

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO

O discurso universitário materializado:
aprendendo a escrever o texto acadêmico

São Paulo
2010

MARIANA APARECIDA DE OLIVEIRA RIBEIRO

O discurso universitário materializado:
aprendendo a escrever o texto acadêmico

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2010

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.

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

375.105 Ribeiro, Mariana Aparecida de Oliveira
R484d O discurso universitário materializado : aprendendo a escrever o texto
acadêmico / Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro ; orientação Claudia
Rosa Riolfi. São Paulo : s.n., 2010.

106 p.

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

1. Escrita 2. Ensino superior 3. Discurso 4. Professores de ensino superior
I. Riolfi, Claudia Rosa , orient.

RIBEIRO, M. A. O. **O discurso universitário materializado**: aprendendo a escrever o texto acadêmico. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Cláudia Rosa Riolfi (orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª. Dra. Idméa Semeghini-siqueira (suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos (suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo (suplente)

Instituto Tecnológico de Aeronáutica

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A todas as professoras que participaram do meu processo de formação, em especial à Dely, Diva e Rosângela, porque me mostraram que os mesmos caminhos podem ser diferentes dependendo de quem os trilha;

À Professora Claudia Riolfi pelo exercício diário de reinventar o significado da palavra trabalho;

Ao Professor Valdir Barzotto que acreditou antes que eu mesma acreditasse;

À minha família pela formação sólida e por todo “amor gratuito” dado desde a mais tenra infância, em especial aos meus pais e irmãos;

À minha avó, exemplo de força que me acompanhará sempre;

Às minhas amigas Angela, Clara, Edilene e Jussara, companhias que me fizeram ver que “sonho que se sonha junto é realidade”;

Ao Geppep pela formação sólida, aos amigos inesquecíveis, que me ajudaram a tornar um esboço em texto;

Aos amigos Andressa, Emari, Enio, Suelen e Valéria por estarem sempre dispostos a ler, a discutir e auxiliar na escrita deste trabalho;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo auxílio financeiro; e

À Maria pelo material fornecido para esta dissertação.

Temos um defeito: a falta de originalidade. Quase tudo o que resolvemos fazer foi inspirado – digamos francamente, copiado – de modelos célebres. Se contribuímos com alguma novidade é sempre inevitável: os anacronismos ou as surpresas, os escândalos. Meu tio mais velho diz que nós somos como as cópias de papel-carbono, idênticas ao original, salvo que de outra cor, outro papel, outra finalidade. (CÓRTAZAR, 1964)

RESUMO

Nosso objeto de pesquisa são as transformações nas maneiras de um pesquisador em formação registrar por escrito sua lida com seu objeto de pesquisa. Para tal fim, comparamos o modo como uma mesma informante redigiu o embasamento teórico do seu trabalho, a metodologia adotada e a seção dedicada à análise de dados, em três textos diferentes: o relatório de iniciação científica, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado. Pressupomos que, para ser bem sucedido em sua formação, o pesquisador precisa aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação e, para além disso, aprender a localizar e a transmitir os seus impasses lógicos por escrito. Para mostrar como esta passagem se dá, recorreremos à noção de discurso como laço social cunhada por Jacques Lacan. Concluimos que, ao ser capturada pelo funcionamento do discurso universitário, a informante utilizou os meios necessários para aprender a escrever um texto socialmente validado em sua comunidade interpretativa.

Palavras-chave: escrita; discurso; ensino superior.

ABSTRACT

The transformations in the ways a researcher being formed registers his effort to apprehend in writing his object of study is our object of research. Therefore, we have compared how the same person wrote the theoretical basis of his work, methodology adopted and the data analysis section from three different texts: in her scientific initiation, a dissertation and doctoral thesis. We presuppose that, in order to be successful in her formation, the researcher needs to learn how to write in the models of the text adopted by the discursive community where he is being formed and, besides, needs to learn how to localize and transmit its impasses in the texts he writes. In order to show how this passage happens, we have recurred to the concept of discourse as a social link created by Jacques Lacan. We have concluded that, after being caught by the functioning of the university discourse, the informer of our research has utilized the necessary means to learn how to write a text which is socially validated in her interpretative community.

Key-words: writing; discourse; university formation

SUMÁRIO

Introdução	11
Reprodução vs produção de conhecimento: passar para outra coisa	17
Dois modos de utilizar as palavras: O discurso-corrente e o discurso como laço social	21
Um estudo de caso	25
Capítulo 1	
O discurso universitário no cenário institucional.....	28
1.1 “Tudo passa, tudo sempre passará”: a história das universidades.....	30
1.2 “Do jeito que já foi um dia”: A universidade no Brasil	35
1.2.1 Uma alteração importante: a inclusão da pesquisa	37
1.2.2 O curso de Letras	38
1.3 “Nada do que foi será”: as mudanças no mundo com relação ao saber	40
1.3.1 As instituições como ilhas do passado na contemporaneidade	43
Capítulo 2	
Os percalços de um percurso: predominância do imaginário sobre o simbólico	45
2.1 As formações imaginárias e o texto acadêmico	49
2.2 O relatório trocado em miúdos.....	51
2.3 Como e de que teoria eu lhe falo?.....	52
2.4 Como e de que método eu lhe falo? O privilégio dado à utilização de um dispositivo	56
2.5 Como e de que dados eu lhe falo?.....	58
Capítulo 3	
Textos que se sustentam: A subordinação do imaginário ao simbólico	65
3.1 A formação universitária: a inserção do jovem em uma ciência.....	65
3.1.1 Escrever o texto acadêmico: um processo sujeito a subjetividades.....	67
3.2 A dissertação de mestrado	69
3.3 Como e de que teoria eu lhe falo na dissertação de mestrado?.....	71
3.4 Como e de que método eu lhe falo na dissertação de mestrado?	75
3.5 Como e de que dados eu lhe falo?	78

Capítulo 4

O percurso de uma pesquisadora: servindo-se do saber já legitimado	82
4.2 A tese de doutorado	82
4.2.1 A informante frente a seu objeto de pesquisa: Introduzindo- (se)	84
4.3 De que teoria eu lhe falo na tese de doutorado?.....	89
4.3.1 Como eu lhe falo da teoria na tese de doutorado?	90
4.4 Como e de que métodos eu lhe falo na tese de doutorado?	92
4.5 Como e de que dados eu lhe falo na tese de doutorado?	95
Considerações finais.....	99
Referências bibliográficas.....	102

INTRODUÇÃO

[o que ouvia eram] palavras de conforto de esperança, muito bonitas em si, pena que com certo ar de usadas, de ditas muitas vezes, de gastas à força de soar e ressoar.

Quando abrir a porta e assomar à escada, saberei que lá embaixo começa a rua; não a norma já aceita, não as casas já conhecidas, não o hotel em frente; a rua, a floresta viva onde cada instante pode jogar-se em cima de mim como uma magnólia [...] [onde vou] arriscar minha vida enquanto avanço passo a passo para ir comprar o jornal na esquina. (CORTÁZAR, 1964).

Nossa sociedade destinou a função de formar pessoas para torná-las aptas à produção de conhecimento para, em especial, uma instituição: a universidade. Para que isso ocorra, esta instituição privilegia um ensino capaz de inserir aqueles que por ela são formados em uma dada discursividade, relacionada à prática de pesquisa e à formação de pesquisadores. Isto se depreende, por exemplo, dos documentos que descrevem as finalidades das três universidades estaduais paulistas,¹ disponíveis nos respectivos sites, e do texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Seu artigo 43 estabelece que o ensino superior tem que:

estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o homem e o meio em que vive e promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação.

Tendo em vista que um dos objetivos do ensino superior é “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos”, ressaltamos que muitas são as formas pelas quais o conhecimento produzido na universidade é disseminado. Nas ciências humanas, o mais usual é que isto se faça por meio do texto argumentativo, oral ou escrito. É por meio da argumentação que o pesquisador convence os outros a respeito da importância do seu trabalho. Quando um determinado conhecimento é produzido por alguém, ele deve colocá-lo à prova pelos seus pares, como por exemplo, nos concursos, defesas de tese, apresentação em congressos etc.

¹ Universidade de São Paulo (USP) - site: <http://leginf.uspnet.usp.br/>; Universidade de Campinas (UNICAMP) - site: http://www.sg.unicamp.br/docs/Estatutos_da_Unicamp.pdf; e Universidade Estadual Paulista (UNESP) - site: <http://www.unesp.br/servico/estatuto.pdf>.

Assim, podemos dizer que tão importante quanto a capacidade de produzir conhecimentos é aquela relacionada à possibilidade de sustentá-los junto à comunidade acadêmica à qual o pesquisador pertence ou quer se inserir. Pode-se dizer, portanto, que poder participar de uma dada discursividade é uma das finalidades mais importantes de uma formação. A capacidade de agenciar duas exigências está implicada nesse aprendizado:

- a) *pesquisar*: tarefa mais ampla de investigação para a geração de novos conhecimentos. Trata-se da execução da investigação, a seleção de um dado tema, o estabelecimento de um recorte, a coleta de dados, a seleção de bibliografia, o estabelecimento ou adoção de uma metodologia, a escrita do texto acadêmico etc; e
- b) *relatar a pesquisa*: tarefa mais restrita que implica argumentar pela pertinência de uma dada investigação. Inclui, portanto, a padronização formal do texto para que este seja aceito pelos seus pares. Refere-se mais a capacidade do pesquisador de fazer escolhas discursivas-textuais adequadas para a comunidade a que se submete do que ao ato de pesquisar em si.

Nesta direção, percebe-se a importância da formalização de um texto escrito como requisito parcial para obtenção de títulos. Diversas instituições de ensino superior solicitam trabalhos de finais de curso, conhecidos como TCCs, para que o título de graduação seja conferido. Do mesmo modo, na pós-graduação, deve-se escrever relatórios, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Não pensamos que a produção deste tipo de texto consista em uma tarefa secundária à formação do pesquisador propriamente dita. Ao contrário. Julgamos que é lícito afirmar que **aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação é tarefa constitutiva da formação do pesquisador.**

As discussões no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) têm mostrado que realizar as ações necessárias para essa conquista não é uma tarefa fácil. Poderíamos inclusive afirmar que o reconhecimento social de uma produção tende a ser garantida na medida em que o aprender a pesquisar e o relatar a pesquisa forem considerados como tarefas ligadas.

No presente trabalho, visamos a mostrar como o processo de aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação materializa-se no final de diversas etapas da formação de um pesquisador nas ciências humanas. Neste sentido, tomamos os trabalhos de conclusão de curso (o relatório de iniciação científica, a dissertação

de mestrado e a tese de doutorado) no estatuto de uma prova material e documental de um percurso realizado, do qual se pode depreender diferentes estados de aproximação do sujeito com relação aos conhecimentos produzidos na época de sua formação e com seu próprio escrito.

Ao privilegiar o relato da pesquisa, aproximamos-nos das reflexões de Lachnitt (2004, p. 176) a respeito do papel do ato de escrever para a reflexão intelectual. Após ter analisado seis versões de textos relatando uma experiência científica, produzidos por alunos de 17 anos, concluintes do equivalente ao ensino médio na França, a autora pôde perceber que a “escrita revela, então, em suas ratas, o que o escritor pensava ter compreendido, mas não tinha. Isso autoriza a pensar que a escrita permite aos alunos se dar conta de seu grau de compreensão, e simultaneamente da incompreensão do fenômeno”.

Compartilhando da reflexão feita por Lachnitt², sustentamos que a escrita, por revelar a compreensão ou incompreensão de um pesquisador sobre sua pesquisa, é capaz de alterar a relação daquele que escreve com seu texto e com o próprio ato de escrever. Desse modo, agenciar as exigências universitárias da produção do conhecimento de forma sustentada o suficiente para obter reconhecimento de seus pares não parece poder ser considerada uma ação meramente burocrática. Trata-se de um processo que tem efeitos bastante consistentes na vida de alguém. Quando um texto consegue ser alvo de apreciação positiva por parte da comunidade acadêmica, alça quem o escreveu para outro patamar, diferencia-o das tantas outras pessoas que encararam sua escrita na qualidade de uma obrigação a mais.

Neste sentido, a distinção feita por Grigoletto (no prelo, p. xx) entre a escrita burocrática e escrita mobilizadora importa. Segundo a autora, o primeiro modelo de escrita gera uma produção escrita dogmática, já que “se limita[m] a tentar atender o que o ‘mestre’ (os mestres da teoria, o orientador, a instituição) supostamente quer”. Enquanto o segundo tipo de escrita, por resultar da implicação do sujeito com o saber, “mobiliza os textos lidos e as teorias estudadas de modo a compor novos mosaicos, novas configurações de sentido no interior do trabalho de análise e reflexão de uma pesquisa”.

Escrever em uma instância institucional é, portanto, uma tarefa na qual estão pressupostos os cerceamentos das formas de expressão, que passam a ser controladas por dispositivos externos ao texto, inerentes ao próprio funcionamento institucional. Foucault (1970) sistematiza e denomina esses dispositivos por “procedimentos de controle”, pois segundo o autor eles controlam, regulam e determinam a produção dos discursos. O autor

² Op. cit.

considera a existência de dois tipos de procedimentos: os de origem interna, que tratam a respeito da estrutura do discurso, e os de origem externa ao discurso. Como trataremos aqui as distinções a respeito do que seria escrever dentro de uma instituição como a universidade, interessa-nos tratar dos procedimentos de controle externos.

Segundo ele, os três procedimentos de controle externo funcionam como sistemas de exclusão, já que coíbem a enunciação de determinados discursos. Eles são: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade da verdade. O primeiro dispositivo indica que há alguns dizeres que não devem ser enunciados, já o segundo refere-se ao fato de que o louco tem sua palavra considerada como nula e, portanto, é segregado socialmente. Por fim, a vontade da verdade é um procedimento que se constitui pela *oposição do verdadeiro e do falso* e recebe esse nome por ser um procedimento que cria a pretensão de alcançar um saber verdadeiro, pertencente a poucos detentores desse saber. Transposto para o contexto desta pesquisa, notamos que este procedimento nos alerta para o fato de que todo e qualquer discurso que não for proferido por sujeitos pertencentes à instituição na qual eles se inserem serão julgados de forma errônea.

Dessa forma, é preciso ressaltarmos que aprender a escrever dentro de uma instituição implica submeter-se aos procedimentos de controle externo e interno do local onde esses discursos são produzidos. O último procedimento sistematizado por Foucault(1970) alerta-nos ainda que para ter seu discurso validado é preciso “dominar” os saberes já legitimados por esta instituição. Ou seja, escrever em uma instituição é correlato a assujeitar-se, pelo aprendizado desses saberes, ao seu discurso vigente.

Pode-se ver um exemplo disso na pesquisa empreendida por Fabiano (2004), que analisou a produção de trabalhos de finais de curso de graduandos de uma universidade pública. A pesquisadora constatou que a escrita desses jovens estava submetida a um modelo, a um gênero, sem chegar a se constituir como espaço da produção de conhecimento, como se vê no prefácio, assinado por Renata Marchezan (2004, p. 17):

Pôde-se localizar, nos textos, a preocupação com a adequação a um gênero, que parece ser considerado de maneira estática, e não – constatou-se – como resultado de um processo de produção único e singular, que, em tensão com a obediência a normas, com o já estabelecido, também pode caracterizar toda pesquisa.

A afirmação feita por Marchezan, a respeito dos dados de Fabiano, denuncia a ausência de uma tensão necessária à escrita de um texto acadêmico: por um lado, a singularidade, por outro, a necessidade de respeitar modelos. Este assunto foi alvo de

interesse de Riolfi (2008), para quem o processo de criação é regulado por duas vertentes que estão em constante tensão: a cultural (que tende para o uno) e a subjetiva (que o estilhaça e o refrata). Assim sendo, submeter-se a uma cultura, significa aceitar um conjunto de regras que possam cercear o dizer.

Parecer submeter-se às regras da cultura não é sinônimo de fazê-lo. Há quem não se submeta a elas, embora simule fazê-lo. O caso mais extremo é o plágio. Existe, também, uma gama de produções de acordo com as regras da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) (ou similares), que não chegam a se configurar como uma criação, posto que são assinadas por pessoas que não se dispõem ao trabalho necessário à produção intelectual, ou, ainda se encontram em estágios muito iniciais de sua formação.

Para além do que se pode observar em uma superfície textual correta do ponto de vista formal existem diferentes motivações para a escrita. É possível utilizar palavras para simular a produção de um conhecimento; para simular ser o autor de um conhecimento já produzido; para tentar relatar o conhecimento que de fato produziu; para ser bem sucedido em partilhar conhecimentos produzidos com os seus pares.

Dessa forma, para evidenciar o processo de aprendizado de escrever o texto acadêmico por meio do cotejamento de trabalhos escritos por uma mesma pessoa ao longo de sua formação, é necessário ir além da consideração dos aspectos formais envolvidos na apresentação do trabalho. Trata-se, portanto, de interrogar qual é a relação que um sujeito mantém com as palavras que escreve.

Essa investigação justifica-se, uma vez que ao examinarmos as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas no Brasil nos últimos dez anos³, constatamos que são raríssimas as pesquisas que versam a respeito da relação que o pesquisador mantém com sua escrita. A maioria dos trabalhos ou tematiza apenas a correção formal dos textos ou os tomam como pretexto para analisar outra coisa. Ao analisarmos as 400 primeiras ocorrências de 938 trabalhos que respondiam à palavra-chave “texto acadêmico” no banco de teses da CAPES, por exemplo, notamos que apenas cinco tratam, como é o nosso caso, da escrita do texto acadêmico.

Examinando-os mais detidamente, constatamos que nenhuma destas produções toca a relação do sujeito com os dados, com o método e com a teoria escolhidos para realizar a

³ Referimo-nos aos dados obtidos por meio do sistema de busca de quatro bancos de dados de trabalhos acadêmicos: o banco de teses da Universidade de São Paulo (USP), o banco de teses da Universidade de Campinas (UNICAMP), o portal de teses Domínio Público da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). As palavras-chave utilizadas por nós foram *texto acadêmico* e *escrita universitária*.

pesquisa. Os trabalhos de Ribeiro (2005) e Bezerra (2001, 2006) consideram que o aprendizado da escrita do texto acadêmico resume-se a sua adequação a um gênero. Por sua vez, Cristianni (2002) e Canonice (1999) analisam produções de graduandos em Letras para verificar se elas apresentam coesão e coerência. O único trabalho encontrado por nós que tematiza a relação do sujeito com sua escrita é o de Martins (1997), do banco de teses da Unicamp.

Analisando produções de quatro alunos do curso de Letras, Martins⁴ acompanha o processo de “refinamento” dos recursos linguísticos que marcam a intertextualidade em três trabalhos e uma entrevista de um mesmo autor. A pesquisadora tem, ainda, como objetivo verificar elementos que indiquem a singularidade dos sujeitos analisados, porém, ao invés de apreender esses indícios dos textos escritos, ela recorre às entrevistas versando a respeito da história de escrita dos alunos.

Tendo em vista o exposto, pensamos poder afirmar que a novidade eventualmente trazida pelo presente trabalho está no seu foco: as alterações da relação que um sujeito estabelece com os dados, com o método e com a teoria utilizados para realizar a investigação ao longo de sua formação. Como tomamos como *corpus* os relatórios finais de pesquisa de uma mesma informante, acompanhamos um processo de escrita por mais de dez anos, o que nos permitiu cernir, com maior cuidado, os passos dados por ela na direção de construir um relatório final de pesquisa que divulgue os resultados de suas investigações e se sustente entre seus pares.

Escolhemos comparar trabalhos escritos em momentos diferentes por uma mesma informante, pois acreditamos que o ato de escrever pode alterar a relação inicial que um sujeito mantinha com seu trabalho. Dessa forma, partilhamos do ponto de vista de Barré de Miniac (2000, p. 33), para quem

Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres. Cette production « hors de soi » nécessite une prise de distance par rapport aux informations et contenus écrits, et, dans le même temps et le même mouvement, contribue à cette prise de distance. L'instant de l'écriture est complice : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De cet point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances sur elle-même et sur le monde.⁵

⁴ Op. cit.

⁵Escrever é produzir um objeto, uma marca material, quer dizer, dar a ver este objeto a si mesmo e aos outros. Esta produção “fora de si” necessita uma tomada de distância com relação às informações e aos conteúdos

Nesse sentido, a diferenciação entre produção de conhecimento e reprodução é uma distinção fundamental a este trabalho.

REPRODUÇÃO VS PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: PASSAR PARA OUTRA COISA

Nesta seção, trataremos de duas formas possíveis de o sujeito lidar com o outro e com a sua escrita. Para tanto, tomaremos como referência a definição que Allouch (1995) faz da *saúde mental*; as quatro posições subjetivas possíveis com relação ao saber descritas por Forbes (1996) e a diferença de *reprodução e ética da repetição do real* feita por Riolfi (1999).

Segundo Allouch (1995, p. 8), tem saúde mental aquele sujeito que consegue, em suas palavras, “passar para outra coisa”. Esta afirmação nos leva a querer refletir a respeito das condições necessárias para poder fazer isso, e, novamente, encontramos a resposta em suas palavras. Para o autor: “[se há] uma chance de se **passar para outra coisa**, esta só poderia advir passando-se, ainda uma vez, pela coisa do outro – o que equivale a acrescentar-se a ela.”

Desdobremos a afirmação de Allouch. Para ter saúde mental, isto é, para poder criar, é necessário: 1) passar “pela coisa do outro”, ou seja, submeter-se às regras da cultura. Diante do conhecimento socialmente organizado, é necessário, em primeiro lugar, uma atitude de submissão; 2) acrescentar-se à coisa do outro, isto é, ir além do já dito. A segunda afirmação indica que só é possível passar dessa submissão ao conhecimento advindo do outro, acrescentando algo a ele. “Passar para outra coisa” nomeia, portanto, a ação daquele que consegue passar pelo outro de forma a adquirir a própria palavra.

Assim, enquanto a reprodução de conhecimento caracteriza-se por uma submissão ao outro, a produção demanda um acréscimo. Para discorrer a respeito da natureza deste

escritos, e, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, contribui para esta tomada de distância. O momento da escrita é cúmplice: ele mobiliza os saberes sobre a língua e também as lembranças, os conhecimentos adquiridos e construídos sobre o mundo material e social, as capacidades de raciocínio, de julgamento sobre este mundo, ao mesmo tempo em que este instante de escrita é um lugar de construção e de elaboração destes saberes, destes conhecimentos, destas formas de raciocínio e de julgamento. Deste ponto de vista, a escrita é um lugar de organização e de reorganização, de mobilização e de construção de conhecimentos sobre ela mesma e sobre o mundo. (Tradução nossa).

acréscimo, lançamos mão do trabalho de Forbes (1996), para quem as posições subjetivas possíveis com relação ao saber são quatro:

- a) **autor conceitual ou nocional:** trata-se da posição daquele que, por assumir uma posição ética diante do seu não saber, consegue agenciá-lo de forma a criar uma nova forma de ver;
- b) **autor comentador:** trata-se da posição daquele que, mesmo dentro de uma dada rede, consegue ir além dela, criando uma nova forma de ver sobre o que já foi produzido pelo autor conceitual;
- c) **crítico:** trata-se da posição daquele que, frente a um texto científico, ou produção ensaística, age de modo análogo ao crítico literário; e
- d) **idiota** (palavra que tem “idem” na sua raiz): trata-se da posição daquele que, não conseguindo “por de si”, aliena-se ao outro, fazendo-se idêntico a ele. O termo não deve ser tomado no sentido habitual do insulto na língua corrente.

Para explicar como cada uma destas quatro posições com relação ao saber são construídas, Forbes⁶ afirma que não se trata de uma maior ou menor qualidade de raciocínio de uma pessoa, mas sim, correlaciona-as com os diferentes endereçamentos que cada um deu às suas questões, normalmente consideradas pelos outros como besteiras. O psicanalista brasileiro afirma que, quando as questões pessoais de alguém são tratadas por uma ética, geram um autor; mas, quando são tratadas por um ideal, geram um saber genérico que nada diz daquele que escreve.

A reflexão de Riolfi (1999) vai na mesma direção. Para ela, existem duas formas de um sujeito lidar com a sua produção:

- a) a *via da reprodução*: consiste na reprodução de palavras de ordem ditas por um dado autor por parte de alguém que está pautado em um imaginário de saber. A não percepção da falta por parte de quem escreve ancora-se fortemente na crença da existência de um outro (um autor, uma teoria, um posicionamento político etc.) que possui todo saber. Nessa produção “nada liga o que é produzido a quem produz. Neste sentido, mesmo que para a academia haja a produção de algo novo, trata-se de uma

⁶ Op. cit.

reprodução, pois se reproduz a palavra que é de um outro, não relacionada com aquele que a veicula.” (RIOLFI, 1999, p. 70).

- b) *ética da repetição do real*: consiste na insistência de construir um modo de dizer que permita a alguém bordejar os seus impasses e, ao fazê-lo, construir modos de passar no mundo a sua singularidade. Diante do conhecimento que falta, de seu ponto cego, o sujeito assume uma posição ética: radicaliza a incompletude constitutiva de todo sujeito. Trata-se de assumir uma posição ética diante de um dado conhecimento, encontrando um lugar de filiação por meio do cotejamento das palavras de diversos autores compreendidos dentro de um sistema. Aqui, o sujeito não faz uso de saberes já legitimados para tamponar o que não sabe, mas, sim, insiste na possibilidade de invenção.

Retomando as posições subjetivas do sujeito diante do saber propostas por Forbes (1993), notamos que enquanto as três primeiras posições subjetivas (autor conceitual; autor comentador e crítico) nomeiam posições subjetivas de um pesquisador que atua pela ética da repetição do real e que, portanto, é capaz de produzir, a última posição (idiota) nomeia um pesquisador que atua pela via da reprodução.

Desta diferenciação aplicada à formação dos professores e dos pesquisadores deriva-se a existência de dois tipos de formação possível: uma formação cuja mediação é predominantemente imaginária e uma formação cuja mediação é predominantemente simbólica. A primeira é uma mediação pela imagem, pelo que é possível ser inferido pelos cinco sentidos humanos e conseqüentemente, por seu caráter de imagem, é tomado como um todo, um bloco. A segunda mediação é a mediação pelo simbólico, pelo significante.

Lacan (1972) utilizou-se do nó borromeano para explicar a existência de três registros indissociáveis a toda a ação humana: o simbólico, o imaginário e o real. O imaginário possui relação com o ideal e com o que é apreensível por meio dos órgãos do sentido, ele especifica a relação dual na qual uma imagem se perfila no outro, nos moldes de uma captação. O simbólico refere-se aos códigos estabelecidos socialmente, às normas, à lei combinatória que organiza os significantes e sua circulação na cultura. Ele está relacionado com o dizer, com a possibilidade de distinção e hierarquização dos elementos organizados em um dado sistema. Por real compreendemos o registro do que está além da possibilidade de captação por meio do imaginário e do simbólico. Relaciona-se com a impossibilidade e com a contingência.

Exemplificando as definições para o contexto da presente pesquisa, notamos que, na confecção de um texto acadêmico, os três registros deveriam ser mobilizados. Em um texto

poderíamos elencar como pertencentes ao registro do imaginário a diagramação, as margens, o espaçamento, fonte, qualidade do papel, o uso de negrito, itálico, ou seja, uma série de fatores que podem garantir uma “boa aparência”.

Apontamos como pertencentes ao simbólico, recursos como: o estabelecimento de conexões lógicas, uma progressão temática, uma textualização etc. Por fim, poderíamos considerar pertencente ao real todo o excesso não passível de ser analisado. No caso de um texto escrito, podemos encontrar em uma das suas muitas versões⁷ um ato falho que pode representar um excesso, na medida em que revela algo inscrito anteriormente em outro lugar, onde estava inconsciente, mas que transposto para o escrito é capaz de quebrar a linearidade e vir à tona.

Porém esse excesso também pode se manifestar em um texto sob a forma de um estilo. Quando lemos vários livros de um mesmo autor de literatura, por exemplo, conseguimos notar a existência de um estilo, porém apontar quais seriam as marcas lingüísticas mais presentes seria praticamente impossível, já que há sempre algo, que não há como apontar, mas que se inscreve de alguma forma. Nesse sentido, esses indícios estilísticos estariam não só na forma empregada, nem no conteúdo do que é narrado, mas é algo que permeia o texto todo.

É o registro do real que nos alerta para a existência da incompletude. Um texto nunca será completo, porque haverá sempre algo indizível, que não estará escrito no texto. Encontrar um estilo refere-se primeiramente a esse sentir-se incompleto, pois enquanto pensarmos que o outro é aquele que possui todas as respostas não há como inscrever uma marca. Dessa forma, acreditamos que a formação pode ser possibilitadora do encontro do sujeito com esse estilo, porém, isso só é possível se o formador, professor-orientador, partir do pressuposto de que não existe completude. É necessário que tanto o pesquisador em formação, quanto o formador pautem-se em uma ética da repetição do real, para que haja produção.

Transpondo essas mediações para a formação do pesquisador, notamos que este pode ter uma formação imaginária, que produz um ser incapaz de inserir-se em um dado sistema de valores. Trata-se de um amontoado de palavras que nada dizem. Na sua produção escrita sustentamos que haverá um espelhamento dessa formação. Teríamos então uma escrita que não remete a um sistema, uma produção desarticulada, mas que cria uma imagem de todo, apesar de não se sustentar em uma visão mais detida.

Com a internet, esse tipo de trabalho tornou-se cada vez mais comum. Há, por exemplo, alunos que recortam e colam textos de diversos autores da internet, sem nem saber a

⁷ Acreditamos ser mais fácil encontrar um ato falho em um texto acadêmico em suas versões de rascunho, visto que a passagem por inúmeras revisões até a versão final acaba por apagar esses resquícios.

filiação teórica dos autores, nem a autoria do texto e agrupam tudo dando a impressão de um texto escrito em nome próprio.

Já uma formação pelo simbólico seria capaz de inserir um sujeito em um dado sistema de valores, em um discurso. Inserir-lo nessa rede pressupõe uma filiação a autores, ao orientador, a correntes teóricas. Enfim, que ele minimamente seja capaz de encontrar um lugar dentro desse sistema.

Encontrar um lugar num sistema exige do sujeito manter uma relação com as palavras que seja além da imaginária. Neste sentido, interessa-nos investigar alguns dos modos pelos quais um sujeito pode se relacionar com suas palavras.

DOIS MODOS DE UTILIZAR AS PALAVRAS:

O DISCURSO-CORRENTE E O DISCURSO COMO LAÇO SOCIAL

No período de sua obra dedicado à releitura dos textos clássicos freudianos, Jacques Lacan aproximou-se da lingüística. No Curso de Lingüística Geral, proferido por Saussure em 1907, 1908 e 1910, momento fundador da lingüística moderna, vê-se que o principal conceito desta ciência é o de signo lingüístico.

Saussure (1916) substitui o conceito de palavra pelo de signo lingüístico, afirmando que este pode ser representado pela seguinte figura:

Significado
—————
Significante

O termo significado refere-se ao conceito expresso por um dado significante, já significante é a imagem acústica de um signo lingüístico, refere-se não propriamente ao som, mas a percepção que primeiro nos chega. Segundo o autor, o signo é formado por esses dois elementos, que “estão intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 1916, p.80). Assim sendo, a palavra tem uma dupla face: uma é acessível por meio dos órgãos do sentido (o significante) e outra deve ser socialmente construída (o significado).

Para explicar como significante e significado se relacionam, Saussure (1916) levanta duas hipóteses distintas. Em um primeiro momento, no início de seu curso, afirma que a relação estabelecida entre significante e significado é arbitrária, já que, nada, em uma dada

seqüência sonora permite inferir uma relação com a imagem acústica, que o representa. No segundo momento, Saussure lança mão do conceito de valor lingüístico. De acordo com esse conceito, o valor de um signo dentro de um sistema é estabelecido por meio da comparação entre os demais signos que o compõem; por meio da relação de semelhança e dessemelhança entre os termos.

Para explicar melhor a noção de signo lingüístico, Saussure utiliza a metáfora do jogo do xadrez. Segundo o autor uma peça de um jogo de xadrez só tem valor dentro dele, dentro das condições do jogo e da casa que nele assume. Da mesma forma, o autor afirma que uma peça perdida, como por exemplo, um cavalo pode ser substituído por outra peça desde que esta assuma no jogo o mesmo valor.

O conceito de valor lingüístico nos interessa porque contraria a noção da arbitrariedade do signo, dando destaque ao significante. Mobilizar a noção de valor lingüístico na reflexão a respeito das produções acadêmicas livra-nos de recorrer a uma concepção essencialista segundo a qual bastaria uma coisa ganhar o nome “x” para equivaler a ele. Assim, podemos perceber que não basta uma produção chamar-se, por exemplo, “dissertação de mestrado” para que, por esta mera nomeação, possamos crer que ali encontra-se produção de conhecimento. Para poder ir além da designação, precisamos correlacionar uma obra com suas condições de produção. Por este motivo, recorreremos à psicanálise de orientação lacaniana, na qual está implícito o conceito de valor lingüístico, tal como proposto por Saussure.

Lacan (1972) distingue dois modos de utilização da linguagem pelos seres falantes: o discurso como laço social e o discurso-corrente (discurso comum). Enquanto o último não produz efeitos de deslocamento sobre o sujeito, o primeiro o transforma, inserindo um sujeito em um dado modo de funcionamento.

Segundo Lacan, é possível mostrar como um determinado laço social está estruturado dando a ele uma representação gráfica. No seminário XVII (1969-1970), estabelece a estrutura que é comum aos quatro tipos de laço, conforme o quadro 1, a seguir:



Quadro 1. Estrutura dos quatro discursos

Em cada um dos quatro lugares (*agente, outro, verdade e produção*) podem ser inscritas quatro diferentes letras: **S1**, o significante mestre; **S2**, a bateria dos significantes; **\$**, o sujeito dividido; e **a**, o objeto que restou da operação significante sobre um corpo.

Com quatro lugares e quatro letras, que rodam no sentido horário, Lacan (1969-1970, p. 158-159) formaliza quatro discursos, definindo-os do seguinte modo:

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, posso me dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se insere seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que está fazendo.

Eles são: o discurso do mestre; o discurso da histérica; o discurso do analista e o discurso universitário.⁸ Apresentamos seus matemas no quadro 2, que se segue:

Discurso do mestre	Discurso da histérica	Discurso do analista	Discurso Universitário
$S1 \rightarrow S2$	$\$ \rightarrow S1$	$a \rightarrow \$$	$S2 \rightarrow a$
$\$ \blacktriangle a$	$a \blacktriangle S2$	$S2 \blacktriangle S1$	$S1 \blacktriangle \$$

Quadro 2: Matemas dos quatro discursos formalizados por Lacan

Riolfi (1999, p. 196) considera que “cada um dos discursos é uma diferente maneira de causar um sujeito como efeito”. Assim sendo, no que segue, mostraremos qual posição o sujeito ocupa em cada um dos discursos.

- ✓ *Discurso de Mestre:* o sujeito está na posição de verdade. Essa configuração dá a ver que o sujeito oculta a verdade de sua divisão, querendo se fazer representar como se fosse uno.
- ✓ *Discurso da histérica:* o sujeito dividido está na posição de agente. Estabelece uma organização de suas falas a partir da demonstração do mal estar gerado por sua divisão.

⁸ É importante salientar que esses nomes não se referem nem ao local de sua enunciação e nem ao sujeito que enuncia, mas, sim, ao tipo de laço estabelecido pelos sujeitos.

- ✓ *Discurso do analista*: o sujeito está na posição de outro. Revela que, neste tipo de laço, a expressão subjetiva é deixada ao outro, isto é, ao interlocutor.
- ✓ *Discurso universitário*: o sujeito ocupa a posição de produção. Isso determina que o que se produz é um sujeito de acordo com o saber vigente, visto que, neste tipo de laço, o saber ocupa a posição de agente.

Posto isso, lembramos que o *corpus* privilegiado por nós neste trabalho foi produzido na instituição universitária. Uma análise prévia mostrou, inclusive, fortes indícios de que a referida produção ancorava-se no discurso universitário. Assim, torna-se necessário examiná-lo com maior detalhamento. Vejamos como os lugares estão ocupados:

- o lugar de *agente* está ocupado por **S2**, a bateria dos significantes, o saber articulado. Isso mostra a tônica deste enlaçamento, no qual os sujeitos se unem em torno de uma missão comum: a de propagar o saber já consagrado;
- o lugar de *outro* está ocupado por **a**, o objeto causa de desejo, que restou da operação significativa sobre um corpo. Isso mostra que, neste laço, a tendência é o sujeito atender às demandas de quem ocupa uma posição externa ao discurso, como, por exemplo, as empresas;
- o lugar de *produto* está ocupado por **\$**, o sujeito dividido. Isso aponta para o fato de que, neste enlaçamento, o sujeito produzido está de acordo a um saber articulado previamente estabelecido; e
- o lugar de *verdade* está ocupado por **S1**, o significante mestre. Isso denota que, no discurso universitário, os novos saberes devem ficar recalcados para que se continue transmitindo os consolidados.

Na prática, pode-se dizer que, quando um pesquisador em formação assujeita-se ao discurso universitário, ele substitui as relações mediadas pelo discurso comum por aquelas mediadas pelo saber.

Ressalte-se que o matema do discurso universitário é composto por duas frações. O primeiro par, da esquerda, é correspondente a quem profere as palavras organizadas neste enlaçamento, ou seja, os representantes institucionais da universidade. A segunda fração, do lado direito, é correspondente a quem recebe as palavras organizadas neste enlaçamento, ou seja, os alunos. Dessa forma, inferimos que cabe ao aluno a função de formar-se de acordo

com o saber já legitimado. Trata-se de submeter-se aos procedimentos de controle externo e interno (FOUCAULT, 1970) da instituição em que se forma. Para isso é preciso recalcar os novos saberes, os novos significantes. É o assujeitamento por parte do aluno que sustenta a utilização de modelos culturais.

As distinções estabelecidas até aqui apontam que: 1) a submissão ao outro implica na entrada em um discurso, enquanto laço social. Dessa forma, há pelo menos quatro formas de lidarmos com essa alteridade e de posicionarmos-nos enquanto sujeito; e 2) a submissão a um discurso é condição necessária, mas não suficiente para a produção de conhecimentos.

No caso do discurso universitário, aquele que não entra nele perde-se na inocuidade da utilização fática da linguagem, do discurso comum, já que continua repetindo um mesmo blá-blá-blá. Quando entra nele, organiza e estrutura o seu pensamento, podendo fazer trocas mais qualificadas com os seus pares.

Posto isso, tornou-se necessário investigar a passagem do discurso comum para o discurso universitário, o que faremos por meio de um estudo de caso.

UM ESTUDO DE CASO

A primazia do caso se origina da mesma exigência formulada por Freud a propósito da interpretação das imagens do sonho. Assim como essas imagens devem ser tomadas uma por uma, o mesmo ocorre com os casos. Freud leva as coisas tão longe que aconselha o psicanalista, como se repete com frequência, abordar cada caso sem levar em conta o que acredita ter aprendido com outros casos. (GINZBURG, 1998)

Ao longo desta dissertação de mestrado, visamos a mostrar como uma informante paulatinamente passou a ter suas produções regidas pela lógica do discurso universitário. Para tal fim, tomaremos como objeto de análise trabalhos de uma mesma informante, denominada Maria, que fez formação na área de Letras, mais especificamente a graduação, o mestrado e o doutorado em instituições diferentes, mas sempre em universidades públicas no interior de São Paulo. Maria é professora universitária desde 1991. Tinha cerca de trinta e cinco anos quando terminou o doutorado. Todo o material utilizado para fins da pesquisa que deu origem a este trabalho foi doado por ela.

Sustentamos neste trabalho, que ter suas produções regidas pelo discurso universitário é correlato a submeter-se a discursividade majoritária da instituição onde o pesquisador se

forma. Isso implica abandonar uma lógica individual para uma que se sustente entre seus pares. É a passagem de uma posição predominantemente imaginária, para uma predominantemente simbólica.

Nossa hipótese de trabalho é, portanto, aquela segundo a qual **ter as produções regidas pela lógica do discurso universitário implica em assumir a segunda posição – a predominantemente simbólica – ao confrontar-se com a teoria, o método e os dados que utiliza para realizar suas pesquisas acadêmicas.**

Assim sendo, a pergunta de pesquisa que norteia a escrita desta dissertação de mestrado é: tomando-se três documentos que formalizam pontos de parada na trajetória de um pesquisador em formação, o que se pode dizer do modo como ele registra por escrito sua lida com: a) os dados que irá analisar, b) a teoria que embasará seus trabalhos; e c) o método utilizado para coleta e análise de dados para inserir-se em uma área de conhecimento?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é refletir a respeito das transformações na relação que um profissional em formação na área de Letras, em universidades públicas de São Paulo por mais de dez anos, de 1989 a 2002, mantém com as palavras que escreve ao relatar os resultados de pesquisa. Visaremos a evidenciar a passagem de um momento no qual o texto escrito está inscrito em um registro cuja mediação é predominantemente imaginária para outro, no qual o texto escrito está assentado em um registro em que a mediação é predominantemente simbólica.

Por sua vez, os objetivos específicos são:

- a) mostrar as sucessivas aproximações que o informante faz entre a sua palavra escrita e a discursividade da área que se propõe a estudar ao longo de seus anos de formação; e
- b) correlacionar a estrutura descrita por Jacques Lacan em termos de discurso universitário com a produção empírica tomada por nós como objeto de análise.

Para reconstruir o percurso em direção ao discurso universitário empreendido pela informante, organizamos a dissertação em quatro capítulos. No capítulo um, recuperaremos a história das universidades, da sua fundação até a pós-modernidade, procurando inferir que mudanças ocorreram nessa instituição para elucidar as condições de produção dos trabalhos acadêmicos na universidade enquanto instituição.

No capítulo dois, mostraremos como, neste momento inicial de sua formação, a informante ainda não construiu uma visada predominantemente simbólica ao analisar os

dados. Para tanto, nosso foco é a análise de dados, a teoria utilizada e a metodologia empregada pela informante em seu relatório de iniciação científica.

No capítulo três, por sua vez, mostraremos um momento de transição entre uma visada predominantemente imaginária e a simbólica. Para tanto, nosso foco é a análise de dados, a teoria utilizada e a metodologia empregada pela informante em sua dissertação de mestrado.

Finalmente, no capítulo quatro, mostraremos como se configura a produção escrita em um momento em que Maria já se insere simbolicamente entre seus pares. Assim, investigaremos como se dá a análise de dados, o método selecionado e a teoria que embasa sua tese de doutorado.

CAPÍTULO 1

O DISCURSO UNIVERSITÁRIO NO CENÁRIO INSTITUCIONAL

[...] E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar de honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder é de nós, só de nós, que ele advém.” (FOUCAULT, 1970)

Na introdução desta dissertação observamos que aprender a escrever nos moldes da comunidade discursiva onde se realiza a formação é tarefa constitutiva da formação do pesquisador. Isto ocorre quando o pesquisador consegue inserir-se no discurso hegemônico da instituição em que se forma. Ao analisar o discurso universitário, notamos que esse discurso caracteriza-se justamente por formar um sujeito de acordo com os saberes já legitimados. Dessa forma, conseguir legitimar sua produção pelos seus pares na instituição universitária é correlato a inserir-se no discurso universitário.

Nesse sentido, neste capítulo interessa-nos investigar a universidade, lugar onde mais ordinariamente o discurso universitário é sustentado. Para tanto, lançaremos luz na universidade enquanto instituição, focalizando alguns dos modelos que, no início da década de 70, funcionavam como metas a serem alcançadas, sua história, no mundo e no Brasil, e, finalmente, sua inserção na sociedade contemporânea.

Posteriormente, após retrarmos a universidade enquanto instituição, abordaremos as transformações que ocorreram no mundo em relação ao modo como o saber é transmitido e como essas alterações modificaram os sujeitos expostos a ele e a instituição que o transmite.

Sustentamos que estas alterações foram frutos da passagem de uma sociedade moderna para uma pós-moderna. Nesta passagem, verificamos a seguinte mudança: se, anteriormente, simbólico e imaginário predominavam sobre o real, hoje, real e imaginário parecem predominar sobre o simbólico. Dufour (2005) chama esse processo de “dessimbolização”. Em linhas gerais, trata-se, portanto, do declínio do registro simbólico e de suas conseqüências.

Nesse sentido, interessa-nos, especialmente, verificar quais os impactos dessas modificações nas instituições cuja missão é a conservação de um saber e a sua transmissão para as novas gerações, em especial a universidade. De forma geral, poderíamos pensar na

existência de dois modelos universitários, emblemáticos dos dois modelos de sociedade abordados. Contudo, ao analisar o modo de funcionamento da universidade contemporânea, Wolff (1993) depreende a existência de quatro ideais que, no fim da década de 60, em alguma medida, funcionavam como metas a ser alcançada por diferentes instituições e que podem ser adotadas até hoje.

Segundo ele, o primeiro modelo é tirado da história da universidade; o segundo modelo aponta a conjuntura atual, o terceiro é uma projeção futura e o último um anti-modelo, a saber: 1) a universidade como santuário de saber, 2) a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais, 3) a universidade como agência de prestação de serviço e 4) a universidade como linha de montagem para o homem do sistema.

1) *A universidade como santuário de saber:* Trata-se de um modelo baseado nas primeiras universidades. Faz alusão à instituição como algo intocável, distante da realidade. Denuncia a existência de uma tradição, de um conjunto de textos passível de ser transmitido. O papel da universidade seria o de introduzir os alunos no diálogo com a tradição. A universidade que personifica esse ideal é concebida como uma comunidade de intelectuais e estudantes que palestram sobre uma literatura em comum. Segundo o autor, esse modelo universitário é possivelmente auto-governado por professores e alunos, dada a relação estabelecida entre eles. A universidade de Bolonha, a primeira ocidental, é um exemplo desse ideal.

2) *A universidade como campo de treinamento para as profissões liberais:* Refere-se ao modelo atual de formação e mesmo ao ideal que deu origem à primeira universidade no Brasil. As primeiras instituições criadas com o objetivo de formar profissionais foram as faculdades de direito e medicina, na Europa do século XII e XIII. Foram muitas as críticas tecidas a este modelo de formação na sua implantação. A crítica ancorava-se, principalmente, no destoar do ideal de universidade criado anteriormente; o ensino que antes era pautado em um modelo clássico, nas artes liberais, encontrou uma finalidade ligada à técnica, o que era inconcebível aos intelectuais da época.

3) *A universidade como agência de prestação de serviço:* De acordo com Wolff, este é o ideal futuro de universidade. A universidade passa a ser uma agência de prestação de serviços e, como tal, deve atender a demanda do Estado, já que esse é o

financiador dessa instituição. Atender esta demanda pode significar preencher lacunas que, desde a fundação das universidades, se fizeram presentes, como por exemplo: a grande discrepância do número de jovens dispostos a entrar na faculdade e o número de vagas oferecidas. Mas a crítica mais ferrenha de Wolff a esse ideal é o fato de que esse modelo favorece a ausência de criticidade. Segundo ele, uma universidade dependente do Estado não pode criticá-lo.

4) *A universidade como linha de montagem para o homem do sistema*: Trata-se de um anti-ideal. Wolff denuncia a existência de uma universidade que se tornou mercadoria, porém o que ele ressalva é que o produto de uma instituição como essa não é só o “diploma”, mas é o homem do sistema. Aquele que se forma de acordo com esse ideal adquiriu-o para si, tornando-se um produto dessa instituição como outro qualquer.

Após apresentarmos os ideais elencados por Wolff, tentaremos verificar em que medida esses modelos poderiam ser aplicados como uma síntese das primeiras instituições criadas na Europa e no Brasil.

1.1 “TUDO PASSA, TUDO SEMPRE PASSARÁ”: A HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES

Para uma compreensão mais acurada da instituição onde o discurso universitário mais frequentemente é produzido, pareceu-nos relevante recuperar elementos que permitissem uma melhor apreensão dos seus aspectos históricos. Para tal fim, recorreremos inicialmente a um retrato que Verger (1999) traça dos *homens do saber* na Idade Média, isto é, no período imediatamente anterior, durante e logo após a fundação da primeira universidade.

Em linhas gerais, o autor francês descreve a transmissão do saber, focalizando quais conteúdos eram ensinados e para quem. Para ele havia, na Idade Média, um predomínio do ensino de latim, que permanecia mesmo com a consolidação das línguas vernáculas. Contudo, a formação universitária não se restringia somente ao ensino de latim, mas, também, no ensino da “filosofia”, centrado quase que exclusivamente nos textos de Aristóteles. Havia uma distinção entre os saberes legítimos e marginais com relação às disciplinas lecionadas. Eram considerados saberes legítimos as “ ‘sete artes liberais’ repartidas entre o *trivium*

(gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia)” (VERGER, 1999, p.37). Esse modelo de ensino, bastante empregado até o final da Idade Média, foi calcado na Antiguidade e recebeu muitas críticas, por não ser operatório desde o século XIII, como nos indica Verger.

Por sua vez, sob a insígnia de saberes marginais, estavam todas as disciplinas, consideradas mecânicas ou técnicas, que apontassem para uma utilidade imediata “[...] Trata-se de recusar, por um lado, ‘as artes mecânicas’, quer dizer, o saber-fazer excessivamente técnico, implicando trabalho manual e contato imediato e degradante, senão servil [...] a recusa das ‘ciências profanas’ ou ‘lucrativas’ ” (VERGER, 1999, p. 39).

Nesse primeiro momento, anterior à criação das primeiras universidades, a igreja ocupava o papel de instituição transmissora do saber superior, seja porque regulava quais saberes seriam transmitidos – foi a igreja que julgou ser necessário o ensino das artes liberais e da teologia, baseando-se para a implantação dessas disciplinas no modelo clássico –, seja porque a maior parte dos professores e dos alunos formados nessas escolas eram clérigos, ou seja, formavam-se na instituição que iriam servir posteriormente.

Em uma obra intitulada *História das universidades*, Verger e Charle (1996) narram como teria sido a instauração dessa instituição. Para isso, eles partem da definição do que seria universidade. Segundo eles, se tomarmos universidade como uma “ ‘comunidade’ (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior” (VERGER; CHARLE, 1996, p. 7), estaremos nos referindo a uma instituição criada pela civilização ocidental, surgida na Itália, na França e na Inglaterra, no século XIII, e existente até hoje. É a esse modelo de universidade que fazemos referência neste trabalho.

Os autores afirmam, ainda, que “a continuidade (e frequentemente a inércia) da instituição universitária não deve ocultar que ela se transformou profundamente através dos séculos” (p.08). Neste sentido, para justificar a importância de um estudo histórico das universidades, Verger e Charle (1996) elencam dois argumentos, que acreditamos justificar também o estudo aqui empreendido. Primeiramente, eles afirmam que um estudo como este possibilita que saibamos de que forma cada época lidou com as transformações ocorridas e dessa forma como se preservou o saber. E também possibilita o conhecimento de parte da nossa herança intelectual e do funcionamento das nossas sociedades.

Segundo Verger e Charle (1996), antes da instauração das primeiras universidades, o ensino, que posteriormente coube a essa instituição, era transmitido nas escolas monásticas.

Porém, no século XII, essas escolas tornaram-se menos presentes, dando lugar a duas outras escolas: as escolas catedrais e as escolas particulares.

De acordo com os autores, as escolas catedrais foram escolas implantadas nas catedrais de algumas igrejas, com o intento de formar clérigos mais instruídos. Para isso, foram contratados “escolistas”, responsáveis por essa formação. As escolas particulares, por sua vez, atendiam um número maior de pessoas, já que o único pré-requisito era que houvesse alunos dispostos a pagar por esse saber. Em sua maioria, as escolas particulares eram criadas por um mestre, por conta própria, ancorado apenas na sua reputação. Ele ensinava as Artes Liberais (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria). Na França, a maior parte dos estudos nessas artes deu-se nas escolas particulares.

Logo, a igreja criou um sistema para controlar as escolas particulares. Para a instalação de uma instituição como essa, era preciso uma *licentia docendi*, uma autorização de ensino. Isso era necessário para um controle da igreja sobre a transmissão dos saberes, mas também porque a maior parte desses mestres eram clérigos. Nessa mesma época, foram criadas as primeiras escolas laicas voltadas para o ensino de medicina e direito, como uma espécie de reação à tentativa de controle por parte da Igreja. (VERGER; CHARLE, 1996)

Cumprido ressaltar que até o momento, as reflexões foram sobre as escolas isoladas; não tratamos ainda da instauração das universidades. Se o ensino, até o século XII era atribuição das escolas isoladas, perguntamo-nos: como e por que as escolas do século XII deram origem às universidades do século XIII?

Para responder essa questão, Verger e Charle (1996) elencam uma série de argumentos e recorrem, inclusive, a outros autores. Em linhas gerais, havia uma conjuntura geral favorável. A sociedade demandava o aumento do número de intelectuais, tanto para a igreja, como para auxiliar em processos administrativos. As escolas isoladas sofriam várias críticas e deixavam entrever suas disfunções. Nesse sentido, a universidade foi uma resposta a essas disfunções.

Outro fator muito importante é que, apesar de já terem sido implementadas as primeiras escolas laicas, a igreja dominava fortemente as escolas, cerceando a liberdade da instituição e escolhendo os conteúdos a serem lecionados. Com a instauração da universidade, ganhou-se autonomia, já que, para se instaurar, ela não precisava da *licentia docendi* e não possuía apenas mestres e alunos clérigos. É necessário ressaltar que, apesar de a universidade possuir mais autonomia que as escolas, a igreja ainda mantinha uma influência muito forte.

Além disso, de acordo com os autores, a implantação da universidade foi necessária para dar um encaminhamento ao fechamento de um grande número de escolas e ao

crescimento desordenado de outras. Tanto um fato como o outro revelavam que o modelo de escolas catedrais estava perto do seu fim. Para os dois casos, a solução dada foi a mesma: a instauração da universidade.

Essa instauração também tinha como finalidade controlar a massa de estudantes, agrupados nas escolas mais numerosas, que ameaçavam a ordem pública. Nesse sentido organizacional, a instituição superior foi criada para direcionar os mestres que lecionavam cada um a seu modo, abrindo franca concorrência entre si.

Segundo os autores, esses foram apenas alguns dos motivos que justificaram a criação das primeiras universidades. Razões que, de forma geral, oscilaram de acordo com o país ou a região em que foram instaladas. No caso da primeira universidade ocidental, a universidade de Bolonha, um dos motivos que favoreceu sua criação foi o aumento progressivo do número de escolas, desde o século XII, porém “[...] tratava-se ainda tão-somente de escolas privadas e independentes, assim como pequenas *societates*, cada uma delas reagrupada ao redor de seu mestre”. (VERGER; CHARLE, 1996, p. 17).

Em 1190, devido ao grande número de alunos, houve uma mudança: Bolonha passou a se organizar em “nações”, agrupando seus alunos de acordo com sua procedência geográfica e seguindo a seguinte organização

Enquanto os mestres aceitavam prestar juramento de obediência à Comuna, os estudantes organizavam-se entre eles para se proteger das cobranças da população local, reger seus conflitos internos, assinar contratos com os professores e determinar eles mesmos os ensinamentos que tivessem necessidade. Pouco a pouco, as “nações” estudantis reagruparam-se em “universidades” (houve duas delas, a dos italianos ou citramontanos e a dos estrangeiros ou ultramontanos); na direção de cada universidade surgiu um reitor eleito anualmente. (VERGER; CHARLE, 1996, p. 16-17).

Segundo Verger e Charle (1996), Bolonha foi uma das escolas isoladas européias que tiveram sua população aumentada na Idade Média, culminando com a sua fundação, por volta de 1230, pelos alunos e professores. Seus primeiros estatutos datam de 1252.

De acordo com os autores, os alunos e professores de Bolonha poderiam se candidatar ao cargo de reitor e possuíam uma literatura em comum. Nesse sentido, uma universidade, no período anteriormente mencionado, definia-se apenas pela reunião de professores e de alunos, como uma corporação. A idéia de corporação pressupõe a existência de um modelo em que as hierarquias não são levadas em conta, nem a formação anterior, nem ao menos as diferenças etárias. Havia a figura de um mestre, porém o ensino estava baseado na idéia de aprendizado em conjunto. Como podemos inferir pelo fragmento a seguir:

[A Universidade de Bolonha] era uma agremiação de alunos. Um grupo se reuniu e seus integrantes se declararam alunos, constituindo uma associação e disseram: queremos aprender. O que é preciso para aprender? Vamos contratar professores para pesquisarem e depois para nos ensinarem o que pesquisarem. Era uma corporação. Definiram entre eles o primeiro reitor da Universidade de Bolonha, que era um aluno o reitor, naturalmente, porque era uma corporação de alunos que contratavam professores para ensinar, dar aulas a eles. Assim foi a Universidade de Bolonha, que se chamou Universidade por uma razão importante: porque eles se chamaram de *universitas*. *Universita* tinha um sentido propriamente sociológico e cultural, porque eles eram muitos e diversos, vindos de diferentes condições, de diferentes situações, de diferentes posições na sociedade: eram nobres, empresários, comerciantes, etc, aglutinando-se em torno de um ideal.⁹

Pode-se depreender do excerto que acabamos de transcrever que a função dos alunos, nesse primeiro modelo de instituição, foi importantíssima, já que foram os alunos que, motivados por um desejo de saber, passível de ser enunciado na forma de uma demanda clara, instauraram a universidade. Além disso, tal ato propiciou, ao menos inicialmente, uma igualdade nas funções ocupadas por discentes e docentes, visto que a universidade funcionava como uma corporação. O papel do professor também merece destaque, ele era visto como um mediador indispensável entre o saber e quem não sabe.

Nesse sentido, podemos notar que o primeiro modelo de universidade criado a partir da instauração da instituição, cuja principal característica era a adoção de uma estrutura corporativa, baseada em um modelo de erudição que excluía a sociedade, é bem diverso do modelo de universidade atual, caracterizado por uma estrutura extremamente hierarquizada e que tem como finalidade formar profissionais liberais.

O primeiro modelo de universidade, a de Bolonha, relaciona-se com o discurso da histórica, pois, para que essa instituição fosse instaurada, foi preciso que um sujeito enunciasse a própria falta. No caso, os alunos tiveram que enunciar o desejo de aprender. Por outro lado, o modelo atual de universidade que investigamos parece se relacionar com o discurso do universitário. O aluno desta instituição deve privilegiar os saberes já legitimados em detrimento dos novos conhecimentos e dessa forma estar de acordo com o discurso hegemônico da instituição.

O primeiro modelo corresponderia ao primeiro ideal de Wolff (1993) a *Universidade como santuário de saber* e o modelo atual corresponderia ao segundo ideal a *Universidade como campo de treinamento para as profissões liberais*.

⁹ <http://www.pucsp.br/ex-alunos/debate3.html>

Examinar os documentos da Universidade de Bolonha permitiu-nos perceber que Wolff (1993) baseou-se em seu modelo de funcionamento para descrever o que nomeou como sendo o primeiro ideal de universidade, *a universidade como santuário do saber*.

Ainda que de modo pouco aprofundado, é possível afirmar que concordamos com Verger (1999) quando ele afirma que este primeiro modelo de universidade não existe mais na contemporaneidade, inclusive em nosso país, sobre o qual nos deteremos no que se segue.

1.2 “DO JEITO QUE JÁ FOI UM DIA”: A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Tendo em vista a grande lacuna temporal que separou a instauração das universidades européias da primeira universidade brasileira (cerca de sete séculos), é interessante questionarmos qual modelo de universidade foi adotado no nosso país.

Segundo Manacorda (1989), no Brasil, as primeiras instituições de ensino superior foram fundadas com a vinda da família real. Com essa chegada, o Brasil passou a ser a sede da corte portuguesa e, para tanto, precisava atender algumas exigências. Uma delas foi a formação de médicos, engenheiros, advogados etc. Como estes profissionais faltavam ao Brasil, esta lacuna social levou à instauração de faculdades isoladas.

É possível, portanto, traçar um paralelo entre a criação da primeira universidade no mundo e a primeira em nosso país. Enquanto, na Universidade de Bolonha os cursos foram criados a partir do interesse dos alunos, no Brasil, surgiram da necessidade política assumida pela corte portuguesa.

Constatamos, pois, que a primeira universidade brasileira corresponde ao segundo ideal de universidade: a universidade como local de treinamento para as profissões liberais, (WOLFF, 1993). Nesse sentido, o primeiro ideal proposto por Wolff não chegou a se configurar como tal no Brasil.

Segundo Manacorda (1989) é interessante notar que, embora as primeiras faculdades tenham sido criadas com a chegada da família real, a primeira universidade demoraria ainda muito tempo para se instaurar. Muitas foram as discussões a respeito de qual deveria ser o

modelo de academia a ser adotado e muitas foram as tentativas realizadas para que enfim, em 1920, a primeira universidade se instaurasse: a Universidade do Rio de Janeiro¹⁰.

Segundo Santos (2007, p. 177), um dos fatores que atrasou a implantação da instituição superior no Brasil foi a desconfiança da facção “católico conservadora” sobre os conteúdos, que seriam lecionados na universidade. De acordo com o autor, essa facção “desconfiava do ensino laico porque este era obviamente avesso às posições absolutizantes que a ortodoxia religiosa sempre pregara; o descortínio científico e o primado da razão não rimavam com as perspectivas transcendentais que fundamentam as verdades religiosas”

Na Europa, a instauração das primeiras universidades esteve muito ligada à igreja, seja porque adotou o modelo escolástico, seja porque foi a igreja a instauradora das escolas isoladas que deram origem a universidade. Além disso, ao invés de opor-se sistematicamente à instituição, a igreja preferiu buscar controlar o saber que era transmitido, inserindo a teologia no currículo e cadastrando seus clérigos como mestres-escolas. No Brasil, a instituição religiosa opôs-se ostensivamente.

De acordo com o primeiro reitor da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, Prof. Ramiz Galvão, o fato de a primeira universidade brasileira ter sido criada por meio da junção de faculdades isoladas ocasionou dificuldades. Em um documento encaminhado ao ministro, Galvão afirmou:

[...] a Universidade do Rio de Janeiro está apenas criada *in nomine*, e por esta circunstância se acha longe de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino. Constituída pela agregação das três faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, nem, ao menos, têm elas a sua localização comum ou próxima, vivem apartados e alheios uns aos outros os três institutos que a compõem, sem laço de ligação, além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três Faculdades¹¹.

Como apontado pelo reitor, as circunstâncias de criação dessa universidade ocasionou um problema: a ausência de uma noção de conjunto, de unidade, o que mostra que, ao contrário do ocorrido com a Universidade de Bolonha cada um dos três institutos fundamentava-se em um ideal diferente do outro.

¹⁰ Fiorin (2004) contesta o estatuto de universidade da instituição carioca e das demais desse período, alegando que estas foram constituídas pela junção de faculdades já existentes e considera a Universidade de São Paulo a primeira universidade brasileira, criada em 1934.

¹¹ http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA

Esta situação foi objeto da análise de Santos (2007). Para ele, a universidade brasileira serviu-se dos modelos das instituições de ensino superior da Europa, ignorando que a simples adoção de modelos, ou mesmo, o uso de professores europeus, não bastavam para criar o mesmo modelo de universidade de antes, já que essa instituição, assim como a sociedade a que ela servia, tinha se alterado drasticamente.

1.2.1 UMA ALTERAÇÃO IMPORTANTE: A INCLUSÃO DA PESQUISA

Destacamos como uma das alterações mais significativas da universidade brasileira a inclusão da preocupação com a realização de pesquisas. Em nosso país, desde a reforma Francisco Campos, em 1931, a investigação científica passou a ser um dos objetivos da universidade, juntamente com a extensão. O artigo 207 garantia a indissociabilidade dessas três instâncias: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Essa inclusão ocasionou uma mudança de paradigma: a universidade não mais seria encarregada apenas do ensino, mas tornar-se-ia o lugar privilegiado para a produção de conhecimento. Em certo sentido, podemos dizer que essa mudança de foco estava coerente com o momento histórico no qual ocorreu o abandono do ensino religioso em favor do laico. Essa alteração modificou não só os conteúdos a serem lecionados, como também, ao menos idealmente, garantiu maior liberdade intelectual.

Porém, é necessário ressaltar, a indissociabilidade do tripé que definiria a universidade (ensino, pesquisa e extensão), garantida pela lei de 1931, foi revogada no artigo oito, do Decreto de nº 3.860, de 9 de julho de 2001: “As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”. Nesse sentido, precisamos atentar para os verbos selecionados nos artigos mencionados. Se em 1931 propunha-se que as universidades deveriam *obedecer* ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, na lei de 2001 as universidades *caracterizam-se* por ofertar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Pela escolha dos verbos, podemos notar que a pesquisa, que antes possuía um status privilegiado na universidade brasileira, já que era obrigatória, passou a ser mais uma opção dentre as ofertadas ao sujeito em formação. Essa alteração alerta-nos para uma mudança do

modelo de universidade brasileira. Uma mudança que, sustentamos, possui relação com as transformações ocorridas na sociedade, como investigaremos mais adiante.

1.2.2 O CURSO DE LETRAS

Lembrando que neste capítulo pretendemos tratar da universidade enquanto lugar de produção do discurso universitário, nesta seção interessa-nos retroagir sobre a criação do curso de Letras, curso no qual Maria se formou. Nas seções anteriores, notamos que as universidades de Bolonha e a brasileira, em sua instauração, assemelhavam-se aos ideais propostos por Wolff (1993) – respectivamente: a universidade como santuário do saber e a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais – e apresentavam um modo de funcionamento semelhante a estrutura dos quatro discursos lacanianos. Nesta seção, por conseguinte, procuraremos depreender qual ideal, tal qual proposto por Wolff (1993), e estrutura de discurso, tal qual proposta por Lacan (1969-1970), estiveram vigentes na criação do primeiro curso de Letras.

É necessário ressaltarmos que há algumas divergências sobre a data precisa de criação do primeiro curso de letras no Brasil. Fiorin (2004) destaca que, em 1908, uma formação em Língua e em Literatura era oferecida, na Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo, no mosteiro de mesmo nome. Segundo o autor, tal formação não chegava a se configurar como um curso de Letras. De acordo com ele, os primeiros cursos de Letras foram criados na década de 1930, mais especificamente em 1935, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Depois disso, em 1939, foi criado um curso na Universidade do Distrito Federal e posteriormente um na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e outro na Universidade de Minas Gerais.

Com relação ao primeiro curso criado no Brasil, Fiorin (2004) afirma que ele se constitui como um núcleo, juntamente com o curso de Filosofia, onde se lecionariam todas as “disciplinas básicas” da Universidade de São Paulo, criada pelo decreto 6.238, de 25 de janeiro de 1934, a partir da reivindicação de um grupo de intelectuais liderado por Júlio de

Mesquita Filho. Este grupo defendia a criação de uma universidade estadual, para a formação de uma nova elite intelectual.

Conseqüentemente, para que fosse possível formar a nova elite intelectual brasileira, essa instituição teria que seguir alguns princípios:

[...] ela seria pública e leiga. Teria autonomia acadêmica e profissional [...] Os professores da nova Faculdade trabalhariam em tempo integral, dedicados às atividades de docência e de ensino. A união da docência à pesquisa era a base da concepção da nova universidade. (FIORIN, 2004, p.96)

Segundo Fiorin (2004) na instauração do curso, a secção de Letras era composta por dois cursos: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro curso compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Latina; e o segundo compreendia, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana. Apenas em 1940, foram incorporados ao curso de Letras os idiomas: Espanhol, Inglês e Alemão.

Pelos títulos das cadeiras, podemos notar que havia, nesse primeiro momento, um predomínio dos estudos clássicos. Em outras palavras, para ser formada, a nova elite teria que se apropriar de uma tradição. Nas aulas de língua estrangeira havia uma primazia sobre os estudos literários. O ensino de língua estrangeira era um estudo instrumental, aprendia-se a língua para que os estudos em literatura pudessem ser empreendidos.

Concluimos, portanto, que, por ocasião de sua criação, o curso de Letras ancorou-se fortemente em um modelo de formação clássica, semelhante às artes liberais da Idade Média. A predominância de estudos históricos e literários aponta para o resgate constante de uma tradição. Nesse sentido, ressaltamos que o primeiro curso de Letras do país parecia estar de acordo com o primeiro ideal proposto por Wolff (1993), a universidade como santuário do saber.

Neste momento, é preciso nos determos e lembrarmos que esse primeiro ideal foi criado a partir da instauração da universidade de Bolonha, mas que não foi adotado no Brasil, na época da instauração da sua primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro. Assim, temos na criação do curso de Letras um dado interessante que é o resgate de um ideal de formação universitária. O privilégio dado aos saberes já legitimados, a uma formação clássica, mostram ainda que, na criação do curso de Letras, o laço social que organizava as relações entre os sujeitos nesta instituição era o discurso universitário.

Assim como fizemos anteriormente, teceremos uma breve comparação entre o primeiro curso de Letras e alguns cursos mais atuais. Tal comparação justifica-se, dado que por sustentarmos que a sociedade se alterou (na passagem de uma sociedade moderna para uma pós-moderna, como iremos explicar melhor na seção seguinte), notamos que os cursos de Letras onde os sujeitos pós-modernos hoje se formam também se alteraram de forma drástica.

Um dos pontos que indica essa mudança é a multiplicidade de cursos e, com ela, de ideais de cursos de Letras que são propagados atualmente. Para que se tenha uma idéia, basta mencionarmos que apenas na cidade de São Paulo temos cinquenta e oito cursos de Letras. Esse grande número gera uma dificuldade, que é o estabelecimento de uma unidade, ou de algo que pudesse atender pelo nome de curso de Letras. A quantidade de disciplinas oferecidas, os títulos das disciplinas, as diferentes bibliografias que compõem as disciplinas, a duração do curso são critérios que variam bastante em alguns dos cursos examinados.

Em uma pesquisa, em andamento¹², a respeito das disciplinas oferecidas para a formação do licenciado em Letras, notamos uma ausência de padronização da nomenclatura dada a essas disciplinas nas diversas instituições. Só na cidade de São Paulo, por exemplo, dos vinte e um cursos cujos currículos estavam disponíveis no site, encontramos cerca de quarenta nomes diferentes para a mesma disciplina, tais como: Estágio Curricular Supervisionado, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Pesquisa e Prática Pedagógica, Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa II, Metodologias e Práticas de Ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira, Prática de Ensino e a Formação de Professores, Prática de Ensino e Estudos Avançados de Sintaxe, Prática de Ensino e Estudos de Produção Textual, etc.

Nesse sentido, hoje em dia, é muito difícil, senão impossível, encontrar um único modelo que organize instituições geograficamente separadas, uma vez que a principal característica do laço social contemporâneo é justamente a ausência de unicidade dos modelos organizadores. Assim sendo, na próxima seção, faz-se necessário discorrer a respeito das mudanças sofridas pela sociedade.

1.3 “NADA DO QUE FOI SERÁ”: AS MUDANÇAS NO MUNDO COM RELAÇÃO AO SABER

¹²Projeto intitulado “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa: saberes e práticas na formação docente”, desenvolvido por pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e de Letras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

No que se segue, focalizaremos a passagem de uma sociedade moderna para outra pós-moderna. Para tanto, faremos uso de uma ilustração: o filme *No country for the old men*¹³, lançado em 2007, sobre o qual faremos uma leitura. A película, cujo título perdeu muito do sentido na tradução para o português, narra a história de um velho policial (Bell), próximo à aposentadoria, que se depara com uma série de homicídios cometidos por um psicopata. O contato entre o policial e o psicopata, membros de mundos diferentes, de modelos de sociedades diversas, é feito por um cowbói, Llewelyn Moss, morador de uma cidade do interior, na qual o policial é xerife.

Mas por que fazer alusão ao filme para explicar os modelos de sociedade? Porque na analogia que aqui traçamos, o xerife (o velho ao qual o título original se refere) representa a sociedade moderna,¹⁴ que parece não encontrar seu lugar no mundo, onde as referências mudaram. Vindo de uma família de policiais, ao deparar-se com uma série de homicídios cometidos friamente, sem aparente motivação, e por uma arma até então desconhecida, o xerife mostra-se sem reação. Sua incompreensão é tão forte que o faz desistir de sua profissão. Esse velho, (a sociedade moderna), estava acostumado com um elemento organizador de seu mundo, um significante que organizava e dava sentido: uma lei. Quando essa lei não se fez presente e os sentidos passaram a ser múltiplos, o xerife perdeu seu lugar.

De modo geral, o valor mais pronunciado da sociedade moderna é estruturar-se em torno de um único saber, organizar-se em torno de um significante. Os trabalhos de muitos psicanalistas que se dedicam a estudos ligados a esse período histórico afirmam que, na modernidade, o modo de organização principal entre os falantes dava-se por meio da mediação da lei simbólica.

Por outro lado, uma das principais características da sociedade pós-moderna é a multiplicidade. Se, na sociedade moderna, tínhamos a escolha por sermos contrários ou favoráveis a um saber, na sociedade pós-moderna, os saberes são tantos, que se torna difícil assumir uma posição frente a eles. Diante de uma sociedade em que não há mais um elemento organizador, passamos a ter múltiplos elementos que não chegam a formar um, já que são tantos e tão fragmentários. Não há um saber, há “cacos de saber”.

¹³Filme ganhador do Oscar de melhor filme de 2007. Teve o título traduzido para português como: “Onde os fracos não têm vez”.

¹⁴Utilizamos os termos sociedade moderna em oposição à sociedade pós-moderna, para tanto nos apoiamos nomenclatura usada por Dufour. Lipovetsky (2004), um dos precursores dos estudos sobre a sociedade contemporânea, prefere denominá-la como hiper-moderna.

Dufour (2005) consegue traçar um panorama da situação atual. O autor afirma que a instauração da sociedade pós-moderna possui relações com o capitalismo. Segundo ele, não basta mais ao capitalismo consumir os corpos, considerados como produtos “[...] A grande novidade seria a redução dos espíritos” (DUFOUR, 2005, p.10).

De acordo com o autor, a tendência capitalista de “reduzir as cabeças” propiciou, grosso modo, duas mudanças na sociedade contemporânea. Uma delas seria a degradação do valor atribuído às coisas e às pessoas. Com a dessimbolização, tudo adquire o valor de mercadoria.

Para explicar melhor esse conceito, Dufour (2005) faz uso de um exemplo. Até 2002, os britânicos usavam um pronome pessoal feminino para se referir aos barcos da coroa. A partir desta data, esses barcos passaram a ser denominados por um pronome neutro, utilizado no inglês para coisas e objetos. Dufour (2005, p. 13) analisa as palavras do redator-chefe do jornal britânico mais antigo de Londres, que comentava sobre essa alteração de pronome: “Um navio é um produto como outro qualquer, uma espécie de imóvel marítimo. O comércio marítimo deve evoluir nessa era de mundialização, sob pena de ficar a reboque do mundo dos negócios”.

Para o autor, depreende-se desse trecho a dessimbolização, pois à medida que o navio, antes referenciado pelo pronome “she”, passa a “it”, notamos que não é só uma troca de referência, mas uma perda de um valor simbólico: o barco passa a ser um produto como qualquer outro.

Podemos transpor o exemplo do barco para as relações humanas. No mundo pós-moderno, o homem é visto como uma mercadoria. Para Dufour, portanto, o sujeito na contemporaneidade não é mais o sujeito crítico de Kant, nem o sujeito neurótico de Freud. O autor levanta a hipótese:

[...] de que esse novo estado do capitalismo é o melhor produtor do sujeito esquizóide, esse da pós-modernidade. [...] é um sujeito precário, acrítico e psicotizante que é doravante requerido – entendo por ‘psicotizante’ um sujeito aberto a todas as flutuações identitárias e, conseqüentemente, pronto para todas as conexões mercadológicas. O cerne do sujeito progressivamente dá lugar do vazio do sujeito, um vazio aberto a todos os ventos (DUFOUR, 2005, p.21-2)

Por sua vez, com o advento de um novo sujeito, estaríamos frente a um novo tipo de relação com o saber. Estamos frente à ignorância atual: a ignorância do saber em excesso, do excesso de informação. Diante de tantas alternativas, o sujeito acaba por configurar-se em um sujeito acrítico, precário, já que não consegue se posicionar frente às inúmeras possibilidades.

Retomando a alusão feita ao filme “*No country for the old man*”, temos que pensar no que fazer diante das mudanças. Vamos agir como o xerife que se descobriu eternamente sem lugar e se aposentou, ou vamos tentar encontrar um lugar ou soluções para essa sociedade que se descortina? Se a resposta dada for a segunda, talvez possamos entender melhor a tradução do título para o português: “Onde os fracos não têm vez”, uma vez que estando em uma sociedade sem guias, optar por essa alternativa revela-se exatamente um ato de coragem e fortaleza.

1.3.1 AS INSTITUIÇÕES COMO ILHAS DO PASSADO NA CONTEMPORANEIDADE

É necessário que se faça uma ressalva: nem tudo no mundo tornou-se pós-moderno. Dufour (2005, p. 22) alerta-nos para a existência de lugares onde as relações ainda são modernas ou mesmo pré-modernas. Segundo o autor, a permanência de um modelo moderno é freqüente em locais onde as instituições permanecem vivas: “[...] Em linhas gerais, em todo lugar onde há ainda instituições vivas, isto é, ali onde nem tudo ainda está completamente desarranjado, ou seja, esvaziado de toda substância, há a resistência a essa forma dominante”.

Deste modo, é possível sustentar que, dentro das instituições, como a universitária, as mudanças tendem a ser atenuadas. Para que possamos tentar entender porque isso ocorre, tentaremos primeiro entender o funcionamento de uma instituição, recorrendo ao trabalho de Althusser (1998).

Althusser (1998) estabelece a existência de dois diferentes tipos de aparelhos que compõem o Estado: o aparelho (repressivo) de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado. Segundo o autor, esses dois aparelhos distinguem-se pela existência de três traços: a multiplicidade, a distinção público/privado e o modo de funcionamento.

Segundo o autor, os aparelhos ideológicos do Estado são múltiplos, eles atuam na instância privada e “funcionam pela ideologia”. Por outro lado, o aparelho repressivo do estado é único, público e “funciona pela violência” (ALTHUSSER, 1998, p.45). Sobre esse último traço elencado, é necessário saber que os aparelhos não funcionam de um único. Trata-se, portanto, de uma predominância por um ou por outro modo. Os aparelhos ideológicos de Estado funcionam predominantemente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Do mesmo modo, o aparelho repressivo de Estado é predominantemente repressivo e secundariamente ideológico.

É esse funcionamento que permite a manutenção da tradição. Desse modo, compreendemos porque as instituições são, como afirma Dufour (2005), um lugar em que os modelos “antigos” permanecem.

Nesse sentido, vemos a formação de um paradoxo. A universidade privilegia um modelo de sociedade moderna, uma vez que é neste período, ou mesmo antes, que a maioria dos conhecimentos tradicionalmente validados foi gerada. O sujeito que a procura para obter uma formação é um sujeito pós-moderno. A incomensurabilidade entre o modo de funcionamento do sujeito pós-moderno e o da universidade moderna conflui, portanto, em um problema atual: a discrepância entre o que a universidade espera e o que o aluno oferece.

Sustentamos, que, em certa medida, os cursos de Letras das universidades estaduais paulistas consistem, até os dias de hoje, em lugares onde ainda se resiste à dessimbolização. Há uma forte predominância dos estudos literários nos quais os textos são considerados como objetos simbólicos a serem interpretados. Paralelamente, ainda são mantidas no currículo disciplinas cujo conteúdo não tem valor mercadológico imediato (grego clássico, latim clássico etc). Também se valoriza a língua portuguesa padrão, pressupondo que o aluno a domine. Assim sendo, os cursos de Letras das universidades estaduais paulistas configuram como ilhas nas quais o respeito aos conteúdos tradicionalmente validados tende a ser mantido.

Essas universidades funcionam como ilhas, pois diante da multiplicidade de modelos de formação e do risco cada vez maior que a instituição universitária corre de pautar-se em um discurso comum – incapaz de alterar a relação do sujeito com o saber –, as universidades estaduais paulistas insistem na possibilidade de inserir um sujeito em um dado modo de funcionamento, formando-o pela apropriação dos saberes legitimados.

Contudo, é preciso ressaltar que não é o fato de inserir-se fisicamente em uma dada instituição que garante ao aluno uma entrada em seu laço social. Via de regra, trata-se de uma operação que precisa de tempo, pois uma coisa é pensar estar de acordo com uma dada lógica e outra ser regido por ela. Assim sendo, as primeiras produções de um jovem em formação tendem a testemunhar um funcionamento ainda precário, longe dos cânones que o aluno pretende dominar.

Assim, no próximo capítulo, no qual tomaremos como objeto de análise, inicialmente, os dados retirados do relatório de iniciação científica de nossa informante, buscaremos mostrar quais foram as soluções adotadas pela neófito para escrever em uma instituição sem ter podido, até aquele momento, dominar as produções validadas naquele laço social.

CAPÍTULO 2

OS PERCALÇOS DE UM PERCURSO: PREDOMINÂNCIA DO IMAGINÁRIO SOBRE O SIMBÓLICO

Debaixo d'água tudo era mais bonito
mais azul, mais colorido
só faltava respirar
Mas tinha que respirar¹⁵

Neste capítulo, pretendemos mostrar as sucessivas aproximações que Maria faz entre a sua palavra escrita e a discursividade da área que se propôs a estudar ao longo de seus anos de formação. Para tanto, analisaremos seu relatório de iniciação científica (IC), mais especificamente, a teoria que embasa seu trabalho, o método utilizado e a análise de dados feita por ela.

Mais precisamente, analisaremos quais foram as soluções adotadas pela informante para se aproximar gradativamente do que Foucault denomina como vontade de verdade, quando ainda não tinha se inserido nela. Segundo o autor, este é um procedimento de controle externo, que faz com que somente aqueles pertencentes a um grupo tenham seus dizeres legitimados, alçados a posição de verdade. Para tanto, é necessário garantir sua presença dentro desse grupo. No caso de Maria, garantir sua presença em um grupo é correlato a legitimar sua produção entre eles. Trata-se, portanto, de evidenciar como, para aprender a escrever, uma pesquisadora iniciante precisa, em primeiro lugar, construir uma representação do que seja um texto acadêmico.

Denominamos aqui como representação a construção imaginária que Maria faz do que seja um texto acadêmico. Isso porque por ser ainda uma produção inicial, a informante não domina o modelo de texto vigente na academia e parece partir de suas concepções a respeito do que seria este texto para escrevê-lo, criando, portanto, uma representação.

Partimos do pressuposto de que, em uma fase inicial do aprendizado de como se escreve o texto acadêmico, tanto a representação de como ele se configura quanto a imagem de leitor (o representante da academia) sejam mais frágeis. Por este motivo, em um primeiro tempo, existe uma tendência de que o pesquisador em formação produza textos que se afastem bastante daqueles produzidos por pesquisadores mais experientes.

¹⁵ ANTUNES, Arnaldo. Debaixo d'água. **Paradeiro**, 2001.

Com relação aos expedientes utilizados para tentar garantir a progressão textual, é normal que ele se cole a determinados autores, a metodologias de pesquisa, e a formas estereotipadas de relatar a análise dos dados sem relacioná-los entre si. Analogamente, com relação a sua imagem de leitor, como não tem parâmetros pelos quais poderia calculá-la, tende a fazê-lo a partir de sua imagem e semelhança, o que o leva a escrever menos informações do que as que seriam necessárias. É preciso que ele percorra um longo percurso para conseguir formar um imaginário de texto acadêmico mais próximo ao ideal da instituição na qual se insere.

No que segue, mostraremos o estágio inicial do longo percurso executado por Maria. Assim, cumpre, neste momento, descrever o *corpus* que será analisado. Trata-se de um relatório redigido para fins de apresentação dos resultados obtidos para a agência de fomento que financiou seu trabalho. Nele, Maria relatou a pesquisa realizada no período de março de 1988 a fevereiro de 1989, com alunos de 3^a e 4^a séries da rede estadual de ensino. O objetivo desse trabalho era compreender como essas crianças utilizavam a língua escrita para a leitura e produção de textos, buscando estabelecer os parâmetros indicadores da gramática internalizada por crianças de 3^a e 4^a séries. Para tanto, a informante valeu-se de alguns testes *cloze*, que foram aplicados nos sujeitos da pesquisa.

Segundo a pesquisadora iniciante, os participantes da pesquisa eram crianças oriundas de famílias de baixa renda, com pouco contato com a leitura antes de ingressar na escola e cujos pais tinham pouca escolaridade. Esses alunos foram selecionados por meio de questionários informativos, “QIs”, preenchidos tanto pelos alunos quanto pelos professores em um período anterior ao da realização de sua pesquisa.

Em seu trabalho, Maria afirmou que os critérios utilizados para a escolha dos textos, nos quais foram aplicados o teste *cloze* e que compuseram a sua pesquisa, foram baseados: 1) em estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança; 2) nas preferências de leitura dos alunos (conhecidas por meio dos questionários informativos aplicados anteriormente) e 3) no grau de complexidade, quanto à coesão e coerência. Desta forma, a pesquisadora selecionou seis textos: *A Bela Adormecida*, *O pássaro azul*, *O homem e a galinha*, *A margarida friorenta*, *História meio ao contrário* e *O Vestido de Laura*.

Para maior informatividade, vamos expor sinteticamente o conteúdo do relatório. Esse texto tem trinta e duas páginas datilografadas, mais anexos, divididos em seis partes¹⁶, como consta no Quadro 3.

1	Apresentação	10 linhas
2	Sumário	11 linhas
3	Método	
3.1	Sujeitos	18 linhas
3.2	Instrumentação	40 linhas
3.3	Procedimentos	1 página e 30 linhas
3.4	Data de coleta do material	3 linhas
4	Resultados e discussões	
4.1	Teste cloze <i>Bela Adormecida</i>	2 páginas e 28 linhas
4.2	Teste cloze <i>O homem e a galinha</i>	5 páginas e nove linhas
4.3	Teste cloze <i>A margarida friorenta</i>	2 páginas e treze linhas
4.4	Teste cloze <i>O pássaro azul</i>	2 páginas e 44 linhas
4.5	Exercício de produção de texto	20 linhas
4.5.1	<i>História meio ao contrário</i>	6 páginas e 37 linhas
4.5.2	<i>O vestido de Laura</i>	1 página e 11 linhas
5	Conclusão	1 página e 12 linhas
6	Bibliografia	2 páginas e 22 linhas

Quadro 3: Composição do relatório de Iniciação Científica de Maria

Antes de prosseguirmos, é preciso esclarecer qual o estatuto do dado neste trabalho. Tomamos o dado, o indício, como aquilo que permite uma construção analítica. Esse raciocínio funda-se no trabalho do historiador Carlo Ginzburg (1998). Ele aponta diversos métodos de análise baseados em indícios. O autor afirma que o caçador foi nosso primeiro ancestral a interpretar os sinais (tais como: as pegadas dos animais, a mudança do tempo etc), pois, para conseguir caçar, eles se habituaram a lê-los.

¹⁶ A numeração que utilizaremos no quadro abaixo foi estabelecida por nós, para facilitar a visualização das partes que compõem o texto. No relatório a informante divide o texto em seis partes, mas não numera da mesma forma que fizemos.

Passando para épocas mais recentes, Ginzburg aproxima autores como Morelli, Freud e Arthur Conan Doyle, apontando que esses autores utilizam um paradigma que reconstrói, a partir de elementos mínimos, o aspecto de algo que nunca se viu.

Morelli, médico italiano, faz uma leitura de sinais, ao estudar obras de pintores famosos. Ele questiona e reclassifica algumas dessas obras, por julgar que outros críticos não souberam classificá-las por prestarem atenção demasiada ao que era óbvio. O médico propõe que se vejam outros detalhes, tais como as orelhas, as unhas, os cabelos, etc., ou seja, determinados traços que passam despercebidos aos copiadores, mas que apontam a autoria daquele que produziu a obra. São traços singulares, que não foram antes observados.

Segundo o historiador, Freud também usa um método parecido ao de Morelli, sendo, inclusive, leitor de sua obra. Essa leitura interessou a Freud porque o médico italiano propunha: “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1998, p.49). Freud afirmou: “Creio que o seu método (de Morelli) está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica.” (GINZBURG, 1998, p.148)

Como indica Ginzburg, Arthur Conan Doyle é o criador do personagem Sherlock Holmes, detetive famoso por construir conclusões a partir de indícios aos quais ninguém dá importância. Nesse sentido, a relação entre as personagens apontadas por Ginzburg fica mais nítida: a importância dada aos indícios.

Podemos perceber que, nos primórdios da invenção da psicanálise, essa prática assemelhava-se bastante a de Ginzburg. Freud (1937) afirma ser o trabalho do analista semelhante ao do arqueólogo. A diferença, nesse caso, centra-se no fato de que o arqueólogo lida com a reconstrução, ele trata do que tem de ser achado, do que se acha “morto”, enquanto que o analista, apesar de ter que trazer à tona o que não aparece como revelado, lida com um organismo vivo. Nesse sentido, o analista trabalha em condições mais favoráveis que o arqueólogo, já que dispõe de um material que se repete desde a sua tenra infância: “para o arqueólogo, a reconstrução é o objetivo e o final de seus esforços, ao passo que, para o analista a construção constitui apenas um trabalho preliminar.” (FREUD, 1937, p. 294).

Assim sendo, neste capítulo pretendemos, por meio da análise dos indícios que pudemos colher no relatório de iniciação científica, que ora tomamos como objeto de análise, dar a ver os pontos onde a pesquisadora iniciante ancorou-se para poder construir uma representação do que é um texto acadêmico. Nesta direção, o conceito de “formação imaginária” mostrou-se produtivo para a análise de dados.

2.1- AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E O TEXTO ACADÊMICO

Nesta sessão, apresentaremos o que Pêcheux (1969) denomina como “formações imaginárias”. Nesse texto, o autor compara dois diferentes modos de descrever o comportamento lingüístico em geral. O primeiro seria um *esquema reacional*, derivado das teorias psicofisiológicas e psicológicas do comportamento, e o segundo um *esquema informacional*, derivado das teorias sociológicas e psicológicas da comunicação. Pêcheux parte do esquema informacional elaborado por Jakobson (1963), que privilegia *os protagonistas do discurso* (destinador e destinatário), para depreender as imagens, as posições, ocupadas pelos sujeitos em uma comunicação. Para maior informatividade, transcrevemos abaixo o esquema:

(L)	A -	o “destinatário”
D	B -	o “destinador”
A → B	R -	o “referente”
R	(L) -	o código lingüístico comum a A e a B
	→	o “contato” estabelecido entre A e B
	D -	A seqüência verbal emitida por A em direção a B

Quadro 4: Esquema informacional (Jakobson, 1963)

Segundo Jakobson (1963), para que haja um ato de comunicação verbal, é necessário que um *remetente* envie uma *mensagem* a um *destinatário*. Por sua vez, para que a mensagem possa ser compreendida, é preciso que haja um *contexto* de conhecimento do destinatário, ou passível de ser apreendido por ele. Além disso, uma mensagem tem que ser transmitida em um *código* conhecido pelo destinatário ao menos em parte; e finalmente, tem que haver um *contato*, ou seja, “um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário que capacite a ambos entrarem e permanecerem em comunicação” (JAKOBSON, 1963, p. 122), para que a mensagem chegue ao destinatário, e o ato de comunicação aconteça.

Nesse sentido é importante notar que o *esquema reacional* anulava as posições dos sujeitos-falantes do discurso, por considerar que essas posições apenas designavam a presença física de organismos humanos individuais. No *esquema informacional*, Pêcheux afirma que destinador e destinatário (A e B) designam, cada um, um lugar determinado na estrutura de uma formação social.

Desse modo, o autor postula que é possível depreender diversas imagens desses lugares. Ele considera estas imagens como sendo representações dos lugares que cada interlocutor atribui a si e ao outro. Ao dar relevância às imagens construídas mutuamente pelo destinador e pelo destinatário, Pêcheux (1969) propõe o seguinte esquema:

Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
$I_A(A)$	Imagem do lugar de <i>A</i> pelo sujeito situado em <i>A</i>	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
$I_A(B)$	Imagem do lugar de <i>B</i> pelo sujeito situado em <i>A</i>	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
$I_B(B)$	Imagem do lugar de <i>B</i> pelo sujeito situado em <i>B</i>	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
$I_B(A)$	Imagem do lugar de <i>A</i> pelo sujeito situado em <i>B</i>	“Quem é ele para que ele me fale assim?”
$I_A(R)$	“Ponto de vista” de <i>A</i> sobre <i>R</i>	“De que lhe falo eu?”
$I_B(R)$	“Ponto de vista” de <i>B</i> sobre <i>R</i>	“De que ele me fala?”

Quadro 5: As formações imaginárias

Ao propor as formações imaginárias, Pêcheux estabelecia uma teoria dos efeitos de sentido que leva em consideração as condições de produção do discurso. Tendo em vista que, segundo o autor, *A* e *B* designam lugares em uma formação social, essas imagens ($I_A(A)$, $I_A(B)$, $I_B(B)$, $I_B(A)$, $I_A(R)$, $I_B(R)$) seriam os efeitos de sentido depreendidos a partir de uma dada condição de produção (representados aqui por *A* e *B*). É necessário que notemos que, nas duas últimas formações, Pêcheux não demonstra somente as imagens de destinador e destinatário, mas as imagens que destinador e destinatário fazem do referente.

As formulações de Pêcheux (1969) tratam das imagens do destinador, do destinatário e do referente, mas não abordam as imagens do ato de escrever, que para esse trabalho serão fundamentais. As imagens que um destinador e um destinatário formam do que seja o ato de escrever interessa a este trabalho, na medida em que analisamos um processo de aprendizagem da escrita. Dessa forma, é importante comparar quais são as imagens do que seja escrever possíveis de ser depreendidas do texto de uma pesquisadora iniciante e da mesma pesquisadora em uma fase posterior dos seus estudos.

Nesse sentido, trazemos a contribuição de Riolfi e Igreja (2008) que, ao analisar textos jornalísticos, depreendem algumas das representações, imagens, que vigoram nesses textos a respeito do que é escrever. As autoras propõem a inclusão, às formações imaginárias de Pêcheux, das seguintes imagens:

	Expressões designando as formações imaginárias	Significado da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA(E)	Parâmetros de A para balizar E	“Como devo escrever para convencer o leitor de que meu texto é válido como tal”?
B	IB(E)	Parâmetros de B para balizar sua apropriação do produto de E em A	“Como ele escreve para me convencer de que seu texto é válido enquanto tal”?

Quadro 6: As imagens sobre o ato de escrever

Nesse momento, é preciso salientarmos que acreditamos que um escritor experiente é aquele que consegue levar em conta essas imagens na escrita do seu texto e que, pela administração eficaz dessas imagens, é capaz de convencer seus pares da importância deste. Saber agenciar essas imagens é muito importante para aquele que escreve e, em especial, para o pesquisador, que para dar provas de sua formação e inserir-se em uma discursividade, precisa ter seu texto validado pelos seus pares.

Porém, as formações imaginárias propostas por Pêcheux (1969) não levam em consideração a existência de um escritor iniciante, que por estar ainda aprendendo a escrever o texto acadêmico não conseguiria, em um momento inicial de sua formação, administrar eficazmente as imagens que são necessárias ao escrever.

2.2 – O RELATÓRIO TROCADO EM MIÚDOS

Partimos do pressuposto de que uma pesquisa de iniciação científica é feita em um momento da formação quando o aluno, de modo geral, ainda não sabe qual a diferença entre

os objetos empíricos e um objeto de estudo. Constituir um objeto de estudo é análogo a colocar o saber na posição de dominante. Dessa forma, inferimos que um objeto de estudo é constituído, preferencialmente, na vigência do discurso universitário, visto que este é um discurso que privilegia o saber.

Saber traçar a diferença entre os objetos empíricos e os objetos de estudo faz parte do aprendizado do que seja pesquisar em sentido mais amplo, e é pelo relato desse pesquisador, pela sua escrita, que podemos avaliar se essa diferenciação ocorreu. Para constituir um objeto de estudo, ele precisa trabalhar em três vertentes: 1) estudar uma teoria, 2) escolher um método compatível a sua visada analítica e 3) analisar os dados de forma a demonstrar a pertinência da teoria e do método escolhido para tal fim.

No que se segue, procuraremos mostrar qual a teoria que Maria utilizou, qual o instrumento que ela escolheu para analisar seus dados e como ela analisou os dados.

2.3 – COMO E DE QUE TEORIA EU LHE FALO?

Tendo em vista que neste capítulo pretendemos mostrar como Maria, ao aprender a escrever o texto acadêmico, dá mostras de aproximar-se da discursividade na qual se formou, investigaremos nesta subseção qual era a discursividade predominante na época de sua iniciação científica¹⁷. Mais precisamente, investigaremos qual era o saber hegemônico nesta fase da formação da informante.

Pela leitura de alguns títulos constantes na bibliografia de Maria, notamos que, na época de produção de seu relatório, a discussão da leitura ocupava um lugar privilegiado, era alçada como saber predominante. Isso se confirma se notarmos que dos trinta e nove elencados na bibliografia de seu relatório de IC, vinte títulos tematizam essa discussão.

Ressalte-se que desses títulos mencionados a maior parte, dez deles, é composta de artigos publicados na revista **Leitura: Teoria e Prática**, uma revista publicada semestralmente de 1982 até hoje pela Associação Brasileira de Leitura (ALB).

Pelo exame dos editoriais de 1983 a 1989 dessa revista, notamos que a preocupação da ALB (preocupação esta que motivou a publicação semestral, bem como a realização do

¹⁷ Relembramos que o relatório de iniciação científica de Maria relata a pesquisa desenvolvida de 1989 a 1990. Nesse sentido, nos interessa investigar algumas das teorias que na década de 80 despontavam no cenário acadêmico.

Congresso de Leitura do Brasil - COLE) é, por um lado, a constatação de uma crise de leitura e, por outro, a tentativa de criar alternativas a essa crise, como a democratização da leitura e a formação de um público leitor crítico.

No editorial do primeiro volume de 1983, temos exposto mais claramente a preocupação da associação: “A democratização da leitura, meta e principal razão de ser da ALB coloca como exigência a transformação da escola, reclamando dos educadores uma nova forma de levar os alunos a fruição crítica dos textos” (p. 02).

Pelo exame dos artigos publicados na revista da ALB, notamos que haviam três subtemáticas predominantes na discussão a respeito da leitura: 1) a constatação de uma crise de leitura (ZILBERMAN, 1985; MARTIN SILVA, 1984); 2) a tentativa de criar alternativas a essa crise, formando um público leitor crítico (ZILBERMAN, 1985); e 3) a responsabilização da escola pela crise da leitura (MOLINA, 1976; MARTIN SILVA, 1984). Segundo Martin Silva (1984) a instituição escolar não teria conseguido realizar eficazmente a tarefa de ensinar a ler, porque o ensino de língua portuguesa estava centrado na metalinguagem e na gramática e no desrespeito aos diversos falares que há na sala de aula.

Por outro lado, Zilberman (1983) relativiza a culpa da escola nessa crise da leitura. Essas autoras afirmam que reverter essa crise passa por uma mudança da sociedade como um todo, inclusive da estrutura do sistema escolar.

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança, entretanto, os meios para difusão da leitura provém de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, mas resulta em posicionamento de toda a sociedade civil (ZILBERMAN, 1983, p 27.)

Até o momento tratamos da discussão a respeito da leitura que foi muito significativa na época e que serviu de motivação para a pesquisa de Maria, como notamos pelo exame da bibliografia do seu relatório de IC. Retomando o título desta seção, notamos que descrevemos até o momento *de que* teoria Maria faz uso, resta-nos agora saber *como* ela utiliza esta teoria.

Tendo realizado a leitura de textos que tratavam da discussão a respeito da crise da leitura (que compunha uma discursividade corrente na época de produção do relatório de iniciação de Maria), retornamos ao seu texto buscando indícios, não apenas nos títulos elencados na bibliografia, que pudessem indicar sua participação nessa discussão. Na conclusão do relatório de Maria, encontramos um excerto, que analisaremos a seguir, que parece demonstrar a inserção da informante nessa discursividade.

01 (...) Os resultados dos testes e exercícios para da 3º para a 4º sé-
 02 rie, não demonstraram, de um modo geral, diferenças sensíveis. Esse fato evi-
 03 dencia o lento desenvolvimento da aquisição do código escrito em crianças submeti-
 04 das a um intenso aprendizado da língua portuguesa nas escolas públicas. Parece-
 05 nos, pelos resultados obtidos, que os métodos e conteúdos do ensino são inefica-
 06 zes e que os professores não conseguem conduzir o ensino mais eficiente.
 07 Há, nessas escolas, uma ênfase exagerada na correção dos ERROS gramaticais sem
 08 que os professores compreendam os pressupostos utilizados pelas crianças na exe-
 09 cução desses “erros”.

Quadro 7: excerto da conclusão do relatório de IC de Maria.

Pela leitura do excerto acima (linhas 1 a 9) notamos que Maria compartilha da opinião de vários autores, expostos anteriormente, no que diz respeito à responsabilidade da escola pela crise da leitura, ou pelo “ineficaz” ensino de língua portuguesa. Da mesma forma que os autores da época, a pesquisadora iniciante julga que essa ineficácia deve-se ao ensino de uma metalinguagem gramatical com “ênfase exagerada na correção de erros gramaticais” (linhas 7 a 9).

Neste sentido, a informante dá mostras de estar de acordo com as teorias que alçavam a leitura a uma posição de um saber privilegiado. Ela dava a ver o seu assujeitamento ao discurso hegemônico da época. Relembrando a estrutura do discurso universitário, vemos que a discussão sobre a leitura é o saber legitimado. O sujeito no discurso universitário ocupa a posição de produção, o que significa que ele se forma de acordo com o saber legitimado, tal como Maria parece fazer ao aderir as teorias sobre a leitura.

Contudo, nesse momento, faz-se necessária uma distinção entre o discurso comum (ou corrente) e o discurso universitário. Como afirmamos anteriormente, um discurso, enquanto laço social, é capaz de inserir o sujeito em um dado modo de funcionamento. Nesse sentido, o que determina essa inserção é o grau de articulação com o saber. Acreditamos que, enquanto inserido no discurso universitário, um sujeito é capaz de servir-se do legado de sua comunidade, da teoria que o precede e do método para analisar os dados, provando articular em um texto essas três instâncias. Já no discurso comum, essa produção ocorreria de forma fragmentária e desarticulada. Se no discurso universitário tivéssemos uma produção predominantemente simbólica, no discurso comum teríamos uma produção predominantemente imaginária.

Assim sendo, apenas aderir a um saber dominante não deve ser considerado “prova” suficiente da inserção de um sujeito no discurso universitário. É necessário analisarmos como o sujeito utiliza a teoria para inserir-se em uma discursividade. No caso de Maria, notamos que o excerto transcrito anteriormente permite-nos depreender o uso de vários recursos, que mostrariam uma relação imaginária da informante com a teoria, como podemos ver:

- 1) no uso de adjetivos (como *sensíveis, lento, intenso, ineficazes, exagerada e eficiente*); e 2) na culpabilização do professor (“*os professores não conseguem*”, “*sem que os professores compreendam*”). O uso desses recursos demonstram que ao invés de optar por uma visada analítica há uma análise valorativa do que foi observado;

- 3) no desconhecimento do que conteria uma conclusão. A conclusão elaborada extrapola ao objetivo do trabalho e conclui o texto de forma genérica. Tendo em vista que o objetivo do trabalho de Maria era medir o índice de gramática internalizada dos alunos pesquisados, notamos que na conclusão transcrita anteriormente, apenas as linhas 1 e 2, dariam conta do seu objetivo. Da mesma forma, nas linhas 3 a 9, a “denúncia” ao ensino de língua portuguesa extrapola o objetivo do trabalho. Mais uma vez, vemos uma análise valorativa, já que o julgamento dos resultados está fortemente ancorado no ponto de vista da pesquisadora e não nos resultados ou nos objetivos propostos para a pesquisa; e

- 4) na desconsideração do leitor. Em nenhuma seção do texto de Maria há uma resenha dos autores e da teoria utilizada. Como vimos, o embasamento teórico do trabalho da informante só é perceptível pela leitura dos autores elencados nas referências bibliográficas do seu trabalho e na conclusão dele.

Desse modo, notamos nesse excerto alguns indícios que nos permitem afirmar que a informante estabelece com a teoria uma relação predominantemente imaginária. Nesse sentido, poderíamos afirmar que nesse momento da exposição da teoria, Maria parece aproximar-se do discurso universitário (já que adere ao saber legitimado da área em que se forma), mas não se insere ainda nesse discurso, visto que ainda não consegue servir-se desta teoria de modo articulado o suficiente para convencer seus pares.

Na próxima subseção, verificaremos como Maria, na sua iniciação científica lida com o método escolhido para analisar seus dados.

2.4 - COMO E DE QUE MÉTODO EU LHE FALO? O PRIVILÉGIO DADO À UTILIZAÇÃO DE UM DISPOSITIVO

No seu relatório de IC, Maria opta pela aplicação do teste cloze para dar conta do objetivo de sua investigação. Nesse caso, o teste cloze funciona como um instrumento para “medir” o índice de gramática internalizada dos pesquisados. Por que ela escolheu este método ao invés de outros?

Retomemos: no discurso universitário, o sujeito ocupa a posição de produção, determinando que o que aí se produz é um sujeito de acordo com o saber vigente. Assim, se a formulação de Lacan estiver correta, teríamos que perceber uma correlação clara entre o método escolhido por Maria e aquele escolhido pela maioria dos pesquisadores de seu tempo, já que, neste enlaçamento, os sujeitos se unem em torno de uma missão comum: a de propagar o saber já consagrado. Assim, para compreender sua escolha por este método, buscamos saber a origem do teste e sua aplicabilidade nos anos seguintes para verificarmos se essa técnica era produtiva na época em que a informante escreveu seu relatório de iniciação científica.

Segundo Molina (1976), essa técnica foi criada por Taylor (1953) como um instrumento para avaliar a compreensão de leitura, a *inteligibilidade* dos leitores, e consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual se omite o quinto vocábulo.

Molina (1976, p. 51) afirma que os estudos sobre inteligibilidade, “características de um material escrito que influenciam a possibilidade de que ele venha a ser compreendido”, remontam as discussões sobre leitura do início da década de 20 nos Estados Unidos, onde essas pesquisas, bastante numerosas, e reunindo diversos pesquisadores, procuravam determinar quais as variáveis que, de alguma forma, contribuem para facilitar ou dificultar a compreensão de um leitor de um dado material escrito. Segundo ela, esses estudos:

[...] geralmente se concentram sobre o grau de compreensão alcançado pelos leitores. A relevância emprestada a compreensão obtida pelo leitor é justificada na medida em que estudiosos de leitura, qualquer que seja a sua linha de trabalho em psicologia, ressaltam a importância da compreensão no processo de leitura. (MOLINAS, 1976, p. 52-3)

No Brasil, como afirma Molina (1976), essa preocupação só apareceu cerca de sessenta anos mais tarde, em um momento em que a preocupação do governo era alfabetizar a

população. A autora ainda afirma que em diversos países, como a Venezuela, os governos financiaram pesquisas sobre inteligibilidade.

Segundo ela, foi como um instrumento para avaliar a inteligibilidade que o teste cloze (e outros testes) foi criado. Advindo dos métodos teóricos que procuravam representar e explicar o processo psico-linguístico da leitura, foi utilizado por ser julgado um método eficiente (talvez, por seu caráter quantitativo) para avaliar a compreensão da leitura do ponto de vista dos leitores e ainda hoje é difundido e utilizado.

Notamos que o teste cloze foi criado no âmbito da discussão a respeito da leitura e se relaciona, portanto, com as preocupações dos autores brasileiros sobre o tema, no sentido de que ambos buscavam avaliar a formação do leitor e detectavam uma crise nessa formação. Em um artigo da revista **Leitura: teoria e prática**, Kopke Filho (1985, p. 50) afirma que a técnica cloze era muito divulgada no Brasil na década de 80 e justifica a predileção por essa técnica na conclusão do seu texto:

[...] conclui-se que a técnica cloze, como já foi visto em pesquisas anteriores, constitui-se num instrumento válido e de fácil emprego, para se levantarem e analisarem as variáveis provindas quer do material de leitura, quer das características dos leitores, todas comprometidas com a inteligibilidade dos textos.

Alguns pesquisadores da técnica cloze definem alguns dos critérios a serem utilizados na correção do teste. Bittar (1989) afirma que a técnica cloze pode ser avaliada por dois critérios: o preenchimento de uma lacuna por um vocábulo literal ou por um sinônimo. A correção literal considera como acerto o preenchimento correto da palavra exata que foi omitida, respeitando inclusive grafia e acentuação gráfica. No caso da correção sinônima, o critério de correção é o preenchimento da lacuna pela palavra que foi excluída, ou pelo sinônimo da palavra omitida. Segundo o autor, a adoção de um ou outro critério varia de acordo com o objetivo a ser proposto pelo pesquisador na realização das suas pesquisas.

Já Bormuth (1968) estabeleceu três níveis para considerar o desempenho no cloze. O primeiro é denominado nível de frustração. Nesse nível, o leitor não preenche as lacunas de forma satisfatória, obtendo pontuação de até 44% de acertos no texto. O segundo nível é o instrucional. Nesse nível, estão os leitores que demonstraram uma compreensão suficiente, sendo que o percentual de acertos do leitor varia de 44,1% a 57%. Finalmente, o nível independente expressa segundo o autor, uma compreensão criativa e autônoma do texto. Nesse nível, encontram-se os leitores que conseguiram preencher corretamente mais de 60% das lacunas presentes no texto.

Para mensurarmos a importância que o teste cloze teve e tem como instrumento de avaliação da compreensão dos leitores, realizamos uma pesquisa na internet em busca de artigos mais recentes que tratassem do tema. Nessa busca, encontramos quinze artigos publicados recentemente (de 1995 a 2004). Pela leitura destes textos, notamos que, atualmente, esse método é utilizado para avaliar a competência de leitores universitários (treze dos artigos tratavam desse tema) e que o modo de análise dos dados é basicamente o mesmo que o utilizado pela informante: a partir do apagamento de alguns vocábulos e da aplicação do teste os pesquisadores demonstram percentualmente a compreensão de leitura dos sujeitos que investigam.

Expomos até aqui uma contextualização sobre a técnica que a informante optou para analisar os dados. Saber qual é a técnica e o contexto em que ela foi utilizada importa, pois nos localiza na produção acadêmica da época. Dessa forma, notamos que Maria adotou uma técnica bastante utilizada na época da produção do seu relatório como método para analisar seus dados. Tal fato, demonstra que a informante está se apropriando de uma dada discursividade.

Na próxima subseção buscamos verificar como a inserção de Maria, no discurso universitário é feita em sua análise de dados.

2.5 – COMO E DE QUE DADOS EU LHE FALO?

Nesta sessão, o foco é a análise de dados da informante. A opção pela análise deve-se ao fato de acreditarmos que, nos textos acadêmicos, a análise de dados é um espaço privilegiado para o posicionamento do pesquisador. Mostraremos que, neste momento bastante inicial de sua formação, Maria ainda não conseguia se apropriar suficientemente dos parâmetros da comunidade acadêmica na qual se inseria para poder calcular o leitor ideal de seu texto. Estava sujeita, portanto, a não perceber que tinha escrito uma peça que não correspondia à imagem de texto ideal que circula na comunidade acadêmica.

Nesse momento, suas principais dificuldades referiam-se às manobras discursivas e textuais para fornecer ao leitor alguns detalhes importantes para a compreensão de seu projeto argumentativo. Vejamos a extensão de sua dificuldade por meio da análise das linhas iniciais de sua discussão dos resultados. Trata-se da apresentação dos resultados obtidos com o teste

Um segundo problema que encontramos na linha 4 foi a dificuldade, por parte do leitor, de interpretar a palavra “exemplos”, que é gerada pelo fato de que Maria se referiu a eles sem explicitar previamente que se tratava de exemplos de resultados de preenchimento de sintagma nominal feito pelas crianças.

Nas linhas 5 e 6, Maria apresentou estes resultados. Utilizou-se, entretanto, da sigla SN sem mencionar que se trata abreviação de “sintagma nominal”. Limitou-se a listar, entre parênteses, quais eram os SNs que tinham sido alvo de sua atenção (artigo, substantivo e adjetivo). Mais uma vez, notamos que por desconhecer o seu leitor, Maria omite informações importantes para a compreensão do seu texto.

Porém, ao invés de se referir às dificuldades apresentadas ou não pelas crianças, referiu-se aos “problemas” das “palavras formadoras do SN”. Assim, notamos que, neste momento inicial de sua formação, a informante utilizava alguns sintagmas de forma imprecisa, tendendo ao animismo (ela desconsidera que as pessoas têm problemas, não as palavras os têm).

Notamos, também, sua dificuldade para calcular quanta informação precisava ser fornecida ao leitor. Isso se vê pelo fato de Maria não ter mencionado seus parâmetros para julgar o que é ou não um problema de preenchimento. Não sabemos, por exemplo, se o critério que ela usa para julgar o grau de erro é percentualmente acima ou abaixo de 50%.

Nas linhas 8 e 9, a informante não chegou a redigir frases completas. Apresentou dois SNs, no caso, “princesa” e “bruxa”, seguidos do sinal gráfico utilizado para designar uma relação de igualdade (=) e, então, conjuntos de expressões construídas sempre do mesmo modo. Apenas a análise dos dados permitiu depreender o padrão da exposição dos resultados, posto que, em parte alguma de seu trabalho, consta uma legenda que pudesse facilitar ao leitor sua apreensão. Em primeiro lugar, constava a classe a qual o teste havia sido aplicado (C1; C2, C3...), depois, o número de alunos que havia acertado o preenchimento no teste (15; 19; 10...) e, por fim, o número de alunos para quem o teste havia sido aplicado (29; 22; 14...).

Ao que tudo indica, “princesa” e “bruxa” foram os vocábulos utilizados pelos alunos para preencher a lacuna do teste. Causa certa estranheza ao leitor que a substituição de uma palavra por outra tenha sido considerada correta. Novamente, fica-se com dificuldade para inferir porque uma “bruxa” é considerada idêntica a uma “princesa”. Parece-nos que o critério é morfológico, visto que a lacuna tem que ser preenchida por uma palavra que pertença à mesma classe de palavras, mas esta informação não foi dada ao leitor.

Para mostrarmos como a informante, na seção de seu trabalho dedicada a análise dos dados, reproduz o mesmo padrão de análise mostrando dificuldades semelhantes às apontadas

até o momento, analisaremos mais dois fragmentos retirados da iniciação científica de Maria. O excerto transcrito a seguir foi retirado da análise de dados do teste cloze da Bela Adormecida.

- 09 Apenas o adjetivo final (“felizes”) apresentou problemas. Isto porque as crianças
 10 interpretaram o pretérito perfeito do verbo “ser” como pretérito perfeito do
 11 verbo “ir”:
 12 “Casaram-se e foram felizes por muitos e muitos anos.”
 13 “felizes” = C1 – 06/29; C2 – 05/22; C3 – 09/14; C4 – 20/34
 14 “embora” = C1 – 13/29; C2 – 04/22; C3 – 00/14; C4 – 05/34
 15 verbos no infinitivo, como: “viajar”; “viver”; “morar”; “passear”; “dormir”;
 16 construindo uma locução verbal = C1 – 06/29; C2 – 02/22; C3 – 01/14; C4 – 04/34

Quadro 9: Excerto de análise do relatório de IC de Maria/ Teste Cloze Bela Adormecida

Nesse segundo excerto, a informante permanece analisando como as crianças preencheram as lacunas que seriam ocupadas por nomes (artigo, substantivo e adjetivo). Ressalte-se que, inicialmente, Maria afirma que não houve “problemas” no preenchimento dos sintagmas nominais (linhas 4 e 5, do quadro F), porém, nesse excerto ela aponta que houve dificuldade no preenchimento da lacuna ocupada pelo adjetivo “felizes” (linha 09). Essa divergência é marcada pelo uso de uma oração adversativa, iniciada pela conjunção “apenas”.

Para “justificar” essa adversidade a pesquisadora formula, ainda, uma hipótese (linha 09, 10 e 11): a de que as crianças teriam confundido o pretérito perfeito do verbo ser com o do verbo ir. A conjunção “porque” insere uma oração coordenada explicativa, que iniciada pelo pronome demonstrativo “isto”, indica que a conjunção refere-se as afirmações anteriores.

Ressaltamos que na linha 09, Maria mais uma vez usa um sintagma de forma imprecisa, tendendo ao animismo, já que ela afirma que um adjetivo apresentou problemas.

Na linha 12, Maria transcreve o dado e o número de alunos por sala que preencheram a lacuna com o adjetivo “felizes”, com o advérbio “embora” e com verbos no infinitivo (linhas 13 a 16). O fato de os alunos optarem pelo advérbio e mesmo por outro verbo é o que justifica a hipótese feita pela pesquisadora da confusão do pretérito perfeito dos verbos ser e ir, apesar de a informante não informar o fato ao leitor.

Outro ponto que ressaltamos, nesse excerto, é, mais uma vez, a ausência de explicitação dos critérios utilizados para julgar correto o preenchimento das lacunas. Nesse

caso, a informante afirma que houve dificuldades no preenchimento do adjetivo felizes, mas ao mostrar o número de acertos em relação ao número de alunos, na linha 13, desconsidera o grande número de alunos que acertou na classe quatro (C4): 20 alunos de 34. Por essa escolha, notamos que a informante parece quantificar os acertos e erros de todas as salas como grau de correção do teste cloze.

Pela análise desses dois trechos, notamos alguns pontos em comum entre eles: 1) a informante omite os critérios utilizados para a análise, tanto com relação a porcentagem de acertos e erros (que não é informada), quanto a detalhes importantes para a compreensão dos leitores; e 2) o uso de um vocabulário impreciso.

Sustentamos que tais dificuldades ocorrem por ser essa uma fase em que Maria ainda está aprendendo a escrever o texto acadêmico. Dessa forma, mostra ter dificuldades de calcular, mostrando desconhecer a quantidade de informações necessárias para fazê-lo acompanhar a sua análise.

A seguir analisaremos mais um excerto retirado do relatório de iniciação científica de Maria, mais precisamente, da seção dedicada a análise do teste cloze da Bela Adormecida, para mostrarmos mais uma vez as soluções adotadas pela informante para aproximar-se da discursividade, na qual se forma. Ressaltamos que a escolha, por analisar estes três excertos retirados da mesma seção do texto de Maria, se deu porque esses trechos são exemplares das dificuldades encontradas na parte do relatório da informante dedicada a sua análise de dados.

- 17 As crianças, principalmente as de 3ª série, demonstram desconhecer o
 18 pretérito mais-que-perfeito do verbo “ser” (“fora”), e interpretaram como sendo o
 19 advérbio /fora/, devido à coincidência na grafia (formas homógrafas):
 20 “Uma princesa dormia há cem anos porque fora enfeitiçada por uma fei-
 21 tiçeira malvada.”
 22 verbos no particípio semanticamente coerentes, como “enfeitiçada”; “ador-
 23 mecida” = C1- 11/29; C2 – 08/22; C3 – 08/14; C4 – 26/34
 24 locução adverbial de lugar, como “de casa”; “do castelo” = C1 – 04/29; C2 – 05/
 25 22; C3 – 02/14; C4- 01/34

Quadro 10: Excerto do relatório de IC de Maria/ Teste Cloze Bela Adormecida

Neste excerto, a pesquisadora apresenta suas conclusões sobre o dado (linhas 17 a 19), na seqüência, transcreve o dado (linhas 20 e 21) e, nas linhas seguintes (22 a 25), aponta

quantos foram os alunos que preencheram as lacunas com um verbo no particípio passado ou com uma locução adverbial de lugar.

Notamos, portanto um traço recorrente aos trechos anteriores: a predileção da pesquisadora por apresentar uma breve conclusão sobre o que inferiu do dado que irá analisar antes de apresentá-lo e, mesmo antes de apresentar os resultados da análise do trecho selecionado. Outro traço em comum é o não estabelecimento textual de relações entre os resultados quantitativos do preenchimento do teste pelos alunos e as conclusões da informante. Nesse excerto, por exemplo, o que permite a pesquisadora concluir que as crianças interpretaram o verbo fora como um advérbio é a escolha de 13 alunos (dos 99 nos quais este teste foi aplicado) por preencherem a lacuna com o advérbio de lugar “de casa”, “do castelo”. Notamos, contudo que essa informação não foi dada ao seu leitor.

Nas linhas 17 a 19, percebemos que a informante faz uma afirmação que é contrária aos resultados apresentados pela aplicação do teste (linhas 22 a 25). Nas linhas 17 a 19, Maria afirma que as crianças desconhecem o pretérito mais-que-perfeito do verbo ser, por interpretar essa forma verbal como se fosse um advérbio. Contudo, pelos resultados do teste, notamos que 13 das 99 crianças que preencheram o teste interpretam a forma verbal como advérbio (linhas 24 e 25), enquanto 53 das 99 crianças que preencheram o teste demonstram conhecer o tempo verbal mais-que-perfeito (linhas 22 e 23). Tendo em vista que, nos excertos anteriores, notamos que os critérios usados por Maria para expressar os acertos dos alunos no preenchimento das lacunas parecia ser quantitativo e acima de 50% por cento, neste trecho, temos uma incongruência, pois a informante faz uma afirmação baseada no percentual de erro abaixo da média que ela considerava até então.

Em suma, pela análise dos excertos anteriores, notamos a repetição de uma série de dificuldades, quais sejam: a omissão dos critérios utilizados para a análise de dados; a dificuldade em calcular o seu leitor; a reprodução de um mesmo padrão para a análise; a imprecisão vocabular e a desconsideração de parte dos dados obtidos. Tais dificuldades parecem apontar para o fato de que a informante mantém uma relação imaginária com os dados que analisa. Ainda presa no que poderíamos chamar da “sua visão de mundo”, bastava a ela ter compreendido o fragmento que se propunha a escrever, para dar o texto por concluído e colocá-lo em circulação pública na forma de relatório final.

É interessante notar que, na conclusão do seu relatório de iniciação científica, Maria declara sua adesão às teorias sobre a leitura, que estavam em voga na época da produção do seu relatório, porém não notamos, pela análise dos excertos acima, uma articulação entre esta

teoria e os dados que a pesquisadora analisa. Pelos excertos expostos, podemos perceber que o lugar desta teoria parece ter sido ocupado pelo do instrumento de análise, o teste cloze.

Pela análise das diversas instâncias que compõem o relatório de iniciação de Maria (a teoria, o método e a análise de dados), notamos que a inserção da informante no discurso universitário, nessa fase de sua formação, ocorre apenas pela sua adesão ao saber dominante da época de produção do seu relatório. Assim, neste momento de sua formação, seu assujeitamento ao discurso universitário – que, mais tarde, viria lhe proporcionar maiores possibilidades intelectuais e criativas – era ainda embrionário.

No capítulo seguinte, analisaremos como Maria consegue redigir a sua dissertação de forma a circular entre seus pares, dando mostras de inserir-se cada vez mais e de forma mais sólida no discurso universitário. Para tanto, analisaremos a teoria que embasa a dissertação de Maria, o método escolhido para analisar seus dados e a análise de dados de sua dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 3

TEXTOS QUE SE SUSTENTAM: A SUBORDINAÇÃO DO IMAGINÁRIO AO SIMBÓLICO

[...] o que é verdadeiro para o artista renomado não será aliás o fundamento de cada um, no instante em que confrontado à mesma antecedência, ele permanece como uma espécie de passageiro clandestino de sua própria existência, tanto que não revelou seus atos. (POMMIER, 1990)

No capítulo dois, chegamos à conclusão de que muitas foram as estratégias utilizadas por Maria para tentar se inserir na discursividade da sua área de formação. Contudo, notamos que, por ser uma fase ainda inicial de sua formação, ela não chegou a conseguir divulgar plenamente os frutos dessa inserção.

Neste capítulo, utilizando-nos da teoria do discurso, tal como formulada por Lacan (1972), pretendemos mostrar que, no caso de Maria, a formação universitária foi potente o suficiente para levar quem dela se beneficiou a substituir as relações sociais enoduladas pelo discurso comum, por aquelas mediadas pelo discurso universitário. Para tal fim, analisando a dissertação de mestrado de Maria, mostraremos como a relação do sujeito que escreve passa a ser paulatinamente ancorada no simbólico de modo mais consistente.

Notamos que a escrita de sua dissertação de mestrado se deu em um momento em que ela, pela primeira vez, assumiu sua filiação na área da análise do discurso, já que, na iniciação científica, o privilégio foi dado a um dispositivo (o teste *cloze*) e não a conceitos que pudessem circunscrever uma área.

Nesse sentido, a partir de indícios presentes na dissertação de mestrado de Maria, procuramos descrever a passagem de uma escrita calcada no imaginário para uma escrita que se articula no simbólico. Mais precisamente, interessa-nos investigar como a informante lida com a teoria, o método e a análise de dados de sua pesquisa.

3.1 A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: A INSERÇÃO DO JOVEM EM UMA CIÊNCIA

Já tivemos a oportunidade de ressaltar, na introdução deste trabalho, que, na vigência do discurso universitário como laço social, Lacan (1969-1970), cria-se o efeito do sujeito

pensar nos moldes do discurso majoritário da instituição onde está sendo inserido, pois o saber está na posição de agente e o sujeito na de produção.

Dessa forma, podemos aproximar os conceitos de discurso universitário, de Lacan¹⁸, e o de ciência normal, de Kuhn (1962), já que, a partir de ambos, podemos inferir que o principal efeito esperado de uma formação universitária é inserir o jovem pesquisador em uma comunidade científica. Isso o leva a ter que dar provas de sua participação no paradigma hegemônico de sua época, na comunidade em que se inseriu.

Ao tentar definir o que seria fazer ciência, Kuhn (1962) utiliza conceitos que são pertinentes a este trabalho, como por exemplo, o de “ciência normal” e o de paradigma; conceitos a serem pensados de forma indissociável, já que a ciência normal se define justamente por ter um paradigma.

Kuhn define como ciência normal o fazer científico pautado em uma tradição; é um fazer baseado em uma ou mais realizações científicas passadas. Na ciência normal¹⁹, as realizações científicas “são relatadas pelos manuais científicos elementares e avançados. Tais livros expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas (ou todas) as suas aplicações bem sucedidas e comparam essas aplicações com observações e experiências exemplares” (KUHN, 1962, p. 23).

De acordo com Kuhn (1962, p. 69), “a ciência normal pode ser parcialmente determinada através da inspeção direta dos paradigmas. Esse processo é frequentemente auxiliado pela formulação de regras e suposições, mas não depende dela”. O autor afirma ainda que o que define um paradigma não é uma interpretação padronizada, nem um conjunto de regras que goze de unanimidade de uma comunidade. Em lugar disso, na ciência comum um paradigma pode ser criado ao relacionar-se, por semelhança, parte dos trabalhos que a comunidade em questão já reconhece como uma de suas realizações confirmadas. Os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos através da educação ou da literatura a que são expostos.

Dessa forma, o fazer científico da ciência normal consiste na união dos cientistas em torno de um mesmo paradigma, constituindo uma comunidade científica, cuja principal característica é a de utilizarem instrumentos e métodos de análise próprios e adequados ao

¹⁸ Op. cit.

¹⁹ Segundo o autor, a ciência normal se oporia às revoluções científicas. Estas ocorrem quando paradigmas concorrentes se sobrepõem ao paradigma já aceito pela comunidade científica e ele é substituído por outro. Essa substituição só ocorre quando a lacuna de um paradigma é exposta. As revoluções científicas alteram os rumos da ciência normal, já que colocam em cheque o saber de uma comunidade científica e do paradigma proposto por esta.

paradigma teórico escolhido. As comunidades científicas determinam regras, normas que devem ser seguidas por todos aqueles que desejarem nelas se inserir. Posto isso, Kuhn considera o discurso da ciência como “eminente argumentativo”, já que é objetivo da ciência convencer àqueles que fazem parte de uma mesma comunidade científica da validade de um paradigma dominante.

Neste sentido, sustentamos, neste capítulo, que para inserir-se em uma comunidade científica, Maria teve que aprender a escrever o texto acadêmico, já que para ser inserida era preciso que seu relatório de pesquisa legitimasse o paradigma dominante dessa comunidade. Para que isso acontecesse, a informante teve de ser capaz de convencer seus pares por meio da argumentação. Desse modo, podemos afirmar que, na escrita de um texto acadêmico, aprender a escrever e aprender a argumentar são processos indissociáveis.

Analisando-se a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Maria, pode-se notar que, para ela, a comunidade científica hegemônica é a dos lingüistas que se filiam aos paradigmas da análise do discurso, dita de linha francesa, como podemos verificar pelas obras constantes na sua bibliografia e pelos conceitos expostos pela pesquisadora nos capítulos dedicados ao embasamento teórico.

Sustentar essa posição significa considerar que escrever na universidade não é apenas um processo objetivo, já que na escolha dos argumentos a serem elencados a subjetividade comparece, e que, portanto, escrever não se limita a aquisição de procedimentos e técnicas.

Considerar tal fato, implica admitirmos que para escrever é preciso “administrar” os recursos imaginários que compõem um texto, como a diagramação. Porém, ressaltamos que isso não é o suficiente. Afirmar que escrever não se limita a dominar procedimentos e técnicas, implica dizer que para escrever é preciso mais que subordinar-se ao imaginário; é necessário que os recursos que compõem esse imaginário estejam ancorados em um simbólico. Ou dito de outra forma, os procedimentos e técnicas utilizados para escrever devem corroborar para a circulação social de um texto. Trata-se, portanto, de considerar o texto acadêmico como argumentativo e como tal sujeito ao comparecimento da subjetividade.

3.1.1 – ESCREVER O TEXTO ACADÊMICO: UM PROCESSO SUJEITO A SUBJETIVIDADES

Coracini (1990) afirma que o texto acadêmico pode ser considerado tanto um discurso envolvido (que relata uma experiência de pesquisa), quanto um discurso envolvente (que tem por objetivo convencer um leitor).

Nesse sentido, a autora afirma que um texto acadêmico considerado apenas como relato de uma experiência possuiria em sua organização textual características que o aproximariam mais de uma narrativa, ou de uma descrição, enquanto que ao considerá-lo como envolvente teríamos características de organização textual que o assemelham mais ao texto argumentativo. Considerado como discurso envolvente, o texto acadêmico tem como objetivos: 1) “*promover* o leitor a possível ‘repetidor’ do experimento”; 2) “*envolver* o leitor pela evidência dos fatos (provas) relatados” e 3) “*engajar* o leitor”. Segundo a pesquisadora, esses objetivos aproximariam o texto acadêmico do texto político, cujas características foram definidas por Osakabe (1979).

Coracini²⁰ sustenta que a escrita de um texto acadêmico envolve subjetividade. Apesar disso, a autora constata, nos relatos de cientistas coletados por ela, uma preocupação dos pesquisadores em fazer uma ciência que seja objetiva. Nesse sentido, ela afirma que há por parte desses pesquisadores:

o desejo (e esse é um efeito de sentido) de criar no enunciatário a ilusão da evidência empírica: a seqüência linear dos eventos, a tentativa de apagamento do enunciador que se distancia de seu enunciado, constituem, dentre outros, alguns dos fatores responsáveis pela ilusão de uma reprodução objetiva e imparcial do experimento. Desse modo, tenta o enunciador interferir em seu enunciatário, em suas representações ou convicções, provocando transformações. As formas canônicas do discurso científico, camufladoras da origem enunciativa, nada mais são do que instrumentos válidos, socialmente aceitos (e impostos pela comunidade científica), de persuasão e, nessa medida, índices de subjetividade. (CORACINI, 1990, p.89)

Para confirmar sua teoria a autora analisa alguns textos científicos produzidos no Brasil e na França, demonstrando que a existência de alguns elementos, tais como metáforas, modalizadores e marcas de uma heterogeneidade mostrada, indiciam a subjetividade no texto acadêmico. Da mesma forma, ela ressalta que a escolha dos pesquisadores por alguns tempos e pessoas verbais, bem como a constatação de que o texto acadêmico é um texto argumentativo reforçam a sua teoria.

Segundo ela, a utilização de tais recursos demonstram uma preocupação do pesquisador em aproximar e convencer o leitor do seu texto. Isso revelaria “a subjetividade

²⁰ Op. cit.

inerente à atividade pré-discursiva, à elaboração racional de teorias e às diferentes escolhas correspondentes aos diversos momentos que constituem o processo discursivo” (CORACINI, 1990, p.192).

Tendo em vista o exposto, notamos que administrar a sua subjetividade em um texto é uma tarefa que se aprende ao escrever o texto acadêmico. Nela, está pressuposto o saber servir-se do legado que nos precede. Magalhães (2007, p. 60), ao analisar produções escritas por alunos do ensino fundamental, afirma que um legado cultural pode ser encarado de duas formas: “1) ser encarado como algo a ser aprendido e devolvido a quem lhe ensinou exatamente da forma que foi ensinado ou 2) ser considerado como algo de que ele pode se apropriar, para trabalhar sobre ele e fazer frutificar”. Ou dito de outro modo, trata-se de submeter-se ou servir-se de um saber já legitimado.

Sustentamos que servir-se de um saber já legitimado é correlato a conseguir dar mostras de sua subjetividade. Porém, é preciso que façamos uma ressalva: submeter-se ou servir de um saber é uma conquista. Aquele que assume essas posições é um sujeito que se inseriu em um discurso como laço social.

Dessa forma, o conceito de autoria, tal qual trabalhado por Possenti (2002), revelou-se um instrumento de leitura útil. O linguista afirma que autor é aquele que inserindo um discurso em um quadro histórico que o signifique, consegue levar em consideração a sua subjetividade. Nesse sentido, Possenti afirma que alguém se torna autor quando assume duas atitudes: dar voz a outros e manter distância em relação ao próprio texto.

Na análise da dissertação de Maria procuraremos mostrar em que medida a informante conseguiu, para inserir-se na discursividade de sua comunidade científica, servir-se do legado que a precede para manifestar a sua subjetividade. Antes, porém, descreveremos brevemente a dissertação.

3.2- A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A seguir passaremos a uma breve descrição do *corpus* analisado por nós. A dissertação de Maria foi defendida em 1993, em uma universidade estadual paulista, a mesma da sua graduação. Conta com cento e sessenta e seis páginas digitadas e divididas em sete partes. Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição que procura calar, apagar toda e qualquer polêmica, ao longo do trabalho, Maria formulou cinco hipóteses, quais sejam: 1) A

polêmica dos textos é apagada progressivamente conforme o avanço serial; 2) A leitura desses textos didáticos aumenta o uso de clichês pelos alunos do 1º grau²¹ e 3) A leitura e interpretação de textos polêmicos ajudam a restaurar a polêmica em seus textos. Em sua dissertação de mestrado, Maria visava a verificar como os alunos do 2º ao 5º ano da educação básica lidam com textos polêmicos, mais especificamente, na textualização de seus discursos. Para tanto, seu foco era a intertextualidade.

Os textos que compuseram o *corpus* da informante foram produzidos a partir da proposta de alguns exercícios de um material didático (criado pela pesquisadora em conjunto com outros membros do seu grupo de pesquisa) e aplicados em uma classe de 2ª série de uma escola padrão de uma cidade do interior do estado de São Paulo e uma sala de 3ª, 4ª e 5ª séries do ensino fundamental público de outra cidade do interior paulista. As narrações infantis foram produzidas com base em textos que trataram de assuntos que, de uma forma ou outra, gerassem polêmica.

Os textos selecionados foram: *A cigarra e a formiga*, de Ruth Rocha e *A formiga*, de Elias José, aplicados nas 2ªs séries; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, aplicado nas 3ªs e 4ª séries; *Joana Banana*, de Cristina Porto e *Procurando firme*, de Ruth Rocha, na 5ª série.

A seguir, reproduzimos o sumário de sua dissertação, para que possamos visualizar a composição desse trabalho.

1- Introdução
2- De Saussure à Análise de Discurso
2.1- A unidade de análise da lingüística
2.2 – Em direção ao discurso
2.3-Texto e discurso
3- Pêcheux: o discurso e a produção de sentidos na sociedade
3.1- Intertextualidade e Interdiscursividade
3.2-A escola como lugar de produção de sentidos
3.3-A leitura sob a ótica intertextual
4-Textualização: operação de textos
4.1- O <i>corpus</i> para análise de discurso
4.2- Hipóteses teóricas da pesquisa
5-A emergência da memória nos textos produzidos por crianças
5.1 – Grau 3: A intertextualidade
5.1.1 – Citação
5.1.2 – Paratextualidade
5.1.3 – Metatextualidade
5.1.4 – Imitação

²¹ Nomenclatura usada na época da pesquisa da informante, atualmente refere-se ao nove anos do Ensino Fundamental.

5.1.5 – Alusão
5.2 – Grau 2: Tipologia textual
5.3 – Grau 1: A interdiscursividade
6- Considerações finais
7- Referências bibliográficas

Quadro 11: Sumário da dissertação de mestrado de Maria

Nesse momento, chamamos a atenção para o sumário transcrito, já que podemos tomá-lo como um exemplo de um fazer científico “normal”. No título do capítulo dois, “De Saussure à Análise do Discurso”, vemos que há a referência a um autor e uma área de conhecimento. Assim, como descrito por Kuhn, o fazer científico normal encontra-se fortemente ancorado em um saber já legitimado. No sumário desse capítulo, por exemplo, vemos que a pesquisadora narra um percurso que é o de uma ciência (a lingüística e da sua passagem de uma unidade de análise do signo ao texto) para depois expor os conceitos de uma área de conhecimento na qual ela irá se inserir, a análise do discurso.

Notamos que o terceiro capítulo da dissertação de Maria será dedicado a exposição de alguns conceitos da análise do discurso, como podemos ver no seu sumário pela menção de um dos autores mais significativos dessa área no título desse capítulo. Ressaltamos que pelo exame do sumário, principalmente pelos títulos dos capítulos da dissertação da informante, podemos afirmar que a dissertação de Maria parece caracterizar um fazer científico normal. Isso porque a informante parece se ancorar em um saber legitimado e no paradigma da comunidade científica (representado aqui pela menção dos autores da análise do discurso) para validar sua produção entre seus pares.

Na próxima seção procuraremos apontar quais e como algumas das teorias mobilizadas por Maria são utilizadas em sua dissertação.

3.3- COMO E DE QUE TEORIA EU LHE FALO NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO?

Nesta seção mostraremos como a informante cada vez mais se apropria do legado cultural de sua comunidade acadêmica. Essa apropriação testemunha que se formar e ser parte de uma comunidade científica é correlato a inserir-se no discurso universitário. Nesse sentido, interessa-nos, ainda que brevemente, descrever, por capítulos, quais eram os conceitos mais

a pesquisadora parece anunciar ao seu leitor estar próximo ao seu objetivo final. Além disso, o caminho traçado até ele (do signo ao texto e ao discurso) indicia um fazer que é o da ciência normal. Por essas escolhas a informante demonstra dominar o paradigma da sua comunidade científica.

Na sequência transcrevemos outro excerto retirado da mesma subseção. Nele, Maria reafirma a importância do texto como objeto de análise, pela afirmação da importância da lingüística textual.

- 01 Dessa maneira, a Lingüística Textual representa um grande
- 02 avanço nos estudos sobre a linguagem mesmo não havendo
- 03 intercâmbio entre os estudiosos do ocidente e do oriente.

Quadro 13: Excerto do capítulo dois da dissertação de Maria - embasamento teórico

Após expor alguns dos principais autores da lingüística textual e seus conceitos operacionais, a informante faz a afirmação que transcrevemos no excerto dois. Notamos que a conjunção “dessa maneira” (linha 1) retoma, portanto, a exposição feita anteriormente.

Semelhante ao que constatamos no excerto um, aqui a informante irá destacar a importância da lingüística textual para a lingüística, por ter sido pioneira em considerar o texto como objeto de análise. O uso do adjetivo “grande” (linha 1) parece mensurar essa relevância, considerada aqui como um “avanço” (linha 2) aos estudos anteriores.

Se, no excerto um, os termos “nova direção” poderiam não valorar positivamente a mudança da unidade de análise lingüística, no excerto dois notamos que os termos “grande avanço” qualificam positivamente o texto como unidade. Colocados lado a lado, esses termos parecem se complementar, pois ambos valorizam o novo, o “avanço” que é a alteração da unidade de análise lingüística.

Nos dois excertos analisados anteriormente, notamos que a informante escolheu sintagmas nominais (adjetivo+substantivo) que valorizam o texto como objeto de análise. Ao fazê-lo, Maria atribuiu valor e justificou a sua investigação. Isso revela que a informante, nesse momento de escrita do seu trabalho é capaz de calcular seu leitor e de fazer usos de argumentos para convencê-lo da validade do seu trabalho.

Além disso, notamos, neste trecho, que Maria, pelo uso dos recursos mencionados, consegue marcar sua posição diante do gesto de repetir a história da lingüística. Tal fato, indica a construção de uma subjetividade, tal como proposta por Coracini (1990). Ao conseguir se posicionar diante de um legado, no caso o da história da lingüística, Maria

testemunha sua submissão ao discurso universitário. Visto que a informante demonstra conhecer e ser capaz de articular os saberes legitimados por sua comunidade.

Até o momento, vimos algumas das estratégias argumentativas utilizadas por Maria para marcar a sua inserção em uma discursividade, que como um todo, estava em um momento em que essa persuasão era importante. É importante notarmos que a informante estabelece, nos capítulos dedicados ao embasamento teórico do seu trabalho, uma progressão temática, qual seja: argumentação em favor do seu objeto de análise (capítulo dois); exposição de conceitos teóricos da área na qual se insere (capítulo três); e exposição dos conceitos teóricos operacionais a sua pesquisa.

No capítulo três, Maria expõe dois conceitos que serão chaves para a sua pesquisa: o de intertextualidade e o de interdiscursividade. Para expor esses conceitos, Maria parte de dois pesquisadores da análise do discurso (AD): Bakhtin e Authier-Revuz; e um da teoria literária: Genette. Nos excertos que transcrevemos a seguir, retirados do terceiro capítulo de sua dissertação, mais precisamente da subseção intitulada “intertextualidade e interdiscursividade”, verificaremos como na exposição dos conceitos operacionais ao seu trabalho Maria lidou com o saber que a precede.

- 01 Para BAKHTIN, a língua está articulada ao sujeito, à
 02 história e à prática social:
 03 “Assim o dialogismo bakhtiniano designa a
 04 escrita ao mesmo tempo como subjetividade e
 05 como comunicatividade ou, melhor dizendo, como
 06 *intertextualidade*; face a este dialogismo, a
 07 noção de ‘pessoa-sujeito da escrita’ começa a
 08 se esfumar para ceder o lugar a um outro, o
 09 ‘da ambivalência da escrita’.” (KRISTEVA,
 10 1969:149)
 11 Ele entende por ambivalência “*a inserção da história (da*
 12 *sociedade) no texto, e do texto na história*”, que para o
 13 escritor, são uma só e mesma coisa. (KRISTEVA, 1969:149)

Quadro 14: Excerto do capítulo 3 da dissertação de Maria - embasamento teórico

Neste excerto, notamos que para tentar definir o que seria intertextualidade, a informante parte de uma afirmação sobre a concepção de língua para Bakhtin (linha 1 e 2).

Em seguida, há a transcrição de uma citação de Kristeva (linha 4 a 10) e por fim, a transcrição de outra citação de Kristeva (linhas 11 a 13), feita para definir o conceito de ambivalência da escrita, do mesmo autor empregado na citação anterior (linha 9).

Notamos neste trecho que para definir o conceito de intertextualidade de Bakhtin, Maria usa de duas citações feitas por um mesmo autor, Kristeva, que funciona como um comentador da obra e do conceito teórico proposto por Bakhtin.

Ressaltamos também, nesse trecho, o fato de que das treze linhas que compõem o fragmento, dez linhas são usadas para a transcrição de citações (linhas 03 a 10) e (linha 12 e 13). Desse modo, notamos que lugar de posicionamento da pesquisadora neste trecho se limitaria aos fragmentos “*Para BAKHTIN, a língua está articulada ao sujeito, à história e à prática social*” (linhas 1 e 2) e “*Ele entende por ambivalência*” (linha 10), que funcionariam como elementos coesivos. Diferente do que observamos na análise dos dois dados transcritos anteriormente, neste excerto não observamos um posicionamento subjetivo de Maria diante do saber já legitimado.

Comparando os excertos analisados até o momento, notamos que há uma alteração na forma como Maria lida com a teoria que embasa seu trabalho. Nos excertos 2 e 3 observamos que Maria, ao refazer o percurso histórico de formação da lingüística, consegue filiar-se historicamente ao legado de sua comunidade, dando mostras de saber servir-se deste saber. Contudo, no excerto quatro, notamos, pela escolha de um comentador para definir um conceito de outro autor e pelo uso pronunciado de citações, que Maria assume diante de um legado uma posição de submissão.

Essa alteração ou oscilação da forma como Maria lida com a teoria indica que ela está aprendendo a escrever o texto acadêmico e a lidar com o saber que a precede, ou seja, Maria está se inserindo no discurso universitário.

A seguir, verificaremos como Maria dá mostras de submeter-se ao discurso universitário, na parte de seu trabalho dedicada à exposição do método escolhido para coletar e analisar seus dados.

3.4- COMO E DE QUE MÉTODO EU LHE FALO NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO?

No capítulo quatro, antes da análise de dados, a informante expõe o método que utiliza para analisar seus dados. Primeiramente, demonstra como constituiu o *corpus* de sua dissertação de mestrado, afirmando que optou por um *corpus discursivo*, definido por Courtine (1981).

A informante apresenta, ainda nesse capítulo, as atividades e os textos que compuseram seu *corpus*, retoma o objetivo e apresenta as hipóteses que fundaram sua pesquisa. Na parte denominada por Maria de hipóteses teóricas, a informante expõe os critérios, a metodologia, que usará para a análise dos seus dados. Após essa exposição, a pesquisadora nomeia quais seriam esses graus e relaciona a nomenclatura utilizada por ela e a utilizada pelos pesquisadores, que se interessam pelo conceito de intertextualidade: Bakhtin, Genette e Authier-Revuz.

Notamos, pela organização do capítulo da dissertação de Maria dedicado ao método, que a informante parece fazer um exercício que é de localizar sua produção e a motivação da sua pesquisa dentro de um conjunto de saberes já legitimados, trata-se da inserção da informante no discurso universitário. Maria parece encontrar um lugar simbólico de onde enunciar suas escolhas e sua posição enquanto pesquisadora dentro da área em que se insere.

Para vermos como a informante estabelece relações entre a teoria que embasa seu trabalho e o método escolhido para analisar seus dados, transcrevemos uma parte do seu trabalho retirado da subseção denominada como hipóteses teóricas.

01 (...) Para esta pesquisa, o corpus será organizado e analisado
 02 de acordo com *três graus* de apropriação/negação de textos e
 03 discursos, que serão expostos de acordo com um nível de
 04 explicitação decrescente: do mais concreto para o mais abstrato.
 05 O grau 3, o mais explícito, é a presença declarada do outro,
 06 que denominamos de *intertextualidade*. É a dialogia nos dizeres de
 07 Bakhtin. Para Genette, é a intertextualidade, a paratextualidade e
 08 a metatextualidade.

Quadro 15: Excerto do capítulo 4 da dissertação de Maria – a metodologia

Neste excerto das linhas 01 a 04, Maria explicita os critérios que utilizou para organizar e analisar os dados. Das linhas 05 a 08 ela define um dos critérios, relacionando a nomenclatura utilizada por ela no seu trabalho com a utilizada por outros autores, no caso exposto Bakhtin e Genette.

Neste trecho, notamos que Maria considera o leitor do seu texto, já que expõe os critérios que utilizou para organizar o seu *corpus* e faz referências aos autores mais representativos dos conceitos teóricos que ela expôs na parte de sua dissertação dedicada ao embasamento teórico. Neste sentido é importante atentarmos para o fato de que Maria baseia-se nos autores e nos conceitos já mencionados para analisar os seus dados.

Continuando a análise dessa seção, notamos que antes de passar para a análise dos dados Maria faz uma ressalva; segundo ela, o agrupamento dos textos em graus diferentes não significa que um texto não possa apresentar a presença dos outros graus. Dessa forma, ela informa que optou por analisar os textos que fossem mais representativos para a explicitação e exemplificação de cada grau. É interessante notarmos que ao optar por analisar apenas os textos mais representativos dos conceitos com os quais lida, a informante demonstra um fazer que é o da ciência normal.

Nesse momento, é preciso estabelecer uma comparação com o relatório de IC e a dissertação de mestrado de Maria. Como vimos no seu relatório, um dispositivo de análise ocupa o lugar de uma teoria, já na sua dissertação notamos que a informante utiliza não só uma teoria, mas um método que é explicitado ao seu leitor.

Maria expõe qual o seu *corpus* e a sua opção por constituir um *corpus* discursivo (utilizando para isso um autor representativo da área de conhecimento a qual se insere), justifica quais são as divisões que seu capítulo de análise terá (baseado em categorias de análise) e ainda informa ao leitor que analisará somente os dados que considerar mais exemplares para ilustrar as categorias de análise que criou (baseada nos autores elencados nos capítulos de embasamento teórico do seu trabalho).

Dessa forma, concluímos que a informante parece se apropriar cada vez mais do que seja relatar uma pesquisa, encaixando-se nos preceitos do que seria uma “ciência normal”, tal qual proposta por Kuhn (1962). Tendo em vista que tomamos a inserção de um sujeito em uma comunidade acadêmica como semelhante a inserção do sujeito no discurso universitário, tal qual proposto por Lacan (1969-1970), notamos que Maria dá mostras, ao redigir a sessão dedicada a exposição da metodologia em sua dissertação, de submeter-se cada vez mais ao saber já legitimado pela sua comunidade e ao discurso da instituição na qual se insere. Na próxima subseção, investigaremos qual a abordagem de Maria diante dos seus dados.

3.5- COMO E DE QUE DADOS EU LHE FALO?

Para verificarmos como a informante lida com os dados de sua dissertação, efetuamos um recorte que acreditamos nos dar uma visão privilegiada do processo de sua análise. Optamos por analisar dados de sua dissertação que já tinham sido recolhidos e analisados no seu relatório de IC. É necessário ressaltarmos que embora os dados sejam os mesmos, (coletados em 1988, em duas 3º série e uma 4º série, em uma cidade do interior de São Paulo) não conseguimos estabelecer correspondências entre os trechos transcritos no relatório de IC e na dissertação de mestrado de Maria. Isso ocorre porque a informante na sua iniciação científica só transcreve fragmentos muito curtos dos dados que analisa.

Dessa forma, os dados referem-se às produções escritas infantis de duas terceiras séries (uma com 21 alunos e outra com 17 alunos) e uma quarta série (com 35 alunos) de escolas públicas do interior de São Paulo, coletados em 1988. Os textos foram produzidos a partir da leitura e interpretação de uma adaptação do texto “História meio ao contrário”, de Ana Maria Machado, e da proposta de redação baseada na ilustração de quatro personagens: rei, rainha (ou princesa), pastora e príncipe.

Segundo a pesquisadora, a escolha por apresentar esse texto às crianças na sua dissertação foi feita devido ao questionamento que o texto faz das estruturas fixas da narrativa de contos de fada. A informante afirma que esse texto polemiza-as apresentando uma estrutura bem diferente: o príncipe casa-se com a pastora, a princesa fica sozinha, o desejo do rei não é realizado em detrimento do povo e o conto inicia-se com “... e então eles se casaram” e termina com “Era uma vez...”.

Para que possamos compreender como na análise de dados da sua dissertação, Maria dá mostras de inserir-se no discurso universitário, indicando dessa forma ter feito a passagem do discurso comum ao universitário, analisaremos dois trechos retirados da seção dedicada à análise dos dados de dois diferentes textos da informante: o relatório de iniciação científica e a dissertação de mestrado.

O primeiro trecho transcrito foi retirado do relatório de iniciação científica de Maria, da parte dedicada à análise das produções de texto infantis, em uma sessão que a informante denomina como “Algumas considerações sobre os resultados”. Neste trecho, ela expõe sucintamente conclusões parciais sobre a análise das narrativas. O segundo trecho transcrito a seguir foi retirado do capítulo cinco da dissertação de mestrado de Maria: “A emergência da memória nos textos produzidos por crianças”, da subseção 5.1.2, “Paratextualidade (a relação

entre textos por meio dos seus títulos)”, no qual a informante analisa a utilização desse recurso nos textos infantis.

Trecho 1: relatório de IC	Trecho 2: dissertação de mestrado
01 Alguns textos são várias orações agrupadas, e não interligadas, onde os	01 Na 4ª série, dos 35 textos, 27 têm títulos, que variam, como
02 conectores interfrásicos não aparecem, nem mesmo os próprios da oralidade. Mui-	02 na 3ª série: ou é o nome de um personagem ou o nome acrescido de
03 tos destes textos são incoerentes. Também apareceram textos que foram cópias de	03 uma qualificação. Além desses dois tipos de títulos, apareceu um
04 partes do texto-base; outros ainda em que a narração das ações não seguiam uma	04 outro tipo em 11 textos e que merecem especial atenção. São eles
05 ordem temporal.	05 <i>A história de uma feiticeira; A princesa que queria casar; O</i>
06 A maioria das crianças escreveu textos que eram paráfrases do texto-base ou	06 <i>Rei, o príncipe, a pastora e a princesa que ficaram felizes; O</i>
07 de partes dele. Houve alunos que escreveram algumas partes do texto	07 <i>desejo da princesa Drielle; A bruxa e seus feiticos; O príncipe</i>
08 do o que nós dissemos em sala-de-aula quando interpretamos o texto com eles.	08 <i>comanda o reino; A estória do príncipe; A inveja da cigana; A</i>
	09 <i>maudição; Uma história normal; e;</i>
	10 (13) “A HISTÓRIA DE UM FINAL FELIZ”
	11 Era uma vez uma bruxa que era muito mal.
	12 Ela desejava coisas mal para as pessoas.
	13 Tinha um rei que mandava na cidade e a bruxa
	14 não gostava dele.
	15 A bruxa fez uma maldição para ele.
	16 O rei disse que quem matasse a bruxa se
	17 casaria com sua filha.
	18 O príncipe conseguiu derrotar a bruxa.
	19 O rei deixou o príncipe se casar com sua filha
	20 e viveram felizes para sempre.” (A.,
	21 4ª série)
	22 Os textos (13) e o intitulado, <i>Uma história normal</i> ,
	23 apresentam características de contos de fada tradicionais. Assim,
	24 título e história estão em concordância, revelando que, para a
	25 criança, <i>História meio ao contrário</i> não é uma “história normal”
	26 e não tem um final feliz.

Quadro 16: Comparação IC/ Dissertação de mestrado

Nas linhas 01 a 08 do trecho um, a informante expõe os principais problemas que encontrou nas produções infantis. Neste primeiro trecho, notamos que há uma vagueza na exposição da análise dos dados. Ao invés de quantificar os resultados da análise já efetuada, a informante faz uso de expressões generalizadas, tais como: “alguns textos” (linha 01), “Muitos desses textos” (linhas 02 e 03), “Também aparecem textos” (linhas 03), “outros ainda em que” (linha 04), “A maioria das crianças” (linha 07), “Houve alunos” (linha 07). O uso dessas afirmações gerais demonstram, como já apontamos no capítulo anterior, que a informante não consegue calcular adequadamente o quanto de informação precisa fornecer ao seu leitor.

Além disso, notamos que as frases que compõem esse trecho parecem estar desarticuladas, como se se apresentassem em tópicos; são uma somatória de fragmentos metonímicos.

Da mesma forma, notamos que a informante, ao optar por enumerar os problemas das produções infantis (linhas 01 a 08 do trecho um), remete a um modelo de análise calcado no teste cloze. Na subseção em que esse dado se insere a informante analisa os exercícios de produção de texto (item 4.5) de acordo com três critérios: coesão referencial, coesão sequencial e interferência da oralidade na escrita. Notamos que após agrupar fragmentos de dados dos alunos por esses critérios, há uma subseção (de onde retiramos o trecho que aqui analisamos), em que a informante apresenta os resultados da análise dos textos feita segundo esses três critérios.

Pelo exposto, podemos notar que em sua iniciação científica, Maria faz uma análise predominantemente imaginária, já que: 1) faz afirmações generalizadas; 2) omite alguns critérios utilizados para a análise; e 3) substitui um método pela adoção de um instrumento de análise. Como já afirmamos no capítulo anterior, nesse momento inicial de sua produção, a inserção de Maria no discurso universitário era ainda embrionário.

Já na análise de dados de sua dissertação de mestrado, Maria posiciona-se de forma diferente. Nas linhas 01, 02 e 03 do trecho 02, a informante anuncia o número de alunos, do total da sala de 4º série, que nomearam suas redações de modo semelhante ao feito pela terceira série. Nas linhas 03 e 04 do trecho 2, ela menciona um novo tipo de nomenclatura, utilizada por 11 crianças e transcreve esses títulos das linhas 05 a 10. Das linhas 10 a 21, a informante transcreve o texto de um aluno e por fim das linhas 22 a 26 a informante analisa a relação entre o título e o texto do aluno transcrito nas linhas anteriores.

Nesse trecho, notamos que há a menção dos números de textos dos alunos e dos números de textos intitulados (linha 01). Esse dado demonstra que Maria, em sua dissertação de mestrado, é capaz de levar em conta seu leitor, já que por discriminar os resultados de sua análise permite ao leitor acompanhá-la. Essa inclusão do leitor também pode ser notada pelo uso de expressões como “*que merecem especial atenção*” (linha 4) visto que, esta é uma expressão que direciona o olhar do leitor para um ponto específico do texto.

Nas linhas 03 e 04 do trecho dois, notamos que a informante categoriza um terceiro tipo de títulos, encontrados em 11 redações e transcritos a seguir. É interessante notar que no trecho “que merecem especial atenção” temos uma afirmação feita diretamente para o leitor do seu texto.

Nesse sentido, notamos uma modificação em relação a iniciação científica. Se antes, Maria, por não calcular o leitor, construía afirmações generalizadas, aqui o privilégio é dado a apresentação dos resultados, uma forma de sustentar uma análise entre seus pares.

Devemos atentar também que nesse trecho o uso de expressões, tais como: “outro tipo” (linha 4), “os textos (linha 22)”, “o intitulado”(linha 22) demonstram que há uma retroação da informante sobre sua escrita e mais uma vez demonstra sua preocupação com o leitor do seu texto. As frases não estão desarticuladas, nem em tópicos, como ocorria na sua iniciação científica. Aqui, há a presença de elementos coesivos que retomam outros e que unem as orações.

Essas estratégias utilizadas pela pesquisadora diferem das utilizadas no seu relatório de iniciação, já que um dos problemas que encontramos no seu relatório era justamente a ausência de apresentação ao leitor dos critérios de análise utilizados. Problema esse que não encontramos nesse trecho analisado, já que a informante demonstra por duas vezes considerar seu leitor como sendo diferente dela, visto que precisa ser informado e chamado a atenção.

Notamos, portanto, que em relação à análise de dados da sua dissertação de mestrado Maria, por: 1) apresentar os resultados das produções dos alunos na análise dos seus dados; 2) considerar o leitor do seu trabalho; e 3) preocupar-se com a coesão do seu texto, dá mostras de inserir-se no discurso universitário.

No próximo capítulo, investigaremos como Maria na sua tese de doutorado consegue divulgar de forma mais competente os resultados de sua pesquisa entre seus pares.

CAPÍTULO 4

O PERCURSO DE UMA PESQUISADORA: SERVINDO-SE DO SABER JÁ LEGITIMADO

Somos muito diferentes dos lírios do campo,
que estão sempre fincados na terra, completos
em si mesmos.
(LACAN, 1968-1969)

No capítulo três, por meio da análise de alguns indícios presentes em sua dissertação de mestrado, em especial: a) o uso feito por ela das teorias que embasaram seu trabalho; b) os procedimentos utilizados para coletar e organizar seu *corpus*; e c) as categorias utilizadas para analisar os seus dados, mostramos como Maria inseriu-se no discurso universitário, submetendo-se ao saber legitimado pela sua comunidade científica.

Neste capítulo, pretendemos mostrar que, na sua tese de doutorado, Maria consegue, não só se inserir em uma dada comunidade, como também criar um lugar do qual falar, dentro dessa comunidade. Nossa hipótese é de que, ao ter maior experiência na escrita acadêmica, Maria torna-se capaz de “pôr de si” seja apontando as lacunas do paradigma que adotou, seja declarando as limitações e contribuições de sua pesquisa.

Nesse sentido, pretendemos investigar como a informante modificou sua relação com o paradigma da comunidade em que se inseriu. Para tanto, novamente analisaremos como ela lida com a teoria que embasou seu trabalho, com o método utilizado e com os dados que analisou. Tomamos a possibilidade de separação do sujeito do significante do qual se alienou como um indício de uma rearticulação borremeana. Desse modo, pode-se postular que a relação de Maria com o saber constitui-se em dois momentos distintos. No primeiro, houve uma predominância do imaginário; no segundo, sua subordinação ao simbólico. É o aprofundamento desta articulação simbólica que analisaremos neste capítulo.

4.2 – A TESE DE DOUTORADO

A tese de doutorado de Maria foi defendida, em 2002, em uma universidade estadual paulista diferente da de sua graduação e de seu mestrado. O objetivo do seu trabalho era identificar quais eram as representações de língua materna e como elas se apresentaram e se

sustentaram discursivamente nas formulações de sujeitos, cidadãos brasileiros, da virada do século XX.

Para tanto, a pesquisa de Maria partia das seguintes perguntas de pesquisa: 1) *Quais são as representações que enunciadorees brasileiros, hoje, constrõem da língua portuguesa como materna?*; 2) *Quais as representações reincidentes e predominantes?*; 3) *Como se dá a construção de tais representações de língua materna?*; e 4) *O que essas representações da língua podem revelar da constituição subjetiva dos enunciadorees?*

A informante escolheu constituir um *corpus experimental*, produzido a partir de enquetes empíricas, como formulários, questionários e entrevistas. Segundo Maria, a escolha por esse tipo de *corpus* ocorreu porque a intenção da pesquisa era “dar voz aos sujeitos”. O *corpus* de Maria é composto de entrevistas orais semi-estruturadas que foram gravadas em áudio e aplicadas em 15 sujeitos: 3 profissionais de ciências exatas, que têm suas pesquisas ligadas à área da linguagem; 3 professores de língua portuguesa; 3 professores de língua estrangeira; 3 profissionais de diversas áreas com o Ensino Médio completo e 3 profissionais sem escolarização formal.

A tese conta com duzentos e sessenta e três páginas digitadas, divididas em onze partes. Para maior informatividade, reproduzimos o sumário no que se segue:

Introdução

Primeira Parte - O Sujeito, o Outro e a Língua

Capítulo 1 – Sujeito e discurso

- 1.1- O sujeito na ilusão de ser uno e homogêneo
- 1.2- O sujeito de linguagem, interdiscurso e alteridade
- 1.3- Identificações, identidade e identidade nacional
- 1.4 – A singularidade do sujeito

Capítulo 2 – A Língua Portuguesa do Brasil: língua oficial, materna e nacional

- 2.1- A língua portuguesa como *língua oficial* (ou *padrão* ou de *Estado*)
- 2.2 – A língua portuguesa como *língua materna*
- 2.3- A língua portuguesa como *língua oficial*

Segunda Parte – As constituições de um *corpus* discursivo, as representações da Língua Portuguesa e a subjetividade dos enunciadorees

Introdução à segunda parte

Capítulo 1 – Constituição do *corpus* da pesquisa

- 1.1- Constituição de um *corpus* discursivo
- 1.2- O percurso para constituição do *corpus* discursivo da pesquisa

Capítulo 2 – A Língua Portuguesa como língua oficial

- 2.1 – Um língua “difícil”
- 2.2 – Uma língua *ideal* ou língua como sinônimo de gramática
- 2.2.1- *O erro: elemento desestabilizador do sujeito*
- 2.3- Considerações finais

Capítulo 3 – A Língua Portuguesa como língua nacional

- 3.1- Uma língua “rica”
- 3.2- Uma língua híbrida
- 3.3- Uma língua não internacional
- 3.4- Considerações finais

Capítulo 4 – A Língua como uma língua materna

- 4.1- Uma língua “bonita”
- 4.2- Uma língua “fácil”
- 4.3- As representações da língua materna e a alteridade explícita
- 4.4- As representações da língua materna e as representações da posição profissional
- 4.5- As representações da língua materna construídas pela imitação do outro
- 4.6- As representações da língua materna e a singularidade nas produções de linguagem
- 4.7- Considerações finais

Conclusões

Summary

Referências Bibliográficas

Quadro 17: Sumário da tese de doutorado de Maria

Como podemos ver pelo sumário, Maria optou por dividir seu trabalho em duas grandes partes. Na primeira parte, composta de dois capítulos, a informante faz a resenha teórica dos textos e dos conceitos que fundamentaram seu trabalho. Já, na segunda parte, composta por quatro capítulos, apresentou e analisou seu *corpus*. Nessa parte (com exceção do primeiro capítulo em que a informante descreve e justifica a forma como organizou seus dados) os capítulos estão organizados da seguinte forma: 1) retomada do conceito de língua materna como língua oficial, nacional e materna; 2) estabelecimento de relações entre esses conceitos e os dados que analisa; 3) transcrição e análise de dados; e 4) considerações finais sobre o capítulo.

Na próxima subseção, procuraremos investigar a introdução da tese de Maria. Mais precisamente, investigaremos se há uma alteração na forma como ela lida com seu objeto de pesquisa em momentos diferentes de sua formação. Para tanto, faremos uma comparação entre fragmentos retirados da introdução da tese e da introdução da dissertação de mestrado de Maria.

4.2.1 A INFORMANTE FRENTE A SEU OBJETO DE PESQUISA: INTRODUZINDO- (SE)

Nesta subseção, analisaremos trechos das introduções da dissertação de mestrado e da tese de doutorado de Maria. Optamos por analisar as introduções dos relatórios da informante,

porque notamos que há uma alteração na forma como a informante se posiciona diante do seu objeto de pesquisa em diferentes momentos da sua formação como pesquisadora. Encaramos essa mudança com relação a seu objeto de pesquisa como uma alteração na forma como a pesquisadora lida com o paradigma da comunidade em que se insere.

Partimos do pressuposto de que a introdução de um trabalho é, freqüentemente, um espaço privilegiado de investigação, já que é na introdução que um pesquisador tem a possibilidade de posicionar-se subjetivamente diante de sua pesquisa, seja apresentando as motivações que o levaram a uma dada investigação, seja narrando seu percurso como pesquisador, ou mesmo apresentando sua investigação. Além de ser um espaço destinado a apresentar sua pesquisa: qual o objeto de estudo, a pergunta de pesquisa, os objetivos do trabalho etc.

A análise desse conjunto de elementos, que esperamos encontrar em uma introdução, permitiria-nos, portanto, olhar mais detidamente a forma como a pesquisadora se posiciona diante de um paradigma preexistente. Antes, porém, de passarmos à análise descreveremos brevemente a introdução da dissertação de Maria.

Na introdução da dissertação da informante, composta de seis páginas, percebemos a existência de dois grandes blocos temáticos. No primeiro bloco, a informante narra seu percurso como pesquisadora (da iniciação científica até as inquietações que deram origem a sua dissertação). Já no segundo bloco, Maria informa ao leitor como foi feita a organização do seu texto (quantos capítulos e o que cada um tratará).

A seguir transcrevemos as palavras que abrem a introdução da sua dissertação.

01 Este trabalho, como todo texto, exhibe as marcas da sua
 02 heterogeneidade. Nele está embutida a memória e o silêncio dos
 03 textos que tecem o seu sentido, revelando um percurso de
 04 construção de conhecimentos que teve início com uma pesquisa de
 05 Iniciação Científica, em 1987. Ele é derivado de um projeto mais
 06 amplo, coordenado pela (nome da orientadora),
 07 do Departamento (nome do departamento) da Faculdade (nome da faculdade)
 08 (nome da universidade e da cidade), cujo objetivo principal é
 09 analisar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por
 10 crianças, a partir das concepções teóricas da Análise de
 11 Discurso.

Quadro 18: Trecho da introdução de mestrado de Maria

É interessante notar como a informante parece se posicionar diante da sua pesquisa. Na linha 2, há uma referência à *heterogeneidade* que compõe o seu texto. Uma *heterogeneidade* que se encontra reforçada: nas metonímias *memória e o silêncio* (linha 02); na afirmação de pertencimento de sua pesquisa a um *projeto mais amplo* (linhas 05 a 08); e na referência a um passado, sua *Iniciação Científica*, (linhas 04 e 05).

Notamos que, a informante reconhecer *as marcas da heterogeneidade* em seu texto (das linhas 01 a 08) é correlato a legitimar um saber já posto. Além disso, essa legitimação garante a informante um lugar simbólico para o seu trabalho, como notamos das linhas 05 a 08, em que Maria afirma seu pertencimento a um projeto e localiza a responsável pelo projeto e a instituição onde ele é desenvolvido, para só depois informar qual é o objetivo central desse projeto (linhas 08 a 11).

É importante notarmos que, nessas primeiras linhas, apesar de haver uma referência direta a dissertação de mestrado de Maria (*Este trabalho, todo texto, Nele, seu sentido, Ele*), não há uma apresentação de qual é o objeto dessa investigação, nem qual é a questão que persegue, ou dos objetivos a serem alcançados. O único objetivo transcrito é o do projeto mais amplo, no qual a dissertação se insere.

Nesse excerto, a informante enuncia, ainda, a concepção teórica do projeto: a *análise de discurso* (linha 11). Notamos, portanto, por este trecho, que a informante opta por localizar seu trabalho dentro de uma área do conhecimento e de um projeto de pesquisa, antes de apresentá-lo ao leitor. Esse é um fazer característico da *ciência normal* e é necessário na medida em que, como notamos no capítulo anterior, esse é o momento em que Maria se insere no discurso universitário, já que dá mostras de submeter-se a um saber já legitimado e formar-se de acordo com ele. Além disso, como enfatizamos no capítulo anterior, esta produção de Maria deu-se em um momento em que era necessário legitimar a análise do discurso e os estudos sobre o texto de uma forma geral como áreas de conhecimento.

Porém, notamos que na introdução da sua dissertação a sua inserção declarada a uma discursividade é feita em detrimento da apresentação de seu próprio trabalho. Enunciar repetidamente seu pertencimento a uma comunidade e a seu paradigma vigente parece substituir a apresentação da sua própria pesquisa.

A seguir procuraremos ver como a informante se posiciona em relação aos paradigmas da sua comunidade científica, em uma fase posterior. Para tanto, transcrevemos um trecho da introdução de sua tese de doutorado.

A introdução da tese de Maria é composta de nove páginas digitadas, que podemos dividir em cinco partes. Inicialmente, a informante apresenta as motivações pessoais (suas inquietações) que a levaram a realizar a pesquisa. Em seguida, ela localiza seu trabalho dentro do programa de pós-graduação em que ela se insere e aponta a qual área de conhecimento o seu trabalho se relaciona e de que forma. Posteriormente, ela resenha algumas das pesquisas mais recentes, pertencentes a mesma área de conhecimento a qual se filia, e que possuem o mesmo objeto de pesquisa. Nessa parte de sua introdução, a informante relaciona esses trabalhos com o seu, procurando apontar o diferencial da sua pesquisa, como forma de justificá-la. (Atentamos para o fato de que o trecho transcrito a seguir foi retirado dessa parte). Em seguida, Maria apresenta ao leitor a hipótese, as perguntas de pesquisa e uma descrição do *corpus* de sua pesquisa. Por fim, a informante encerra a introdução informando ao leitor a forma como organizou seu texto (a divisão em capítulos e um breve resumo do que cada um tratará).

- 01 Nos cinco estudos inventariados anteriormente – Lara (1999), Dias (1995), Payer
 02 (1999). Guimarães & Orlandi (1996) e Orlandi & Guimarães (1998) – não há uma
 03 problematização da noção de língua materna e, exceto do estudo de Payer,
 também não
 04 há uma problematização da relação entre o imaginário de língua materna e a
 constituição
 05 subjetiva do enunciador, questões que pretendemos discutir nesta tese, centrando
 nossas
 06 preocupações na relação entre representações da língua materna – a língua
 portuguesa
 07 do Brasil – e a constituição subjetiva do enunciador, o qual ocupa uma posição-
 sujeito no
 08 discurso. Assim, o objetivo deste estudo é identificar as representações de língua
 materna
 09 e compreender como elas se apresentam e se sustentam discursivamente nas
 formulações
 10 de sujeitos, cidadãos brasileiros, da virada do século XX.

Quadro 19: Trecho da introdução da tese de doutorado de Maria.

Nesse trecho, Maria retoma cinco dos autores que anteriormente resenhou (linhas 01 e 02), que fazem parte da comunidade científica da informante para apontar quais são as lacunas desses trabalhos para a pesquisa que ela irá realizar (linhas 3 a 8) e, em seguida, qual o objetivo do seu trabalho (linhas 8 a 10). Notamos que há nesse trecho uma forma completamente diferente de lidar com o saber já legitimado daquela que encontramos na sua dissertação de mestrado. Nesse excerto a informante aponta as lacunas dos trabalhos da sua área, o que não fazia no texto anterior, e parte dessas lacunas para constituir seu trabalho.

Maria parte das pesquisas que não foram realizadas – *não há uma problematização da noção de língua materna* (linhas 02 e 03); *também não há uma problematização da relação entre o imaginário de língua materna e a constituição subjetiva do enunciadador* (linhas 03, 04 e 05) – para realizar a sua investigação e traçar seus objetivos. Ao partir de um não saber, a informante traça um caminho que é diverso do que havia empreendido na sua dissertação de mestrado. Estando já inserida em uma discursividade a informante pode procurar um lugar para si, como podemos ver no fragmento transcrito a seguir.

- 01 Esta pesquisa procura inserir-se no campo de reflexão – Linguística Aplicada -
 02 entendida, aqui, como o campo dos estudos da linguagem voltado ao
 03 ensino/aprendizagem de línguas, a partir de uma abordagem discursiva articulada à
 04 Psicanálise – e pretende ser uma contribuição, ainda que modesta, às reflexões da
 área.

Quadro 20: trecho dois da introdução da tese de doutorado de Maria

Esse fragmento nos interessa, pois há nele um posicionamento diferente da informante em relação ao paradigma da comunidade em que se insere. Se na sua dissertação o ponto de chegada era declarar-se como membro de uma dada comunidade, notamos que na sua tese esse é o ponto inicial. Aqui é necessário mais que submeter-se ao paradigma, é preciso acrescentar algo a ele.

Por esses dois fragmentos podemos ver que em sua tese, Maria parece assumir uma posição ética diante de um não saber. Primeiramente, porque é capaz de apontar as lacunas do paradigma em que se insere e em seguida porque coloca sua pesquisa como uma possível solução às lacunas que aponta.

Além disso, notamos que na introdução da dissertação de mestrado de Maria sua adoção de um dado paradigma é feita apenas enunciando a sua inserção em uma dada comunidade. Já na sua tese a relação estabelecida é bem diferente. Maria não só apresenta seu

trabalho, como o localiza dentro de uma comunidade com a qual dialoga e é capaz de apontar as lacunas do paradigma vigente. Para verificarmos se esse novo modo de lidar com a comunidade em que se insere permanece, analisaremos o tratamento dado por Maria à teoria que embasará seu trabalho. Antes, contudo, definiremos qual é essa teoria.

4.3 - DE QUE TEORIA EU LHE FALO NA TESE DE DOUTORADO?

Nesta subseção, procuraremos descrever, pela ordem dos capítulos e pela ordem que aparecem na tese de Maria os principais conceitos teóricos utilizados. A primeira parte do seu texto, composta por dois capítulos, é destinada à exposição dos conceitos que nortearam seu trabalho.

Nesse primeiro capítulo, a informante utiliza diversos conceitos pertencentes a duas áreas de conhecimento: a análise do discurso e a psicanálise. Os primeiros conceitos expostos, advindos da análise do discurso, são os mesmos que foram trabalhados na sua dissertação, como: *sujeito, discurso, condições de produção, formações discursivas, heterogeneidade, esquecimento nº 1 e nº2*, tal como formulados por Pêcheux, Foucault e Authier-Revuz. Já ao expor conceitos como *falta, identidade, alteridade, singularidade, subjetividade e representação*, Maria recorre aos autores já expostos da análise do discurso e a outros da psicanálise como Fink, Freud e Lacan. Em linhas gerais, notamos que a psicanálise comparece ao trabalho de Maria para tratar do embate que há na língua entre a vertente cultural e a subjetividade.

O segundo capítulo da primeira parte da tese de Maria é dedicado às definições de três instâncias da língua portuguesa do Brasil: a língua oficial, a língua materna e a língua nacional. Para tratar desses conceitos, a informante recorre a historiadores, como Hobsbawm, e lingüistas, como Müller de Oliveira, Payer, Guimarães, Orlandi e Guimarães e Vermes e Boutet.

Tendo em vista o exposto, é interessante notar a gama de autores de diferentes áreas do conhecimento que Maria recorre para embasar teoricamente seu trabalho. Como já vimos anteriormente, a informante em sua dissertação dava mostras de inserir-se no discurso universitário, tendo que para isso submeter-se ao saber da sua comunidade científica. Nesse sentido, as teorias elencadas pela pesquisadora eram em sua maior parte, produções de autores da análise do discurso e da lingüística. Já em sua tese, notamos que a informante por já estar

inserida na discursividade de sua comunidade científica é capaz de fazer uso de autores de áreas mais diversas daquelas em que seu trabalho diretamente se inscreve, para dar conta dos objetivos da sua investigação.

É importante esclarecermos que não defendemos aqui que a qualidade de um texto deve ser medida pelo número ou pela diversidade de autores que um pesquisador utiliza para compor seu trabalho. Muito pelo contrário, sabemos que na academia é necessário, como já vimos no capítulo três, inserir-se em uma discursividade e isso só é feito pelo domínio do paradigma vigente nesta comunidade. Ou dito de outro modo, a inserção de um sujeito no discurso universitário só é feita quando alguém por submeter-se ao saber já legitimado pela instituição dá mostras de formar-se de acordo com ele. Das duas formas que escolhemos dizer a conclusão é a mesma: para dar mostras de estar de acordo com um saber é necessário selecionar uma teoria condizente com este saber; isso é o que Maria faz na sua dissertação.

Já na sua tese, notamos que a informante “permite-se” utilizar outros autores que não só os de sua comunidade. Sustentamos que tal fato, mostra uma mudança na forma como Maria lida com o saber já legitimado. Se antes submeter-se era o suficiente, a informante nessa fase mostra saber servir-se do legado que a precede. Nesse sentido, sua escolha por diversas teorias é válida, já que a pesquisadora recorre a esses autores tendo em vista os dados que analisará e o objetivo do seu trabalho. A seguir, veremos como a informante lida com alguns dos autores e das teorias mencionadas.

4.3.1 - COMO EU LHE FALO DA TEORIA NA TESE DE DOUTORADO?

Nesta seção, analisaremos como Maria altera sua relação com o paradigma a partir do uso da teoria que embasa seu trabalho. O trecho transcrito a seguir foi retirado do segundo capítulo da primeira parte da tese de Maria. Como já dissemos a primeira parte de seu trabalho é dedicada a resenha teórica dos textos e conceitos que embasam seu trabalho. Nesse caso, o trecho foi retirado do início da sessão destinada à definição da língua portuguesa como língua oficial.

01 É importante esclarecer, logo no início dessa seção, que estamos utilizando o termo

02 *língua oficial* ou *padrão* ou *de Estado* para denominar o que é designado “língua
 03 nacional” em estudos em outros campos das Ciências Humanas, como História
 04 Sociologia, em certas abordagens da Lingüística e Lingüística Aplicada. (...)
 05 (...) Como veremos na análise dos registros desta pesquisa, essa distinção faz-se
 06 necessária, porque tomar a língua portuguesa apenas como *língua nacional e*
materna
 07 não é suficiente para explicar seu funcionamento nos registros coletados para esta
 08 pesquisa.

Quadro 21: A teoria na tese de Maria

Esse trecho pode ser dividido em duas partes: na primeira, a informante relata de onde o termo foi retirado (linhas 01 a 04) e, em outra, Maria justifica a criação do termo (linhas 05 a 08).

É interessante notar que há nesse trecho diversas “expressões” que visam a incluir o leitor, como por exemplo: *é importante esclarecer* (linha 1), *logo no início dessa seção* (linha 1), *essa distinção faz-se necessária* (linha 05 e 06). Além disso, o uso da primeira pessoa do plural indica também essa inclusão do leitor. A informante parece lidar de forma cada vez mais competente com o jogo de imagens que é necessário administrar ao escrever.

Na linha 04 destaca-se o uso do verbo no futuro, que anuncia ao leitor algo que será verificado em outra parte do seu trabalho. Isso que será verificado na análise é o que justifica a distinção que a informante propõe: a distinção entre língua nacional e língua oficial, termo este cunhado por Maria. Segundo a informante, essa distinção é necessária *para explicar o funcionamento* da língua portuguesa *nos registros coletados para esta pesquisa* (linhas 7 e 8). O que justifica a criação do termo língua oficial, portanto são os dados coletados.

Nesse sentido, é preciso atentarmos a função que a teoria ocupa na tese de Maria. Enquanto na sua dissertação ela servia para inseri-la na comunidade, aqui a teoria é utilizada como chave de leitura para os dados. Notamos, portanto, uma alteração, já que aqui a pesquisadora consegue, por assumir uma posição ética, construir um modo de dizer que permita bordejar os seus impasses. Aqui a informante não faz uso de saberes já legitimados para tamponar o que não sabe, mas, sim, insiste na possibilidade de invenção.

Dessa forma, se retomarmos as posições subjetivas do sujeito diante do saber, podemos notar que Maria assume aqui uma posição análoga à do comentarista, visto que ela é capaz de criar uma nova forma de ver diante dos saberes já legitimados. Partindo do conceito

de língua nacional de diversas áreas de conhecimento, a informante cunha o termo língua oficial, para dar conta dos dados que analisou.

Retomando a estrutura do discurso universitário, vemos que enquanto na sua dissertação de mestrado Maria parecia submeter-se ao saber já legitimado, aqui, a informante, por ter sido formada por esse saber, é capaz de apropriar-se dele. Nesse sentido, em sua tese, sua inserção no discurso universitário estaria completa, o que possibilitaria à informante servir-se do saber já legitimado para intervir em sua comunidade. Por adentrar o campo do não saber, Maria abriu a possibilidade de criar um lugar para si em uma discursividade preexistente.

Esse espaço criado por Maria é o que, para todo e qualquer um, instaura a produção. Sustentamos que produzir na universidade significa ir além de um saber já legitimado. Concluimos também que isso só é possível quando se assume uma posição ética diante de um não saber.

A seguir, investigaremos como pela escolha de um método, Maria dá a ver sua inserção no discurso universitário.

4.4 - COMO E DE QUE MÉTODOS EU LHE FALO NA TESE DE DOUTORADO?

Maria dedica um capítulo, da segunda parte da sua tese, à exposição do método que irá utilizar em seu trabalho. Esse capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira, a informante define o tipo de *corpus* que irá compor – um *corpus experimental*, tal como proposto por Courtine (1981) –, justificando a sua escolha – o tipo de dado que analisa. Ou seja, o que justifica a adoção de um *corpus experimental* é a escolha de Maria por coletar para sua análise entrevistas orais, já que como afirma a informante este tipo de *corpus* é “produzido a partir de enquetes empíricas, como formulários, questionários e entrevistas que atendam aos objetivos da pesquisa”.

Na segunda seção, Maria explicita como constitui o *corpus* da sua pesquisa. Nesse momento, ela apresenta seu *corpus*: descreve o número de entrevistas que compõem seu *corpus*; apresenta quais são os sujeitos da sua pesquisa (idade, formação e profissão dos sujeitos entrevistados); e por fim transcreve as questões das entrevistas.

O *corpus* da tese de Maria é composto por entrevistas orais semi-estruturadas que foram gravadas em áudio e aplicadas em 15 sujeitos: 3 profissionais de ciências exatas, que

tinham suas pesquisas ligadas à área da linguagem; 3 professores de língua portuguesa; 3 professores de língua estrangeira; 3 profissionais de diversas áreas com o Ensino Médio completo e 3 profissionais sem escolarização formal.

É interessante notar que a organização do capítulo dedicado a apresentação do método utilizado por Maria na sua tese indica que a pesquisadora teve uma preocupação com o leitor do seu trabalho. Isso se pode ver pela existência de uma apresentação do método que irá utilizar e da existência de uma justificativa, dada pela informante, para sua escolha por utilizar um determinado tipo de *corpus*. Esta escolha de um tipo de *corpus* e o emprego de entrevistas orais é feita tendo em vista o alcance do objetivo da pesquisa de Maria.

Para mostrarmos como a informante, ao justificar a escolha por seu método de análise, revela a preocupação com o leitor do seu trabalho, transcrevemos a seguir um trecho retirado da seção em que Maria justifica a escolha pela constituição de um *corpus experimental*. Trata-se de um momento em que ela expõe o porquê de ter privilegiado um *corpus* oral.

- 01 A nossa escolha por um *corpus* oral, e não escrito, deveu-se basicamente ao fato de
 02 querermos que os entrevistados, de alguma forma, não dispusessem de tempo para
 03 elaborar suas respostas, pois acreditávamos, inicialmente, que, se conhecessem as
 04 perguntas, os registros não teriam a autenticidade que costumam ter produções verbais
 05 sem preparação prévia.

Quadro 22: o método na tese de Maria

Neste excerto, Maria justifica a composição de seu *corpus* por registros orais, através da *autenticidade* (linha 04) que esse tipo de produção permitiria. Nesse sentido, é interessante observarmos alguns dos tempos verbais e dos modos dos verbos utilizados por Maria nesse trecho. Há o uso de verbos no pretérito (deveu-se – linha 1; acreditávamos – linha 3); de verbos no futuro do pretérito (teriam – linha 04) e no modo subjuntivo (querermos – linha 2; dispusessem – linha 2; e conhecessem – linha 03). O uso desses tempos verbais e do modo do subjuntivo mostram que a justificativa feita por Maria, não é tomada como certa, sua justificativa está baseada em uma suposição.

O uso do verbo acreditar no pretérito imperfeito (linha 3) juntamente com o uso do advérbio de modo, *inicialmente* – linha 3, apontam que o tempo em que esta justificativa se sustentava era no passado. Tendo em vista, que esse é um relatório final das investigações de Maria, notamos que ao revelar suposições que não se confirmaram, a informante relata ao seu

leitor uma das etapas pelas quais sua pesquisa passou: a suposição inicial de que ao utilizar entrevistas orais teria produções mais “autênticas”.

Pela leitura dos trechos subsequentes ao transcrito, notamos que Maria faz ressalvas a sua suposição inicial, porque ao realizar as entrevistas recebe dos sujeitos uma resposta que contraria as suas expectativas. Como vimos no excerto anterior, Maria afirma optar pelos dados orais, por acreditar que eles revelariam uma elaboração formal menor dos sujeitos da pesquisa, sendo, portanto, relatos mais autênticos do que os produzidos em uma situação formal de escrita. Porém, nas entrevistas, os sujeitos afirmam que ao responder as questões tiveram a preocupação em corrigir e normatizar as suas falas. Após esta constatação, Maria procura responsabilizar-se pela sua escolha pelos registros orais e ainda no capítulo da sua tese dedicado à exposição do seu método, a informante reafirma, apesar das declarações feitas pelos seus entrevistados, a validade de se utilizar as entrevistas, visto que por meio delas é possível depreender a posição subjetiva de um sujeito e suas representações da língua portuguesa, de forma mais “eficaz” que pelo uso de registros escritos.

- 01 (...) O cuidado com o desempenho lingüístico deu-se
 02 parcialmente, pois o enunciador não tem controle pleno sobre o seu dizer, embora tenha a
 03 ilusão de tal controle. Mesmo quando acredita ter o controle, vazam pela linguagem
 04 elementos que revelam a sua constituição subjetiva (...)

Quadro 23: o método na tese de Maria

Neste trecho, Maria estabelece uma intertextualidade com a declaração feita pelos entrevistados, refutando-a. A expressão *o cuidado com o desempenho lingüístico* (linha 1) retoma a afirmação feita pelos entrevistados, que é refutada pelo advérbio de modo *parcialmente* (linha 02) e pelo uso do advérbio de negação *não* (linha 02).

Ressaltamos ainda o uso de algumas palavras como *ilusão* (linha 03) e *acredita* (linha 03) que corroboram para refutar a afirmação feita pelos entrevistados. É interessante notar ainda o uso do verbo *vazam* (linha 3) e *revelam* (linha 4), que indicam que há algo que escapa ao sujeito. Nesse sentido, Maria parece nesse excerto refutar a afirmação dos entrevistados, o que justificaria sua insistência em manter um *corpus* oral, na ancoragem a conceitos que antes havia exposto na parte destinada a exposição da teoria. Lembramos aqui que um dos conceitos teóricos utilizados por Maria é o de subjetividade.

Percebemos pelo exame da seção dedicada ao método da tese de Maria, que a informante consegue: 1) incluir seu leitor; 2) responsabilizar-se pelas escolhas feitas nesta

seção; e 3) servir-se do saber já legitimado, da teoria exposta anteriormente, para sustentar suas escolhas entres seus pares. Essas ações feitas pela informante testemunham que sua inserção no discurso universitário, nesta fase da sua pesquisa, foi completa. A seguir analisaremos como na análise de dados, Maria dá a ver sua inserção no discurso universitário.

4.5 – COMO E DE QUE DADOS EU LHE FALO NA TESE DE DOUTORADO?

Para que possamos entender melhor a forma como está organizada a tese de Maria, é preciso que se esclareça a forma como ela estabelece, nos últimos capítulos, a relação entre os conceitos teóricos e os dados que analisou. Pela análise dos dados a pesquisadora depreendeu o uso de determinados adjetivos utilizados repetidamente pelos seus informantes para descrever a língua portuguesa. Esses adjetivos, como afirma a informante, designariam as representações de língua portuguesa desses sujeitos. Essas representações por sua vez, revelariam uma concepção de língua portuguesa. Ou seja, nos dados analisados a pesquisadora apontou que o uso de adjetivos como “bonita” e “fácil” se ligam a uma concepção de língua portuguesa como materna.

Nessa seção, procuraremos mostrar como, em sua tese de doutorado, Maria revelou-se capaz de usar, em seu benefício, o saber já legitimado na comunidade onde se inseriu, dando mostras de ter completado a transição do discurso comum ao discurso universitário. Centraremos nossa análise na parte da tese que ela destinou à análise de dados.

Trata-se de três capítulos articulados entre si e redigidos da mesma forma: 1) retomada de um conceito base apresentado previamente na parte de discussão teórica; 2) busca do estabelecimento de relações entre esses conceitos e os dados a serem analisados; 3) transcrição e análise de dados; e 4) considerações finais sobre o capítulo.

Em si, a existência de uma organização destes capítulos mostra uma alteração na possibilidade, por parte de Maria, de incluir o seu leitor. Por sua vez, esta inclusão aumenta seu potencial argumentativo, como se vê, no exemplo que se segue, retirado da seção intitulada Uma língua “difícil”, parte do primeiro capítulo dedicado à análise de dados.

Para sabermos como isso ocorre, analisaremos dois fragmentos da seção dedicada a análise de dados de Maria. Os excertos transcritos a seguir foram retirados do primeiro capítulo dedicado a análise de dados, intitulado língua portuguesa como língua oficial. Tendo em vista que o conceito de língua oficial foi criado por Maria a partir de uma análise

preliminar dos dados e da leitura de teóricos que compõem um referencial para a sua comunidade científica, optamos por analisar os dados retirados dessa seção da tese da informante.

Esse trecho foi retirado da parte inicial do capítulo, em que a informante define a instância de língua portuguesa com a qual vai lidar. Nesse caso, a língua portuguesa como língua oficial.

- 01 A língua portuguesa tomada como oficial é uma língua imaginária, configurada
 02 numa suposta língua das gramáticas normativas e no léxico dos dicionários, de acordo
 03 com o exposto no segundo capítulo. Esse saber registrado em gramáticas e dicionários
 04 são verdades construídas sobre a língua que culminam no estabelecimento do que pode
 05 ser dito, e como deve ser dito, em determinados contextos, conforme um padrão de língua
 06 que não pertence a todos os falantes, mas àquele, socialmente reconhecidos, autorizados
 07 a dizer algo sobre a língua.

Quadro 23: tese de doutorado

Nesse trecho, como afirmamos, a informante define o que seria a língua tomada como oficial. Nas linhas 02 e 03, há uma referência a um outro capítulo da tese, no caso o segundo. Essa referência aponta que aqui a informante considera o leitor, informando a ele que já havia definido anteriormente o conceito e que era *de acordo* com essa definição (feita na parte da tese dedicada a teoria) que a definição era dada.

Nesse sentido, notamos que há uma diferença na forma como Maria redige sua análise de dados da iniciação e da sua tese. Se na primeira, o leitor, pela omissão dos critérios de análise, não era levado em conta aqui há uma preocupação em incluir o leitor. Podemos notar isso não só pela existência de uma introdução que define o conceito que será empregado, como pela redação de uma consideração final ao final de cada capítulo dedicado a análise. Além disso, a forma como está organizada a análise revela uma preocupação da pesquisadora com o seu leitor.

Um outro ponto importante é que Maria cria um conceito a partir da análise de alguns dados. Isso demonstra que nesse caso o dado não comparece, assim como ocorria na IC, como um exemplo ou uma ilustração de uma dada teoria; nesse momento é o dado que solicita a teoria. Ao criar um conceito, Maria mostra uma postura de não só submissão ao saber já legitimado, mas por apropriar-se dele é capaz de mostrar suas lacunas.

Antes de apresentar o excerto propriamente dito, cumpre esclarecer que se trata da continuidade da análise do fragmento de uma entrevista, já transcrito por ela no início da seção.

- 01 Na seqüência, são significativas as repetições das seqüências:
- 02 “acho que o português é difícil/né?/eu acho que o português é *muito mais* difícil
 03 do que o inglês/muito(...)”
- 04 “inglês é muito mais simples/muito/muito)muito mais simples/ eu acho que
 05 português é difícil”
- 06 A repetição da oração de definição, asserção do tipo “língua materna (ou língua
 07 estrangeira) + verbo ‘ser’ + adjetivo”, sendo este antecido pelo advérbio (“muito”) ou
 08 por uma locução adverbial (“muito mais”), os quais intensificam a esfera de
 significados
- 09 dos adjetivos (“difícil” ou “simples”), participa da construção de uma auto-
 imagem do
- 10 enunciador, funcionando como uma maneira de ele se isentar da responsabilidade de
 11 algum deslize que pudesse vir a ocorrer em sua enunciação, o que seria atribuído à
 12 dificuldade inerente à língua e não a seu desconhecimento. Na qualificação da
 língua
- 13 portuguesa, essas repetições de advérbios e locução adverbial funcionam também
 como
- 14 não-coincidências entre as palavras e as coisas, conforme afirma Authier-Revuz
 (1998), pois
- 15 contribuem para intensificar os efeitos de sentido dos adjetivos “difícil” e
 “simples” que,
- 16 sozinhos, parecem não ser suficientes.

Quadro 24: tese de doutorado

Na linha 1, notamos que Maria procura direcionar o olhar do leitor antes que ele tome contato com os dados que serão analisados. Ao invés de correr o risco de que o leitor adote outro ponto de vista que não o escolhido por ela, por meio da utilização do predicativo “são significativas”, visa a persuadi-lo a considerar as repetições das seqüências recortadas por ela.

Nas linhas 2 a 5, ela apresenta um fragmento de uma entrevista oral de um dos seus entrevistados onde constam as repetições que foram alvo de sua atenção. Em seguida (linhas 6 a 9), faz uma análise lingüística dos enunciados previamente transcritos, de modo a dar a ver como se configura a repetição aludida por ela. Então, nas linhas 9 a 12, analisa o efeito de sentido gerado pelo efeito da repetição.

Na seqüência (linhas 12 a 14), notamos o abandono de uma lógica particular (a análise isolada do dado) em prol de sua inscrição em uma lógica mais ampla (os efeitos da repetição na maior parte de enunciados em língua portuguesa). Para nomeá-los, Maria apóia-se nos termos anteriormente cunhados por Authier-Revuz, quando, segundo ela, referiu-se às “não-coincidências entre palavras e as coisas”. Então, volta a descrever os efeitos da repetição (linhas 14 a 16).

Comparando-se esta análise de dados com aquela apresentada na iniciação científica, salientam-se: 1) o cuidado para apresentar o dado de modo que o leitor acompanhe o raciocínio a ser desenvolvido; 2) uma inscrição clara da reflexão desenvolvida em uma área do conhecimento humano, no caso, a lingüística; 3) a precisão na utilização de termos técnicos e dos conceitos mobilizados; 4) a inserção de um dado isolado em uma rede de fenômenos que permitam cotejamento; e 5) a mobilização do trabalho de autores reconhecidos na área para dar maior pertinência à argumentação.

Agora, percebe-se, portanto, que a transição do discurso comum ao discurso universitário está bem melhor consolidada. Ao término de um segmento importante de sua formação (o doutoramento), a informante deu provas de ter sido capaz de transcender os efeitos da captação imaginária que anteriormente a vitimizava, tendo passado a demonstrar sua inserção no simbólico de forma mais consistente. Assim, pôde exercitar-se nos saberes já consolidados em sua área, de modo a, possivelmente, abrir-se para a possibilidade de novas rotações discursivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, mostramos o percurso de formação de Maria, uma pesquisadora da área de Letras. Mais precisamente, buscamos responder à questão proposta nesta dissertação, qual seja: tomando-se três documentos que formalizam pontos de parada na trajetória de um pesquisador em formação, o que se pode dizer do modo como ele registra por escrito sua lida com: a) a teoria que embasará seus trabalhos; b) o método utilizado para coleta e análise de dados; e c) os dados que irá analisar para inserir-se em uma área de conhecimento?

Analisando essas três instâncias (a teoria, o método e a análise de dados), sobre as quais detivemos nosso exame, notamos que, em sua formação, Maria foi capaz de substituir as relações mediadas pelo discurso comum, ou pelo imaginário, pelas relações mediadas pelo discurso universitário, ou pelo simbólico.

No caso da teoria selecionada por Maria, percebemos que a relação inicial dela com o saber que a precedeu era predominantemente imaginária. No seu relatório de iniciação científica, por exemplo, não havia, no corpo do texto, nenhuma referência direta a um autor, teoria ou conceito. Apenas no último parágrafo da conclusão do seu relatório pudemos verificar que a informante deu mostras de estar de acordo com as teorias que alçavam a leitura a uma posição de um saber privilegiado. Neste sentido, ela dava a ver sua adesão ao discurso hegemônico da época. Porém, por ser uma produção inicial, notamos um emprego desarticulado da teoria, que funcionava como um discurso comum.

Já na sua dissertação de mestrado, notamos uma alteração na maneira como Maria lidou com a teoria que embasou seu trabalho. Como vimos no terceiro capítulo desta dissertação, Maria redigiu dois capítulos dedicados ao embasamento teórico do seu trabalho, nos quais ela demonstrou conhecer, pela exposição de autores significativos e de conceitos teóricos, tanto a história a ciência lingüística, quanto da área na qual se inseriu, a análise do discurso. Constatamos, portanto, que neste momento de sua formação, Maria não revelava apenas sua adesão a uma teoria, mas conseguia filiar-se historicamente ao legado de sua comunidade. Tal fato, mostrou-nos que nessa fase de sua pesquisa Maria estava por aprender a escrever o texto acadêmico, se inserindo no discurso universitário.

Na seção dedicada ao embasamento teórico da tese de Maria, notamos que a teoria foi utilizada como chave de leitura para os dados. Assim, a informante demonstrou, por dominar

os saberes já legitimados por sua comunidade, ser capaz de servir-se deles para analisar seus dados. Tratou-se, portanto, de assumir uma posição ética, construir um modo de dizer que permita bordejar os seus impasses. Isso só foi possível porque nesse momento de sua formação Maria já estava inserida no discurso acadêmico.

Pelo exame das seções dedicadas à apresentação do método escolhido por Maria para coletar e analisar seus dados, podemos notar que, na iniciação científica, a informante adotou uma técnica bastante utilizada na época da produção do seu relatório como método para analisar seus dados. Tal fato, demonstra que Maria nessa fase inicial da sua pesquisa não era capaz de separar os objetos empíricos dos objetos de estudo.

Em sua dissertação, Maria localizou sua produção e a motivação da sua pesquisa dentro de um conjunto de saberes já legitimados. Dessa forma, a informante encontrou um lugar simbólico de onde enunciar suas escolhas e sua posição enquanto pesquisadora dentro da área em que se inseriu. Tratou-se, da inserção da informante no discurso universitário.

Por fim, a redação do embasamento teórico da tese de Maria, mostrou que a informante conseguiu: incluir seu leitor; responsabilizar-se pelas escolhas feitas nesta seção; e servir-se do saber já legitimado, da teoria exposta anteriormente, para sustentar suas escolhas entre seus pares. Essas ações feitas pela informante testemunharam sua inserção no discurso universitário.

Ao analisarmos a análise de dados da iniciação científica de Maria, percebemos uma série de dificuldades, quais sejam: a omissão dos critérios utilizados para a análise de dados; a dificuldade em calcular o seu leitor; a reprodução de um mesmo padrão para a análise; a imprecisão vocabular; e a desconsideração de parte dos dados obtidos. A presença de tais dificuldades mostram que a informante manteve uma relação imaginária com os dados que analisou. Ainda presa no que poderíamos chamar da “sua visão de mundo”, bastava a ela ter compreendido o fragmento que se propunha a escrever para dar o texto por concluído e colocá-lo em circulação pública na forma de relatório final.

Notamos que, em relação à análise de dados da sua dissertação de mestrado, Maria dá mostras de inserir-se no discurso universitário, por apresentar os resultados das produções dos alunos na análise dos seus dados; considerar o leitor do seu trabalho; e preocupar-se com a coesão do seu texto.

Finalmente, na análise dos dados de sua tese, Maria demonstrou: um cuidado para apresentar o dado de modo que o leitor acompanhe o raciocínio a ser desenvolvido; uma inscrição clara da reflexão desenvolvida em uma área do conhecimento humano, no caso, a lingüística; a precisão na utilização de termos técnicos e dos conceitos mobilizados; a inserção

de um dado isolado em uma rede de fenômenos que permitam cotejamento; e a mobilização do trabalho de autores reconhecidos na área para dar maior pertinência à argumentação.

Afirmamos, no início deste trabalho, que a parte do relato destinada ao registro da lida com os dados, da teoria e do método, poderiam se materializar de modo a compor (ou não) uma peça importante na argumentação em prol da tese defendida. Comparando o modo como uma mesma pesquisadora registrou esses relatos, em textos escritos em três momentos diversos da sua formação, pudemos constatar a existência de três momentos bastante distintos no que diz respeito à sua possibilidade de articular conhecimentos para compor argumentos, quais sejam:

- 1) *Predominância do imaginário sobre o simbólico*: trata-se do momento em que, durante a sua graduação, Maria inspirou-se nos modelos de textos lidos por ela para escrever, sem ainda ter possibilidade de analisar suas partes componentes de modo a extrapolar sua utilização em outros contextos. Assim sendo, provavelmente calculou o leitor a partir de suas próprias compreensões e, por este motivo, não forneceu elementos suficientes para que a persuasão fosse bem sucedida;
- 2) *Submissão ao simbólico*: trata-se do momento em que, na sua dissertação de mestrado, Maria, para inserir-se em um discursividade, precisa dar provas de estar submetida aos saberes legitimados por uma comunidade científica. Nesse momento, a pesquisadora refaz o percurso da ciência lingüística e da análise do discurso para comprovar o domínio desse saber.
- 3) *Articulação do imaginário com o simbólico*: trata-se do momento em que, no término de seu doutorado, Maria revelou-se capaz de usar, em seu benefício, o saber já legitimado na comunidade onde se inseriu, dando mostras de ter completado a transição do discurso comum ao discurso universitário.

Tendo em vista os dados que analisamos, concluímos que essa alteração da relação do pesquisador com o dado só foi possível à medida que, por ter sido capturada pelo discurso universitário, a informante utilizou os recursos que encontrou para aprender a escrever o texto acadêmico nos moldes que seriam avaliados em sua comunidade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra**. Transcrever, Traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BARRÉ DE MINAC, Christine. **Le rapport à l'écriture** : aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Setentrion, 2000.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2001.

_____. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.

BITTAR, Mariângela Lopes. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BORMUTH, J. R. *Cloze Test Readability: Criterion Reference scores*. **Journal of Education Measurement**, v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2009

_____. **Constituição Federal**. Alexandre de Moraes (Org.) 17ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CANONICE, Bruhmer Cesar Forone. **O texto dos formandos de Letras**: um estudo sobre a coesão e a coerência. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. **Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire**. L'écrit et l'oral réflexifs. Paris : PUF, 2002.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** Campinas: Pontes, 1990.

CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de famas.** São Paulo: Círculo do livro, 1964.

COURTINE, Jean Jacques. Analyse du discours politique. **Langages.** Paris: Larousse, 1981.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. **Coerência e coesão na conjugação entre o processo de leitura e a produção de textos.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

DESCHEPPER, Catherine; THYRION, Francine. L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In : CHARTRAND, Suzanne-G ; BLASER, Christine (Orgs). **Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université.** Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur, 2008. p. 61-86.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FABIANO, Sulemi. **Pesquisa na Graduação: a escrita do gênero acadêmico.** Cáceres: Unemat, 2004.

FIORIN, José Luiz. A criação do curso de Letras na FFLCH e o início da pesquisa lingüística universitária. **Comemorações dos 70 anos da FFLCH da USP.** Informe da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo : Humanitas, 2004. v. 10. p. 3-9.

FORBES, Jorge. As quatro posições subjetivas na produção do saber psicanalítico. **Jorge Forbes: clínica e pesquisa em psicanálise,** 01 jan. 1996. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=152>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

FOUCAULT, Michel (1970). **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1999.

FREUD, Sigmund (1937). Construções em análise. In: _____. **Obras completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. Edição Standard Brasileira, v. XIII.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Cia das letras, 1998.

GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: Barzotto, Valdir & Riolfi, Cláudia (org.) **O inferno da escrita**. No prelo.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1963.

KOPKE FILHO, Henrique. Inteligibilidade de Textos: um estudo com alunos de 5ª série do 1º grau, usando a técnica 'cloze'. **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado aberto, v.6, 1985.

KUHN, Thomas (1962). **A estrutura das revoluções científicas**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LACAN, Jacques. (1953). **O simbólico, o imaginário o real**. Conferência proferida a Sociedade Francesa de Psicanálise em 08 de julho de 1953. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7094482/o-Simbolico-o-Imaginario-e-o-Real-Jacques-Lacan>>. Acesso em: 09 ago. 2009.

_____. (1969-1970). **O seminário**. Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1972) **O seminário**. Livro 20: mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

LACHNITT, Catherine. Ecrire pour comprendre en sciences. In: BARRÉ-DE MINIAC, Christine et al (Orgs). **La Littéracie**. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignements de la lecture-écriture. Paris : L'Harmattan, 2004, p. 161-176.

MAGALHÃES, Mical Marcelino. **Subjetividade em advir: a construção da metáfora em textos de alunos de escola básica**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCHEZAN, Renata. Prefácio. In: FABIANO, Sulemi. **Pesquisa na Graduação**: a escrita do gênero acadêmico. Cáceres: Unemat, 2004.

MARTINS, Silvana Aparecida de Freitas. **Análise de produções escritas por alunos de 3º grau**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MARTIN DA SILVA, Lilian Lopes. O significado da leitura na escola. **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado aberto, ano 01, v. 0, 1982.

MARTIN-SILVA, Lilian Lopes. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado aberto, ano 3, v.4, 1984.

MOLINA, Olga. **Avaliação de inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica cloze**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

PÊCHEUX, Michel. (1969). Análise Automática do Discurso. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997, p. 61-151.

POMMIER, Gérard. **O desenlace de uma análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA. Transcrição da conferência Rito de passagem para a vida acadêmica: cidadania e profissão. Março de 2003. Disponível em: http://www.pucsp.br/ex-alunos/debates_3.html. Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico**. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: formação de professor de língua materna. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. A criança errante. In: VII Colóquio Internacional do Lepsi / I Congresso Ruepsy, ano 7, 2008, São Paulo. **Formação de profissionais e a criança-sujeito**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100023&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 jan. 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa & IGREJA, Suelen Gregatti. Cena e protagonista: representações de escrever em periódicos. In: **Caligrama**. Revista On-line. v. 3, p. 1-1, 2008.

SANTOS, José Eduardo de Oliveira. **Transformações na educação superior brasileira: presença e participação dos centros universitários do estado de São Paulo (1997-2006)**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand (1916). **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Normas USP. Disponível em: <http://leginf.uspnet.br/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Estatutos da Universidade Estadual Paulista**, nov. 2009. Disponível em: http://www.sg.unicamp.br/docs/Estatutos_da_Unicamp.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Estatuto da Unesp**. Disponível em: <http://www.unesp.br/servico/estatuto_19-12-2008.pdf> Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **UFRJ – A história**. Disponível em: <http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA>. Acesso em: 02 de dezembro de 2009.

VERGER, Jacques; CHARLE, Christophe. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. São Paulo: Edusc, 1999.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Unesp, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre : Mercado aberto, ano 2, v. 4, 1983.

_____. O livro didático e o ensino de literatura na escola. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado aberto, v. 4, 1985.