela miséria de Nordeste. Sou praticamente um paulista.

Eu passei horas pensando nas distâncias que se dão num “praticamente”. Distâncias entre um praticamente e um pertencimento. Entre um praticamente e um domínio. Sobre o segundo causo, pensei: Esse moço mora em São Paulo há 38 anos. Não se pode negar que a cidade também seja dele, que ele também seja dela. Não se pode negar que ele manda muito bem quando tenta fazer vibrar o “r” entre as letras, disfarçando o praticamente sotaque, com resquícios de algum quinhão de Nordeste. Não se pode negar. Mas não se pode negar também que esse praticamente nunca sairá do meio do caminho. Ele sempre escapará da declaração. E do pertencimento. E escapará pelo que de história existe nele.

Depois de pensar isso, foi que retomei o primeiro causo, o do bisneto do autor. Declaração de uma posse ou de um domínio podem mesmo simular herança. Mas e o que escapa dessa simulação? E o quanto de não pertencimento se faz ver no praticamente? Praticamente é um advérbio (prático + mente). Pode significar: 1) *de forma prática* (ex.: mostro praticamente que uma declaração não garante a ação, ao contrário talvez do que dizia aquele autor cujo nome não consigo lembrar); 2*) indica uma aproximação a um ponto*, a um nível, a uma situação, etc. (ex.: meu trabalho tem praticamente zero referência; eu praticamente não olhei para os dados, praticamente não trabalhei teoricamente nenhum conceito); 3. *Para todos os efeitos*.

Para todos os efeitos, isso ocorre por que no ato de declarar o praticamente passa, mesmo sendo usado como um quase. Um quase consentido. Acordado. Legitimado. Institucionalizado. Simular não é fingir, me disse Baudrillard[74]. Mas a aproximação a um nível não é o nível. A aproximação a um conceito não é o trabalho sobre um conceito. A declaração não garante que o pesquisador vai utilizar a teoria conforme a teoria exige, conforme ele mesmo, pesquisador, diz que irá utilizá-la. Mas gera efeitos.

Em geral, na análise dos dados, a teoria é quase sempre secundarizada, fazendo coro ao tangenciamento de um conceito. Em geral, o pesquisador vai desaparecendo cada vez mais para que os autores de referência analisem e concluam por ele (*Segundo... De acordo... Analisando com...*). Ao pesquisador cabe somente se

[74] Simulacro e simulações (1991).

basear. Esse é seu principal domínio. Essa é a tarefa que melhor fazemos desde que entramos no *negócio* que é escrever na Universidade. A simples declaração escapa pelo que de história tem o texto. Nem adianta apenas simular domínio ou pertencimento. Quando se se simula, a gente esta é dizendo que o nosso rei no umbigo está nu. A gente esquece que sabe disso. Aí adianta pouco pensar nas estratégias de preservação da face, essas usadas quando dizemos "me parece", por exemplo, ou quando relativizamos a análise como em t**alvez** eu queira convencer vocês sobre o que estou dizendo, o que **pode indicar** meu interesse de domínio; talvez este texto não caia bem em uma tese e o leitor queira muito que eu pare logo de falar, afinal faz sol lá fora.

Tem um momento que a gente entende, quando entra na Universidade, que fazer tudo "nos-conforme" é argumento que segue a linha do "está tranquilo, está favorável". E aí, coloca citação daqui, coloca citação de lá. É tanto galo cantando no poleiro que a gente mal ouve. Mas e aí, José? José está praticamente se achando, feliz por ser mais um papagaio de pirata. É que José, malandramente, vai se inserindo em uma comunidade científica ao passo que simular vira a verdade do grupo ao qual ele pertence.

Quem fica do lado de cá, "se sentindo" por "dentro *das autoria* toda", primogênito da estilística, olha para José e diz que ele está muito errado, onde já se viu só repetir as coisas, simular domínio, declarar, prometer e não cumprir. Quem está do lado de cá, olha bem para José, avalia o dele, e sai da reta. Quem está do lado de cá, olha para o "praticamente" de José e encontra umas causas: é culpa da educação brasileira; dos professores que não sabem ensinar, dos organismos internacionais; no Brasil, a culpa é do PT. Ou é da mídia. Ou é da Globo, que isso não mostra. Achada a culpa, subimos no poleiro mais alto e gritamos: É golpe. Isso é golpe baixo, José. Nesse gesto, a gente reinventa a roda: criticar dá mais gosto. Criticar em tese passa a ideia de que somos nós que praticamente botamos ordem no galinheiro.

A fim de continuar essa tarefa, passo a descrever os efeitos do texto acadêmico promocional para a ciência.

5.2 A ciência em promoção: Objetos discursivos. Compre dois. Leve três.

Os processos de promoção da ciência devem ser compreendidos num contexto de neoliberalismo, um movimento político-social e também linguístico de

reconfiguração dos signos, cujo princípio de instrumentalidade transforma as instituições sociais em prestadoras de serviços, e, portanto, a produção intelectual em mercadoria.

Estamos diante do problema do consumo. A Universidade assim como outras instituições é posta a trabalhar em função da produção de objetos do discurso. A produção de ciência, divulgada através de artigos, dissertações e teses é privatizada numa espécie de autenticação de uma marca de determinada comunidade científica. Essa é uma metonímia da privatização da própria Universidade. Os conceitos de produção, produtividade e eficiência fazem da Universidade um espaço de operacionalização dos objetos.

A Universidade é levada a voltar-se a si mesma. Em artigo, Marilena Chauí analisa as palavras usadas pelo MEC e pelo CNPQ: índices de produtividade, particularidade dos meios e dos objetivos, o que nos faz perguntar sobre as exigências externas ao trabalho intelectual. Uma forma organizacional que desmoraliza a produção de conhecimento. É, portanto, nesse contexto que emerge a pergunta sobre que concepção de pesquisa atravessa o texto acadêmico bem como sobre se a ciência mercantilizada leva a distorções na pesquisa.

De acordo com Lazzarato (2011), a relação de consumo dos meios de produção e entre eles o intelectual deve ser revista pelo conceito de dívida. A relação entre credor e devedor reforça os mecanismos de exploração e de denominação porque não faz distinção entre consumidores e produtores:

> Todos son “deudores”, culpables y responsables frente al capital, que aparece como el Gran Acreedor, el Acreedor Universal. Una de las grandes apuestas políticas del neoliberalismo continúasiendo, la de La propiedad, puesto que La relaciona creedor-deudorexpresa una relación de fuerzas entre proprietarios (del capital) y no proprietarios (del capital). (LAZZARATO, 2011, p.09).

Dessa forma, poderia dizer que ao entrarmos na Universidade, já entramos em débito. Fazer parte dos grupos de estudo, de pesquisa, de um Programa de Pós-Graduação significa estar em débito com a produção de conhecimento. Somos sempre devedores do capital, em nosso caso, do capital em forma de capital cultural. Possuir uma propriedade passa por produzir uma pesquisa que personalize o sujeito, que leve sua marca. Mas essa é uma personalização sobre outra ordem.

Levando em consideração a concepção de ciência como mercadoria, que tem se estabilizado na Universidade, através de instrumentos eficazes de racionalização do trabalho de pesquisa, poderíamos dizer que estamos em tempos da necessária negação da ciência com vistas a produzir a dúvida e a ignorância. Talvez essa seja uma atitude que, aparentemente, contrarie a epistemologia. No entanto, suponho que é apenas pela instituição da dúvida como princípio fundador do conhecimento científico que é possível sair da condição de subemprego na escrita, mão de obra intelectual desagregada e pouco qualificada.

5.3 Os efeitos do discurso promocional na pesquisa

5.3.1 A aparência de produção de conhecimento

A aparência de produção de conhecimento é uma estratégia persuasiva de convencimento de que se domina uma teoria, de que se produziu algum tipo de conhecimento. O acesso aos processos constitutivos de mobilização de sentidos será indireto: os mecanismos de produção de discursos se deixam entrever por meio de análise de produtos finais[75].

5.3.2 A possessão textual e o pertencimento

Escrever é possuir. Não um nome. Não uma forma. Reescrevo. Escrever é despossuir: um nome, uma forma. Despossuímos sempre que escrevemos e tudo o que não sabíamos que possuíamos passa a ser posse de quem ler, inclusive nosso trabalho de leitura sobre outras leituras. Essa relação de (des)possessão da e na escrita me faz pensar em Certeau (2006) quando ele analisa parte dos estudos de Freud sobre La Possesion de Loudon. Isso me fez pensar, ao analisar os dados, em duas relações com o texto do outro: a) Os limites entre o discurso próprio e o discurso alheio; e b) O preenchimento do discurso próprio pelo discurso alheio.

O trabalho de escrever um texto me parece o de se equilibrar entre a possessão e a encenação, sabendo-se juiz de seu próprio processo. São dois

[75] Il este bien connu que l'accès aux processus constitutifs de la 'mise em discours' ne saurait jamais être qu'indirect: les mécanismes de la production des discours ne se laissent entrevoir qu'à travers l'analyse des produits finis, les discours eux-mêmes, c'est-à-dire à travers un processus de lecture, d'interprétation (FUCHS, 1983, p.15).

trabalhos: o trabalho de se deixar possuir, deixar se ver possuído, e o de encenar que essa possessão é menor do que ela realmente é. No entanto, há que se considerar que essa possessão se dá num jogo de determinações. Se pensamos no discurso sobre a produção do conhecimento na Universidade, os modos de possessão obedecem a um quadro de referência. Desse modo, o pesquisador precisa agir como quem é "possuído" inclusive por esse discurso. Dizer-se possuído retira-lhe a credibilidade de que "um outro fala por ele". A possessão acadêmica se constitui nesse lugar.

Por um lado, temos a possessão e os quadros de referência de uma sociedade; por outro, a teatralização científica. De qualquer forma, a possessão é uma cena. Como a produção de um lugar teatral se relaciona com tensões políticas, sociais e epistemológicas? Como esse lugar teatral produz novos quadros de referência ou uma nova racionalidade? Isso a partir da máxima: Existe um "discurso do outro" na possessão? "[...] enquanto este discurso se diz falado por um outro. "Algum outro fala em mim": eis o que diz a possuída".

Nesse gesto, temos a combinação de duas posições dissimétricas:

- As possuídas, indeterminação do lugar de onde falam;
- Os juízes, exorcistas, médicos, etc., respondem por um trabalho de nominação ou de denominação.

Mas afinal qual é o nome daquele que se manifesta como falante? No entanto, a nominação pressupõe um lugar circunscrito pelo saber que os médicos ou os exorcistas detêm; um saber que reclassifica a alteridade que se apresenta. Mesmo que o saber não se assemelhe, ele se dá como capaz de nomear. Nesse sentido, nos interessa a análise da voz desse "outro", em outras palavras, do fora-do-texto. É que o pesquisador recebe do discurso científico a possibilidade de preferir enunciados: "a palavra da possuída se constitui relativamente ao discurso que a espera naquele lugar, na cena demonológica, assim como a louca, no hospital, não tem por linguagem senão aquela que lhe é preparada na cena psiquiátrica." (p. 247).

Mas o que é então esse fora do texto que, no entanto, é marcado no texto? Em Certeau, temos que "Como no caso da possuída, tem-se aqui uma relação entre um discurso estabelecido e a alteração que nele introduz o trabalho de dizer "outra coisa" (p. 248). E ainda, "citar o outro é uma estratégia de processo que não deixa de remeter a um outro lugar [...]. O citado é fragmentado, reempregado e colado num

texto; está nele, porém alterado. Mas, nesta posição na qual não tem mais nada de próprio, permanece suscetível de trazer, como em sonho, uma estranheza inquietante: poder sub-reptício e alterador do recalcado. (p. 249).

Os excertos seguintes dão mostras disso:

Pêcheux propõe *a noção de acontecimento (citação indireta);* ***Coracine faz uma referência*** *ao texto de Pêcheux...*
Grigoleto*:* ***e defende que*** *é pertinente pensar na concepção de sujeito de Pêcheux... A maneira de como a leitura é reconfigurada nos leva à discussão de como são construídas as verdades... Tal* ***constatação remete-nos a Foucault*** *e à teoria do poder e saber ...* ***Para o autor****, a produção do discurso...*
Para a análise do corpus *será usada a perspectiva discursiva, que leva em consideração as teorias do discurso* ***com base em filósofos como Foucault****... (p. 23).*
Como postula Foucault*, e* ***é ressaltado em nosso trabalho anterior (ARAUJO, 2002),*** *nem sempre o poder age como força repressiva, pois ele gera saber e discurso.*
Acreditamos *que a visão da EAD... esses discursos funcionam como discursos de verdade* ***(FOUCAULT, 1971/1999)***
Em nosso contexto o professor é visto *como o detentor da ordem do discurso,* ***conforme Foucault****... (citação direta)*
No curso estudado... ***o professor pela ordem do discurso (Foucault) (p.176).***

5.3.2.1 A possessão na escrita e o latrocínio textual

Eu é o outro é uma atitude planejada. (Rimbaud). O que está em jogo é a articulação entre a enunciação e o enunciado. Já que a possuída diz “eu é o outro” há que se dar outro nome para essa relação.

Nos dados, teríamos a seguinte equação: Eu sou [valor a ser preenchido].

Eu sou Ducrot...
Eu sou Bakhtin....
Eu sou Bortoni-Ricardo...

A possuída recusa qualquer nome definido estável. Desliza de lugar em lugar: “Não uma pluralidade de locutores, mas o desaparecimento do locutor e o desapossamento da linguagem” (p. 256). Nesse procedimento textual, o discurso do outro é alterado, é negado. Dá-se a captura do autor, usa-se o seu conceito. Depois, dá-se a morte dele: “Não existe, rigorosamente falando, um discurso do outro, mas uma alteração do mesmo. Sem dúvida este é o alcance “diabólico” daquilo que se manifesta na possessão” (CERTEAU, p. 263).

O texto circula entre os hemisférios da verdade e da mentira. Apenas pela morte do autor é possível que a “possuída” insinue outra coisa, que se aproveite disso para distorcer o que o autor disse, pondo em seu lugar, a sua própria vontade. Desejo narcísico: “No campo onde se combinam significantes não se sabe mais se eles entram na categoria de “verdade” ou na de seu contrário a “mentira”, se eles se referem à realidade ou à imaginação. Um discurso se desfaz então, como testemunham as possuídas, aproveitando-se deste jogo para nele insinuar “outra coisa” que as têm “tomadas” e esboça na linguagem da ilusão a questão do sujeito”. (CERTEAU, p.264).

5.4 A construção de um narrador na pesquisa: entre o acontecimento discursivo e o acontecimento ficcional

No caso da narrativa de ficção, o termo narração é designativo da prosa de ficção. Neste caso, a narração é uma invenção que exige arte, técnica, e imaginação. Enfim, a narração consiste no relato de acontecimentos ou fatos que envolvem: um narrador que a conte, personagens que vivencie os fatos narrados, um espaço em que se ambiente a história, uma trama (conflitos). A ação e o transcorrer do tempo em que a ação se desenvolve agrada mais e convence mais se for além dos fatos, além da realidade. Essa mentira artística chama-se ficção.

No caso do texto acadêmico, também há uma narração de uma história, há certa parcela de ficcionalidade. Mas aí o acontecimento ele não deveria ser, em tese, ficcional. Aqui, a acepção de ciência de ficção não cairia muito bem. Porque nesse caso, não estaríamos diante de uma mentira artística, em cuja ironia estaria a anatomia do texto ficcional. Pelo contrário, estaríamos diante de uma fraude: “Nas ficções literárias, o enredo consiste de alguém fazendo alguma coisa. Esse alguém, se um indivíduo, é o herói, e essa alguma coisa que ele faz ou não consegue fazer é

o que ele pode fazer, ou poderia ter feito, no nível dos postulados feitos sobre ele pelo autor e pelas consequentes expectativas da audiência" (FRYE, 2013, p.145).

O que ocorre na fraude é que o narrador não faz alguma coisa com os postulados do autor, nem é ele que faz, mas é o autor que assume o seu lugar. Nesse caso, narrador e autor se confundem. Aqui não estou tomando autor como o autor da obra literária, mas autor como teórico. E o narrador como o pesquisador. Pelo que vi nos dados, no texto acadêmico promocional há uma tendência de o pesquisador transformar o autor em personagem. E ele, autor, tem ação superior a do "herói".

Em Pecheux (1990), o acontecimento discursivo se dá numa relação com a memória. A interpretação dos fatos, dos arranjos precisa considerar a história, ou seja, na interpretação dos acontecimentos, há uma mobilização de várias memórias. Quem assume a narrativa de seu próprio percurso investigativo precisa trabalhar com as memórias. É desse trabalho que se funda a discursividade.

No acontecimento ficcional, não é a personagem a responsável pela tomada de posição a partir da interpretação dos fatos ocorridos num determinado momento. É o autor. Essa é a diferença. No acontecimento discursivo, o sujeito, pesquisador, é que toma posição diante do discurso produzido. Mas ao transformar o autor de referência em herói, em personagem, há uma mudança no sentido da ficcionalidade. A burla na ordem do discurso acadêmico deixa entrever que a mentira quando não ficcional tem limites.

5.5 A criação de zonas de cumplicidade: a imagem de quem avalia os textos

Retomando a discussão dos polos da ordem e da desordem na ética da malandragem de Antônio Cândido, podemos dizer que há uma oscilação nas funções de quem escreve e de quem legitima o texto acadêmico promocional. A inscrição desses dois eixos se dá pela criação de zonas de cumplicidade. Quem avalia o texto está empossado do direito de dizer se a ordem será ou não mantida. Se a norma do código é superior a forma do texto. O código é a ética. A forma é um modo de escrita. A expressão do discurso é opaca. É preciso um exercício interpretativo, de mobilização de memórias, para que cheguemos, aos poucos, à compreensão de que é na desqualificação do professor e na criação de lacunas em sua formação que o texto acadêmico promocional encontra a sua máxima.

A imagem de quem avalia o texto vai sendo projetada à medida que os procedimentos de textualização vão sendo conhecidos. São teses, elas são escritas, primeiramente, para serem lidas por uma banca de avaliação. Não se trata de avaliação por pares. Só, posteriormente, a sua divulgação alcançará mais leitores. As estratégias de persuasão com fim de buscar adesão de campanhas de leituras são construídas tendo em vista a imagem de quem legitima esse produto.

É um saber em termos de prática como o pesquisador incorpora objetos discursivos em seu texto a fim de se inserir numa comunidade acadêmica, ainda que em sentido promocioneiro. É esse saber que conduz o pesquisador a jogar, no texto, com a noção de um “nós”: a aliança entre ele e seu potencial leitor. Essa convocatória dá-se em grande medida por uma nova forma de cordialidade, da qual a cortesia é um reflexo.

Considerações Finais

1. Para não acabar: considerações sobre o texto acadêmico promocional e as distorções na pesquisa

Meninos, eu vi. Assim começo estas considerações finais.

Os homens aumentam a lenha da vasta fogueira; as mulheres tingem o corpo do prisioneiro. Começarão a comer a sua fonte.

Antes, a pergunta: - Quem é? — Ninguém sabe: seu nome é desconhecido.

Aí se estabelece a trama de Juca Pirama, poema escrito por Gonçalves Dias. O título, que significa na língua tupi “aquele que vai ser morto”, descreve o drama de um índio Tupi, capturado pelos timbiras, devendo em razão disso ser sacrificado em um ritual. Mas ser comido assim de qualquer jeito não é coisa que se admita naquela tribo. Antes, porém, o prisioneiro precisa mostrar que sua carne é digna de sacrifício:

> Meu canto de morte,
> Guerreiros, ouvi:
> Sou filho das selvas,
> Nas selvas cresci;
> Guerreiros, descendo
> Da tribo tupi.
> Da tribo pujante,
> Que agora anda errante
> Por fado inconstante,
> Guerreiros, nasci;
> Sou bravo, sou forte,
> Sou filho do Norte;
> Meu canto de morte,
> Guerreiros, ouvi.

Dizer de sua filiação e de suas glórias não basta para se constituir “comida” digna. Pelo menos quando dizer, pela lógica da tribo, significa fazer. No meio do canto, o prisioneiro chora ao revelar que deixou sozinho, à sua espera, o pai velho e cego. Esse ato contraria a posição assumida anteriormente de guerreiro “bravo” e “forte”. Ao perceber essa incoerência, o cacique timbira decide liberar o “impostor”:

> Mentiste, que um Tupi não chora nunca,
> E tu choraste!... parte; não queremos
> Com carne vil enfraquecer os fortes.

O jovem índio volta ao local onde havia deixado o pai. O cheiro intenso das tintas em seu corpo dão os indícios ao velho de que seu filho havia sido preso e depois liberado. A suspeita pela desonra da ética indígena os conduz, pai e filho, até a tribo

dos timbiras. Ao chegarem lá, o velho índio exige que ele e seu filho sejam sacrificados por honra a Tupi. No entanto, uma surpresa lhe aguarda:

> Ele chorou de covarde
> Nós outros, fortes Timbiras
> Só de heróis fazemos pasto.

Em um dos versos do poema, o pai indignado declara a dor provocada pelo filho:

> Tu choraste em presença da morte?
> Na presença de estranhos choraste?
> Não descende o covarde do forte
> Pois choraste, meu filho não és
> Possas tu, descendente maldito
> De uma tribo de nobres guerreiros
> Implorando cruéis forasteiros
> Seres presa de vis Aimorés.

Essa obra, considerada um marco da poesia indianista no romantismo brasileiro, me vem como imagem ao ler os dados até aqui analisados, porque ela me vem em forma de efeito: o efeito de honra pela escrita. Explico. Não sei se por esta pesquisa ser sobre produção escrita ou se pela análise das relações de filiação que se declaram em um texto, fiquei pensando na construção de um lugar de honra na escrita: uma espécie de respeito ao legado que recebemos das gerações anteriores. Fiquei pensando no *re*conhecimento de uma filiação como um retrato refletido parcialmente no espelho, sobre o qual localizamos marcas de textos anteriores e de formações discursivas precedentes. Fiquei pensando que, assim como o índio tupi precisou narrar suas façanhas, falar de sua tribo para ser considerado alimento forte, precisamos, na condição de quem escreve, reunir provas aos nossos leitores de que eles estão diante de um “alimento” que vale o sacrifício do trabalho de comida que é a leitura.

A partir disso, suponho que o efeito de honra da escrita não se faça pela simples declaração: “Sou bravo, Sou forte, Sou guerreiro da tribo Tupi”. A declaração não garante a filiação, não é capaz de, sozinha, sustentar uma ética transmitida. Se o principal traço de filiação é a negação do choro, os olhos continuarão secos mesmo que se entregue o corpo como penhor, mesmo em face da morte. Aliás, esse efeito provoca uma morte, a da posição do sabe-tudo, como se antes dele não existisse o “faça-se luz”.

“Quem é” é a pergunta que nos fazemos sempre que começamos a ler um texto. “Quem é” é o dispositivo que nos conduz à elaboração da imagem em torno de um nome. Quando o “quem é” não dá sinais de filiação, desdobrando-a em avanços, foi que o guerreiro chorou na presença de estranhos. No entanto, esse choro não se encerra na desonra. Ele pode ser a inscrição de uma angústia entre os pares: entre aquele que ensina e aquele que aprende. Não se trata de questionar “onde foi que eu errei”, mas de compreender que é possível sair da condição de sofrimento.

Amaldiçoado pelo pai, o filho se lança no combate contra toda a tribo timbira. Se a solução pronta na cultura era a morte, a solução criativa do jovem índio é a luta pela vida. Essa luta não exclui o traço da negação do choro, mas irrompe outro modo de lidar com o legado da tribo: o barulho da disputa entre o jovem índio e todos os timbiras faz com que o pai perceba a bravura do filho. O chefe dos timbiras exige que a luta cesse, posto não ter ela mais razão de ser. Pai e filho se reconciliam:

O guerreiro parou, caiu nos braços
Do velho pai, que o cinge contra o peito
Com lágrimas de júbilo bradando:
“Este, sim, que é meu filho muito amado!
E pois que o acho enfim, qual sempre o tive
Corram livres as lágrimas que choro”
Estas lágrimas, sim, que não desonram.

E na tribo uma historia de honra passou a ser contada:
Um velho Timbira, coberto de glória
Guardou a memória
Do moço guerreiro, do velho Tupi!
E à noite, nas tabas, se alguém duvidava
Do que ele contava
Dizia prudente: - “Meninos, eu vi”.

Quem sentirá o efeito de honra de nossa escrita? Quem dirá às gerações futuras sobre ela: Meninos, eu vi?

O que vejo nos dados como reflexo e distorção na pesquisa:

- Há um apagamento do enunciador no texto para que o lugar do objeto fetichizado seja reforçado;
- A teoria é colocada na condição de objeto;
- Há uma tendência de, na escrita acadêmica, a pergunta de pesquisa ser uma via para a promoção da teoria;
- A escrita não se constitui um processo de construção do objeto de pesquisa.

- O pesquisador também não se constitui, porta-voz que é de um texto que não é seu. Nesse sentido, ele aluga a escrita para a teoria e se exime do trabalho sobre a pesquisa, por isso não há o que perguntar por que o que se coloca no lugar do objeto já está “pré-dado”, estabelecido por uma agenda temática da Universidade;
- A pesquisa é empreendida para fazer a teoria circular no mercado;
- O pesquisador lê o dado por uma prescrição para defender uma teoria, que o faz inscrever no texto acadêmico um caráter de promoção;
- Na promoção, não se trata apenas da demonstração de uma teoria a ser promovida, mas de proceder a uma racionalização dessa promoção.

Esses indícios reunidos até aqui me ajudam a pensar no modo de produção do conhecimento na Universidade. De acordo com Bourdieu (2004) um dos problemas ao se pensar na produção do conhecimento na Universidade hoje é a sua relação com os imperativos da inovação. Sob essa ótica, a pesquisa se inscreve na lógica do lucro, da rentabilidade, que estabelece o apagamento das fronteiras entre o científico e o tecnológico e, em consequência, da invenção e da inovação. A tentativa de naturalização de uma sinonímia entre esses termos denota que produção e produtividade pertencem, pretensamente, ao mesmo campo semântico.

Referências

Músicas

BUARQUE, C. Futuros Amantes. In: *Álbum Paratodos* [CD], Brasil, 1993.

BUARQUE, C. Pedaço de mim. In: *Ópera do Malandro* [LP], Brasil, 1978.

DJAVAN. Retrato da vida. In: *Bicho Solto* [CD], Brasil, 1998.

GOMES, M.T; MENDES, B. A. Querellas do Brasil. In: *Transversal do Tempo* [LP], Brasil, 1978.

Poesias

ANDRADE, C. D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ANDRADE, C. D. Ausência. In: *Jornal do Brasil*. Caderno B, 3.1.1982, p. 7.

BANDEIRA, M. *Gonçalves Dias - Poesia*. Rio de Janeiro: Agir, 1975 (Coleção Nossos Clássicos).

BORGES, J.L. O Forasteiro. In: *Nova Antologia Pessoal*. Trad. D. ARRIGUCCI JR, J. V. BAPTISTA e H. JAHN. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DRUMMOND, C. *Quadrilha*. Obra completa. Editora Aguilar, 1964.

_____. Procurar o quê. In: *Obra completa*. Editora Aguilar, 1964.

_____. *Ausência*. Obra completa. Editora Aguilar, 1964.

DIAS, G. Juca Pirama. In: *Poesias*. Rio de Janeiro: Agir, 1980 (Col. Nossos Clássicos).

GULLAR, F. Traduzir-se. In: *Autobiografia poética e outros textos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NETO, J. C.M. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Prosa

ALMEIDA, M. A. *Memória de um Sargento de Milícias*. São Paulo: Ateliê Editora, 2006.

ASSIS, M. Ideias de canário. In: *O Alienista e outros contos*. São Paulo: Moderna, 1995, p. 73-74.

BARRETO, L. O homem que sabia javanês. In: *Contos completos*. Organização SCHWARCZ, L. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ESOPO. *Fábulas de Esopo*. Trad. Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 112.

ANDERSEN, H. C. O Rei está nu. In: *Contos de Hans Christian Andersen*. Trad. Silva Duarte. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

LISPECTOR, C. O Ovo e a Galinha. In: *A Legião Estrangeira*. São Paulo: Ática, 1977, p. 49-57.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record. 1994.

ROSA, J. G. A volta do marido pródigo. In: *Sagarana*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Vídeos

QUIJANO, A. Descolonialidad del Poder. *In: Clacso TV* [Vídeo]. Peru: Universidad de Ricardo Palma, 2015.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ARAÚJO, A. A. N. *Instâncias de formação do professor de língua portuguesa*: indícios da constituição de um interdiscurso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

ARNOUX, E. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de Tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n. 44, v. 1, p. 95-118, 2006.

AUSTIN, J. L. Performativo-constativo. In: OTTONI, P. R. (Org.). *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998, p. 107-144.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BADLEY, G. Academic writing as shaping and re-shaping. *Teaching in Higher Education*, n. 14, v. 2, p. 209-219, 2009.

BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: A. Frank, 1950.

BARZOTTO, V. H. Prefácio. In: _____ (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da Escrita* – autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, p. 159-170.

_____. Instâncias formadoras, domínio da escrita e poder do professor. In: _____. (Org.). *Linguage(m) Interação*: línguas, literaturas e educação. Mato Grosso: Editora da UNEMAT, 2011, p. 11-17.

_____. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

BAUDRILLARD, J. A. Publicidade. In: _____. (Org.). *Sistema dos objetos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989, p. 173-204.

_____. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. BAUDRILLARD, J. *Simulacros e Simulações*. Lisboa: Relógio D' Água, 1996.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Eduardo Guimarães *et al*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BELLENGER, L. *Os métodos da leitura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2011.

BORGES, C. N. *Linguagem como prática social*: ações da/na Escrita Acadêmica. Dissertação (Mestrado Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: _____. (Org.). *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 21-52.

_____. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

CÂNDIDO, A. Dialética da malandragem. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, N. *Publicidade*: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1998.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: as artes de fazer. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

_____. *A escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARTIER, R. Textos e edições: a literatura de cordel. In: _____. (Org.). *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1996, p. 165-187.

CHARAUDEAU, P; MANGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

DUFOUR, D. *A arte de reduzir as cabeças*: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EUFRÁSIO, D. A. *O ensino de língua portuguesa e sua configuração disciplinar em dissertações de Mestrado*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GREIMAS, A. J. *Semiótica do discurso científico*. Da modalidade. Trad. Cidmar Theodoro Pais. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

HOLANDA, S. B. O Homem Cordial, In: _____. *Raízes do Brasil.* 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FABIANO, S. A *prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na Graduação em Letras*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Positivo, 1989.

FILHO, R. S. N. *O gênero textual na Publicidade*: uma análise a partir da língua da mídia no contexto acadêmico. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

FRYE, N. *Anatomia da crítica*: quatro ensaios. Trad. Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2013.

LAZZARATO, M. *La fábrica del hombre endeudado*. Ensayo sobre la condición neoliberal. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

MARTINEZ, A. F. *Cuadernos de Lengua Española II*: El lenguaje de la publicidad. Madrid: Arco Libros, 2004.

MILNER, J. C. *O amor da língua*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

NOGUEIRA, E. S. *Políticas de formação de professores*: a formação cindida (1995 – 2002). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Vol. 5. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, p. 163-199.

ORLANDI, E. P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OSWALD, D. *Princípios de semântica linguística*. Dizer e não dizer. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

PÊCHEUX, M. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

RIOLFI, C. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura. *Teoria & Prática – Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, v. 40, p. 47-51, jan./jul, 2003.

ROSSI-LANDI, F. A linguagem como trabalho e como mercado. In: _____. (Org.). *A linguagem como trabalho e como mercado*: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. São Paulo: DIFEL, 1985, p. 63-104.

RUIZ, C. M. M. B. A ética como prática de subjetivação: esboço de uma ética e estética da alteridade. In: PIVATTO, P. (Org.). *Ética*: Crise e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 95-163.

SILVA, M. P. S. *Mobilização da Escrita no Mestrado*: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARX, K. *O Capital*: Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

Manuais científicos consultados

BOOTH, W. C; COLOMB, G; WILLIAMS, J. *A arte da pesquisa*. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.